

STUDENT: Annelin Skjeldal

VEILEDER: Marianne Sandvik Tveitnes

“Vi vektlegger barnets behov”

En kvalitativ studie av PPT-ansattes samarbeidserfaringer fra overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov

Masteroppgave i spesialpedagogikk

År: 2023/2024

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Institutt for grunnskolelærerutdanning



**Universitetet
i Stavanger**

Antall ord: 29 919

Antall vedlegg/annet: 3

EMNEORD: PPT, overgang barnehage-skole, tverrfaglig samarbeid, barn med særskilte behov

Forord

Da var min tid som masterstudent ved veis ende. Jeg ser tilbake på fem lærerike år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Det har vært en engasjerende og spennende, men også utfordrende tid. Jeg sitter igjen med erfaringer for livet, og er nå klar for å ta fatt på den viktige jobben som lærer. Først vil jeg rette en takk til alle som har fulgt meg gjennom dette masterforløpet.

Jeg vil takke informantene i studien min som tok seg tid til å stille til intervju midt i en travel arbeidsdag. Takk for at dere delte deres praksiserfaringer både på godt og vondt. Det har hatt stor betydning, ikke bare for oppgaven, men hvordan jeg ønsker å arbeide videre som lærer og samarbeidspartner.

Takk til min kjære veileder Marianne Sandvik Tveitnes for gode råd og løsninger hver gang jeg stod fast. Takk for tilbakemeldinger, hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Din kompetanse og refleksjonsevne var avgjørende for hvordan denne oppgaven ble til. Takk for engasjementet og interessen du viste for prosjektet.

En stor takk gis til venner og familie for støtte og oppmuntrende ord gjennom perioden. Jeg setter stor pris på alle telefonsamtaler og gåturer som har vært beroligende i stressende perioder. Takk til mor som har heiet på meg. Takk til far for korrekturlesing. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom dette uten dere. En ekstra takk til min gode venn og medstudent Camilla som har vært en viktig samarbeidspartner i dette prosjektet. Det har vært en trygghet å kunne gjennomføre deler av denne forskningsprosessen sammen med deg. Takk til kollektivet og Grethe for gode samtaler og avbrekk når jeg har hatt behov for det.

Stavanger 1. juni 2024

Annelin Skjeldal

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å få mer kunnskap om hvilke muligheter det ligger til å kunne ivareta en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte behov. Dette finner jeg ut ved å gå utenfor skolen og videre til den pedagogisk-psykologiske tjenesten, skolens sentrale spesialpedagogiske samarbeidspartner. Et av oppgavens hovedtema er tverrfaglig samarbeid, og muligheter og barrierer som knyttes til dette. Det er følgende problemstilling som belyses;

“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”

Oppgavens teoretiske kunnskapsgrunnlag bygger på lovverk, politiske føringer, og teori fra områdene PP-tjenesten, overgangen barnehage-skole og tverrfaglig samarbeid. Jeg er blant annet innom organisasjonsteori, profesjonsteori og teori knyttet til overganger. For å få innsikt i PPT-ansattes erfaringer, tar jeg i bruk kvalitative forskningsintervju som metode og intervjuer åtte ansatte fra PP-tjenesten. Disse hører til to ulike PP-kontor i Norge og har ulik bakgrunn, erfaring og roller i PP-tjenesten. Det ligger en hermeneutisk forankring til grunn for oppgaven, og jeg gjør en tematisk analyse av datamaterialet fra intervjuene. De fire hovedtemaene jeg kommer frem til er; generelle erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen, PPT-ansattes fokus, medvirkning og utfordringer. Fremstillingen av resultatene blir strukturert etter disse temaene, og hovedsakelig beskrevet gjennom informantenes sitater.

Studien har tre sentrale hovedfunn; PPT-ansatte erfarer samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole ulikt på tvers av kommuner, skoler og barnehager, de erfarer det som utfordrende av ulike grunner; tid og ressurser, hvem som har ansvar og hvem som får informasjon, og de erfarer det som en arena hvor det er mulig å ivareta inkluderende praksiser som medvirkning og barnets behov. Hovedfunnene blir også drøftet opp mot tidligere presentert, lovverk, politiske føringer og teoretiske perspektiv. Jeg konkluderer med at det både ligger muligheter og barrierer knyttet til å sikre gode og trygge overganger fra barnehage til skole, både for skolens ansatte og PPT-ansatte. Det vil kreve blant annet gode samarbeidsforhold og riktig fokus for å kunne lykkes, noe som av og til vil være på plass og av og til ikke.

English summary

The aim of this master's thesis is to gain more knowledge about what possibilities there are to ensure a safe and good transition from kindergarten to primary school for children with special needs. I explore this by going outside of the school and over to the educational-psychological services, which is the school's central special education partner. One of the main themes in this project is interdisciplinary collaboration, and the opportunities and barriers associated with this. This thesis sheds light on the following research question;

“How do EPS-employees experience the interdisciplinary collaboration around the transition from kindergarten to school for children with special needs?”

The theoretical framework of this thesis is based on legislation, political guidelines and theory from the areas; the educational-psychological service, transition from kindergarten to school and interdisciplinary collaboration. I focus on organizational theory, professional theory, and theory related to transitions, amongst others. To gain insight into the experiences of EPS-employees, I use qualitative research interviews as a method and interview eight employees from the EP-service. These belong to two different EP-offices in Norway and have different backgrounds, experiences and roles in the EP-service. I choose a hermeneutic approach to the project and I use a thematic analysis to analyse the data set. The four main themes from this analysis are; general experiences from the collaboration around the transition, EPS-employees' focus, involvement and challenges. The presentation of the results are structured according to these themes, and mainly described through quotes of the EPS-employees.

This study has three main findings; EPS-employees experience the cooperation around the transition kindergarten-school differently across municipalities, schools and kindergartens, they are experiencing it as challenging for various reasons, time and resources, who is responsible and who receives information, they experience it as an arena where it is possible to manage inclusive practises such as involvement and the child's needs. Discussing the main findings up against the previously presented theory; legislation, political guidelines and theoretical perspectives, I conclude that there are both opportunities and barriers related to ensuring good and safe transitions from kindergarten to school, both for teachers and EPS-employees. It will require good collaborative conditions and the right focus to be successful, and sometimes it will be in place, sometimes not.

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	7
1.1 Studiens faglige forankring	8
1.2 Avgrensing og begrepsavklaring	9
1.3 Formål og problemstilling	11
1.4 Oppgavens oppbygning	12
2 Sentrale rettigheter og politiske føringer	14
2.1 Rettigheter ved overgangen barnehage-skole	14
2.1.1 Barnets rettigheter	14
2.1.2 Foresattes rettigheter	15
2.2 Politiske føringer	16
2.2.1 Inkludering	16
2.2.2 Tidlig innsats	17
2.2.3 Tverrfaglig samarbeid	18
2.2.4 PP-tjenestens rolle	19
3 Teoretisk kunnskapsgrunnlag	21
3.1 Litteratursøk	21
3.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	22
3.2.1 PP-tjenestens utvikling i senere tid	22
3.2.2 PP-tjenesten som organisasjon	24
3.2.2.1 Organisasjonskultur	25
3.2.2.2 Institusjonell teori og isomorfi	26
3.2.3 Ansatte i PP-tjenesten	28
3.2.3.1 Organisering	28
3.2.3.2 Profesjonsteori	29
3.2.4 Ansatte i PP-tjenesten som inkluderingsagenter	31
3.3 Overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov	34
3.3.1 Overganger, tiltak og forutsetninger	34
3.3.2 Tidligere forskning på barnehage-skole for barn med særskilte behov	38
3.4 Tverrfaglig samarbeid	39
3.4.1 Roller i tverrfaglig samarbeid	40
3.2.5 Deltakelse og medvirkning	41
4 Metodisk tilnærming	43
4.1 Kvalitativ tilnærming	43
4.2 Forskningsdesign	44
4.3 Vitenskapsteoretisk og hermeneutisk forankring	46
4.3.1 Hermeneutisk forankring	46
4.4 Forskningsintervju	48
4.4.1 Studiens utvalg og rekruttering	48
4.4.2 Semistrukturert intervju	50
4.4.3 Forberedelser før og gjennomføring av intervjuene	52
4.5 Bearbeiding av datamaterialet	53
4.5.1 Transkribering	54

4.5.2	Analyse og fortolkning av datamaterialet	54
4.6	Vurdering av studiens kvalitet	58
4.6.1	Reliabilitet	58
4.6.2	Validitet	59
4.6.3	Overførbarhet	60
4.7	Forskningsetiske hensyn	60
4.7.1	Hensyn til informantene	61
4.7.2	Hensyn til forskerfellesskapet	62
5	Resultat	63
5.1	Generelle erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen	63
5.1.1	Rutiner og formalisering	64
5.1.2	PPT-ansattes deltakelse og medvirkning - ulike erfaringer og utfordrende	65
5.1.2	Sammenfatning av resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1	66
5.2	Utfordringer	66
5.2.1	Situasjon- og personavhengig	67
5.2.2	Ressurser og tid	67
5.2.3	Organisering - hvem har ansvar og hvem får informasjon	68
5.2.4	Sammenfatning resultater knyttet til forskningsspørsmål 2	69
5.3	Medvirkning	70
5.3.1	Foresattes medvirkning	70
5.3.2	Barnets medvirkning	71
5.4	PPT-ansattes fokus	71
5.4.1	Barnets behov - eksplisitt	72
5.4.2	Barnets behov - implisitt	72
5.3.3	Sammenfatning av resultater knyttet til forskningsspørsmål 3	73
5.4	Studiens avvik fra normen	74
5.5	Oppsummering av studiens sentrale resultat	75
6	Drøfting	76
6.1	Ulike erfaringer	77
6.2	Utfordrende praksis av ulike grunner	79
6.2.1	Ressurser, tid og bemanning	79
6.2.2	Organisering og samarbeidsforhold	80
6.3	Et mulighetsrom for ivaretagelse av inkludering	83
6.3.1	Inkludering og medvirkning	83
6.3.2	Barnets beste og tidlig innsats	85
6.4	Sammenfatning	86
7	Avsluttende refleksjoner	88
7.1	Min nytte av prosjektet som fremtidig grunnskolelærer	89
7.2	Videre forskning på området	89
	Litteraturliste	91
	Vedlegg	100
	Vedlegg 1: Vurdering fra sikt	100
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	101
	Vedlegg 3: Intervjuguide	105

1 Introduksjon

Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er en gruppe som har hatt en jevn økning de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Nyere statistikk (Statistisk sentralbyrå, 2023) viser at det er omtrent 9700 barn som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i norske barnehager i dag. Disse barna vil også, som alle barn i det norske utdanningssystemet, ha rett på en trygg og god overgang fra barnehage til skole når den tid kommer. For barn som har fått spesialpedagogisk hjelp, vil det imidlertid være nødvendig at det undersøkes og tas en avgjørelse på om barnet vil ha utbytte av det ordinære tilbudet i skolen, eller om det vil ha behov for spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Norge er det den kommunale pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) som foretar slike vurderinger, og konkluderer med om barnet har behov for spesialundervisning eller ikke (Opplæringslova, 1998, §5-3). Overgangen fra barnehage til skole blir trukket frem som en sentral prosess i utdanningsløpet, da den kan gi følger for barnets utvikling og læring lenger enn bare første klasse (Hogsnes, 2019, s. 19). Det er derfor avgjørende å sikre at barnets behov blir ivaretatt allerede her, noe PPT-ansatte kan bidra til.

PPT skal ifølge politiske føringer ha en sentral rolle som samarbeidspartner i overgangen barnehage-skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan dermed være aktuelt å få mer kunnskap om deres praksis, som skolens viktigste, spesialpedagogiske støtteapparat. Ved den nye opplæringsloven som trer i kraft høsten 2024, er det tydelig at tjenesten i dag skal samarbeide, forebygge og arbeide for inkludering (Opplæringslova, 2023, §11-13). Det som ikke er like tydelig, er hvordan dette skal komme til syne i praksis, og her ligger det rom for tolkning. Tverrfaglig samarbeid er sentralt i alle ledd av det norske utdanningssystemet, særlig i overgangen barnehage-skole, da barnet skal gå fra et system til et annet. Tverrfaglig samarbeid kan også være avgjørende for å kunne sikre flere sentrale pedagogiske prinsipper som barnets beste, inkludering og tidlig innsats (Meld. St. 6, 2019-2020). Det virker til å være en grunnleggende forståelse fra politikernes side om at tverrfaglig samarbeid er skolens viktigste redskap i alle ledd. Likevel viser forskning fra praksis at partene erfarer tverrfaglig samarbeid som utfordrende av flere grunner (Borg et al., 2022).

Jeg har selv erfaring fra fem år på lærerstudiet og praksiserfaringer i både skole og barnehage, og dermed sett ulike sider av tverrfaglig samarbeid og overgangen fra barnehage til skole. Jeg har fordypet meg i spesialpedagogikk og arbeidet særlig med barn med

spesialpedagogiske behov både i skole og barnehage. Det jeg ikke har vært like involvert i, og som gjør meg nysgjerrig, er hvordan ansatte i PP-tjenesten arbeider for å støtte de ansatte i barnehager og skole i arbeidet med å best mulig tilrettelegge for barn som strever mer enn andre. Det utvikler seg stadig flere spenninger i PP-tjenestens arbeid og tverrfaglige samarbeid etterhvert som politikken og lovverket endrer seg. Dette kan gjøre PPT-ansattes erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole til et relevant tema å undersøke nærmere, for å se hva som utfolder seg i praksis bak lovverket, hos en av skolens viktigste samarbeidspartnere. Dette kan igjen belyse hvilke muligheter det ligger til å ivareta trygge og gode overganger, som bygger på sentrale pedagogiske prinsipper som tidlig innsats, inkludering og barnets beste. Videre vil jeg nå beskrive studiens faglige forankring.

1.1 Studiens faglige forankring

Jeg tar en mastergrad som grunnskolelærer på 1.-7. trinn, men har gjennom studiets forløp fordypet meg i spesialpedagogikk, og skriver nå master i spesialpedagogikk. Denne masteroppgaven plasserer seg dermed innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Ettersom jeg kommer til å være utdannet grunnskolelærer ved fullført studium, ser jeg det som viktig å trekke frem elementene som skiller oppgaven fra en masteroppgave som fokuserer på det mer allmennpedagogiske. Spesialpedagogikk defineres av Skogen (2005, s. 14–15) som de kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til utvikling av gode læringsbetingelser for funksjonshemmede og marginaliserte i vårt samfunn. Befring og Næss (2019, s. 23) utdyper også spesialpedagogikkens formål som bidrag til kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov. Det som altså skiller det allmenn- og spesialpedagogiske, er gruppen barn og unge pedagogikken og opplæringen rettes mot. De samme grunnprinsippene, som inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats, ligger til grunn, men spesialpedagogikken har et mer spisset fokus (Befring & Næss, 2019, s. 26–27).

Retten til en trygg og god overgang fra barnehage til skole er noe som angår alle barn som skal inn i den norske skolen, uavhengig av forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, §13-5). Her faller både allmenn- og spesialpedagogikken inn. Det samme gjelder PP-tjenestens mandat, som er todelt og kan favne både det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet. Det som gjør denne studien spesialpedagogisk forankret, er

avgrensingen til barna som har et enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dette enkeltvedtaket kommer etter en sakkyndig vurdering av PP-tjenesten som beskriver barnets særskilte behov, og dermed går under tjenestens spesialpedagogiske mandat. Flere pedagogiske grunnprinsipp som faller inn under begge retningene, som inkludering, tidlig innsats og barnets beste, vil fortsatt bli beskrevet i oppgaven, men være rettet mot en gruppe som har rett på spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil videre gjøre rede for avgrensningene jeg har gjort i dette prosjektet.

1.2 Avgrensing og begrepsavklaring

Man vil i alle prosjekt være nødt til å avgjøre hvilke deler man ønsker å trekke frem innenfor et større felt. Jeg vil videre gjøre rede for avgrensningene i denne studien, som gjorde at jeg videre kunne formulere en problemstilling og forskningsspørsmål, som ville være mulig å besvare i en masteroppgave. Som nevnt i forrige delkapittel, ble det gjort en naturlig avgrensing som følge av at oppgaven tilhører det spesialpedagogiske fagfeltet, gjennom å legge fokuset på barn som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg avgrenser også prosjektet til ansatte i PP-tjenesten, da disse er skolens nærmeste spesialpedagogiske samarbeidspartner, og det er deres sakkyndige vurdering som vil ha forårsaket enkeltvedtaket om spesialpedagogisk hjelp. Jeg velger også å fokusere på overgangen barnehage-skole, både med tanke på egne erfaringer, men også da dette er en avgjørende arena for å kunne sikre god utvikling resten av skoleløpet. I samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, vil det være flere parter involvert; barnehagen, skolen, foresatte og barnet. I denne oppgaven undersøker jeg likevel bare PPT-ansattes erfaringer fra overgangen, ikke de andre partene. Dette gjør jeg med tanke på mulighetene som ligger i omfanget av en masteroppgave, men også for å få en grundigere forståelse av PPT-ansattes synspunkt heller enn et bredere, men mer begrenset overblikk over alle partene i overgangen barnehage-skole.

Før jeg presenterer oppgavens overordnede problemstilling og konkrete forskningsspørsmål, vil jeg tydeliggjøre hva jeg legger i fem begreper som vil være sentrale i oppgaven. Jeg vil komme mer inn på disse begrepene i den teoretiske delen av oppgaven, kapittel to og tre, men opplever det viktig med en kort avklaring allerede nå, da det vil ha betydning for hvordan formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene kan forstås.

Barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp

beskriver de barnene som har vært gjennom en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten i barnehagen og har gjennom kommunen fått et enkeltvedtak på at de har rett på spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2006, §34, §35). Det favner ikke de som har vært gjennom en sakkyndig vurdering og ikke har behov for spesialpedagogisk hjelp, eller de som hadde hatt behov for hjelp, men ikke har vært gjennom en vurdering. Det vil være ulikt fra barn til barn og situasjon til situasjon hvor omfattende de spesialpedagogiske tiltakene vil være, hvor mange timer i uken barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp og hvilke tilpasninger som gjøres.

Overgangen fra barnehage til skole

er en prosess som forankres i barnehageloven (2006, §2a) og opplæringsloven (1998, §13-5), hvor det beskrives at skolen og barnehagen har ansvar for å samarbeide i overgangen. Begge lovverkene er klare på at samarbeidet skal bidra til en trygg og god overgang. Barna med enkeltvedtak skal også oppleve dette, men det ligger til grunn en forståelse for at det kan kreve mer å oppnå dette for disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2008). Historisk har tanken vært at barnet må gjøres klart for skolen, men nå ligger fokuset mer på arbeidet for at skolen og systemet skal være klart for barnet (Løge et al., 2003, s. 15–16). Overgangen ses på som sentral for å ivareta prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 6, 2019-2020).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT/PP-tjenesten)

er en kommunal tjeneste hvor dens eksistens og mandat er forankret i barnehageloven (2006, §33) og opplæringsloven (1998, §5-6). Mandatet er todelt og dreier seg om å hjelpe barnehager og skoler i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, samt å legge opplæringen bedre til rette for barn og elever med særskilte behov. Dette prosjektet har fokus på PPT-ansatte. Disse vil ha ulik bakgrunn og erfaring, men også ulike ansvarsområder og arbeidsoppgaver innenfor mandatet.

Tverrfaglig samarbeid

forstås i en utdanningsammenheng som å øke bruken og utnyttelsen av kompetanser og ressurser både internt i skolen, mellom skolen og aktører i skolens omgivelser

(Borg et al., 2022, s. 10). Det kan altså være samarbeid på ulike nivå og for ulike formål, både kvalitetssikring og kompetanseheving. På individnivå kan det tverrfaglige samarbeidet dreie seg om å bygge et lag rundt barnet, skape felles tiltak og mål på tvers av etater (Lied & Tveitnes, 2022). Barnekonvensjonen (1989, art. 3) påpeker at alle i samarbeidet skal arbeide for barnets beste. Staten og ledelsen til de ulike samarbeidspartene har en sentral rolle i å legge til rette for gode rammebetingelser for tverrfaglig samarbeid (Borg et al., 2022, s. 10).

Inkludering

kan defineres som en kontinuerlig prosess av å øke tilstedeværelsen, deltakelsen og utbyttet for alle barn og unge i deres lokale skole (Manchester, 2012, Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 76). Prinsippet om inkludering er beskrevet som et av de grunnleggende fundamentene i barnehage og skole verden over (Haug, 2017, s. 206). Det samme gjelder i Norge, hvor vi kan regnes som et foregangsland i arbeidet med å utvikle en inkluderende opplæring (Tveitnes, 2022, s. 25). Samtidig ser vi at barn med spesialpedagogiske behov i Norge fortsatt opplever en lavere kvalitet på læringsmiljøet og blir i mindre grad inkludert (Haug, 2020, s. 311).

1.3 Formål og problemstilling

Med utgangspunkt i tidligere presentert aktualisering, bakgrunn, avgrensing og begrepsavklaringer, vil jeg nå gjøre rede for prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Dette masterprosjektet har som formål å få mer kunnskap om hvilke muligheter det ligger til å kunne ivareta en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte behov. For å kunne sikre dette, påpeker regjeringen at det bør ligge sentrale pedagogiske prinsipper som inkludering, tidlig innsats og barnets beste som grunnlag. Om dette er mulig å lykkes med i praksis, ønsker jeg å undersøke nærmere. Jeg kan få denne kunnskapen gjennom å studere skolens sentrale, spesialpedagogiske samarbeidspartner, PP-tjenesten. I dette prosjektet vil jeg dermed intervju ansatte i PP-tjenestens om deres erfaringer fra tverrfaglig samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det er klare føringer i lovverket på at tverrfaglig samarbeid skal finne sted og at en god og trygg overgang skal skapes, men det er ikke like

klart hvordan dette skal realiseres i praksis. Selv om lovverket tilsier det, kan man heller ikke ta som en selvfølge at dette blir fulgt, at samarbeidet og overgangen blir ivaretatt.

Ut i fra dette har jeg formulert problemstillingen;

“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”

Videre ønsker jeg å utforske dypere rundt hva de ansatte i PP-tjenesten sier selv om samarbeidet rundt overgangen. Opplever de at dette noe kommunen og ledelsen har kontroll på? Hvem samarbeider de PPT-ansatte med i overgangen og hvordan de opplever de ulike samarbeidene? Dette kan være skole og barnehage, foresatte og barn, og eventuelle andre instanser. De ulike samarbeidspartnerne vil også kunne knyttes til ulike roller, maktforhold og praksiser. Jeg vil dermed se nærmere på hvilke sider av samarbeidet rundt overgangen PPT-ansatte opplever som utfordrende og hvorfor det kan være slik. Det siste perspektivet jeg ønsker å belyse er hvordan PPT-ansattes vektlegger å ivareta prinsippet om å skape inkluderende opplæring i overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Kommer inkluderingsarbeidet til syne i beskrivelser fra ansatte i PP-tjenestens side og i så fall på hvilken måte? Dermed har jeg også utdypet problemstillingen og formålet i tre forskningsspørsmål;

- 1. Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?*
- 2. Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?*
- 3. I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?*

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven bygd opp av *sju hovedkapitler*; 1; introduksjon, 2; sentrale rettigheter og politiske føringer, 3; teoretisk kunnskapsgrunnlag, 4; metodisk tilnærming, 5; resultat, 6; drøfting, og 7; avsluttende refleksjoner.

Kapittel 1, introduksjonen, har tatt for seg aktualisering og bakgrunn for valg av prosjektet, studiens faglige forankring, avgrensning og begrepsavklaring, og formål og problemstilling.

Kapittel 2 vil beskrive de sentrale rettighetene og politiske føringene som ligger til grunn for tematikken i prosjektet. Dette har vært kort nevnt i deler av introduksjonen, men skal diskuteres mer i dette kapitlet.

Kapittel 3 beskriver det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Jeg vil starte med en gjennomgang av litteratursøkene jeg gjorde for oppgaven og deretter gå inn på de tre teoretiske hovedområdene som sto frem som sentrale; PP-tjenesten, tverrfaglig samarbeid og overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov. Hvert av hovedområdene vil også belyses gjennom flere underkapitler.

Kapittel 4 beskriver de metodiske faktorene som inngår i prosjektet; den kvalitative tilnærmingen, forskningsdesignet for oppgaven, studiens vitenskapsteoretiske forankring, gjennomgang av intervjuprosessen, hvordan jeg bearbeidet og analyserte datamaterialet, studiens kvalitet og etiske hensyn i prosjektet.

Kapittel 5 går videre på resultatene av forskningsintervjuene, beskrevet gjennom temaene jeg utarbeidet i analysen av datamaterialet.

Kapittel 6 drøfter resultatene opp mot det teoretiske kunnskapsgrunnlaget, gjennom et fokus på hovedfunnene og forskningsspørsmålene i oppgaven.

Kapittel 7, det siste kapitlet, vil være en avsluttende refleksjon hvor jeg oppsummerer oppgaven, trekker frem prosjektets relevans for meg som grunnskolelærer, og ser på mulighetene for videre forskning.

2 Sentrale rettigheter og politiske føringer

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for rettigheter fra barnekonvensjonen, barnehageloven og opplæringsloven, som også vil være sentrale for partene i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole. Deretter vil jeg trekke frem sentrale politiske føringer som ansatte i PP-tjenesten er nødt til å forholde seg til i det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Jeg ønsker å finne ut mer om hva som foregår i praksis, og ser det som sentralt å trekke frem lovverket først, for kunne å se praksisen i lys av politiske føringer. Jeg vil først peke på barnets og foresattes rettigheter i overgangen, og deretter enkelte politiske føringer som har ledet oss mot dagens situasjon og den nye opplæringsloven som trer i kraft høsten 2024; inkludering, tidlig innsats, tverrfaglig samarbeid og PP-tjenestens mandat.

2.1 Rettigheter ved overgangen barnehage-skole

2.1.1 Barnets rettigheter

De norske lover skal ivaretas i alle deler av utdanningssystemet, også i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole. Dette gjelder barnehageloven og opplæringsloven, men også de internasjonale konvensjonene som Norge har implementert i sin lovgiving. Blant disse finner vi FNs barnekonvensjon (1989), ratifisert i Norge i 1991. Denne konvensjonen er spesiell ettersom at den går foran andre norske lover, dersom de står i motsetning til hverandre. Det betyr at alle i Norge, både offentlige myndigheter, organisasjoner og enkeltpersoner, er nødt til å følge Barnekonvensjonens bestemmelser. Jeg vil derfor trekke frem to av artiklene fra barnekonvensjonen jeg ser som avgjørende rettigheter for barnet når det gjelder overgangen fra barnehage til skole. Den første er artikkel 3; *barnets beste*. “Ved alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn” (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). En vurdering av det som er barnets beste, vil dermed være nødvendig når PP-tjenesten samarbeider med andre rundt overgangen fra barnehage til skole. Alle involverte parter, både skole, barnehage, foresatte og eventuelt PP-tjenesten, er pålagt å arbeide mot barnets beste. Den andre artikkelen er artikkel 12; barnets rett til å gi uttrykk for sin mening. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barnets meninger skal bli vektlagt (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Dette skal skje i kontekst av barnets alder og modenhet, og barnets meninger kan også bli beskrevet indirekte, gjennom en representant. I overgangen fra barnehage til skole vil dette være særlig relevant da barnet ennå er såpass

ung. Foresatte kan da eksempelvis stå som representanter for barnets mening. Barnet skal ha muligheten til å uttrykke seg rundt egne behov i overgangen.

I tillegg inneholder både barnehageloven og opplæringsloven konkrete paragrafer som retter seg mot overgangen fra barnehage til skole og skolemiljøet barna skal inn i. Barna har ikke direkte rett til en trygg og god overgang fra barnehage til skole, men samarbeidet rundt overgangen skal bidra til at de får det (Barnehageloven, 2006, §2a), (Opplæringslova, 1998, §13-5). Det alle barn likevel har rett til, som barnehageloven og opplæringsloven er helt klar på, er et trygt og godt barnehagemiljø/skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Barnehageloven, 2006, §41), (Opplæringslova, 1998, §9a). Dette må videreføres i overgangen også. Disse paragrafene vil være gjeldende for alle barn. En sentral rett som bare gjelder barna som ikke har utbytte av det ordinære opplegget i barnehage eller skole, er retten til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2006, §31) eller spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette er en rett som også må ivaretas i overgangen fra barnehagen til skole (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.1.2 Foresattes rettigheter

Det vil ikke bare være barnet som sitter på rettigheter i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole. Foresattes rettigheter kan være avgjørende for maktbalansen i samarbeidet, da de har rett til å bestemme hvilken informasjon som deles mellom barnehage og skole. Barnehageloven (2006, §2a) beskriver; barnehagen må ha tillatelse fra barnets foreldre for å utlevere personopplysninger om barnet til skolen. Dersom foresatte ikke ønsker å dele informasjon om barnet, av ulike grunner, har de lov å nekte, og barnet vil starte på skolen med blanke ark. Foresatte til barn med spesialpedagogiske behov har også egne rettigheter forankret i barnehageloven (2006, §32) og opplæringsloven (1998, §5-4). Foresatte kan kreve at det gjøres undersøkelser om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Før det blir gjennomført en sakkyndig vurdering, må også foresatte gi samtykke til dette. Dette er faktorer som kan bli relevante, også i overgangen barnehage-skole. Dersom foresatte ikke ser behovet for en sakkyndig vurdering, vil heller ikke PP-tjenesten bli koblet på i saken.

Lovverket og rettighetene som ligger til grunn, vil ha noe å si for maktstrukturene i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole og hva samarbeidet bør dreie seg om.

Dette kan igjen ha innvirkning på hvordan de ulike partene opplever samarbeidet. Jeg vil i det neste kapittelet se på disse faktorene gjennom et mer teoretisk perspektiv. Barnekonvensjonen og lovverket er relativt klare, men åpner også rom for tolkning. Hva beskriver teorien og den tidligere forskningen? Først vil jeg diskutere enkelte politiske føringer jeg ser som sentrale i dette prosjektet.

2.2 Politiske føringer

2.2.1 Inkludering

Det norske utdanningssystemet er stadig i endring i tråd med samfunnets bevegelser, både nasjonalt og internasjonalt. Bevegelsene vil være synlige i samtlige deler av utdanningssystemet, men jeg skal i denne delen se på endringer som har hatt en effekt på opplæringen for barn med særskilte behov, overgangen fra barnehage til skole og PP-tjenestens rolle. I den sammenheng starter jeg med å trekke frem en sentral internasjonal føring, Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Erklæringen viser et skifte i synet på å skape en mer inkluderende opplæring, særlig for barn med behov for særskilt tilrettelegging. De 92 landene som var til stede, inkludert Norge, ble enige om at utdanningssystemet har et ansvar for å tilrettelegge for en inkluderende opplæring for alle, uansett bakgrunn. Systemet er nødt til å ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Det ble også påpekt at disse prinsippene er forankret i FNs menneskerettigheter (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen har lagt grunnlaget for flere stortingsmeldinger og lovendringer i arbeidet med å gjøre det norske utdanningssystemet mer inkluderende.

Et eksempel på en slik endring er PP-tjenestens mandat, som har blitt tydeliggjort i den nye opplæringsloven som trer i kraft høsten 2024. I den nye loven blir prinsippet om inkludering for første gang eksplisitt definert i tjenestens arbeid. Det blir nevnt to ganger, både i den innledende beskrivelsen av mandatet; “Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skulane i det førebyggjande arbeidet for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som kan ha behov for tilrettelegging av opplæringa” (Opplæringslova, 2023, §11-13).”, men også i underpunktet; “hjelp til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling slik at opplæringstilbodet blir så inkluderande og godt tilrettelagt som mulig.” (Opplæringslova, 2023, §11-13). PPT kan ha arbeidet for inkluderende praksiser før,

da dette er et grunnleggende prinsipp i det norske utdanningssystemet, men nå blir det presisert i lovverket og da skal det tydeligere vektlegges.

2.2.2 Tidlig innsats

I Meld. St. 16 (2006-2007) ble *tidlig innsats* introdusert som et verktøy i arbeidet med å skape en inkluderende opplæring og jevne ut sosiale ulikheter. Dette står i tråd med menneskerettighetene og Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Meld. St. 16 viste til undersøkelser, eksempelvis OECD (2006) og PIRLS (2001), hvor det å “vente og se” har hatt negative konsekvenser for elevene som har sosiale eller faglige utfordringer. Disse undersøkelsene beskrev også at flere elever som får spesialundervisning, ikke har utbytte av den fordi tiltakene ble satt inn for sent. Meld. St. 6 (2019-2020) viderefører flere av poengene fra Meld. St. 16 (2006-2007), som tidlig innsats og inkluderende praksiser, men nå gjennom mer konkrete tiltak rettet mot de ulike delene av utdanningssystemet.

Her trekker regjeringen frem overgangen fra barnehage til skole som svært sentral i arbeidet med tidlig innsats. Det påpekes at skolestarten vil ha innvirkning på hele skolegangen, selvbildet og kompetanseutviklingen hos barnet. En god overgang skapes gjennom godt tverretattlig samarbeid, planlagt og tilrettelagt av kommunen (Meld. St. 6, 2019-2020). Ved implementeringen av en ny opplæringslov høsten 2024, vil det norske utdanningssystemet måtte ta hensyn til flere endringer og forholde seg til nye, sentrale fokusområder. Noen av endringene vil derimot være relativt små og heller være videreføring av sentrale prinsipper. Blant annet innføres det nye begrep på allerede kjente konsept, som at tidlig innsats blir til intensiv opplæring (Opplæringslova, 2023, §11-3). Prinsippet er likevel det samme og står ennå sterkt i det norske utdanningssystemet.

Også PP-tjenesten er gradvis blitt pålagt å arbeide mer med tidlig innsats. Kapittel 4 av Meld. St. 6 beskriver PP-tjenestens sentrale rolle i dette arbeidet og hvordan tjenesten bør utvikle seg videre for å ivareta tidlig innsats og inkludering. Det blir blant annet trukket frem fire sentrale forhold for gode PP-tjenester; kompetanseløft, samarbeid, organisering og ledelse, og støttmateriell og veiledningsressurser. Dette videreføres i den nye formuleringen av PP-tjenestens mandat, hvor det blir det påpekt at tjenesten skal arbeide forebyggende og “sette inn tiltak så tidlig som mogleg når det trengst” (Opplæringslova, 2023, §11-13). Dette tyder også på at dagens PP-tjeneste skal involveres særlig i arbeidet med tidlig innsats. Om disse formuleringene vil gi PP-tjenesten store endringer i praksis, gjenstår å se. Tjenesten vil i

hvert fall i større grad kunne holdes medansvarlig både rundt overgangen barnehage-skole og i det inkluderende arbeidet for alle barn i skolen.

2.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Samarbeid er et begrep som har vært påpekt i barnehageloven og opplæringsloven gjennom flere paragrafer tidligere. Prinsippet om tverrfaglig samarbeid har likevel aldri vært så fremhevet som nå. I kapittel 24 av det nye opplæringsloven, blir det utdypet en plikt til å samarbeide, særlig mellom skole, skolefritidsordning, pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre eksterne tjenester (Opplæringslova, 2023, §24-1). Dette skal skape et mest mulig helhetlig og samordnet tjenestetilbud for barna det gjelder. Partene skal også samarbeide i utarbeidingen og oppfølgingen av tiltak og mål i individuelle opplæringsplaner. Den samme formuleringen finner vi også i barnehageloven (Barnehageloven, 2006, §2b), og den gamle opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §15-8), men de aktuelle paragrafene trådte ikke i kraft før august 2022. Samarbeid har heller ikke blitt trukket frem som et eget kapittel, verken i barnehageloven eller opplæringsloven tidligere.

Paragrafen som gjelder samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole er også endret, men den er blitt mindre utfyllende og samarbeidsbegrepet er nå fjernet. §13-5 i den gamle opplæringsloven (1998) lyder; “Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang (...) Skoleeigaren har hovedansvaret for samarbeidet.”. Den nye paragrafen er forkortet til en enkel setning; “Kommunen skal sørge for at barna får ein trygg og god overgang frå barnehagen til skolen og skolefritidsordninga.” (Opplæringslova, 2023, §4-7). Dette tyder på et økt ansvar fra kommunen sin side. Det er ikke lenger bare skoleeier som skal ha hovedansvaret for samarbeidet, kommunen har nå hele ansvaret. Barnehageloven, som ennå er gjeldende, er fortsatt klar på at barnehagen skal samarbeide med skolen om overgangen (2006, §2a). Andre offentlige dokument er klare på at et samarbeid må finne sted for å sikre en trygg og god overgang, særlig for barn med spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samarbeidet bør ennå være et verktøy, gjerne nå delegert av kommunen. Det som vil være sentralt i denne oppgaven er at formuleringen i større grad ansvarliggjør den kommunale tjenesten PPT, i overgangen barnehage-skole.

2.2.4 PP-tjenestens rolle

Jeg har gjennom de ulike delkapitlene og politiske føringene trukket frem flere endringer i PP-tjenestens rolle, både gjennom inkludering, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. Dette kommer særlig til syne i lovverkets formulering av PP-tjenestens mandat. Som nevnt, omformuleres PP-tjenestens mandat i den nye opplæringsloven og inkluderingsbegrepet blir trukket frem. Det samme gjelder tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. De er ikke fremstilt like eksplisitt som inkludering, men prinsippene er de samme. “Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skulane i det førebyggjande arbeidet for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som kan ha behov for tilrettelegging av opplæringa” (Opplæringslova, 2023, §11-13). Her trekkes det frem et økt fokus både på samarbeid og forebyggingsarbeid, som ikke har vært like tydelig tidligere i formuleringen fra 1998 (Opplæringslova, 1998, §5-6); “Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.”. Barnehagelovens formulering er også lignende; “Tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlege behov” (Barnehageloven, 2006, §33). Disse nye begrepene som kommer inn, vil potensielt kunne ha avgjørende følger for PP-tjenestens praksis, noe vi også ser når prinsippene blir utdypet i andre aktuelle styringsdokument.

Kommunene er i dag lovpålagt å opprette en PP-tjeneste som må følge fire kvalitetskriterier satt av Utdanningsdirektoratet (2022). Kriteriene ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet allerede i 2016, men da som fire forventninger staten hadde til tjenesten (Meld. St. 6, 2019-2020). Disse er;

- PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste
- PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng
- PP-tjenesten arbeider forebyggende
- PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats

Hvert kriterium er også grundig utdypet med retningslinjer for hvordan de skal følges. De utdyper og legger et nytt grunnlag for tjenestens både individrettede og systemrettede oppgaver. Jeg trekker frem en av retningslinjene jeg ser som særlig relevant for PP-tjenestens rolle i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Under kriteriet som går på tilgjengelighet og medvirkning til helhet og sammenheng; “Kommunen og fylkeskommunen har gode rutiner for overganger mellom faser i utdanningsløpet, og PP-tenesta deltek aktivt i

samarbeidet.” (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det forventes altså at PP-tjenesten har en aktiv rolle i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole, ikke bare når de jobber individrettet og følger barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, men også på et systemrettet nivå. Retningslinjene generelt ansvarliggjør ikke bare PP-tjenesten, men også andre parter i systemet rundt, barnehageeier, skoleeier, kommune, fylkeskommune, skoler og barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det skal altså være en helhetlig prosess gjennomgående i hele utdanningssystemet, å sikre en velfungerende PP-tjeneste. De ansatte i PP-tjenesten har likevel et viktig ansvar for å sikre at de utfyller det grunnleggende lovpålagte mandatet om å drive sakkyndig arbeid, og være et hjelpeapparat i utviklings- og forebyggingsarbeid i skoler og barnehager.

PP-tjenestens arbeid er avhengig av at barnehage, skole og ledelse anerkjenner og etterspør kompetansen deres, men PP-tjenesten har et ansvar for å aktivt tilby sine tjenester (Meld. St. 6, 2019-2020). Undersøkelser viser at dersom tjenesten blir organisert slik at de arbeider tett på og er mye tilstede i skole og barnehage, vil samarbeidet for å skape forebyggende og inkluderende arbeid fungere optimalt (Meld. St. 6, 2019-2020). Skolene og barnehagene vil lettere kunne se nytten av PP-tjenestens kompetanse og i større grad verdsette støtten. Det samme vil gjelde i overgangen fra barnehage til skole. PP-tjenesten er avhengig av å bli koblet på for å kunne bidra, men samtidig skal tjenesten også sitte på kunnskap og ferdigheter som kan være til hjelp i et samarbeid rundt overgangen. Dette spenningsfeltet og mer om PP-tjenestens arbeid, vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.2. I lys av lovverket og de politiske føringene, vil jeg nå gå over på kapittel 3 og presentere oppgavens teoretiske kunnskapsgrunnlag. Denne teorien kan peke på og potensielt forklare hva som foregår i praksis, knyttet til PP-tjenesten, overgangen barnehage-skole og tverrfaglig samarbeid..

3 Teoretisk kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet presenteres det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for studien. Jeg vil trekke frem begrep, modeller og perspektiv som igjen vil bli sentrale i drøftingen av resultatene av oppgaven. Oppbyggingen av kapittelet tar utgangspunkt i de tre sentrale hovedtemaene i problemstillingen;

“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”.

Delkapitlene vil derfor dekke områdene; pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov og tverrfaglig samarbeid. Dette sikrer at jeg belyser områdene problemstillingen berører, og gir meg senere muligheten til å drøfte resultatene grundig, med utgangspunkt i flere perspektiver fra det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Hvert område vil ha underkapitler som beskriver ulike teoretiske perspektiv. Hva dette går ut på, kommer jeg tilbake til for hvert delkapittel. Først vil jeg starte med å gi en beskrivelse av litteratursøkene jeg gjorde for å komme frem til dette kunnskapsgrunnlaget.

3.1 Litteratursøk

Jeg starter med å beskrive hvordan jeg fant frem til litteraturen jeg nå vil presentere og diskutere. Dette gjør jeg for å være mest mulig transparent med hensyn til hvordan jeg har arbeidet, og slik kunne sikre studiens validitet og reliabilitet, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.7, når jeg drøfter studiens kvalitet. I dette prosjektet foretok jeg ikke et systematisk litteratursøk, men søkte heller rundt på ulike plattformer med ulike søkeord til jeg opplevde at jeg hadde fått tilstrekkelig informasjon til å kunne sette studien inn i en teoretisk sammenheng. Litteratursøkene jeg gjorde, gikk over flere søkeplattformer, særlig Google Scholar og Oria.no. Søkeordene jeg gikk for, ble hentet fra det mest elementære i problemstillingen; PP-tjenesten, tverrfaglig samarbeid og overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov. Under søkene etter litteratur rundt PP-tjenesten brukte jeg både pedagogisk-psykologisk tjeneste, PP-tjenesten og PPT for å sikre at jeg fikk med meg alt. Jeg begrenset også søkene til å gjelde etter 2000 for å få nyere og mer relevant teori fra området.

Gjennom hele prosessen ble også snøballmetoden særlig sentral (Lynggaard, 2012). Metoden går ut på å identifisere aktuell forskning gjennom lesing av annet forskningsarbeid. Jeg gikk

fra tekst til tekst gjennom referansene som var brukt. Inspirasjonen tok jeg fra kildelistene i tidligere masteroppgaver og artikler med lignende tematikk som dette prosjektet. Ut fra denne søkeprosessen sitter jeg igjen med rapporter, forskningsartikler, studier og bøker som belyser områdene pedagogisk-psykologisk tjeneste, overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov og tverrfaglig samarbeid. Disse vil jeg videre presentere og diskutere i de neste kapitlene.

3.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal i Norge fungere som et kommunalt støtte- og rådgivningsorgan for skoler og barnehager. Mandatet til tjenesten er todelt og de ansatte skal bedrive både individrettet sakkyndighetsarbeid og systemrettet, forebyggende utviklingsarbeid (Andrews & Hustad, 2022, s. 14). Tjenesten trekkes også frem som en sentral aktør og skolens viktigste samarbeidspartner i å skape en helhetlig og inkluderende opplæring (Vogt, 2016, s. 41). Videre varierer dette sakkyndige hjelpeapparatet vidt mellom kommuner, regioner og landsdeler (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 35). Dette delkapittelet vil sette lys på ansatte i PP-tjenestens varierende praksiser gjennom fire ulike perspektiver. Først ser jeg på PP-tjenestens utvikling i senere tid og spenningsfelt som ligger her, deretter PP-tjenesten som organisasjon, ansatte i PP-tjenesten; organisering og profesjonsteori, og til slutt ansatte i PP-tjenesten som inkluderingsagenter. Dette skal få frem det komplekse bildet de ansatte i PP-tjenesten står i, som igjen vil gjenspeile deres praksis og senere, mine resultater i studien.

3.2.1 PP-tjenestens utvikling i senere tid

PP-tjenesten omtales gjerne som en tjeneste i endring (Fylling & Handegård, 2009, s. 7). Hvis PPT skal imøtekomme forventningene som kommer frem i Meld. St. 6 (2019-2020), presentert i delkapittel 2.2, blir det poengtert at det vil kreve store endringer (Mjøs et al., 2023, s. 219). Helt siden de første kontorene ble etablert på 1940-tallet, har utviklingen vært relativt bratt, i tråd med utviklingen rundt resten av det norske utdanningssystemet (Fylling & Handegård, 2009, s. 7–8). Antallet PP-kontor steg fra ti i 1956, til 245 kontor i 1981, hvor nesten 1000 fagpersoner var ansatt, til 280 kontor i 2013, med 1800 fagstillinger (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 31). Tjenestens oppgaver ble i stor grad blitt påvirket av politiske endringsprosesser som omstruktureringen av spesialundervisning, gjennom HVPU-reformen i 1991 og avviklingen av statlige spesialskoler i 1992 (Fylling & Handegård, 2009, s. 8).

Omstruktureringen gjorde at PP-tjenesten tok over de individrettede arbeidsoppgavene som tidligere hadde tilhørt andre instanser. Samtidig skjer det en ideologisk omveltning hvor utdanningssystemet går fra å skille ut barna som har behov for hjelp, til nå å tilpasse opplæringen til barna (Fylling & Handegård, 2009, s. 8). Dette medfører et krav om endring i PP-tjenestens arbeid og kompetanseområde. Det var likevel ikke før i 1998, da en ny opplæringslov trådte i kraft, at PP-tjenesten ble pålagt å bidra til kompetanseheving og utviklingsprosesser på skolene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Som et resultat har videre- og etterutdanning for de ansatte fagpersonene i tjenesten, også økt i tråd med sterkere fokus på kompetanseheving.

PP-tjenestens pålagte utvikling fra individ til system har også vært synlig i deres relasjon til barnehagene. Flere og flere barn går i barnehage før de begynner på skolen, og følgelig vil flere og flere også ha rett på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2023). I 1975, da barn under opplæringspliktig alder for første gang kunne få rett til spesialpedagogisk hjelp, var ansatte i PP-tjenestens oppgaver i barnehager utelukket relatert til enkeltbarn, gjennom diagnostisering, behandling og rådgivning til foresatte og ansatte i barnehagene (Bjerklund et al., 2019, s. 26). Kompetansehevingsprogrammet Samtak som startet i 1999, skal ha vært starten på å styrke ansatte i PP-tjenestens involvering i systemrettet arbeid både i skole og barnehage, og siden den gang har det vært satt i gang flere prosjekt for å heve tjenestens systemrettede kompetanse (Bjerklund et al., 2019, s. 29). Evalueringsrapporter av prosjektene har likevel vist at satsingen ikke har hatt særlig stor effekt. Tjenesten blir stadig mer kompleks både i omfang, kvalitets- og kompetansekrav og arbeidsoppgaver, både i skole og barnehage, noe som er særlig synlig i dagens lovverk og styringsdokumenter, presentert i delkapittel 2.2.

Spenningsfelt

I tråd med det økende, komplekse mandatet ansatte i PP-tjenesten står i, utvikler det seg et spenningsfelt mellom det individrettede sakkyndighetsarbeidet og det systemrettede utviklingsarbeidet. Hva skal prioriteres? Det er ikke fastsatt hvor mange timer de ansatte i tjenesten skal bruke på hver oppgave, men heller opp til hvert kontor og hver enkelt hvordan de legger opp arbeidstiden. PPT-ansatte beskriver selv et ønske om å øke oppmerksomheten og tidsbruken på mer systemretta arbeid i både barnehage og skole (Mjøs et al., 2023, s. 204), men at dette ikke er like lett å realisere. Flere studier viser til at ressursene ennå hovedsakelig

går til sakkyndighetsarbeid (Fasting & Breilid, 2020, s. 2; Cameron et al., 2011; Hustad et al., 2013; Mathiesen & Vedøy, 2012; Moen et al., 2018). Dette kan igjen ha innvirkning på PP-tjenestens prioriteringer i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole, både på system- og individnivå. Det er mer sannsynlig at samarbeidet rundt overgangen blir ivaretatt for barna som skal ha en sakkyndig vurdering av PP-tjenesten.

På tross av økte kvalitetskrav og arbeidsoppgaver, ser vi nå en nedgang i tjenestens bemanning. Våren 2024 har vi 239 registrerte PP-tjenester i Utdanningsdirektoratets register (Utdanningsdirektoratet, 2024). Det er en klar nedgang fra de omtrent 280 kontorene som var i 2013 (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36). En rapport fra 2022 viser at bemanningen i PP-tjenesten slik den er nå, ikke er tilstrekkelig verken for å ivareta forventninger om å være tett på, ivareta sakkyndighetsoppgaver eller ivareta veiledningsbehov på skole og barnehage (Andrews & Hustad, 2022, s. 36–37). Dette vil videre kunne bety at tjenesten ikke har mulighet til å ivareta samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole verken på individ- eller systemnivå. Rapporten påpeker at tjenestens bemanning er heller ikke rustet til nye arbeidsoppgaver eller utvidet spenningsfelt, mens kompetansen tjenesten sitter på, er derimot tilstrekkelig til å utføre de fleste sentrale oppgaver (Andrews & Hustad, 2022, s. 38–39). For å kunne fortsette å utvikle og kvalitetssikre PP-tjenesten må altså en del organisatoriske faktorer være på plass først. Jeg vil nå gå nærmere inn på PP-tjenesten som organisasjon.

3.2.2 PP-tjenesten som organisasjon

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er i Norge organisert kommunalt og delvis interkommunalt, altså at flere kommuner samarbeider om én tjeneste og et kontor (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36). Videre er det stor bredde og variasjon i bemanningen og organiseringen av de lovpålagte arbeidsoppgavene, innad på de ulike kontorene (Andrews & Hustad, 2022, s. 25). Selv om PP-tjenestene i Norge er ulikt organisert, tilhører de samme organisatoriske felt, da de er hovedleverandørene av samme type kunnskap og tjenester (Tveitnes, 2018, s. 51). Fylling og Handegård (2009) poengterer i sin rapport at selv om organiseringen varierer, er PP-kontorenes fagprofil, arbeidsmåter og vurderinger relativt like. Dette kan potensielt forklares gjennom organisasjonsteori, noe jeg vil utdype videre gjennom to perspektiv; organisasjonskulturer og institusjonell teori. Hvordan PP-tjenesten er organisert og hvordan de ansatte handler innad i organisasjonen, kan ha innvirkning på flere deler av

PP-tjenestens praksis, også det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg starter på et vidt teoretisk nivå og blir mer konkret innover i delkapittelet.

3.2.2.1 Organisasjonskultur

En sentral del innen organisasjonsteorien er organisasjonskulturer. Organisasjonskultur kan enkelt forklares som “måten vi gjør tingene på hos oss” (Bang, 2013, s. 327). Konseptet blir beskrevet av Hye et al. (2023, s. 178–179) gjennom to nye begrep; *kulturinnhold*: grunnleggende antakelser, normer og verdier som ligger til grunn og som er vanskelig å observere, og *kulturuttrykk*: handlingsmønstre, strukturer og praksis som er synlige og kommer til uttrykk. Dette viser til gradene av de både synlige og usynlige faktorene som definerer en organisasjon. Jeg vil videre gå inn på ulike organisasjonskulturer som kan komme til syne i PP-tjenestens praksis. Det finnes flere perspektiver på organisasjonskultur, men jeg tar utgangspunkt i Hye et al. (2023, s. 186–187), som trekker frem fire ulike organisasjonskulturer; *samarbeidskultur*, *skapekultur/kreativkultur*, *markedskultur* og *kontrollkultur*. Disse formes ut fra to hoveddimensjoner av Cameron & Quinn (2011) over konkurrerende verdier i organisasjoner; fra fleksibilitet og skjønn til stabilitet og kontroll, og intern orientering og integrasjon, til ekstern orientering og differensiering.

	Fleksibilitet og skjønn		
Internt fokus og integrering	Kulturtype: Klan Retning: Samarbeidende Hovedverdier: Forpliktelse Kommunikasjon Utvikling	Kulturtype: Adhokrati Retning: Kreativ Hovedverdier: Innovative resultater Omskaping Smidighet	Ekstern fokus og differensiering
	Kulturtype: Hierarki Retning: Kontrollerende Hovedverdier: Effektivitet Punktlighet Konsekvens og ensartethet	Kulturtype: Marked Retning: Konkurrans Hovedverdier: Markedsandel Måloppnåelse Avkastning	
	Stabilitet og kontroll		

Figur 1: Rammeverk for konkurrerende verdier (Cameron & Quinn, 2011)

Samarbeidskultur har et internt fokus, og de ønskes å utvikle organisasjoner med felles identitet, som åpner opp for deltakelse, konfliktløsning og oppslutning. De ansatte skal føle på trygghet, gjensidig respekt og utviklingsmuligheter. Hye et al. (2023, s. 188) påpeker at

det er denne organisasjonskulturen som er mest fremtredende i de norske skoler og barnehager i dag, og at det er samarbeidskulturen som forskning viser at gir best resultat for god skole- og barnehageutvikling. Resultatene er likevel svært jevne og vi finner både kontrollkultur og skapekultur ikke langt unna. Et annet viktig poeng er at innad i de ulike skolene og barnehagene er standardavviket stort og de ansatte virker usikre eller uenige på hvilken kultur de faktisk har (Hye et al., 2023, s. 189). Dette vide spennet i organisasjonskulturer innenfor det norske utdanningssystemet, kan også tyde på at PP-tjenesten preges av ulike organisasjonskulturer. Larsen og Slåtten (2020, s. 89) poengterer at det er vanskelig å si noe om det finnes gode og dårlige kulturer, da situasjonene vil være komplekse og i endring. Det kan likevel sies at gode kulturer bidrar til måloppnåelse og dårlige kulturer hindrer målet. Eksempelvis trekker de frem ledelsens involvering som et element som kan skille en god eller dårlig kultur, alt etter hva man ønsker å oppnå. Dersom målet er å sikre en god overgang for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, vil jeg argumentere for at det bør ligge en samarbeidskultur, eventuelt en skapekultur, til grunn, både hos skole, barnehage og PP-tjeneste, for å lykkes.

3.2.2.2 Institusjonell teori og isomorfi

Et felt innenfor organisasjonsteorien er de institusjonelle teoriene. PP-tjenesten kan i helhet ses på som organisasjon, da den er en offentlig tjeneste med en relativt organisert og etablert måte å handle på. Institusjoner innenfor organisasjonsteorien kan defineres som et mønster for kollektiv handling (Czarniawska-Joerges, 1997; Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 247). Videre innenfor nyinstitusjonell teori, beskrives det gjennom begrepet isomorfi at organisasjoner blir stadig mer lik hverandre (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 253). Noe Fylling og Handegård (2009) som nevnt påpekte i sin rapport, at PP-tjenesten tilsynelatende har samme fagprofil, arbeidsmåter og vurderinger på tvers av kontor. Isomorfi deles inn i tre underkategorier; *tvingende isomorfisme* som utvikles gjennom politisk påvirkning, *imiterende isomorfisme* som oppstår gjennom organisasjonens usikkerhet og *normativ isomorfisme* som utvikles gjennom profesjonalisering (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 254). Dersom man setter inn PP-kontorene som eksempel står særlig den tvingende isomorfismen sterkt, da staten stadig pålegger tjenesten nye og komplekse krav de må tilpasse seg etter. Man ser også at flere og flere i PP-tjenesten har samme utdanning og i større grad en profesjonsutdanning (Andrews & Hustad, 2022, s. 30), noe som går innenfor den normative isomorfismen. Det vi kanskje ikke ser like mye av, er det som beskrives som imiterende isomorfisme, at

PP-kontorene lærer av hverandre og imiterer arbeidsmåtene. Det kan altså virke motstridende hvor likt disse PP-kontorene og de ansatte innad handler ut fra ulike organiseringer og organisasjonskultur, samtidig som de er en del av en institusjon hvor organisasjonene stadig blir mer like. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i drøftingen av resultatene mine.

Maktstrukturer

En sentral faktor å studere innenfor organisasjoner og institusjoner er maktstrukturene som formes og kan definere handlingsmønstre i og rundt organisasjonen (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 136). Makt defineres som; “evnen til å få gjennomslag for sin vilje, også der man møter motstand” (Weber, 1978; Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 137). Jeg vil se bort fra maktstrukturene innad på PP-kontorene og heller rette blikket utad og makten knyttet til potensielle andre aktører i det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak. Foucault er en sentral teoretiker som knytter makt direkte opp mot kunnskap. Den som sitter med kunnskap har makt til å definere hva som er rett og galt, og samtidig kan den som har makt definere hvilken kunnskap som er riktig (Foucault, 1981). I en utdanningssammenheng fremstår den pedagogisk-psykologiske tjenesten som eksperter innen pedagogikk og spesialpedagogikk. Det er de ansatte her som skal sitte på spisskompetansen de ansatte i skolene og barnehagene ikke har. Dette kan videre ha innvirkning på maktstrukturene i samarbeid mellom etatene.

Det vil også kunne ligge andre maktstrukturer til grunn i samarbeidet rundt overgangen for barnehage til skole for barn med enkeltvedtak. Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 36) beskriver barnet og foresatte som brukere eller klienter overfor PP-tjenesten, som videre kan ha innvirkning på maktforholdet i tverrfaglige samarbeid hvor både PPT-ansatte, foresatte, barnet og representanter fra skole og barnehage, er samlet. Det kan potensielt også føre til interessekonflikter og etiske dilemmaer for de ansatte i PP-tjenesten. Hvem skal de være lojale til og hvilke interesser skal de fremme? Disse spørsmålene kan være avgjørende i alt arbeidet PP-tjenesten bedriver, også i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel, hvor jeg vil beskrive PPT-ansatte, organisering og deres handlingsrom i lys av profesjonsteori.

3.2.3 Ansatte i PP-tjenesten

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i ansatte i PP-tjenestens egne erfaringer. Derfor vil jeg videre trekke frem teori som kan bidra til å forklare PPT-ansattes erfaringer med tverrfaglig samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk behov. PP-tjenesten består av en gruppe ansatte med ulik utdanningsbakgrunn, kompetanse og forutsetninger. Andrews og Hustad (2022, s. 30) trekker i sin rapport frem at det både er psykologer, spesialpedagoger og tidligere barnehagelærere eller lærere, som nå er ansatt i tjenesten. De poengterer også at antallet psykologer stadig minker, mens antallet pedagoger øker. Det samme viser tall fra Fylling og Handegårds rapport (2009, s. 35), de ansatte er stort sett utdannet på masternivå, og innenfor spesialpedagogikk. PPT-ansattes bakgrunn vil kunne være avgjørende i tverrfaglige samarbeid, da man kan se perspektivene man tidligere har hatt.

Videre har de fagansatte i PP-tjenesten ulike roller og stillingsbeskrivelser. I rapporten fra 2009 var over halvparten av PPT-ansatte ansatt som pedagogisk psykologisk rådgiver, mens én av fire hadde stillingsbeskrivelse som spesialpedagog (Fylling & Handegård, 2009, s. 36). Det blir ikke beskrevet hva som ligger i disse stillingene og hvordan de ansatte handler deretter. Altså kan man forstå det slik at arbeidsoppgavene og rollene de ansatte står i daglig vil være varierende fra situasjon til situasjon. Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 42–44) trekker frem rollene; utreder, koordinator, utviklingsprosesskonsulent, veileder, lærer og forbilde, mellommann, barnets røst og konfliktløser. Det er altså et komplekst arbeid å stå i som ansatt i PP-tjenesten. I et samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak kan flere av disse rollene bli sentrale, alt etter barnets situasjon. PPT-ansatte står overfor et relativt bredt handlingsfelt i deres praksis. Jeg vil senere trekke frem profesjonsteori og profesjonell handlingsrefleksjon for å belyse de erfaringene PPT-ansatte kan sitte igjen med, men først litt om hvordan de ansatte er organisert i tjenesten.

3.2.3.1 Organisering

Schnell og Solberg (2013) trekker frem ulike modeller for hvordan PP-tjenester i Norge kan være organisert, hovedsakelig *sentralisert* eller *desentralisert* tjeneste. Desentralisert organisering beskrives som at de PPT-ansatte er plassert ute på skolene og i barnehagene, heller enn på et eget kontor. Fordelene ved denne organiseringen ligger i tilgjengelighet og tidlig innsats gjennom å være tett på der det trengs. Ved den sentraliserte organiseringen er

alle ansatte i tjenesten samlet fysisk og har en felles leder på kontoret. Dette sikrer i større grad tjenesten som et lærende fellesskap med felles visjoner og helhetstenkning. Det er den sentraliserte organiseringen som dominerer PP-tjenesten i Norge i dag, men enkelte kontor er likevel i stor grad desentralisert (Schnell & Solberg, 2013). Dette kan igjen ha innvirkning på samarbeidet mellom de ansatte i tjenesten og hvordan de erfarer utføringen av ulike arbeidsområder, eksempelvis samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak.

Andrews og Hustad (2022, s. 26) trekker også i sin rapport frem en mulig organisering innenfor den sentraliserte organiseringen innad i kontorene, om og hvordan de ansatte danner team. De fant at på omtrent halvparten av kontorene i rapporten var de fagansatte ikke i et team. Schnell og Solberg (2013) påpeker at dette kan komme av antallet ansatte på et kontor. Dersom det er et lite kontor med få ansatte vil det ikke være hensiktsmessig å dele de ansatte inn i team. Andrews og Hustad (2022, s. 26) så at av tjenestene som hadde team, var teamene hovedsakelig aldersinndelt, som barnehageteam og skoleteam. I en situasjon som overgangen fra barnehage til skole, kan det by på samarbeidsmuligheter, eller barrierer, mellom de ansatte i de ulike teamene. For mye inndelinger av PP-tjenesten innad i kontorene vil føre til en mindre samkjørt og helhetlig tjeneste og kan skape barrierer gjennom ulike kulturer på de ulike teamene (Schnell & Solberg, 2013). Jeg beskrev tidligere at PP-tjenestens bemanning er en stor, organisatorisk utfordring for tjenestens evne til å ivareta den forventede praksisen de er tilegnet. Utfordringene ligger hovedsakelig i faktorer som går på tverrfaglighet og samarbeid. Tverrfaglig samarbeid og de potensielle utfordringene som ligger der, er noe jeg vil komme tilbake til i delkapittel 3.3. Jeg vil videre se på PPT-ansatte i lys av profesjonsteoretiske perspektiv.

3.2.3.2 Profesjonsteori

Det å være pedagogisk-psykologisk rådgiver er ikke en beskyttet tittel, og det kan diskuteres om det er en profesjon, alt etter hvilken definisjon man støtter seg på. Irgens (2021, s. 27) påpeker at man kan definere profesjon så enkelt som “yrke”, men mer historisk har profesjon vært definert som akademisk utdanning, monopol i yrket og bestemt yrkesutøvelse (Christoffersen et al., 2011). Likevel kan profesjonsteori være med å beskrive hvordan de ansatte i PP-tjenesten handler. De ulike organiseringene av tjenesten legger til rette for ulik grad av autonomi, selvbestemmelse, for de ansatte. Irgens (2021, s. 43) poengterer at det

uansett forventes av arbeidsorganisasjoner, slik som PP-tjenesten, at de ansatte viser profesjonell dømmekraft i alle situasjoner, også situasjoner hvor det ikke er klart på forhånd hvordan utfordringer skal håndteres. Dette kan beskrives som profesjonell handlingsrefleksjon og skal skje både i situasjonen, men også i ettertid (Schön, 1983; Irgens, 2021, s. 43). Ansatte skal altså resonnere seg frem til profesjonelle valg og kunne reflektere over dem i etterkant. Dette er med å styrke de ansattes evne til å utøve profesjonelt skjønn, heller enn å bare improvisere (Irgens, 2021, s. 44). Erfaring og kunnskap kan altså være avgjørende her. Hvordan de PPT-ansatte erfarer samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole kan være påvirket av hvordan de selv utøver sitt profesjonelle skjønn og reflekterer over egne handlinger. Hva ønsker de å få ut av samarbeidet rundt overgangen selv? Først vil jeg kort tilbake til institusjonell teori.

Leicht og Fennell (2008) peker på profesjoner og profesjonelt handlingsrom i lys av institusjonell teori. Reguleringen av handlinger innad i organisasjoner skjer blant annet gjennom en tro på at ting blir tatt for gitt, skjema og institusjonelle verdier. Denne reguleringen kommer ikke av ytre press, men heller innad i institusjonene fra sentrale lederroller (Leicht & Fennell, 2008, s. 433). Dette indre presset kan deles i tre; *normativt press*, *tvunget press* og *mimetisk press*. *Normativt press* beskriver sosialiseringen mellom aktørene som fører til en tro på at en spesifikk organisering av aktiviteter er den beste og vanligste. *Tvunget press* går mer på regulering av ressurser og legitimitet som igjen vil være avgjørende for aktørene i organisasjonen. *Mimetisk press* står som en konsekvens av “tas-for-gitt” metoder av organisering. Spesifikke praksiser dominerer et organisatorisk felt og fører til at aktørene velger disse som beste løsning gjennom å låne fra andres praksis. Leicht og Fennell (2008, s. 434) trekker også frem at ledere kan ha en tendens til å ta i bruk ulike strategiske responser for å håndtere det institusjonelle presset; kompromiss, unngåelse, trass og manipulering. Disse formene for press og strategiske responser vil jeg hente opp igjen i drøftingen av resultatene fra PPT-ansattes erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Videre vil jeg se på hva PPT-ansatte kan ha en tendens til å handle etter.

Som nevnt har mesteparten av PPT-ansatte i dag bakgrunn som pedagog eller spesialpedagog. Jeg ønsker å trekke kort frem et perspektiv om hva spesialpedagogers profesjonalitet, hva de sitter på av kompetanse og hva legger vekt på i arbeidet sitt, for å kunne videre se om dette gjenspeiles i PPT-ansattes erfaringer fra overgangen barnehage-skole for barn med

enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Profesjon og profesjonalitet er tett knyttet opp mot kunnskap og ferdigheter (Molander & Terum, 2010, s. 17). Kompetansen spesialpedagoger sitter på vil ha direkte innvirkning på den profesjonelle handlingsrefleksjonen de bedriver. Nes (2014) gjorde en internasjonal studie av hvilken kompetanse inkluderende spesialpedagoger sitter på. De har kompetanse som er rettet mot barnet, altså å verdsette læringsmangfold og støtter alle elever der de er, men også kompetanse rettet mot samarbeid og samhandling med andre, både andre pedagoger og foresatte. I doktorgradsavhandlingen av Groven (2007) blir det beskrevet at spesialpedagoger har et dobbelt blikk i profesjonsutøvelsen deres, altså at de legger vekt på flere faktorer samtidig. Disse faktorene går eksempelvis på individ versus miljø og videreutvikling av profesjonen. Hovedpoenget er at spesialpedagoger stadig skal forholde seg til flere sider i alle deler av arbeidet. Spesialpedagogene i denne studien legger likevel fokuset på barnets interesse og søker kunnskap rundt barnets vansker for å sikre mestring (Groven, 2007, s. 390). Barnet og barnets behov ligger altså sentralt i spesialpedagogens arbeid. Om det samme gjelder PPT-ansatte og deres erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak, gjenstår å se. Som studien til Nes (2014) viser, kan spesialpedagoger, og da også PPT-ansatte, sitte på kompetanse som bidrar til inkluderende opplæring. Dette vil jeg gå nærmere inn på videre.

3.2.4 Ansatte i PP-tjenesten som inkluderingsagenter

Da PP-tjenesten ble formet var hovedoppgaven å sortere ut elever, men i dag går mer og mer av arbeidet på å lage rom for elevene som faller utenfor normalen (Vogt, 2016, s. 40). Forskning både nasjonalt og internasjonalt viser at det er barna som har spesialpedagogiske behov som i minst grad opplever inkludering (Keles et al., 2022). Både Haug (2020, s. 312) og Nilsen (2020, s. 986) viser til at selv om Norge har kommet langt i arbeidet for en inkluderende opplæring, sitter fortsatt flere av elevene med spesialpedagogiske behov igjen uten en følelse av fellesskap og utbytte. Vi har klart å plassere elevene inn i systemet rent fysisk, men den inkluderende opplæringen skal gå dypere enn det (Haug, 2020, s. 303). Ansatte i PP-tjenesten er pålagt på et forebyggende nivå å bidra til å skape en mer inkluderende opplæring for alle elever. Det at elevene med spesialpedagogiske behov opplever inkludering i mindre grad, gjør også PPT-ansattes arbeid for inkludering sentralt på et individnivå.

Tittelen på dette delkapittelet er inspirert av Fasting og Breilids (2020) artikkel; PP-tjenesten som inkluderingsagent - retorikk eller handling. Studien trekker frem PP-tjenestens potensielle muligheter til å jobbe med å fremme inkluderende opplæring på ulike nivå, men peker på flere utfordringer særlig knyttet til et komplekst inkluderingsbegrep. De poengterer at løsningen kan ligge i et bredere og tydeligere mandat, noe vi ved den nye opplæringsloven høsten 2024 vil få. Om det fører til endring for ansatte i PP-tjenesten som inkluderingsagenter, gjenstår å se. Jeg vil videre se på inkludering og inkluderende opplæring generelt, men også knytte det opp mot PPT-ansattes praksis, for å kunne drøfte det med mine resultater senere.

Definisjoner og modeller på inkludering

For å beskrive ansatte i PP-tjenestens potensielle rolle som inkluderingsagenter, særlig rettet mot inkludering som et perspektiv i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak, ser jeg det sentralt å trekke frem ulike perspektiv på hvordan inkludering kan forstås og hvordan det kan bli synlig i praksis. Jeg vil trekke frem to perspektiv som beskriver to ulike sider av inkluderingsbegrepet og inkluderende opplæring; en sentral modell av Peder Haug (2014, s. 12), og tverrfaglig samarbeid som redskap for inkluderende opplæring.

Peder Haug - Dimensjoner av inkludering

Inkluderingsbegrepet blir i flere sammenhenger beskrevet som komplekst og utfordrende (Mitchell, 2005, s. 3). I et forsøk på å bryte det ned har Peder Haug (2014, s. 12) utviklet en modell som beskriver ulike dimensjoner av begrepet, og de ulike områdene inkludering kan komme til syne, eller være manglende. Han påpeker at arbeidet med å skape inkluderende opplæring skal ses på som en prosess og denne modellen kan brukes som et analyseverktøy i utviklingsarbeidet (Haug, 2020, s. 304). Modellen beskriver fire vertikale kategorier; stat, kommune, skole og lærer/elev og fire horisontale kategorier; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Haug utdyper også de ulike horisontale kategoriene; *fellesskap* defineres som at alle elever skal bli medlemmer av en klasse og delta i det sosiale livet der, sammen med de andre. *Deltakelse* går på muligheten til å ha direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Dette må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. *Medvirkning* er å sikre at alle stemmer høres. Alle skal ha muligheten til å bli orientert, uttale seg og påvirke saker

som gjelder dem. *Utbytte* kan deles i to, faglig og sosialt utbytte. Alle elever har rett på en opplæring hvor de kan utvikle seg, både faglig og sosialt.

I denne studien legges fokuset på det kommunale nivået og det individrettede nivået, i tillegg til de alle horisontale kategoriene, da det er her ansatte i PP-tjenestens arbeid med inkludering for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp kommer til syne. De horisontale kategoriene vil være særlig sentrale å studere, for å se hva ansatte i PP-tjenesten kan gjøre for å bidra i arbeidet med legge til rette for at barnet opplever fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte og hvordan de prioriterer de ulike dimensjonene. Erfaringene de ansatte i PP-tjenesten i dette masterprosjektet har med dette, kommer jeg tilbake til i resultatene og drøftingen, da jeg tar utgangspunkt i modellen som et analyseverktøy.

Tverrfaglig samarbeid som verktøy for inkluderende opplæring

Ainscow (2020, s. 12) trekker frem at en viktig del av inkluderingsarbeidet i skolen ligger i samarbeidet mellom de ulike etatene. Han påpeker at man må se på skoleutvikling i et fullstendig system, hvor blant flere elementer, involvering av samfunnet rundt er avgjørende for å skape endring (Ainscow, 2020, s. 8–9). Dette kan være samarbeid med foresatte, skoleledere, barnevern, PP-tjenesten, i tillegg til barnehager, når dette er relevant. Også Hedegaard-Sorensen et al. (2018) trekker frem tverrfaglig samarbeid for inkluderende praksiser som sentralt i en dansk kontekst. For å sikre en inkluderende opplæring for alle elever må det være tett samarbeid mellom de allmennpedagogiske og spesialpedagogiske, gjerne gjennom det de kaller “support systems” (Hedegaard-Soerensen et al., 2018, s. 385). De påpeker også at personer med spesialpedagogisk kompetanse sitter på kunnskap som vil være avgjørende for å ivareta alle elever, ikke bare elevene med spesialpedagogiske behov. I en norsk kontekst vil dette bety at kompetansedeling mellom pedagoger på skolene og ansatte i PP-tjenester, gjerne gjennom et ressursteam, kan være sentralt for å skape inkluderende opplæring.

En nyere studie av Fasting og Breilid (2023) retter fokus særlig mot PP-tjenestens opplevelse av å skape inkludering gjennom tverrfaglige samarbeid. Resultatene viser at tjenestens inkluderingsarbeid dreier seg hovedsakelig om plassering, og særlig lite om to av dimensjonene i Haugs modell; medvirkning og utbytte (Fasting & Breilid, 2023, s. 12). De påpeker at det krever grundig forståelse av idealene i det komplekse inkluderingsbegrepet for

at tverrfaglig samarbeid skal fungere som et verktøy (Fasting & Breilid, 2023, s. 13). Ainscow (2016, s. 168–169) peker også på at det vil ligge muligheter, men også barrierer for utvikling- og inkluderingsarbeidet i tverrfaglige samarbeid. Det vil blant annet kreve tilrettelegging for samarbeid og at alle parter opplever å bli hørt og tatt på alvor, for å lykkes (Lied & Tveitnes, 2022, s. 148). I en rapport fra modellutprøvningsprosjektet *Tett på* av Caspersen et al. (2023), beskriver de resultatene fra at det spesialpedagogiske systemet på skoler og barnehager i ulike kommuner ble organisert tettere, for å skape en mer inkluderende opplæring. Det påpekes at det ligger store muligheter ved tett tverrfaglig samarbeid for å øke inkluderingen for elever med spesialpedagogiske behov, og at ansatte i PP-tjenesten må være særlig sentrale i arbeidet. Det er sårbart ettersom at tjenesten kan være ustabil og personavhengig, men den kommunale ledelsen blir trukket frem som avgjørende for å likevel kunne lykkes (Caspersen et al., 2023, s. 11). Tverrfaglig samarbeid, potensielle roller og de andre komplekse faktorene som kan ligge i metoden, vil jeg gå nærmere inn på i et senere delkapittel. Det neste delkapittelet vil ta for seg temaet overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov.

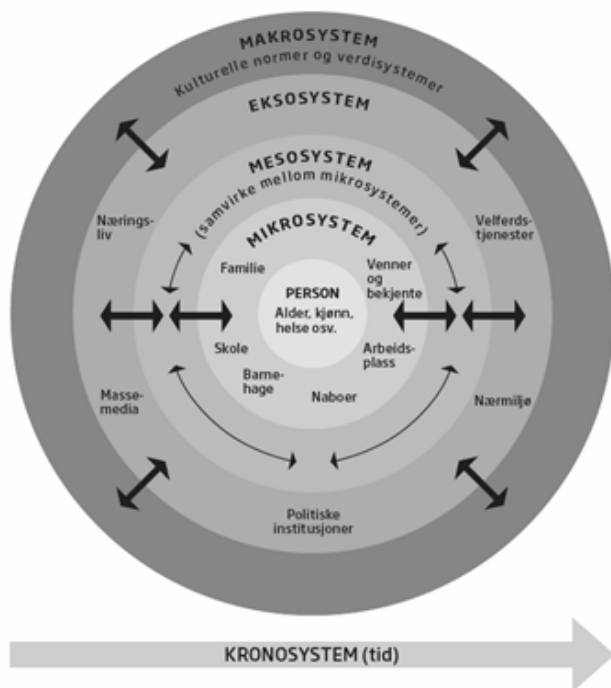
3.3 Overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov

Internasjonal forskning har vist at barnas erfaringer med overgangen fra barnehage til skole kan ha betydning for deres utvikling og læring, ikke bare i 1. trinn, men gjennom hele utdanningsløpet (Yeboah, 2002; Hogsnes, 2019, s. 13). Overganger kan være utfordrende og må ses på som omfattende prosesser (Løge et al., 2003). For å sikre en god overgang fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak, vil PPT-ansatte være sentrale samarbeidspartnere. I dette delkapittelet vil jeg belyse dette nærmere. Jeg starter på et mer vidt nivå gjennom å gå inn på overganger generelt, tiltak og forutsetninger for tiltak. Deretter mer grundig overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak og ansatte i PP-tjenestens potensielle rolle. Dette vil jeg gjøre gjennom å presentere to sentrale eksempler på tidlige forskning.

3.3.1 Overganger, tiltak og forutsetninger

Overgang er et vidt begrep som kan romme mange aspekter. Bronfenbrenner (1979, s. 26) bruker uttrykket økologisk overgang; “overgang finner sted finner sted når en persons posisjon i det økologiske miljøet endres som resultat av en forandring i rolle, miljøsituasjon

eller begge deler”. I en økologisk overgang ligger det til grunn en forståelse av at det vil det ligge flere faktorer i systemet rundt individet som kan påvirke overgangen. Bronfenbrenner (1979) har også utarbeidet en modell som beskriver et utviklingsøkologisk perspektiv for systemteori. Modellen består av fire nivåer; *mikro*, *meso*, *ekso* og *makro*. Jeg vil ta modellen i bruk i perspektivet PP-tjenesten i overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak.



Figur 2: Bronfenbrenners modell for systemteori (1979)

Barnet vil stå i midten av modellen og barnehagen, skolen og hjemmet, som har direkte kontakt og erfaring med barnet, representere mikrosystemet. Samarbeidet mellom disse aktørene vil ligge i mesosystemet. PPT-ansatte kan også komme inn på mikrosystemet og samhandle mellom de andre partene i mesosystemet, alt etter hvor tett på de arbeider. Samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole mellom partene barnehage, skole, hjemmet og PPT-ansatt ligger i mesosystemet. I eksosystemet ligger faktorer som påvirker barnet, men har ikke direkte kontakt, eksempelvis kommunens fordeling av ressurser til spesialpedagogiske ressurser. Dette vil ha innvirkning på enkeltvedtaket og det spesialpedagogiske tilbudet barnet får. Det øverste, makrosystemet representerer politiske vedtak, lover og regler som vil legge føringer for de andre systemene. Dette vil være faktorer jeg trakk frem i delkapittel 2, som barnets beste i barnekonvensjonen og føringer for overgangen barnehage-skole i opplæringsloven og veiledningsdokument. Som modellen

viser, har alle systemene også innvirkning på hverandre. Strønen (2018) påpeker at PPT-ansatte ofte står i en konflikt hvor skolene ønsker å drøfte enkeltelever heller enn å se på hele systemet som ligger rundt. Ikke bare har alle på laget rundt barnet en innvirkning på å sikre gode overganger, tiltak må også potensielt settes inn i alle systemer. Først litt mer om overganger, før jeg kommer tilbake til tiltak og forutsetninger for disse.

I utdanningssammenheng kan man trekke frem to typer overganger, vertikale og horisontale (Hogsnes, 2019, s. 56). De kan også beskrives som dramatiske og trivielle overganger (Løge et al., 2003, s. 14). De vertikale eller dramatiske overgangene innebærer brudd, særlig i relasjoner, som kan være mer eller mindre endelige. Eksempelvis opplever barna brudd med foresatte da de starter i barnehagen, men det vil ikke være et endelig brudd. De horisontale eller trivielle overgangene innebærer ikke brudd på samme måte. Eksempelvis er det at barna skal hjem fra barnehagen hver dag, en overgang, men her er det ingen relasjoner som opphører. Overgangen fra barnehage til skole vil være en vertikal eller dramatisk overgang som kan komme med flere brudd for barna, som nye venner, voksne, miljø og rutiner å forholde seg til (Hogsnes, 2019, s. 56). Løge et al. (2003, s. 14) påpeker at enhver overgang, både dramatisk og triviell, innebærer både potensial for vekst og modning, men også stagnasjon, angst og feilutvikling. Gjennom opplevelser med gode og trygge horisontale overganger, kan barna utvikle en form for overgangskompetanse som vil gjøre dem bedre rustet til å tolke og delta i nye miljø (Hogsnes, 2019, s. 57). Jeg vil videre gå inn på og tiltak som kan bidra til å gi barna overgangskompetanse og å skape en god og trygg overgang fra barnehage til skole med vekst og modning, heller enn stagnasjon og angst.

Tiltak og kontinuitet

Det har historisk vært en tanke om at barnet i stor grad skulle gjøres klar til skolen, men nå er internasjonal forskning klar på at det beste vil være å gjøre skolen klar for barnet (OECD, 2017). OECD-rapporten påpeker også at dette skal skje gjennom godt samarbeid mellom skole og barnehage, men også gjennom nødvendige tiltak. Likevel ser vi fra barnehagens side, at de opplever en forventning til å legge til rette for tiltak og aktiviteter som har et fokus på å gjøre barn skoleklare (Lillejord et al., 2015, s. 51). Man ønsker fra begge sider å skape en kontinuitet mellom barnehage og skole, for å sikre en mindre dramatisk overgang. Hognes og Moser (2014) trekker frem fire inndelinger for tiltak som skal skape kontinuitet i overgangen barnehage-skole; *fysisk, sosial, kommunikasjonsmessig* og *filosofisk kontinuitet*.

Dette er tiltak som skal møte behovene alle barn måtte ha, også barna med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Casestudien av Hogsnes og Moser (2014) peker også på hvilke tiltak som blir vektlagt av ulike aktører i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Det var viktig for alle informantene at barna ble kjent med skolens miljø og opplevde en sosial kontinuitet gjennom venner. Informantene var likevel mest opptatt av den kommunikasjonsmessige kontinuiteten gjennom kunnskapsdeling, hva barna trenger på skolen og hva de kan fra barnehagen. De påpekte at kunnskapsdeling var avgjørende for å sikre alle former for kontinuitet, men at det ofte var utfordrende og stod som en hindring (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). Denne studien undersøker ikke hva PPT-ansatte som er involvert i overgangen vektlegger av tiltak og kontinuitet for barna, men er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen av mine resultater. Først forutsetninger som må være på plass for å sikre en god overgang gjennom tiltak.

Forutsetninger for å lykkes med tiltak

Å planlegge tiltak er sentralt for å kunne sikre en god og trygg overgang fra barnehage til skole, men Lillejord et al. (2015, s. 52) påpeker at det er fem forutsetninger som må være på plass for å lykkes med disse tiltakene. Disse er at overgangen betraktes som en *prosess*, *transparens* gjennom at barna får synliggjort hvorfor ting skjer, at barna opplever *kontinuitet*, at det er gode *samarbeidsrelasjoner* mellom de voksne i overgangen og at de voksne har tilstrekkelig *kompetanse*. Jeg vil særlig trekke frem forutsetningen om gode samarbeidsrelasjoner i overgangen. Lillejord et al. (2015, s. 54) trekker frem barnehagelærere, lærere og foresatte som sentrale partnere som skal sikre en god allianse i overgangen. Jeg vil legge til PPT-ansatte også i denne gruppen, når det dreier seg om overgang for barn med enkeltvedtak. Det påpekes at samarbeidet rundt overgangen er utfordrende og krever stor innsats fra deltakerne, i tillegg til at asymmetri mellom foresatte og lærere som eksperter kan føre til konflikt (Lillejord et al., 2015, s. 54). For å sikre at tiltak rundt overgangen for barn med enkeltvedtak fungerer må man se på alle i relasjon med barnet som en ressurs, et poeng også trukket frem i delkapittel 3.3 om å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Om PPT-ansatte erfarer at forutsetningene for å sikre tiltak er på plass vil jeg diskutere videre i kapittel 6. Videre vil jeg trekke frem to eksempler fra tidligere forskning på overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov.

3.3.2 Tidligere forskning på barnehage-skole for barn med særskilte behov

I veilederen *Fra eldst til yngst* blir barn med behov om særskilt tilrettelegging og oppfølging trukket frem i et eget kapittel (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det påpekes at målene og tiltakene for en god overgang fra barnehage til skole, er gjeldende for alle barn, men at enkelte elevgrupper kan oppleve særlige utfordringer rundt endringene i overgangen og vil dermed ha behov for ekstra tilrettelegging. Barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp faller inn under denne elevgruppen og beskrives som barna som har fått en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og blitt tildelt et enkeltvedtak hvor de får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det er omtrent 9700 barn i Norge som har enkeltvedtak i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2023). På tross av fokuset på systemrettet arbeid for ansatte i PP-tjenesten, slik som beskrevet i delkapittel 3.2.1, skal disse barna fortsatt følges opp og ivaretas individuelt gjennom utdanningsløpet. Jeg vil videre ta for meg to eksempler på tidligere forskning, en litteraturstudie av Festøy et al. (2023) fra overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov, og en rapport av Løge et al. (2003) hvor blant annet PPT-ansatte beskriver erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole.

Festøy et al. (2023): Overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov

Litteraturstudien av Festøy et al. (2023) trekker frem tolv fagfelleverderte tidsskriftpublikasjoner som beskriver overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov på et internasjonalt nivå. Studiene hadde ulike fokusgrupper. Noen så på foresatte, andre beskrev lærere og barnehagelæreres erfaringer, mens enkelte trakk frem alle i aktørene i samme studie. Funnene dreier seg rundt tre hovedtema; foreldremedvirkning, informasjon og barns perspektiver. Foreldrene erfarer å ha lavere evne til medvirkning i skolen enn i barnehagen, noe Festøy et al. (2023) trekker frem som problematisk da foresatte til barn med særskilte behov allerede er en sårbar gruppe som ikke trenger flere utfordringer i overgangen. Festøy et al. (2023) peker også på at det ligger utfordringer knyttet til informasjon og informasjonsdeling mellom de ulike partene i overgangen, hvor foresatte virker til å bli satt på sidelinjen som informasjonsmottakere, heller enn aktive deltakere. Det siste funnet går på at barnas stemmer og perspektiver er fraværende i alle studiene. Festøy et al. (2023) poengterer at det ligger makt i synliggjøring, og etterspør mer forskning hvor barna blir satt i sentrum, men også at barnas perspektiv får en større rolle i overgangen barnehage-skole generelt. Studien sier ikke noe om andre instanser, som PPT-ansattes, erfaringer fra

overgangen barnehage-skole for barn med særskilte behov, men jeg vil senere drøfte erfaringene i disse studiene opp mot erfaringene mine informanter sitter på.

Løge et al. (2003): Hva skjer i overgangen barnehage-skole?

I den tidligere nevnte rapporten av Løge et al. (2003, s. 33–35) ble også representanter fra PP-tjenesten intervjuet om deres erfaringer fra tverrfaglig samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole. De fant at representantene mente det var generelt godt samarbeid, men også noen systemer og forhold som ikke fungerte like bra. Hovedutfordringene virker å ligge rundt faktorer i de tverrfaglige møtene, enten at underbemanning gjør det vanskelig for PPT å delta som de ønsker, eller at informasjon, kunnskap, kompetanse og gode tiltak ikke videreføres (Løge et al., 2003, s. 34). Det virker også som at samarbeidet er sterkt personavhengig og varierende basert på skolens ledelse og evnen til å organisere samarbeidet. En representant beskrev PP-tjenestens rolle i tverrfaglig samarbeid som advokat for foreldre og barn, de har kun fokus på barnet og ikke forholdene rundt som rutiner og instanser (Løge et al., 2003, s. 33). Det bør påpekes at dette var i en tid hvor PP-tjenesten og deres arbeid var under en stor omorganisering og skulle gå fra å være individrettet til å bli mer systemrettet. Rapporten er nå over 20 år gammel, og PP-tjenesten skal ifølge lovverket ha utviklet seg både når det gjelder tverrfaglig samarbeid og involvering i overgangen fra barnehage til skole, både på system- og individnivå (Utdanningsdirektoratet, 2022). Vil resultatene mine gjenspeile dette? Det kommer jeg tilbake til i drøftingen i kapittel 6. Videre går jeg over til det siste hovedtemaet i det teoretiske kunnskapsgrunnlaget; tverrfaglig samarbeid.

3.4 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid kan i utdanningssammenheng defineres som å øke bruken og utnyttelsen av kompetanser og ressurser både internt i skolen, mellom skolen og aktører i skolens omgivelser (Borg et al., 2022, s. 10). Det kan være et verktøy i arbeidet med utviklingsprosesser, kvalitetssikring, inkludering, helhetlig opplæring og gode overganger, men er også en utfordrende og krevende prosess som skaper mye frustrasjon. Ansatte i PP-tjenesten trekkes, som nevnt, frem som skolen og barnehagens viktigste samarbeidspartnere (Vogt, 2016, s. 41). Tverrfaglig samarbeid er, som presentert i delkapittel 2.1.3, lovpålagt og uunngåelig i det norske utdanningssystemet, men det er ikke like tydelig

hvordan det skal fungere. Glavin og Erdal (2018, s. 42) har utviklet elleve suksesskriterier som må oppfylles for å lykkes med tverrfaglige samarbeid; forankring/system, felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, nytteopplevelse, nødvendighet, trygghet, respekt, tillit, kunnskap om hverandre, kompetanse og praktiske faktorer. Dette delkapitlet trekker frem sentrale deler av disse suksesskriteriene og det å lykkes med tverrfaglig samarbeid gjennom underkapitlene; roller i tverrfaglig samarbeid, og deltakelse og medvirkning. Hvert delkapittel vil også knyttes særlig opp mot ansatte i PP-tjenesten og overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

3.4.1 Roller i tverrfaglig samarbeid

Jeg vil starte med å trekke frem organisering av tverrfaglig samarbeid og roller som en avgjørende faktor som både kan hemme og fremme tverrfaglige samarbeid. Rollene de ulike partene blir gitt, eller tar på seg, vil være avgjørende for maktbalansen i samarbeidet, hvem som får delta og hvor mye (Gunnulfsen, 2019). Dette kan beskrives i Glavin og Erdals første suksesskriterie, forankring og system; ledelsen må være involvert i samarbeidet og ansvaret må være fordelt (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). Ledelse og ansvar er altså to hovedpoeng i rolleinndelingen av tverrfaglige samarbeid.

Jortveit (2023) gjorde en studie rundt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere i den norske skolen, hvor studiens sentrale funn lå i rolleforventninger og rolleforståelser. Lærerne i studien beskrev at de så på PPT-ansatte som eksperter og hadde høye forventninger til dem. Disse forventningene kom med rollen PP-rådgiverne hadde, utformet av formelle krav til hva rådgiveren skulle gjøre, men også uformelle faktorer som å virke engasjert, vise ansvar og sette pris på samarbeidspartnerne og det de kom med (Jortveit, 2023, s. 8). Lærerne trakk også frem at rådgiverne hjalp dem å bli tryggere i rollen de selv stod i, noe som beskriver PPT-ansattes rolle knyttet til profesjonell ekspertkompetanse (Jortveit, 2023, s. 9). Dette går igjen i de tidligere rollene ansatte i PP-tjenesten kan gå inn i, presentert av Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 42–44); utreder, koordinator, utviklingsprosesskonsulent, veileder, lærer og forbilde, mellommann, barnets røst og konfliktløser. I dette tilfellet blir rollene som utviklingsprosesskonsulent, veileder og forbilde fremtredende. De ansatte i PP-tjenesten vil kunne innta ulike roller i de ulike tverrfaglige samarbeidene de deltar i, alt etter situasjon og kontekst. Rollene kan også være preget av faktorer knyttet til

profesjonsteori, som institusjonelt press, trukket frem i delkapittel 3.2.3.2. I tråd med dette refererer Uthus (2020) til Mertons rolleteori, hvor det påpekes at det finnes en optimal sone av kontroll, hvor gitte standarder balanseres med autonomi for personen i rollen. Hvilke roller de PPT-ansatte i denne studien erfarer å gå inn i, og hvor stor grad av autonomi de opplever å ha i rollen, vil jeg drøfte nærmere i kapittel seks. Videre vil jeg trekke frem deltakelse og medvirkning i tverrfaglige samarbeid og PP-tjenestens praksis.

3.2.5 Deltakelse og medvirkning

Jeg har gjennom oppgaven beskrevet medvirkning gjennom to ulike perspektiv. I kapittel 2.2 trekker jeg frem barnets og foresattes rett til medvirkning som en sentral del av lovverket, særlig når det gjelder overgangen fra barnehage til skole. I tillegg beskrev jeg medvirkning som en av Haugs fire dimensjoner innenfor inkluderingsbegrepet, i forrige delkapittel. Jeg vil i denne delen se på begrepet gjennom to nye perspektiver, deltakelse i tverrfaglig samarbeid og brukermedvirkning i PP-tjenesten.

Deltakelse kan i en tverrfaglig samarbeid sammenheng defineres som en sosial opplevelse av tilhørighet i fellesskap hvor både handling, samtale, tanker og følelser er sentrale (Wenger, 2004, s. 70). Deltakelse former enkeltpersoners opplevelse, men også fellesskap og hvordan fellesskap kan utvikle seg. Wenger (2004, s. 191) trekker dermed frem deltakelse og ikke-deltakelse som sentrale elementer å studere i tverrfaglige samarbeid eller praksisfellesskap, og at dette ofte kan knyttes til institusjonelle praksiser innad i organisasjoner. Det pekes på tre grunner til ikke-deltakelse; *ikke-deltakelse som kompromiss*, en forståelse mellom ledelse og ansatte om at deres holdninger til deltakelse er avhengige av hverandre, *ikke-deltakelse som strategi*, at ansatte ønsker ha en egen identitet både innad og utenfor jobben og dermed skiller seg ad, og *ikke-deltakelse som dekke*, ansatte ser på det som en beskyttelse mot konflikter og moralske dilemma å velge å ikke delta. Dette kan også knyttes til samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole, hvem deltar, hvem deltar ikke, og hvorfor. Hvilke konsekvenser har dette? Praksisfellesskap og tverrfaglig samarbeid kan være preget av både engasjement, kunnskapsdeling og gjensidighet i medvirkning, men også manglende gjensidighet, urealistiske forestillinger av kompetanse og passiv innordning til utvalgte i samarbeidet (Fjetland et al., 2023). I en sammenheng om samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak, kan det være avgjørende å ha med

alle på laget rundt barnet som aktive deltakere for å videre kunne sikre barnets beste. Hvordan PPT-ansatte opplever dette vil jeg drøfte videre i kapittel 6, men først mer om brukermedvirkning.

Barneombudet slo alarm i 2017 da det ble tydelig at få barn opplever å ha muligheten til å påvirke saker som omhandler dem, særlig knyttet til PP-tjenestens individrettede sakkyndighetsarbeid (Barneombudet, 2017). Det samme gjaldt de foresatte, som får for lite informasjon og har lite innvirkning i aktuelle saker. Jeg vil senere se om dette også kan være synlig gjennom PPT-ansattes erfaringer med å sikre medvirkning for barn og foresatte i overgangen barnehage-skole. I en rapport av Fylling og Handegård fra 2009 blir det trukket frem av flere foresatte at de opplever bedre kontakt med PPT-ansatte enn den aktuelle skolen (Fylling & Handegård, 2009, s. 100). En nyere rapport av PP-tjenestens bemanning, beskrev fire av ti av PPT-ansatte i studien at de opplevde bemanningen som tilstrekkelig til å lykkes med å sikre medvirkning for brukerne, altså barn og foresatte (Andrews & Hustad, 2022, s. 37). I samme rapport sa seks av ti PP-ledere at de opplevde det var mulig å sikre medvirkning med den bemanningen som er i dag (Andrews & Hustad, 2022, s. 7). Det finnes altså flere syn på PPT-ansattes evne til å sikre brukermedvirkning og reell medvirkning i individsakene de er involvert i. I denne oppgaven vil jeg også se på medvirkning som en faktor for andre parter i tverrfaglige samarbeid, eksempelvis PPT-ansatte i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole.

Kapittel 3 har nå belyst oppgavens teoretiske kunnskapsgrunnlag. Jeg har sett på PP-tjenesten gjennom fire ulike perspektiv; utvikling, organisasjon, PPT-ansatte og PPT-ansatte som inkluderingsagenter. Videre så jeg på overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp gjennom overganger, tiltak, forutsetninger og tidligere forskning, og til slutt tverrfaglig samarbeid gjennom roller og medvirkning. Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget vil bli trukket frem igjen i kapittel 6, når jeg skal drøfte resultatene opp mot teorien. Jeg vil i det neste kapittelet ta for meg den metodiske tilnærmingen til prosjektet.

4 Metodisk tilnærming

Kapittelet vil beskrive elementer ved den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Metode defineres av Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) som “veien til målet”. Det skal være et verktøy for å løse problemer og finne frem til ny kunnskap. Jeg vil videre utdype hvordan veien til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har sett ut i denne oppgaven. Disse er som nevnt;

“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”

1. *Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?*
2. *Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?*
3. *I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?*

Innholdet i kapittelet vil først dreie seg rundt forskningsdesignet for oppgaven, deretter en beskrivelse av oppgavens vitenskapsteoretisk forankring, videre forskningsintervju, gjennomføring og bearbeiding av studien, og avslutningsvis etiske hensyn og studiens kvalitet.

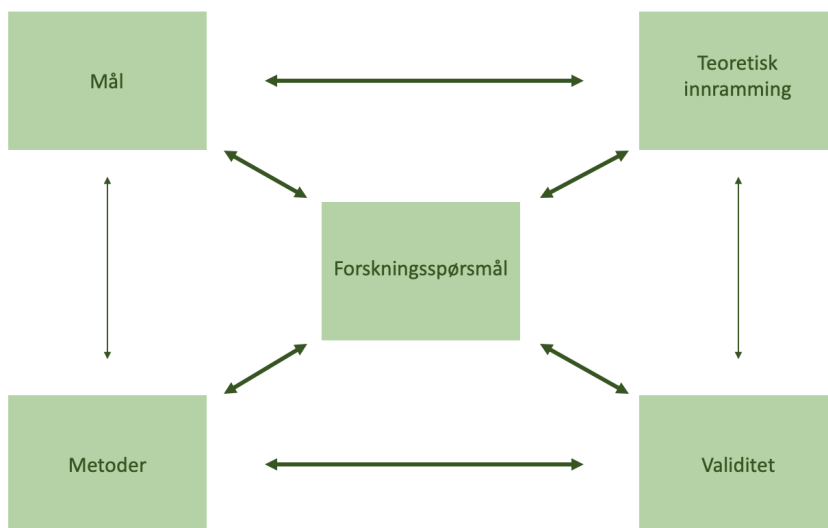
4.1 Kvalitativ tilnærming

Innenfor utdanningsvitenskapelig forskning finnes det to hovedmetoder med to ulike formål, kvantitativ og kvalitativ metode (Befring, 2015, s. 38–39). Den kvantitative metoden er velegnet dersom man ønsker å komme frem med generelle og tallbaserte resultater, mens den kvalitative metoden gir mulighet for å få en dypere innsikt i hvordan mennesker tenker og handler innenfor en gitt kontekst. I kvalitativ forskning skapes mening som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Thagaard, 2018, s. 15). Befring (2015, s. 39) påpeker også at kvalitative forskningsmetoder, som intervju eller observasjon, er relevante for empiriske undersøkelser som er nåtidsorienterte. I dette prosjektet er det derfor gjort et valg om å bruke kvalitativ metode ettersom jeg ønsker å få en dypere innsikt i ansatte i PP-tjenestens erfaringer med tverrfaglige samarbeid i overgangen barnehage-skole, i dag.

Thagaard (2018, s. 46) trekker frem at det er prosjektets problemstilling som avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å ta i bruk. Ved å gjøre kvalitative forskningsintervju av ansatte i PP-tjenesten vil jeg kunne få innblikk i de ulike måtene de selv opplever å bidra i overgangen barnehage-skole: Hva fungerer, hva fungerer ikke, og hvorfor? De vil kunne formulere egne og spontane svar. Denne dybden vil ikke være like synlig i en kvantitativ spørreundersøkelse. Forberedelsene og gjennomføringen av de kvalitative forskningsintervjuene er noe jeg vil komme tilbake til i et senere delkapittel. Videre vil jeg se på prosjektets forskningsdesign innenfor den kvalitative tilnærmingen.

4.2 Forskningsdesign

For å beskrive prosjektets forskningsdesign vil jeg ta utgangspunkt i en modell av Maxwell (2009). Modellen tar hensyn til det sammensatte og komplekse designet den kvalitative tilnærmingen krever, da den er fleksibel, interaktiv og ikke-lineær. Dette gjør modellen og denne typen forskningsdesign passende, også i mitt prosjekt, da jeg ikke har et prosjekt som kan følges steg for steg, men blir heller til underveis i prosessen gjennom påvirkende faktorer. Jeg vil først redegjøre for modellen og deretter sette mitt prosjekt inn i de ulike delene.

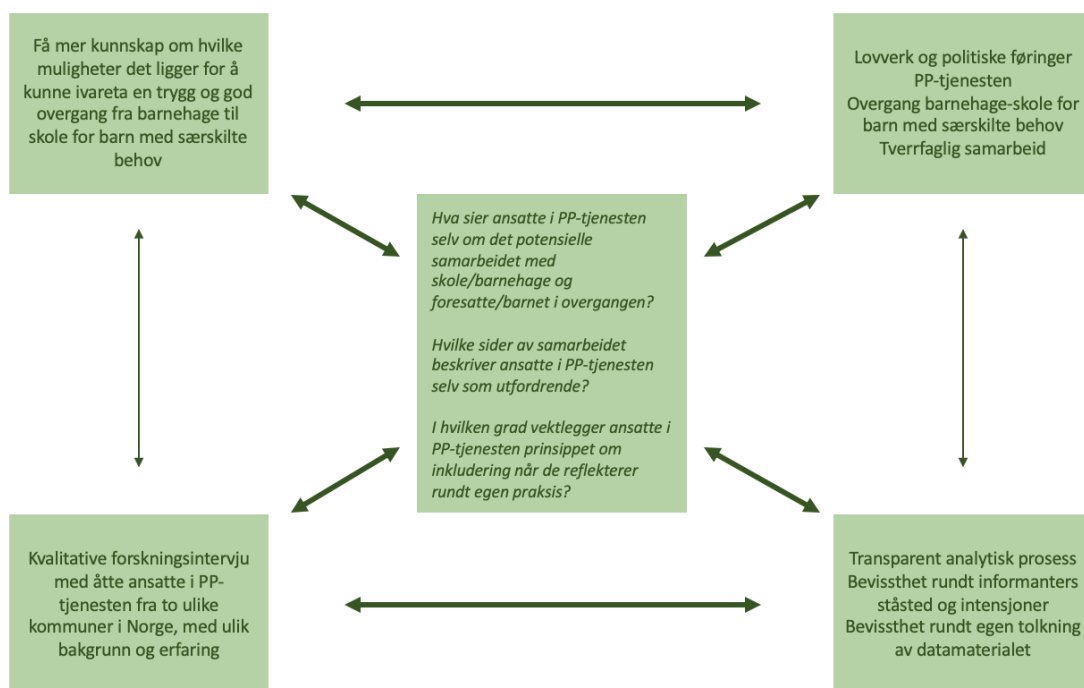


Figur 3: Maxwells modell for forskningsdesign (2009)

Maxwells modell består av fem komponenter innenfor kvalitativt forskningsdesign; forskningsspørsmål, mål, teoretisk innramming, metoder og validitet. Alle komponentene er likeverdige og avhengige av hverandre. Forskningsspørsmålet er likevel plassert i midten av

modellen, da det er et sentralt element i begge trekantene modellen former. Den øverste trekanten beskriver de mer teoretiske aspektene; mål, teoretisk innramming og forskningsspørsmål, og den nederste beskriver de mer praktiske; metoder, validitet og forskningsspørsmål. Jeg vil nå gå nærmere inn på hver enkelt komponent, før jeg setter mitt prosjekt inn i modellen.

Mål beskriver formålet med studien, hva man ønsker å undersøke og hvorfor dette vil være relevant å finne ut noe mer om. *Teoretisk innramming* dreier seg rundt hvilke forkunnskaper som vil forme studien, litteratur, tidligere forskning og egne erfaringer. *Forskningsspørsmål* er den konkrete formuleringen av hva man ønsker å utforske, ofte beskrevet i flere spørsmål som har en sammenheng med hverandre. *Metoder* går på hvilke tilnærminger og teknikker du vil ta i bruk for å innhente og analysere data til studien. Maxwell deler elementet opp i fire nye komponenter; relasjonen du etablerer med informantene, valg av setting og informanter, metoder for datainnsamling og strategier og teknikker for dataanalyse. *Validitet* peker på studiens mulige feil og mangler, hvordan kan resultatene og konklusjonene være feil og hvorfor skal man tro på funnene. Det modellen hovedsakelig beskriver er likevel sammenhengen mellom faktorene og hvordan de ulike elementene påvirker hverandre, som er sentralt for valgene rundt forskningsdesignet i kvalitative studier (Maxwell, 2009, s. 218). Med utgangspunkt i Maxwells interaktive modell, vil prosjektet mitt se slik ut;



Figur 4: Mitt masterprosjekt i Maxwells modell for forskningsdesign

Modellen består av elementer jeg har diskutert i de tidligere kapitlene i oppgaven; mål, teoretisk tilnærming og forskningsspørsmål, og vil videre diskutere nærmere i dette kapitlet; metoder og validitet. Før jeg kommer tilbake til metoder, altså de kvalitative forskningsintervjuene, vil jeg beskrive oppgavens vitenskapsteoretiske forankring.

4.3 Vitenskapsteoretisk og hermeneutisk forankring

Jeg vil nå ta for meg den vitenskapsteoretiske forankringen i oppgaven. Vitenskapsteorien og vitenskapsteoretiske posisjoner beskriver hvordan man ser på og forklarer virkeligheten (Anker, 2020, s. 47). Thagaard (2018, s. 37) poengterer; forskerens vitenskapelige forankring får betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler. Jeg ser det dermed som sentralt å beskrive mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne masteroppgaven og vil senere gjøre en redegjørelse av den hermeneutiske forankringen jeg har valgt å ta. Hovedsakelig skilles det mellom to vitenskapelige forankringer, naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Denne oppgaven går inn under en samfunnsvitenskapelig forankring da jeg ønsker å studere mennesker og forsøke å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten. Kvale & Brinkmann (2015) diskuterer hvilke vitenskapsteoretiske forankringer som er utbredt i den kvalitative forskningen. Det har lenge vært en fenomenologisk tilnærming som har preget den kvalitative forskningen, men i postmoderne tidsalder ser vi nå at hermeneutikk og pragmatisme også er fremtredende i arbeidet med kvalitative forskningsintervju. Det er nettopp den hermeneutiske forankringen jeg har tatt utgangspunkt i og vil videre gjøre rede for.

4.3.1 Hermeneutisk forankring

Denne oppgavens analyse er gjort gjennom en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er det greske navnet på fortolkningslære og dreier seg i dag om hvordan vi forstår og tolker virkeligheten gjennom ulike kilder (Anker, 2020, s. 50). Kildene vil variere alt etter hva forskningsarbeidet går ut på. I arbeidet med kvalitative forskningsintervju er det fortolkningen av de transkriberte intervjuene som blir sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Man ønsker å finne en dypere mening og forståelse bak det som umiddelbart trer frem. Fortolkningsarbeidet kan forstås gjennom en hermeneutisk sirkel eller spiral (Dalen, 2011).

Den hermeneutiske sirkelen går på å vekselvis forstå hver enkelt del gjennom helheten, samtidig som helheten formes og tilpasses av de enkelte delene. Videreutviklingen av den hermeneutiske tolkningen skjer gjennom samspeillet mellom del og helhet, og teksten, forskeren og forskerens forforståelse, altså i en hermeneutisk spiral (Anker, 2020, s. 51). Gjennom oppgaven har jeg fått en stadig bedre forståelse av det som studeres, etterhvert som jeg har fått ny kunnskap og tatt en ny runde i spiralen.

Brottveit (2018, s. 130–131) trekker frem fem faser i en hermeneutisk fortolkning; forforståelse, dialog, fortolkning, ny forståelsesramme og nye fortolkningsmuligheter. *Forforståelse* er bakgrunnskunnskapen forskeren bærer med seg, i mitt tilfelle erfaringer fra studietiden og arbeidslivet. *Dialog* peker på datainnsamlingen, i denne oppgaven intervju. *Fortolkning* beskriver som prosessen hvor forskeren forsøker å forstå hva datamaterialet forteller, noe jeg viser til i analysebeskrivelsen i delkapittel 4.5.2. Den *nye forståelsesrammen* oppstår gjennom at forskeren foretar en analytisk drøfting, i denne oppgaven i kapittel 6. *Nye fortolkningsmuligheter* blir synlige i tråd med den nye forståelsesrammen og innsikt i temaet som gir nye forskningsbehov. Dette gjør jeg rede for i den avsluttende refleksjonen av oppgaven i delkapittel 7.3.

Egen forforståelse og fordommer er sentrale faktorer innen den hermeneutiske tilnærmingen. Vår forståelse av den menneskelige verden kommer gjennom fortolkning. Det finnes ingen kommunikasjon uten fortolkning, og filosofen Heidegger påpeker at vi mennesker er dømt til å forstå (Anker, 2020, s. 50). Forståelse kan beskrives som mer enn bare en forskningsmetode, da det er grunnleggende for hvordan mennesker orienterer oss i verden. Min forskerrolle som et fortolkende menneske er dermed avgjørende for alle ledd i denne forskningsprosessen. Mine tidligere erfaringer vil ha en naturlig innvirkning på gjennomførelsen og fortolkningen i dette prosjektet, og det vil være uunngåelig. Forskeren er bundet av egen forståelseshorisont (Brottveit, 2018, s. 35). Dette er med på å danne grunnlaget for masterprosjektets kvalitet, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.6. Som nevnt vil også den hermeneutiske tilnærmingen bli særlig sentral i analysedelen av oppgaven, noe jeg også kommer tilbake til i delkapittel 4.5.2. Først vil jeg gi en beskrivelse av planleggingen og gjennomføringen av forskningsintervjuene.

4.4 Forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver som en dypere samtale enn samtaler som oppstår spontant i hverdagen, som også har et formål og en viss struktur. Formålet ligger ofte i å forstå sider av informantens personlige liv og erfaring sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Dette vil være hensikten i mitt prosjekt også, da jeg vil studere ansatte i PP-tjenestens personlige erfaringer.

Forskningsintervju gir også rom for verbale uttrykk og sitat i datamaterialet, noe som kan gjøre resultatene mer virkelighetsnære og gi klarere innblikk i informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 40). Dette delkapittelet vil utdype prosessen rundt og gjennomføringen av intervjuene. Jeg starter med studiens utvalg og rekruttering.

4.4.1 Studiens utvalg og rekruttering

Studiens utvalg vil være avgjørende for hvordan forskningsspørsmålene besvares (Thagaard, 2018). Da jeg ønsket å undersøke ansatte i PP-tjenestens erfaringer med tverrfaglig samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, var det ansatte i PP-tjenesten naturligvis også utvalget for studien. I dette prosjektet har jeg fått tildelt informanter via forskningsprosjektet SpedAims ProCIP. SpedAims er et NFR-finansiert forskningssenter som har som mål og ambisjon “å bedre læring, trivsel og motivasjon for barn med særskilte behov, gjennom spesialpedagogisk forskning av høy kvalitet” (SpedAims, u.å.). SpedAims ProCIP er et av prosjektene som inngår i SpedAims, og her fokuseres det på hva som kjennetegner PP-tjenestens tverrfaglige samarbeid. I SpedAims ProCIP gjøres det både kvantitative og kvalitative studier. Den kvalitative delen baserer seg på intervju med totalt 29 informanter fra ni ulike PP-kontor. Utvalgsriteriet for valg av PP-kontor var basert på kontorstørrelse (stort, mellomstort og lite), og at lederen tidligere hadde svart at kontoret hadde gode rutiner for tverrfaglig samarbeid. Dette svaret var blitt gitt i forbindelse med en kvantitativ undersøkelse som ProCIP gjennomførte høsten 2023.

Intervjuene som er blitt gjennomført i denne masteroppgaven baserer seg på intervjuene fra åtte av de 29 informantene, og disse åtte arbeider ved to ulike PP-kontor. Tildeling av disse åtte informantene var tilfeldig, og jeg som masterstudent hadde dermed ikke mulighet til å sikre meg at alle informantene hadde konkret kunnskap om overgangen barnehage-skole. Utvelgelsen av informanter til min masteroppgave var dermed ikke strategisk i og med at en strategisk utvelgelse beskrives som å sikre at informantene man velger, har tilstrekkelig kunnskap, egenskaper og kvalifikasjoner til studien (Thagaard, 2018, s. 54).

Her er det viktig å nevne at jeg i utgangspunktet fikk tildelt fire informanter og en medstudent som også skriver om overgangen barnehage-skole, fikk fire andre. Da vi begynte å kontakte informantene, fant vi imidlertid ut at enkelte av informantene ikke hadde særlig mye erfaring fra overgangen fra barnehage til skole. Vi ble dermed enige om å dele på informantene, i den forstand at alle de åtte informantene ble bedt om å svare på både mine og min medstudent sine spørsmål, i håp om at dette ville føre til at vi fikk samlet inn mer informasjon enn det vi ellers ville gjort. Denne masteroppgavens empiriske materiale baserer seg dermed, som allerede nevnt, på åtte PP-rådgivere eller saksbehandlere i PP-tjenesten, i denne oppgaven beskrevet som ansatte i PP-tjenesten, fra to ulike kommuner i Norge. PP-kontorene er av ulik størrelse, et mellomstort, B, og et stort, A, og befinner seg i ulike deler av Norge, ett i nord og ett i sør. Beliggenheten vil ikke ha noe å si for analysen av resultatene, da jeg ikke vil gjøre en sammenligning av kommunene. Kontorstørrelsen er mer relevant å trekke frem da det kan ha innvirkning på de ansatte og deres arbeidsoppgaver. Informantene er fra 37-62 år, har ulik utdanningsbakgrunn og har arbeidet ulik tid i PP-tjenesten. Utvalget er imidlertid ikke stort nok til at jeg kan si noe om den samlede situasjonen i Norge, og det er heller ikke mulig å generalisere resultatene. (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien gir imidlertid et innblikk i hvordan situasjonen oppfattes av tilfeldig utvalgte ansatte i PP-tjenesten, med ulik fagbakgrunn, ansvarsområde og arbeidserfaring fra to ulike PP-kontor (se tabell 1). Det gir derfor mulighet for å kunne diskutere ulike sider ved hvordan ansatte i PP-tjenesten oppfatter det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil ikke bruke tabellen aktivt i analysen, men ser den som sentral å presentere for å sikre oppgavens reliabilitet og validitet, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.6.

Tabell 1: Oversikt over informanter i prosjektet

Informant	Kommune	Utdanningsbakgrunn	Ansvar i PPT	Tid i PPT
1	A (stor)	Barnehagelærer, 12 år i barnehage, master i spesialpedagogikk	Saksbehandler på ungdomsskolen	4 måneder
2	A	Barnevernspedagog, videreutdanning i småbarnspedagogikk og spesialpedagogikk	Saksbehandler i barnehage og barneskole	3 år
3	A	Grunnskolelærer, master i logopedi	Saksbehandler på barneskolen, særlig språkvansker	8 år
4	A	Barnehagelærer, videreutdanning i spesialpedagogikk	Rådgiver i skole og barnehage, særlig barn med store, sammensatte vansker	Over 20 år

5	B (mellomstor)	Barnehagelærer, 20 år i barnehage, master i spesialpedagogikk, jobbet i to PPT	Saksbehandler/rådgiver i barnehage og skole, skolekontakt på én skole, barnehagekontakt i fem barnehager	2,5 år
6	B	Grunnskolelærer, videreutdanning i sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og leseveiledning, master i pedagogikk	Saksbehandler/rådgiver på barneskole, skolekontakt på fire skoler	5-6 år
7	B	Grunnskolelærer, 15 år som lærer, tre år på høyskole	Saksbehandler/rådgiver, skolekontakt på ungdomsskole og videregående skole, følger i overgangen	6 år
8	B	Barnehagelærer, 22 år i barnehage, videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning	Saksbehandler/rådgiver, barnehagekontakt i fem barnehager, litt ansvar på skole også, men ikke skolekontakt	3 år

4.4.2 Semistrukturert intervju

I dette masterprosjektet fikk jeg i utgangspunktet utlevert en intervjuguide fra SpedAims ProCIP som inneholdt generelle spørsmål om PP-tjenestens tverrfaglige samarbeid. Dette var spørsmål jeg måtte stille. I tillegg kunne jeg også legge til tre til fire egne spørsmål, og det er primært analysen av svarene på mine egne spørsmål som danner grunnlaget for denne masteroppgavens resultatdel. Braun og Clarke (2006) tar i bruk to begrep; data corpus og data set. Data corpus refererer til all data man har samlet inn, og data set refererer til data man trekker ut og bruker i den aktuelle analysen. I denne sammenhengen ville jeg sitte igjen med et bredt data corpus knyttet til svarene på den fullstendige intervjuguiden, mens data setet vil være svarene jeg trekker ut som relevante til mitt prosjekt. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.5.2 om analyse og fortolkning.

En faktor som må avklares før man går i gang med et forskningsintervju, er hvor strukturert intervjuguiden skal være. Fordelen ved strukturerte intervjuguiden er at man kan mer kontroll på temaet i samtalen og kan rette fokuset på det problemstillingen spør etter (Dalen, 2011, s. 26–27). Ulempen kan være at strukturen hindrer informantene i å fritt fortelle om sine erfaringer. Mer åpne, eller semistrukturerte intervju gir rom for spontane og utfyllende svar, uten begrensninger for hva informantene måtte ønske å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 46). Som en fersk forsker så jeg det som en trygghet å ha en intervjuguide å støtte seg på, og i dette prosjektet gjorde jeg semistrukturerte intervju. Spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden jeg fikk fra SpedAims ProCIP, hadde imidlertid innvirkning på hvordan jeg valgte å formulere egne spørsmål. Det var eksempelvis viktig for meg at informantene ikke

opplevde mine spørsmål som repetisjon, og jeg ønsket også å skape en naturlig overgang fra forskningsprosjektets generelle spørsmål til mine mer konkrete spørsmål. Intervjuguiden fra SpedAims ProCIP begrenset også antallet spørsmål jeg hadde mulighet til å stille, noe som også fikk innvirkning på hvordan jeg utarbeidet spørsmålene.

For å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen gjennom de spørsmålene jeg planla å stille, ble konkretiseringen av min egen problemstilling avgjørende for formuleringen av spørsmålene i min intervjuguide. Jeg endte opp med to hovedspørsmål og to underspørsmål formulert slik;

- Hvordan opplever du samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
 - Hva fungerer og hva fungerer ikke? Hvorfor? Har du eksempler på dette?
 - Hva er det viktigste i samarbeidet fra din side, hva legger du mest vekt på?
- Tilbake til det med medvirkning, hvordan blir barnets og foresattes medvirkning ivaretatt i samarbeidet om overgangen barnehage-skole?

Spørsmålene har direkte linker til forskningsspørsmålene, som vises i tabellen under. De er åpent formulert og gir også rom for oppfølgingsspørsmål, noe som gjør intervjuet semistrukturert. Man kan planlegge at et intervju skal være semistrukturert på forhånd, men jeg opplevde at det var gjennomføringen som vil avgjøre hvor strukturert intervjuet faktisk blir. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan spørsmålene og intervjuguiden ble i praksis i neste del, forberedelser før og gjennomføring av intervjuene.

Tabell 2: Oversikt over forskningsspørsmål og intervjuguide

Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?	Hvordan opplever du samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?	Hva fungerer og hva fungerer ikke? Hvorfor? Har du eksempler på dette?
I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?	Hva er det viktigste i samarbeidet fra din side, hva legger du mest vekt på?

	Tilbake til det med medvirkning, hvordan blir barnets og foresattes medvirkning ivaretatt i samarbeidet om overgangen barnehage-skole?
--	--

4.4.3 Forberedelser før og gjennomføring av intervjuene

For å oppnå gode, kvalitetssikre intervju er det nødvendig for intervjueren å ha trening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88) Før de faktiske intervjuene gjennomførte jeg dermed flere øvingsintervju for å bli trygg på intervjuguiden og de tekniske verktøyene jeg skulle bruke. Thagaard (2018, s. 94) påpeker også at øvingsintervju egner seg godt i forberedelsesfasen av forskningsintervju. Øvingen ga meg muligheten til å teste ut ulike formuleringer av spørsmålene i intervjuguiden og dermed også omformulere enkelte av spørsmålene. Jeg fikk øve meg på å stille naturlige oppfølgingsspørsmål for å gjøre intervjuet mest mulig semistrukturert. Jeg visste på forhånd at intervjuene skulle gjennomføres over Microsoft Teams og at jeg skulle bruke Nettskjema, i tillegg til en ekstern diktafon, for å ta opptak (se neste avsnitt om praktiske forhold). Øvingsintervjuene gjorde meg sikker på at alt det tekniske virket som det skulle før de offisielle intervjuene. Ved å høre gjennom øvingsintervjuene ble jeg også bevisst på hvordan jeg selv opptrer i en intervjusituasjon og gjorde meg tryggere i forskerrollen. Jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger fra prøveintervju-objektene, som også hjalp meg inn mot intervjuprosessen.

Praktiske forhold

Ettersom informantene befant seg på ulike steder i landet, ble det mest praktisk at intervjuene ble gjennomført digitalt gjennom plattformen Microsoft Teams. Dette er et verktøy både jeg og informantene foretrakk. Kamerafunksjonen i programmet ga også muligheten til å se hverandre, noe som er ønskelig da kroppsspråk er en sentral del av kommunisering som kan være med å påvirke hvordan man forstår besvarelsene. Jeg valgte å bruke to verktøy til opptak for å være sikker på at intervjuet ble tatt opp. Under gjennomføringen av intervjuene var vi alltid to studenter, da vi som nevnt delte på informantene. Én av oss tok notater underveis og én hadde hovedansvar i intervjuet og stilte spørsmålene. Dette gjorde at den som intervjuet kunne ha fullt fokus på intervjuobjektet. Samtidig kunne den som tok notater gripe inn dersom den følte noe manglet eller var uklart.

Informantene fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd, men var klar over de overordnede temaene som skulle diskuteres. Dette ble gjort for å skape mer spontane svar, samtidig som at informantene skulle føle seg trygge i situasjonen. PP-lederen som takket ja til å bli med på forskningsprosjektet SpedAims ProCIP fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema og delte dette videre med informantene. Likevel var det enkelte av informantene som ikke hadde fått lest dette skjemaet, og jeg ble nødt til å sende skjemaet på nytt før intervjuet fant sted. Dette var viktig da jeg måtte ha muntlig samtykke fra informantene til å bli med på prosjektet, før jeg kunne gjennomføre intervjuet.

Gjennomføring av intervju

Innledningsvis i intervjuene startet vi med litt småprat for å skape en mer avslappet stemning. Ettersom vi var to som intervjuet, så vi dette som særlig viktig for å hindre at informantene følte på en ubalanse i maktforholdet, og ikke kunne svare like fritt. Underveis ble jeg nødt til å gjøre enkelte tilpasninger til informantene, særlig rettet mot deres kunnskapsområde. To av informantene hadde opprinnelig ingen erfaring i sin tid i PPT fra overgangen barnehage-skole, men en omformulering av spørsmålene gjorde at også de kunne beskrive relevante faktorer. De hadde blant annet hørt erfaringer fra andre kollegaer og generell kunnskap om PP-tjenestens arbeid overganger. På tross av at jeg stilte de samme spørsmålene og forholdt meg åpen og lyttende, opplevde jeg at det var stor forskjell på intervjuene både i lengde og dybde. Dette kom av de ulike informantene. Enkelte fremsto svært lukket og nærmest beskyttende over seg selv og deres erfaringer. Andre var mer åpne og delte både utfordringer og kritiske blikk mot egen praksis. Etter hvert intervju hørte jeg gjennom lydklippet for å kunne forberede meg til neste intervju og forbedre eventuelle feil jeg gjorde, som å være mer lyttende eller formulere klarere oppfølgingsspørsmål. Gjennom hele prosessen så jeg på min rolle som lytter særlig viktig for å gi informantene mest mulig rom til å reflektere og fortelle fritt, da dette er sentralt for å få best mulig kvalitet på forskningsintervjuene (Dalen, 2011, s. 33).

4.5 Bearbeiding av datamaterialet

Jeg vil i de neste avsnittene ta for meg bearbeidingsprosessen av datamaterialet etter gjennomførte forskningsintervju. Dette vil danne grunnlaget for den videre presentasjonen av resultatene og drøftingen av disse. Jeg starter med en beskrivelse av hvordan jeg transkriberte

datamaterialet og gir deretter en grundig gjennomgang av den videre analyse- og fortolkningsprosessen i prosjektet, beskrevet i de seks fasene av en tematisk analyse.

4.5.1 Transkribering

Dette delkapitlet vil ta for seg transkriberingen av datamaterialet. Da forskningsintervjuene var ferdig gjennomført, var neste steg å få dem fra muntlig til skriftlig, gjennom en transkribering for å videre kunne analysere dem. For å transkribere datamaterialet ble det digitale verktøyet Nettskjema sentralt. Dette var som nevnt også verktøyet jeg brukte for å ta opp intervjuene. Programmet har en innebygd transkripsjonsfunksjon og denne fungerer relativt godt. Dermed kunne jeg laste ned transkripsjonen derfra og gjøre nødvendige endringer mer effektivt. Transkripsjonene ble skrevet i Microsoft Word, lagret på universitetets passordbeskyttede OneDrive. Jeg hadde to lydopptak å lytte til for å være sikker på at jeg fikk de rette formuleringene, da lydkvaliteten kunne være varierende i begge klipp. Alle transkripsjonene ble gjort rett etter gjennomføringen av intervjuene, noe som gjorde at det var lettere å huske hva som hadde blitt sagt. Jeg valgte å gå for en relativt detaljert transkripsjon med både latter og pauser markert, da jeg ikke ville miste den muntlige fremstillingen. Ettersom medstudenten min og jeg delte på informantene, delte vi også på transkriberingsarbeidet og transkriberte fire intervjuer hver. Dette effektiviserte prosessen. Vi prøvde å transkribere så likt som mulig for å gjøre hele data corpuset direkte klart til analysen i programmet NVivo 14.

4.5.2 Analyse og fortolkning av datamaterialet

Jeg vil nå ta for meg analyse- og fortolkningsarbeidet jeg gjorde rundt det transkriberte datamaterialet. Analyseprosessen beskrives av Postholm (2010, s. 105) som en gjentatt og dynamisk prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) påpeker at analyse betyr å dele materialet opp i biter eller elementer, noe som kan ses i sammenheng med den hermeneutiske fortolkningen og det å studere sammenhengen mellom deler og helhet. Analyseprosessen er tett knyttet til fortolkning, da jeg nå selv ønsker å få, men også gi leseren en dypere forståelse av det som ligger i datamaterialet. Dette er noe jeg også var inne på i delkapittel 4.3, som beskrev den hermeneutiske forankringen i oppgaven. Det finnes flere analyseverktøy og måter å tilnærme seg kvalitative datasett. For å analysere datamaterialet i dette prosjektet, valgte jeg å gjennomføre en tematisk analyse. Tematisk analyse er noe Braun og Clarke (2006, s. 79) beskriver som et verktøy for å identifisere,

analysere og rapportere mønstre, eller tema, i et datasett. De presenterer metoden gjennom seks ulike faser; gjøre seg kjent med datamaterialet, generere koder, lete etter tema, se over tema, definere og navngi tema, og produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Disse fasene vil jeg komme tilbake til. Metoden er svært ofte i bruk i kvalitativ forskning, og trekker frem flere elementer eller valg man må forholde seg til i analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette er faktorer jeg vil komme tilbake til i den videre gjennomgangen av mitt analysearbeid.

Egen analyse og fortolkning

Analysen av datamaterialet mitt bestod av flere prosesser, hvor jeg tok i bruk ulike metoder og verktøy. Særlig sentralt var det digitale verktøyet NVivo 14 hvor jeg gjorde det meste av koding og tematisering. For å beskrive den analytiske prosessen vil jeg ta utgangspunkt i de seks fasene av en tematisk analyse som Braun og Clarke (2006) beskriver. Jeg vil presentere fasene kort i hver del, slik Braun og Clarke avgrenser dem, men også se mitt analysearbeid i lys av dette. Selv om jeg lister opp fasene i en gitt rekkefølge, vil jeg påpeke at prosessen ikke var like lineær, og jeg har til tider hoppet frem og tilbake mellom fasene. Jeg gikk også gjennom hele analyseprosessen to ganger, noe jeg vil beskrive nærmere i løpet av fasene.

1. Gjøre seg kjent med data

Det første jeg startet med i analyseprosessen, var å gjøre meg kjent med data corpuset. Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver den første fasen som transkribering, lesing og repetert lesing av materialet og notatskriving av innledende ideer. Dette gjorde jeg deler av underveis i transkriberingsarbeidet, beskrevet i forrige delkapittel. Etersom jeg bare hadde transkribert halvparten av materialet, ble det nødvendig å lese gjennom alt, grundig og flere ganger, før jeg begynte på kodingen. Lesingen var for å skape en oversikt og starte på prosessen med å se mønstre og sammenhenger i materialet. Gjennom hele prosessen hadde jeg et dokument med notater, hvor jeg markerte tanker underveis relatert til hvordan informantene fremsto, interessante funn og viktige sitater. Dette ga meg en god oversikt over hva som kunne bli relevant å trekke frem senere i analysen. Jeg opplevde også i denne prosessen at enkelte av intervjuene, som nevnt tidligere, var preget av at informantene ikke hadde nok erfaring fra overgangen barnehage-skole til å besvare spørsmålene. Særlig informant 3 og 7 ble allerede her lagt merke til som unntak i analyseprosessen, da de ikke hadde samme kunnskap og erfaring som de andre informantene.

2. Generere koder og kategorisere datamaterialet

Neste steget i prosessen var å samle alt relevant datamateriale i det digitale verktøyet NVivo 14 og starte med å generere koder. Braun og Clarke (2006, s. 88–89) beskriver fase to som å kode interessante faktorer i materialet på en systematisk måte, gjennom hele data corpuset, og å sortere data relevant til hver kode. Jeg gikk grundig gjennom hvert enkelt av de transkriberte intervjuene og markerte utsagnene jeg opplevde som interessante med tanke på forskningsspørsmålene, altså trakk ut mitt data set. Dette gjorde jeg systematisk, men også gjentatte ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt. Jeg markerte hovedsakelig i svarene på intervju spørsmålene mine, men så også gjennom svarene på de andre intervju spørsmålene da enkelte av svarene var relevante koder også i denne oppgaven. Jeg hadde ikke planlagt tema på forhånd, men holdt meg heller hovedsakelig datastyrt både under kodingen og temasøket. Kodene lå også både eksplisitt og latente i materialet. Eksempelvis trakk flere av informantene frem barnets behov som fokus i samarbeidet. Enkelte gjorde dette eksplisitt, og jeg markerte koden etter det. Andre beskrev barnets behov uten å bruke det begrepet, altså lå dette mer latent. Kodene som gikk på barnets behov ble senere samlet til undertemaet med samme navn.

3. Lete etter tema

Når kodingen var gjort, begynte jeg å lete etter tema, gjennomgående mønstre i kodene. Fase tre skal samle kodene til mer overordnede tema, hvor man sikrer at temaene er godt belyst av alt relevant materiale (Braun & Clarke, 2006, s. 89–91). Det finnes som sagt to måter å gjøre dette på, ifølge Braun og Clarke, teoristyrt eller datastyrt. Jeg forsøkte hovedsakelig å være datastyrt i letingen for å unngå å legge unødvendig tolkning til grunn allerede her. Jeg vil likevel argumentere for at man ubevisst vil bruke den teoretiske bakgrunnen man sitter på når man ser gjennom materialet, noe som gjør det umulig å være helt nøytral. Det ligger fortolkning og forforståelse til grunn også når man leter etter tema, slik som jeg var inne på i kapittelet om den hermeneutiske tilnærmingen. Jeg hadde problemstilling og forskningsspørsmål, men også egen forforståelse og det teoretiske kunnskapsgrunnlaget, i bakhodet gjennom arbeidet. Temaene begynte å ta form i over- og undertema.

4. Se over og kontroller tema

I fase fire skal man bli sikker på at det er sammenheng mellom temaene og utdragene som er kodet, og datamaterialet som en helhet. Det kan også genereres et tematisk kart av analysen

(Braun & Clarke, 2006, s. 91–92). Det tematiske kartet, i mitt tilfelle, formet seg naturlig i NVivo 14 etter hvert som jeg samlet kodene i tema og undertema. Det gjorde det enklere å sikre koherens i temaene jeg satt igjen med. Jeg sjekket at det var intern sammenheng i temaene og ekstern variasjon mellom temaene og undertemaene. Jeg sikret også at temaene var direkte knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål og gjorde omformuleringer der det var nødvendig. Temaene og formuleringene endret seg underveis, også etter gjennomført tematisk analyse, helt frem til skrivende stund. Blant annet ble temaet, *generelle erfaringer fra samarbeidet*, lagt til som et ekstra tema for å beskrive faktorer jeg ikke følte passet inn ellers. Jeg valgte å gjøre hele den tematiske analysen to ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alle viktige elementer og at analysen var mest mulig gyldig. Hele prosessen har vært preget av å se deler og helhet i sammenheng, og deretter tilpasse både delene og helheten. Oppgaven har endret seg i tråd med analysen, men samtidig har de ulike delene av oppgaven, som teoretiske perspektiv og drøfting, også gjort endringer for den tematiske analysen. Dette er en naturlig del av den hermeneutiske tilnærmingen, som ligger til grunn i prosjektet.

5. Definere og navngi tema

Jeg vil nå i fase fem presentere og definere temaene jeg sitter igjen med etter den tematiske analysen. Det endte med fire hovedtema med tre undertema på hvert hovedtema, noe jeg vil presentere i en tabell. Temaene vil jeg ta i bruk når jeg presenterer resultatene i kapittel 5. Temaene jeg sitter igjen med er disse;

Tabell 3: Oversikt over tema fra tematisk analyse

Generelle erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen	PPT-ansattes fokus	Medvirkning	Utfordringer
Rutiner og formalisering	Barnets behov - eksplisitt	Foresattes medvirkning	Situasjon/personavhengig
Ulike erfaringer	Barnets behov - implisitt	Barnets medvirkning	Ressurser og tid
Utfordrende	Inkludering og tidlig innsats	PPT-ansattes medvirkning	Organisering - hvem har ansvar, hvem får informasjon

6. *Produsere rapporten*

Det siste steget i Braun og Clarkes tematiske analyse er å produsere rapporten og beskrive resultatene fra analysen, noe jeg nå har gjort i dette delkapittelet og vil fortsette å gjøre i resultatkapittelet, kapittel 5. Kapitlet vil gi en grundig gjennomgang av informantenes besvarelser gjennom temaene jeg nå har utarbeidet, og bli knyttet særlig opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Før det vil jeg videre vurdere studiens kvalitet, hvor flere av faktorene fra analysearbeidet vil være sentrale.

4.6 Vurdering av studiens kvalitet

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort i forskningsarbeidet for å sikre studiens kvalitet. Dette vil jeg beskrive gjennom å benytte meg av tre begreper; *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*. Begrepene kan også pekes på som de tre vanligste kriteriene for kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 259) Reliabilitet eller pålitelighet kan defineres som om prosjektet er utført på en tillitsvekkende og troverdig måte. (Thagaard, 2018, s. 187). Validitet eller gyldighet defineres av Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) som tankene rundt om resultatene og konklusjonene dine er gyldige for det du har studert. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens overførbarhet eller generaliserbarhet, altså i hvor stor grad studiens resultater er overførbare til andre situasjoner eller sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.6.1 Reliabilitet

Refleksjon rundt oppgavens reliabilitet krever to faktorer, forskerens refleksjon over egen påvirkning, og synlig forskningsprosess, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg vil først trekke frem hva jeg har gjort knyttet til en synlig forskningsprosess. Studiens pålitelighet eller reliabilitet sikres ikke bare gjennom transparens og innsyn i forskningsprosessen, men også gjennom en hensiktsmessig framlegging av dette (Tjora, 2021, s. 264). Da kan leseren selv vurdere om studien er til å stole på. Tjora poengterer at det skal være relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori, noe jeg har forsøkt å ta hensyn til gjennom hele oppgaven. Jeg har redegjort for valg og trukket sammenhenger mellom ulike delene, ofte gjennom tabeller. I denne oppgavens metodekapittel har jeg vært særlig transparent knyttet til forberedelsen og planlegging av intervjuene og intervjuguiden, gjennomføringen av hele forskningsprosessen. Jeg har også foretatt og fremstilt en grundig og åpen analyse som belyste mine valg knyttet til tolkning av

empirien. Tjora (2021, s. 265) påpeker videre at det er vanlig å bruke sitater fra intervjuene for å gi leseren mulighet til å komme tettere på empirien, og ikke stole blindt på forskerens tolkning. Presentasjonen av materialet i resultatdelen min er dermed preget av informantenes sitat.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) trekker, som nevnt, også frem at pålitelighet også kan knyttes til refleksjoner rundt hvordan forskeren kan ha påvirket deler av forskningsprosessen, som gjennomføring og tolkning av intervjuene. Slik som jeg også beskrev i delkapittelet om hermeneutisk tilnærming, vil min forforståelse og forskerrolle ha innvirkning på resultatene. Det at jeg har belyst min bakgrunn og rolle som lærerstudent med fordypning i spesialpedagogikk med både teoretiske erfaringer og praksiserfaringer, er også sentralt for transparens i oppgaven. For å styrke studiens pålitelighet ytterligere kunne jeg likevel vært enda mer transparent i utdypelsen av min egen forskerrolle. Jeg kunne også vært mer teoretisk forberedt til intervjuene og tilpasset oppfølgingsspørsmålene mine mer deretter. Dette har likevel ført til gode refleksjoner rundt videre forskning på temaet.

4.6.2 Validitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) påpeker at validitet kan studeres gjennom to perspektiv, indre gyldighet og ytre gyldighet, hvor den ytre gyldigheten er knyttet til studiens overførbarhet. Det vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel. Jeg vil her belyse oppgavens indre gyldighet. For å kunne underbygge gyldighet poengterer Tjora (2021, s. 263) at man bør diskutere sammenheng mellom forskningsspørsmål, valg av datagenerering og teoretisk grunnlag. Oppgaven bør være forankret i annen relevant forskning. Jeg gjorde innledningsvis i teorikapittelet en fremstilling av litteratursøkene knyttet til oppgaven, før jeg belyste sentrale områder knyttet til oppgavens problemstilling og trakk frem tidligere forskning på området. Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget er også med meg gjennom hele oppgaven, og blir sentralt igjen i drøftingen av studiens resultat.

Tjora (2021, s. 263) peker også på metodisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, som sentralt for studiens validitet.

Mine metodiske valg har jeg belyst gjennom dette kapitlet, og ser det også som relevant å trekke frem min tilknytning til forskningsprosjektet SpedAims ProCIP, som har påvirket disse valgene. Jeg viser også, i delkapittel 4.4.1, en tabell over studiens informanter. Dette er for å

gjøre det tydelig hvilke begrensninger studien kan ha. Jeg opplevde å ha informanter som ikke kunne belyse oppgavens problemstilling grunnet mangel på erfaring, men løste dette med å få tilgang til flere informanter. Jeg så også at disse informantenes besvarelser likevel ble interessante å drøfte, da de var så vikende fra resten. I en helhet opplever jeg at studien gir svar på det jeg spør om, gjennom sentrale teoretiske perspektiv og relevant forskningsmetode.

4.6.3 Overførbarhet

Kvalitative studier og særlig med et utvalg av størrelsen i dette masterprosjektet, har i liten grad evnen til å produsere kunnskap som kan generaliseres (Tjora, 2021, s. 267). Likevel har de aller fleste forskningsprosjekt en intensjon om å være gyldige utover akkurat det man har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det ønsker jeg også med dette prosjektet. Evnen til generalisering kan studeres gjennom to perspektiv; *naturalistisk* og *statistisk* generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018). Den naturalistiske generaliseringen kommer frem gjennom at forskeren beskriver forskningsprosessen i detalj og gjør arbeidet mest mulig transparent, for at leseren skal kunne kjenne seg igjen og trekke linjer til egen praksis. Det samme gjelder teorien man knytter til forskningen og hvor godt den forklarer empirien. Transparens har jeg trukket frem som sentralt i denne oppgaven tidligere, og ser dette som en styrke også knyttet til studiens overførbarhet. Den statistiske generaliseringen er mer knyttet til utvalget og populasjonen studien ønsker å romme. I denne studien er utvalget som nevnt PPT-ansatte fra to kommuner i landet, de har ulike arbeidsoppgaver og utdanningsbakgrunn. Populasjonen studien kunne ønsket å romme, er alle PPT-ansatte i Norge med erfaring fra overgangen barnehage-skole. Jeg vil argumentere for at utvalget dermed belyser sentrale deler av denne populasjonen, og ivaretar studiens overførbarhet til en viss grad. Samlet sett har jeg nå trukket frem studiens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet. Jeg vil videre peke på de forskningsetiske hensynene jeg har tatt gjennom prosjektet.

4.7 Forskningsetiske hensyn

Avslutningsvis i dette kapitlet som har beskrevet oppgavens metodiske tilnærming, vil jeg trekke frem de etiske hensynene jeg har tatt. En viktig del av forskningsprosessen er å ivareta de etiske forholdene underveis. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet en rekke forskningsetiske retningslinjer alle forskere og forskningsprosjekter må følge. Mitt masterprosjekt er intet unntak. Oppgaven går

også inn under utdanningssektoren og jeg ser det sentralt å forholde meg til retningslinjene som ligger i lærerprofesjonens etiske plattform i tillegg (Utdanningsforbundet, u. å.). Dette delkapittelet vil dermed ta for seg de etiske hensynene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen med grunnlag i de forskningsetiske retningslinjene og lærerprofesjonens etiske plattform.

4.7.1 Hensyn til informantene

Ettersom jeg skulle foreta forskningsintervju av PP-rådgivere er det flere hensyn å ta, særlig med tanke på personvern. Jeg måtte gi informasjon, få samtykke, i tillegg til å ivareta deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021). I samarbeid med SpedAims ProCIP, startet jeg med å melde prosjektet til Sikt. I den forbindelse utarbeidet vi også et informasjons- og samtykkeskjema som ble vurdert og godkjent før det ble sendt videre til PP-lederne og deretter informantene. Innholdet i skjemaet dreier seg hovedsakelig om personopplysninger, hvordan de skal behandles og brukes og hvem som skal ha tilgang. Informantene ble også informert om rettighetene de har, som å trekke seg fra studien, få innsikt i og rette på opplysninger, og klage på behandlingen av personopplysninger. Dette skjemaet legger et avgjørende grunnlag for det forskningsetiske perspektivet i prosjektet, og er noe jeg har måttet forholde meg til videre gjennom løpet. Informantene ga muntlig samtykke på at de hadde lest informasjonsskrivet og var innforstått med skjemaet før intervjuene startet.

I lærerprofesjonens etiske plattform trekkes det også frem personvern, konfidensialitet og overholdelse av taushetsplikten (Utdanningsforbundet, u. å.). Personopplysninger skal behandles med varsomhet og særlig mulighetene for elektronisk informasjonsspredning krever kritisk årvåkenhet. Dette har jeg tatt hensyn til ved å bruke programvarene Nettskjema og NVivo 14 som er godkjent i forskningssammenheng. Jeg fulgte retningslinjene for Nettskjema og hadde mobiltelefonen i flymodus under opptak. Jeg lagret også alle filer på Universitetet i Stavangers passordbeskyttede OneDrive gjennom hele prosjektet. Underveis i intervjuene og gjennom prosjektet generelt, var jeg oppmerksom på å overholde taushetsplikten og opptre profesjonelt. Jeg har dermed ivaretatt informantenes konfidensialitet gjennom hele prosjektet, og destruerer mitt datamateriale ved levert prosjekt. Materialet vil ennå bli brukt i SpedAims ProCIP, noe informantene samtykket til, men jeg vil ikke lenger være ansvarlig.

Jeg har også reflektert rundt hvordan jeg fremstiller informantene og deres representasjon i oppgaven. Retningslinjene fra NESH påpeker at man skal vise respekt for ulike verdier og holdninger, og unngå at informantene blir utsatt for urimelig belastning og ubehag. Jeg stilte spørsmålet; Kan informasjonen jeg kommer i masteroppgaven med skade informantene eller rollen de representerer? Dette kan igjen føre til et dilemma om man skal være lojal til de etiske forholdene, eller søke kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). PP-tjenesten og deres arbeid kan fremstå som et betent tema, da det ligger mye frustrasjon fra aktørene i samarbeid med tjenesten og at tjenesten ikke fungerer etter intensjonene i flere kommuner (Briseid, 2006, s. 124). Jeg har forsøkt å fremstille informantene i et nøytralt lys, hvor jeg har problematisert deler av tjenestens praksis uten å legge unødvendig ubehag og belastning på informantene.

4.7.2 Hensyn til forskerfellesskapet

Et annet viktig hensyn jeg har tatt i forskningsarbeidet, er det som går på forskeres kollegiale ansvar overfor hverandre i forskerfellesskapet. NESH (2021) beskriver flere sentrale faktorer knyttet til etiske forpliktelser i forskerfellesskapet. Jeg vil trekke frem enkelte av disse og hva jeg har gjort for å sikre dette. Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å være så åpen om forskningsprosessen som mulig for å sikre mulig etterprøvbarhet og kritikk. I tråd med dette har jeg vært nøye med kildehenvisninger og unngått plagiat. I fremstillingen av resultatene og analysen har jeg vært bevisst på å holde meg tro til informantenes beskrivelser, og verken forfalsket eller fordreid utsagn og informasjon. Det neste kapittelet vil ta for seg resultatene jeg sitter igjen med etter gjennomført metode.

5 Resultat

Dette kapittelet vil gi en grundig beskrivelse av resultatene fra intervjuene og den tematiske analysen jeg gjorde av datamaterialet. Resultatene vil bli presentert gjennom fire delkapitler som baserer seg på de fire hovedtemaene fra den tematiske analysen; generelle erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen, PPT-ansattes fokus, medvirkning og utfordringer.

Undertemaene fra den tematiske analysen vil også komme til syne under hvert av disse delkapitlene. Hvert kapittel vil bli oppsummert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene;

1. *Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle tverrfaglige samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?*
2. *Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?*
3. *I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?*

Det er bare svarene fra intervjuene som vil være relevante for problemstillingen i denne masteroppgaven, som blir presentert og diskutert i dette kapittelet. Altså vil det være flere besvarelser og utsagn fra de PPT-ansatte som ikke blir trukket frem. Informant 3 og 7 hadde ikke kunnskap og erfaring nok til å svare grundig på mine spørsmål, og vil dermed ikke bli trukket frem i like stor grad gjennom temaene. Disse informantenes besvarelser vil heller bli presentert avslutningsvis, da deres erfaringer fortsatt vil være relevante mot drøftingen senere. Når jeg referer til informant eller kommune gjennom kapittelet, vil jeg bruke tallet og bokstaven jeg ga dem tidligere. (Se tabell 1)

5.1 Generelle erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen

Dette første delkapittelet vil ta for seg resultatene av analysen, hvor de ansatte beskriver mer generelle tanker om hvordan samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp fungerer. Hvem de ulike partene er og hvor delaktige de erfarer at de er? Jeg vil peke på resultatene som beskrev medvirkningen de PPT-ansatte opplevde å ha, knyttet til ulike erfaringer fra kontor til kontor, men også innad på kontorene, og hvordan de selv opplever samarbeidet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene knyttet til forskningsspørsmål 1; *Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle tverrfaglige samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?*

Først vil jeg ta for meg erfaringer knyttet til det potensielle samarbeidet om overgangen barnehage-skole gjennom rutiner og formalisering.

5.1.1 Rutiner og formalisering

Når informantene blir spurt om hvordan de erfarer samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole, trekker ansatte fra begge kommunene, A og B, frem at de har arbeidet mye med å formalisere og skape rutiner for samarbeidet rundt overgangen både på systemnivå, men også for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Selv om rutinene skal være på plass, opplever de at det å sette rutinene ut i praksis virker til å by på flere utfordringer.

Ja, der har det også vært jobbet en god del i kommunen med å formalisere samarbeidet. Vi som er mest på barnehagesiden synes jo at mye kunne vært bedre, i praksis. (Informant 4)

De PPT-ansatte har ulike praksiserfaringer, mye påvirket av hvilken rolle de har, eksempelvis barnehagekontakt, skolekontakt, saksbehandler. Særlig de som arbeider hovedsakelig rettet mot barnehager, opplever at samarbeidet rundt overgangen har forbedringspotensial. Eksempelvis beskriver alle informantene fra kommune B at rutinene for overgangen er på plass, men bare én informant påpeker at dette er gode rutiner. Denne informanten påpeker også at rutinene ikke blir fulgt av ulike grunner, som tid, ressurser, sykdom, noe som er et hinder for samarbeidet og en god overgang.

Så vi har gode rutiner. Og jeg føler at de er der. Men jeg kan ikke si at de alltid, vi ser jo av og til at det glipper, at det er ikke alltid de blir på en måte fulgt. (Informant 8)

Informant 6 sier også at rutinen er på plass, men kommenterer ikke noe på om den selv opplever dette som gode eller dårlige rutiner, heller at opplevelsen på rutinens kvalitet varierer fra sted til sted.

Jeg kan si såpass at rutinen er på plass... Så hvis du hadde spurt litt rundt der om hvordan rutinen er, så tenker du at du har fått en del variable svar. Noen plasser fungerer det veldig godt. Og andre mindre.

I denne oppgaven vil jeg ikke gå nærmere inn på rutinene, kvaliteten på de og hva som blir beskrevet der, men heller de varierende praksiserfaringene som ligger bak rutinene, da dette

er formålet med studien. Hva opplever de PPT-ansatte fra samarbeidet i praksis? Hvor ligger utfordringene? Dette skal de videre resultatene være med å belyse. Først; hvor involverte opplever de ansatte i PP-tjenesten selv å være i samarbeidet rundt overgangen for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?

5.1.2 PPT-ansattes deltakelse og medvirkning - ulike erfaringer og utfordrende

Det neste jeg vil trekke frem er erfaringene PPT-ansatte har fra egen deltakelse og medvirkning i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak. Dette ble ikke stilt som et eksplisitt spørsmål under intervjuene, men ble trukket frem av flere av informantene da de ble spurt om den generelle opplevelsen av samarbeidet rundt overgangen. Det var varierte og sprikende kommentarer blant informantene, og bare én informant var klar på at ansatte i PP-tjenesten var svært involvert i overgangen.

Min opplevelse er at PP-tjenesten har vært veldig delaktig i overgangsprosessen og koblet på skolen. (Informant 1)

Denne informanten hadde ikke erfaring med overgangen barnehage-skole som ansatt i PP-tjenesten, men svarte heller på bakgrunn av 12 år som barnehagelærer og opplevelsen rundt samarbeidet fra barnehagens perspektiv. Da var erfaringen at aktuelle ansatte i PP-tjenesten var svært involvert i overgangen. Dette finner jeg ikke hos noen av de andre informantene. Jeg vil senere peke på at praksiserfaringene virker å være person- og situasjonavhengige, noe som kan forklare hvorfor denne ene informanten opplevde PP-tjenesten som delaktig i samarbeidet med akkurat den barnehagen.

De andre informantene hadde ulike erfaringer med hvor involverte og delaktige de hadde mulighet til å være i samarbeidet rundt overgangen, fra sted til sted. Flere beskriver at de sitter på kunnskap og kompetanse som kan være avgjørende for å skape en god overgang, men kan til tider bli satt på benken i samarbeidet. De ønsker å bidra, men får ikke alltid muligheten. Informant 6 påpeker særlig at de ansatte i PP-tjenesten kan ha en sentral rolle i samarbeidet om overgangen, både på systemnivå og individnivå, men at de er avhengige av å bli koblet på for å kunne delta.

Der er jo PPT en klar samarbeidspartner (...) Og så er det jo på en måte mer saksbehandlere i barnehage da, på individsakerne som skal bli koblet på. Men selvfølgelig er jo barnehagekontakt en samarbeidspartner. (...) Da er det sånn at av og til blir man koblet på

og så er man en del av det, og andre ganger blir man ikke koblet på og da er man ikke en del av det. Vi er på en måte tilgjengelige. Vi har kompetansen og det som trengs. Men vi er jo en hjelp som må være ønsket, for vi kan ikke på en måte tvinge oss på ting.

Dette viser til at PPT-ansatte opplever samarbeidet rundt overgangen som preget av mye ulik praksis. Av og til fungerer det og av og til ikke, gjerne avhengig av om de har muligheten til deltakelse og medvirkning eller ikke. Dette, og flere andre faktorer de ansatte opplever å hindre samarbeidet rundt overgangen, er noe jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel.

5.1.2 Sammenfatning av resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1

I dette delkapitlet har jeg presentert resultatene som er med på å besvare forskningsspørsmålet: *“Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle tverrfaglige samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?”*. Som nevnt var forskningsspørsmålet formulert åpent for å gi rom for mer overordnede og generelle svar rundt erfaringene fra overgangen, før jeg går mer i dybden. Dette ga meg to hovedresultat;

- De PPT-ansatte sier at de har rutiner for samarbeidet i overgangen, men at de ikke alltid fungerer i praksis
- De PPT-ansatte sier at praksisen og deres involvering i samarbeidet er ulik fra situasjon til situasjon

Jeg bruker formuleringen; “det potensielle tverrfaglige samarbeidet”, i forskningsspørsmålet og det ser vi også i resultatene at det er. Det er varierende om de PPT-ansatte opplever at samarbeidet finner sted og hvor tverrfaglig det ender opp med å være. De ansatte i PP-tjenesten, særlig skolekontakter, barnehagekontakter og saksbehandlere, sier at de ønsker å delta og kan ha en viktig rolle, men er avhengige av å bli koblet på. Disse utfordringene og mer vil bli beskrevet under neste delkapittel, hvor jeg går nærmere inn på faktorer de PPT-ansatte opplever som hemmende for det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

5.2 Utfordringer

I delkapittel 5.1 ble det i flere av resultatene pekt på at PPT-ansatte opplever samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak, som utfordrende i

praksis. Disse utfordringene de erfarer vil jeg beskrive nærmere i dette delkapitlet og avslutningsvis også oppsummere funnene knyttet til forskningsspørsmål 2; *Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?*. Utfordringene vil bli fordelt på tre hovedtemaer, de samme undertemaene fra analysen; situasjon- og personavhengig, ressurser og tid, og organisering.

5.2.1 Situasjon- og personavhengig

Jeg vil starte med å utdype noe som også ble trukket frem under forrige delkapittel; at det er ulikt hvor godt samarbeidet og overgangen lykkes fra sted til sted. Gjennom alle besvarelsene er det tydelig at de PPT-ansatte erfarer samarbeidet rundt overgangen som situasjon- og personavhengig innad i kommunene. Det som ga ulike svar, var hvorfor samarbeidet kunne være så varierende. Informant 1 beskriver at det kan være praktiske årsaker til at enkelte av skolene ikke deltok i samarbeidet og videre førte til en mer utfordrende overgang;

Det var kanskje de skolene som ikke var nærscole, som ikke prioriterte å komme innom.

To av de andre informantene, på tvers av kommunene, trakk frem faktorer som prioriteringer og ståsted hos barnehager og skoler som årsak til de varierte praksisene.

Nei, det kommer jo an veldig på skolen og ja mottakerskolen. (Informant 2)

Det er litt avhengig av ståstedet til den barnehagen. (Informant 5)

Ingen av informantene nevnte seg selv eller PP-tjenesten som en situasjon- eller personavhengig faktor. Det var hovedsakelig skolene, barnehagene og de ansatte der som håndterte samarbeidet rundt overgangen svært ulikt, som igjen ble beskrevet som en sentral utfordrende faktor.

5.2.2 Ressurser og tid

To informanter, én i hver kommune, var særlig opptatt av at utfordringene for samarbeidet rundt overgangen kunne ligge i mangel på tid og ressurser i PP-tjenestens arbeid, og at dette kan også være med å forklare de ulike praksisene i barnehagene og skolene.

Men i praksis ser vi at denne tidsfaktoren og hva det blir satt av av ressurser til å dra ut i barnehagen, for å se på de barna som skal begynne i første klasse, og særlig de som det er meldt ekstra behov om. Det er der det oftest rander. (Informant 4)

Jeg kan ikke se helt hvorfor det glipper. Om det er sykdom eller det som gjør at det glipper. (Informant 5)

Det er også andre informanter i begge kommuner som tidligere i intervjuet trekker frem ressurser og tid som en barriere for tverrfaglige samarbeid generelt, men nevner det ikke igjen i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Det kan nok likevel oppleves som en utfordring også i dette tverrfaglige samarbeidet. De trekker frem at også skoler, barnehager og andre tjenester kan slite med å rekke over alt og at samlet gjør det det vanskelig å lykkes med gode samarbeid.

Så jeg tenker at arbeidsmengden er for stor, og det kan jo igjen gå ut over samarbeidet, for det er vanskelig å få til møter. Sånn er det i de andre tjenestene og for lærerne som har mye undervisningstid. (Informant 6)

Og så er det kanskje i andre tjenester, så er det ulike grunner til at de har et høyere fravær, og at en del av det der tverrfaglige arbeidet er vanskelig å gjennomføre, for du har ikke folk å sende ut på det. (Informant 3)

5.2.3 Organisering - hvem har ansvar og hvem får informasjon

En annen stor utfordring som flere av de PPT-ansatte i begge kommunene trekker frem, går på de mer organisatoriske faktorene, som hvem som har ansvar for samarbeidet i overgangen, hvem som deltar i samarbeidet og hvordan informasjonen blir delt mellom de ulike deltakerne. Informant 5 og 6 beskriver utfordringen; hvem som ansvaret for samarbeidet i overgangen og rollefordelingen i samarbeidet. Dette kan ligge som en potensiell utfordring, særlig for involveringen av de ansatte i PP-tjenesten og vil også være knyttet til de ulike praksisene fra skole til skole og barnehage til barnehage.

Så i den overgangsrutinen så er det styrer og rektor som har ansvar for å kalle inn til disse møtene og lage den gode overgangen. Og så kobler de PPT på med behov. (Informant 6)

Det er styret som har ansvar. Kanskje er det sånn at PPT, den saksansvarlige, burde ha hatt ansvar for dette. Det er en diskusjon det også. Hvem og hva. (Informant 5)

Informant 5 trekker frem en mulig løsning på utfordringen, gjennom at ansatte i PP-tjenesten skulle hatt mer ansvar for samarbeidet i overgangen. Dette er det eneste forslaget på forbedring som blir trukket frem av alle informantene, gjennom hele intervjuprosessen.

Informant 2 og 4 belyser en annen side, og trekker særlig frem brudd i informasjonsdelingen som et hinder for å lykkes med samarbeidet i overgangen. Det virker ikke til å være de aktuelle i samarbeidet som får informasjonen. Dette er også knyttet til hvem som deltar i samarbeidet og hvilke roller de har.

Så da har vi opplevd at vi har brukt masse tid på å prøve å sikre overgangen, også har ikke skolen gode nok rutiner for at informasjon kommer frem til de lærerne. Og lærerne kanskje selv ikke har gode nok rutiner for å sette seg inn i historikken til enkeltbarnene... Ja, det er vel mest det at den største frustrasjonen ligger i overføringen av informasjonen. At den mangler nesten noen plasser da. (Informant 2)

Det er liksom ikke de som er nærmest barnet som får informasjon. De møter en inspektør eller en rektor, og så kommer læreren på høsten og sier «Oi, det er vanskelig. Kan vi få snakke med deg på nytt igjen?» (Informant 4)

5.2.4 Sammenfatning resultater knyttet til forskningsspørsmål 2

For å oppsummere resultatene knyttet til forskningsspørsmål 2 og utfordringene de PPT-ansatte opplever i det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, kan jeg trekke frem tre hovedfunn;

- De PPT-ansatte opplever at det som utfordrende at samarbeidet rundt overgangen er person- og situasjonsavhengig
- De PPT-ansatte opplever at det er mangel på ressurser og tid, ikke bare hos PP-tjenesten, men også skoler, barnehager og andre tjenester, noe som hindrer samarbeidet rundt overgangen
- Hovedutfordringen beskriver de likevel som liggende i hvem som har ansvar for samarbeidet rundt overgangen for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, altså ledelsen i skole og barnehage, og hvem som får informasjonen i overgangen, ikke den som er nærmest barnet

På tross av mange utfordringer ser vi også at de PPT-ansatte opplever at samarbeidet rundt overgangen kan lykkes i enkelte tilfeller; at de blir koblet på og har ressurser og tid til å delta. De neste resultatene jeg presenterer, vil beskrive disse samarbeidene og hvordan de ansatte i PP-tjenesten selv mener de bidrar for å sikre en god overgang for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

5.3 Medvirkning

Dette delkapittelet vil ta for seg hva de PPT-ansatte trakk frem rundt foresattes og barnets medvirkning i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil først beskrive PPT-ansattes erfaringer rundt foresattes medvirkning og deretter barnets medvirkning i samarbeidet rundt overgangen. I neste delkapittel vil jeg trekke frem det som PPT-ansatte påpekte som fokuset, de avgjørende faktorene, i samarbeidet rundt overgangen for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp fra deres side, før jeg oppsummerer de to kapitlene knyttet til forskningsspørsmål 3; *I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?*. Jeg vil drøfte mer rundt hvorvidt prinsippet om inkludering ligger til grunn i kapittel 6, men trekker her frem resultat som kan være med å diskutere dette.

5.3.1 Foresattes medvirkning

Foresatte trekkes frem av alle informantene i begge kommunene som sentrale deltakere i samarbeidet rundt overgangen barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

I disse individsakene ... altså foresatte ble jo innkalt. (Informant 1)

Der er de foresatte med hele tiden. Foreldrene er involvert, sånn som i alt arbeid. Det er sjeldent vi gjør noe uten foreldrene. (Informant 4)

Foreldrene her er jo koblet på. (Informant 8)

Foresatte blir altså innkalt og gitt muligheten til å bli med på møtene rundt overgangen. Deltakelse kan være en viktig forutsetning for å sikre medvirkning i samarbeidet. Videre ser vi at informanter fra begge kommuner også har et fokus på å få med foresattes stemme i overgangen, og at foresatte er sentralt delaktige i å avgjøre informasjonen som formidles fra barnehage til skole.

Det som skjer også i samarbeidet da, det er jo å få foreldrene sin stemme også, hva ønsker de å formidle til skolen. (Informant 5)

Foresatte er jo med på de møtene, de overgangsmøtene. Man starter gjerne ved at det er de som presenterer barnets styrker og utfordringer. Det er de som mange ganger legger listen i forhold til den informasjonen som deles. Vi har også gjerne avklart på forhånd med foreldre om det er informasjon de ikke ønsker å dele. At vi vet på en måte hvilken informasjon vi får lov til å dele videre med mottakerskolen. (Informant 2)

5.3.2 Barnets medvirkning

Det å ivareta barnets medvirkning i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole, er noe flere av informantene trekker frem som mer utfordrende, og at det vil kreve mer å legge til rette for det.

Jeg tenker det er ofte ikke godt nok (barnets medvirkning), for det er ekstremt krevende å sikre det og sikre at de har god nok informasjon og at de på en måte får svare ærlig uten at de møter forventninger fra voksne. Det er akkurat det er krevende å få til, men en prøver i hvert fall å legge til rette for det. (Informant 6)

En av grunnene til det kan ligge i at barnet som regel ikke deltar på møtene i overgangen, slik som de foresatte. En må da prioritere å prate med barnet i andre settinger.

Det er ikke ofte vi har barna med på de formelle møtene i overgangen. (Informant 4)

Videre ser vi at informantene har ulike erfaringer fra om barnets stemme blir tatt med i samarbeidet i det hele tatt, og hvordan det i så fall blir gjort.

Akkurat i overgangen blir det ikke stilt sånn direkte spørsmål til barnet. Det har ikke jeg gjort. Kanskje det er andre som har gjort det. (Informant 5)

Informantene i kommune A trekker frem to ulike løsninger på hvordan barnets medvirkning kan ivaretas i overgangen, som de selv har erfart. Informant 1 trekker frem foresatte som ivaretaere av barnets stemme i samarbeidet.

Jeg tenker at barnet ble ivaretatt gjennom de foresatte, kanskje i hovedsak.

Informant 2 beskriver at PPT-ansatte selv har pratet med barnet og fått høre deres tanker om overgangen.

Og barnet selv har man gjerne pratet med, og da blir det gjerne å få de barnene som kan snakke, og få deres tanker om skolen, hva de gleder seg til, hva de gruer seg til. (Informant 2)

5.4 PPT-ansattes fokus

Videre vil jeg se på hva de PPT-ansatte ser på som sentralt i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, og hva de dermed velger å fokusere på. To av informantene fra kommune B trekker eksplisitt frem prinsipp om inkludering og tidlig innsats som sentralt å ivareta i samarbeidet rundt overgangen.

*“Hva tenker en? Klarer enn å ramme innenfor de ulike paragrafene i skoleverket.”
Sånn som opplæringsloven §1-4, sant vel. Rommer en innenfor tidlig innsats der.*

(Informant 5)

Så det å sikre disse barna her, og spesielt dette med inkludering. I fellesskapet ja. De med særskilt, som har behov for særskilt rettelegging. “Hvordan kan vi bidra der til å sikre inkludering i?” (Informant 6)

5.4.1 Barnets behov - eksplisitt

De fleste informantene trekker frem barnets behov som det de vektlegger sterkest i samarbeidet rundt overgangen, enten eksplisitt eller implisitt. To av informantene, på tvers av kommunene, bruker eksplisitt begrepet om barnets behov når de blir spurt hva som er det viktigste for dem å formidle i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Vi vektlegger å få frem barnets behov... Altså barnets behov må tas hensyn til for at skolestarten skal bli bra. Det handler veldig ofte om kommunikasjon, sosialt samspill og sanne ting. Det her med å lese og skrive, det kommer etterpå. Barnet må bli trygt og bli sett og bli varetatt på skolen først og fremst. (Informant 4)

Det som er viktig, det er å formidle barnets behov. (Informant 5)

5.4.2 Barnets behov - implisitt

Barnets behov beskrives også av resten av informantene som det mest sentrale i samarbeidet fra deres side, men da mer implisitt. De beskriver at barna har ulike forutsetninger og ulike tiltak de vil trenge, noe de ønsker å legge vekt på i samarbeidet om overgangen.

For eksempel som saksbehandler er det å gi råd og veiledning i forhold til hva denne eleven trenger i overgangen. (Informant 6)

Og disse barna vil kanskje trenge ekstra omsorg. Dette med forutsigbarhet og trygghet på en måte. Vi skal sikre dem i overgangen. (Informant 8)

Noen trenger kanskje å pushes litt, og kanskje tåle det. Mens noen trenger at det er en voksen der som er tett på, som er nær og som ser dem. Og noen trenger ekstra mye ros og oppmuntring. Og noen trenger at de blir påminnet ting underveis i dagen. Det er mye forskjellig. (Informant 1)

Informant 1 beskriver også barnets ferdigheter og sårbarheter som sentral informasjon å dele, dette var for å videre kunne sikre gode tiltak når barnet ankommer skolen.

Det jeg opplevde som viktigst var kanskje å kunne si noe om styrkene til det enkelte barnet, men også noe om sårbarheten. For det er noen som har noen større sårbarheter enn andre og det at de her lærerne skal være klare over det når de mottar dem.

To av informantene beskriver også et fokus på tilrettelegging og at skolen skal være klar for å møte barna som kommer med de behovene de har.

Det er jo egentlig den særskilte tilretteleggingen som disse barna trenger. Og så i forhold til kanskje å overføre kunnskap. Om det er diagnoser eller... Men poenget må være at skolen er forberedt og at de er klar til å ta imot. (Informant 3)

Så prøver vi å hjelpe skolen da, det her må tilrettelegges, det her må være på plass før barnet begynner. Personer må bli skolert. De må det... Så det handler veldig mye om hvordan barnet blir tatt imot. (Informant 4)

Bare én informant trekker frem spørsmålet om barnet skal fortsette å ha spesialpedagogisk hjelp på skolen, som sentralt i overgangen. Det kan likevel tenkes at det går inn under hva de andre beskriver som barnets behov.

Også er det jo dette spørsmålet da, «skal barnet fortsatt ha sakkyndig vurdering når barnet går i skolen?» (Informant 5)

På tross av varierende svar gir alle disse faktorene uttrykk for at de PPT-ansatte i denne studien legger fokuset på barnets behov i samarbeidet om overgangen for barn med enkeltvedtak. Det er ingen av informantene som trekker frem andre prioriteringer i samarbeidet, eksempelvis egne behov eller skolens behov. De beskriver å være lojale til barnet og det som skulle trengs for å ivareta en trygg og god overgang for barnet.

5.3.3 Sammenfatning av resultater knyttet til forskningsspørsmål 3

I de to foregående delkapitlene har jeg presentert resultatene som beskriver PPT-ansattes erfaringer med å sikre medvirkning i samarbeidet om overgangen barnehage-skole, og det de legger mest vekt på i overgangen fra eget perspektiv. Oppsummert var dette;

- Informantene er opptatt av å ivareta medvirkning, særlig for foresatte da de alltid blir innkalt og har mulighet til å delta på møtene

- Informantene opplever det som mer utfordrende å sikre medvirkning for barnet og kan trenge bedre løsninger for å lykkes med dette
- Informantene legger samlet sett fokuset på inkluderende prinsipp og barnets behov, enten implisitt eller eksplisitt, i samarbeidet rundt overgangen

5.4 Studiens avvik fra normen

Informant 3 og 7 er som nevnt studiens to informanter med minst relevant erfaringsbakgrunn. De gir også enkelte svar som spriker veldig fra de andre informantene. Den første besvarelsen som skiller seg ut er informant 3 som aldri har hørt at samarbeidet rundt overgangen ikke fungerer. Mens de andre informantene peker på utfordringer, kommer dette ikke frem hos denne informanten.

Hvordan opplever du, eller hvordan har du hørt at samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak i barnehagen? Hvordan er det? Altså fungerer det, fungerer det ikke? Hvordan erfarer folk det? (Intervjuer)

Jeg tror at det fungerer fint. Det er jo sånn at skolen har jo møter med de barnehager som de skal få elever fra. Og da er det sånn at de snakker om alle elevene, at de snakker rundt... Og så tror jeg at våre saksbehandlere i barnehagen er med på en del av de møtene hvor det skal overføres barn som er i våre system. Jeg har aldri hørt at det ikke fungerer.

Et annet svar som skiller seg ut er informant 7, som peker på det å følge rutiner som det viktigste ansatte i PP-tjenesten skal ha fokus på i samarbeidet om overgangen.

Hva er det viktigste i disse samarbeidene (rundt overgangen fra barnehage til skole)? Fra din side, hva opplever du som viktigst? (Intervjuer)

At vi følger rutinen, tror jeg egentlig. Sant at vi har oppskriften, vi vet hva som må gjøres. Sånn at hvis vi følger den, så får vi et godt samarbeid og da har vi god kontroll på det som skal skje i overleveringen. (Informant 7)

Denne informanten hadde generelt et fokus på rutiner gjennom hele intervjuet og beskrev ingen erfaringer utover dette, verken fra seg selv eller kollegaer. Rutinene kommunen hadde for overgangen ble trukket frem i detalj, men det ble ikke påpekt hvordan erfaringene var med rutinene i praksis. På spørsmålet “Hvordan erfarer du samarbeidet rundt overganger for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp”, var svaret;

Jeg vet ikke, der er jo... Kommunen har jo rutiner for samarbeidet.

I dette masterprosjektet var jeg interessert i erfaringene rundt, og ikke selve planene. Likevel ønsker jeg å trekke frem besvarelsene til disse to informantene da de skaper en kontrast til de andre informantene og vil bli relevante å diskutere nærmere i drøftingen i kapittel 6.

5.5 Oppsummering av studiens sentrale resultat

For å oppsummere dette kapittelet og resultatene fra studien som en helhet vil jeg trekke frem igjen problemstillingen for dette prosjektet; “Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”. Resultatene skal beskrive ansatte i PP-tjenestens erfaringer. Etter gjennomført analyse og en grundig gjennomgang av resultatene sitter jeg samlet sett igjen med tre hovedfunn:

- PPT-ansatte sier at de erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp ulikt på tvers av kommuner, skoler og barnehager
- PPT-ansatte erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen som utfordrende av ulike grunner; tid og ressurser, hvem som ansvar og hvem som får informasjon
- PPT-ansatte erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen som en arena hvor det er mulig å ivareta inkluderende praksiser som medvirkning og barnets behov

I det neste kapittelet vil jeg drøfte de sentrale funnene opp mot tidligere presentert rettigheter, politiske føringer og teoretisk kunnskapsgrunnlag.

6 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet se mine resultater i lys av kapittel to og tre; sentrale rettigheter, politiske føringer og det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Dette skal gi meg muligheten til å drøfte hovedfunnene og mulige grunner til hvorfor resultatene var som de var. Slik som beskrevet i kapittel 4.3 om hermeneutisk forankring, vil mine egne tolkninger også naturlig bli trukket frem i drøftingen. Kapittelet deles opp i tre hoveddeler før jeg kommer med en avsluttende sammenfatning av drøftingen. Hoveddelene vil være direkte knyttet til studiens tre forskningsspørsmål og tre hovedfunn, slik tabellen under illustrerer. Den avsluttende sammenfatningen vil være knyttet til oppgavens formål; å få mer kunnskap om hvilke muligheter det ligger til å kunne ivareta en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte behov, og problemstilling;

“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”

Tabell 4: Oversikt over sammenheng mellom forskningsspørsmål, hovedfunn og delkapittel

Forskningsspørsmål	Hovedfunn	Delkapittel
<i>Hva sier ansatte i PP-tjenesten selv om det potensielle tverrfaglige samarbeidet med skole/barnehage og foresatte/barnet i overgangen?</i>	PPT-ansatte sier at de erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogikk ulikt på tvers av kommuner, skoler og barnehager	Ulike erfaringer
<i>Hvilke sider av samarbeidet beskriver ansatte i PP-tjenesten selv som utfordrende?</i>	PPT-ansatte erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen som utfordrende av ulike grunner; tid og ressurser, hvem som ansvar og hvem som får informasjon	Utfordrende praksis av ulike grunner
<i>I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?</i>	PPT-ansatte erfarer det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen som en arena hvor det er mulig å ivareta inkluderende praksiser som medvirkning og barnets behov	Et mulighetsrom for ivaretagelse av inkludering

6.1 Ulike erfaringer

Det første hovedfunnet mitt og en ting resultatene mine var klare på, var at alle informantene hadde ulike erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, både på tvers av kommuner, men også innad i kommunene. Dette første delkapittelet vil dermed drøfte hva som kan ligge til grunn for dette, med utgangspunkt i det tidligere presenterte teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Jeg vil drøfte de ulike erfaringene på tre ulike nivå og trekke frem perspektivene isomorfi, organisering og profesjonsteori.

Jeg starter med å trekke frem tidligere presenterte begrep knyttet til isomorfi; *tvingende*, *imiterende* og *normativ* isomorfi (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Alle informantene var klare på at kommunen hadde rutiner for eller forsøkt å formalisere overgangen fra barnehage til skole. Som beskrevet i delkapittel 2.2, har PPT-ansatte også klare retningslinjer fra regjeringen på hvordan de skal bedrive sin praksis, gjennom kvalitetskriterier og et tydelig definert mandat i lovverket. Den tvingende isomorfismen, altså politisk påvirkning, kan dermed være rimelig å tro at ligger til grunn for PP-tjenestens praksis. Tar man et slikt perspektiv, vil det være naturlig å tenke seg at PPT-ansatte har noenlunde like erfaringer når det gjelder samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Mine resultater viser imidlertid at det synes å være slik. De to andre kategoriene innenfor isomorfi kan potensielt belyse dette nærmere. Den imiterende isomorfismen, er ikke like synlig, da informantene fra de to kontorene ikke beskriver samme praksis og heller ikke virker å lære av hverandre og imitere arbeidsmåter. Enkelte av informantene i denne studien hadde også ulik utdanningsbakgrunn, noe som kan beskrive faktorer knyttet til den normative isomorfismen, dersom alle hadde samme profesjonsgrunnlag, kunne erfaringene potensielt vært mer like.

Erfaringene var ikke bare ulike fra kommune til kommune, men også innad i kommunene. De ansatte beskrev organiseringen av samarbeidet ulikt og trakk frem ulike utfordringer og fokus i overgangen. Dette er noe som kan ses i sammenheng med hvordan PP-kontorene og de ansatte er organisert; team eller ikke, sentralisert eller desentralisert (Schnell & Solberg, 2013). Begge kommunene hadde hver sin informant som ikke hadde erfaring fra overgangen barnehage-skole, og i tillegg hadde motsigende forståelse og ulikt fokus fra resten av informantene på kontoret. Det kan tyde på at de ansatte innad på kontorene ikke prater sammen om hverandre sine saker. Et av kontorene fremsto som mer desentralisert enn det

andre, altså at de ansatte i stor grad var ute i skoler og barnehager. Den ene informanten beskrev at den var fire av fem dager i uken ute på skolene, og at den siste dagen dermed gikk til kontorarbeid og skriving av sakkyndig vurdering. Som Andrews og Hustad (2022, s. 26) påpekte som vanlig i sin rapport, var de ansatte ikke i team med hverandre innad på noen av kontorene. Den ene kommunen beskrev heller at de var i team på skoler eller barnehager som skolekontakt eller barnehagekontakt. Dette virket til å knytte dem tettere til skolene og barnehagene, men skiller dem mer fra hverandre innad på kontoret. Schnell og Solberg (2013) påpeker at for mye inndelinger innad i kontorene vil skape en mindre samkjørt og helhetlig tjeneste, men her ser vi at det samme skjer dersom det ikke er noen inndelinger på kontoret. På tross av ulik organisering var altså erfaringene til de ansatte ulike innad på begge kontorene.

De ulike erfaringene de PPT-ansatte hadde, kan også forklares ved å se til profesjonsteorien, ettersom den legger vekt på at ansatte har autonomi og rom til å utøve eget skjønn og egne profesjonelle handlingsrefleksjoner (Irgens, 2021). Som nevnt hadde enkelte av informantene ulik utdanningsbakgrunn, noe som igjen kunne påvirke deres opplevelser og erfaringer rundt overgangen, knyttet til skjønn og handlingsrefleksjon. Mesteparten hadde likevel utdanning som lærer eller barnehagelærer i grunn, og det kan dermed diskuteres om de ansatte har ulik profesjonsforståelse på tross av lignende bakgrunn. Flere av informantene beskrev at samarbeidet var situasjon/personavhengig, noe som kan belyses nettopp gjennom det frie handlingsrommet ansatte har. Både ansatte i barnehage, skole og PP-tjeneste er nødt til å utøve profesjonelt skjønn og reflektere over egne handlinger. I dette tilfellet fører det til at enkelte prioriterer samarbeidet rundt overgangen, mens andre ikke. Autonomien kan virke såpass sterk at det ikke nødvendigvis ligger en felles profesjonsforståelse til syne.

Profesjonsteorien vil jeg også komme tilbake til i drøftingen av utfordrende praksis knyttet til individene i samarbeidet, gjennom profesjonsutøvelse i delkapittel 6.2.2. De ulike erfaringene jeg nå har drøftet, legger grunnlaget for de videre utfordringene og mulighetene som ligger i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole, noe jeg vil diskutere videre.

6.2 Utfordrende praksis av ulike grunner

6.2.1 Ressurser, tid og bemanning

Jeg vil nå drøfte det andre hovedfunnet mitt, at PPT-ansatte opplever samarbeidet som utfordrende av ulike grunner. Enkelte av informantene var gjennom intervjuene klare på at det lå en stor barriere for alt av tverrfaglig samarbeid, knyttet til ressurser og tid. Dette gjaldt også samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Gjennom tjenestens historiske utvikling, beskrevet i det teoretiske kunnskapsgrunnlaget, så vi de samme tendensene. Omstruktureringen av spesialundervisning, forholdet mellom systemrettet og individrettet arbeid, en ideologisk omveltning og økte krav er faktorer som preger PPT-ansattes praksis (Hesselberg & Tetzchner, 2016, Fylling & Handegård, 2009). De ansatte står i daglige dilemmaer knyttet til hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres ut fra den tiden de har. Mjøs et al. (2023, s. 204) peker på at PPT-ansatte selv ønsker å øke oppmerksomheten og tidsbruken på systemretta arbeid, samtidig som flere studier fortsatt poengterte at ressursene i all hovedsak går til sakkyndighetsarbeid. Informantene i min studie virket til å ha ulike prioriteringer rundt egen tidsbruk. Enkelte arbeidet svært individrettet, mens andre var som sagt fire dager i uken plassert ute på skoler for å jobbe mer systemrettet. Det var også bare to informanter som trakk frem tid og ressurser som en hovedutfordring. Kanskje de andre ikke opplever det som en barriere akkurat i overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp? At det er noe som de velger å prioritere?

Vi så i Andrews og Hustads (2022) rapport at det ble beskrevet at det ikke var tilstrekkelig bemanning i tjenesten til å gjennomføre oppgavene de er satt til å gjøre. Dette vil være en utfordring som kan begrense alle deler av de ansattes arbeid, og vi ser det også igjen i enkelte av informantenes erfaringer fra samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Tidligere forskning viser at bemanningen ikke er tilstrekkelig til å ivareta overgangen, hverken på system eller individnivå, noe enkelte av informantene virket enig i. Løge et al. (2003) påpekte også som nevnt bemanningsproblematikk i deres rapport om tverrfaglig samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole. Rapporten er nå over 20 år gammel, men poenget virker å være like gjeldende i dag. Bemanning, ressurser og tid vil være avgjørende ikke bare for PP-tjenesten, men i alle ledd i det norske utdanningssystemet, også skoler og barnehager. Dette er en utfordring det er vanskelig for samarbeidspartene å gjøre noe med. Videre vil jeg drøfte en utfordring som partene i samarbeidet rundt overgangen har mer direkte innvirkning på.

6.2.2 Organisering og samarbeidsforhold

Jeg vil videre drøfte informantenes erfaringer knyttet til utfordringer rundt samarbeidets organisering. Lillejord et al. (2015) trekker frem samarbeidsrelasjoner som en sentral forutsetning for å lykkes med tiltak i overgangen barnehage-skole. Flere av informantene i min masterstudie erfarte denne forutsetningen som en barriere. De beskrev at ledelsen i skole og barnehage hadde ansvaret i overgangen, og koblet på PPT dersom de så et behov for det. Dette førte i flere tilfeller til at de ikke fikk delta i samarbeidet. De beskrev også at de som var nærmest barnet ikke tok del i samarbeidet og endte heller ikke opp med å få den nødvendige informasjonen. Dette hindret dermed de ansattes mulighet for å kunne bidra til å sikre en god overgang. Disse faktorene vil jeg drøfte nærmere, først ved å trekke frem betydningen av individene i samarbeidet; roller, deltakelse og profesjonsutøvelse. Deretter ved å se nærmere på samarbeidet som helhet; ansvar, makt og organisasjonskulturer.

Roller

Ansatte i PP-tjenesten har, som poengtert tidligere, muligheten til å gå inn i flere roller i deres praksis (Hesselberg og Tetzchner, 2016, Jortveit, 2023). De kan ha roller som eksperter, veiledere, mellommann, barnets røst og konfliktløser. Jortveit (2023) beskrev også frem at lærere ofte hadde rolleforventninger til PP-rådgiverne de samarbeidet med, at de var engasjert, viste ansvar og satt pris på samarbeidspartnerne. Jortveit, Hesselberg og Tetzchner beskriver roller hvor PPT-ansatte er aktive deltakere, men informantene mine påpekte i dette tilfellet å ofte ikke få muligheten til å være aktive deltakere. De opplevde å sitte på relevant kompetanse og ønsket å ha en aktiv rolle, men ble satt på sidelinjen. Dermed ble, i flere situasjoner, ingen av disse rollene særlig synlige i informantenes beskrivelser av egen erfaring fra samarbeidet. Jeg vil komme tilbake til rollene og hva de arbeidet for de gangene de ble tatt med i samarbeidet i drøftingen av PPT-ansattes muligheter, i neste delkapittel. Først vil jeg trekke frem et perspektiv om deltakelse.

Deltakelse

PPT-ansatte i denne studien peker på at de ikke alltid opplever å få delta i samarbeidet rundt overgangen. Fjetland et al. (2023) peker som nevnt på tre grunner til ikke-deltakelse som igjen kan være knyttet til institusjonelle praksiser i organisasjoner; ikke-deltakelse som kompromiss, strategi eller dekke. Disse grunnene kunne kommet til syne og forklart hvorfor PPT-ansatte ikke alltid deltar i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Likevel ser vi

at PPT-ansatte i denne studien beskriver et ønske om å delta, og at hindringen ligger utenfor deres eget handlingsrom heller enn innad i PP-tjenesten som organisasjon. Jeg vil også trekke frem en utfordring knyttet til informasjonsdelingen i overgangen, og at det ikke er de nærmest barnet som deltar på overgangsmøtene. Lærerne som skal motta barna i første klasse kan ha ulike grunner for å ikke delta i samarbeidet. Kanskje noen av dem bruker ikke-deltakelse som strategi eller kompromiss i denne sammenhengen? Dette kan også drøftes i lys av profesjonsutøvelse og handlingsrom, som jeg vil gjøre videre.

Profesjonsutøvelse

Jeg vil videre se på samarbeidspartnerne og deres handlinger i et lys av profesjonsteori. Leicht og Fennell (2008) peker som nevnt på ulike typer press som kan styre utøvernes skjønn og handlingsrefleksjon. I dette tilfellet ser vi ikke at PPT-ansattes handlinger virker påvirket av et normativt press eller mimetisk press, da de virker å handle ulikt, men heller et tvunget press da de blir utestengt fra samarbeidet hindrer dem i å handle slik de ønsker. Handlingsrommet til de andre samarbeidspartnerne, ledelsen i skoler og barnehager, kan derimot være påvirket av normativt eller mimetisk press. Dette kan gjøre at de ikke ser nytten av PPT-ansatte i overgangen, da de vanligvis ikke har tatt del i samarbeidet og ser ikke en grunn til å endre det nå. Det kan ligge en dominerende praksis eller holdning i utdanningsfeltet, hvor PPT-ansatte blir sett på som overflødige, og at det tas for gitt at samarbeidet organiseres uavhengig av dem. Dette er faktorer som kan belyse hvorfor enkeltpersonene i samarbeidet ikke deltar eller utestenger andre fra å delta. Videre vil jeg se på mer organisatoriske faktorer som dreier seg om mer enn bare enkeltpersonene i samarbeidet.

Ansvar og makt

Glavin og Erdal (2018) peker på ledelse og ansvar som to hovedpoeng i rolleinndelingen av tverrfaglig samarbeid. Dette ser vi som sentralt i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole også. Informantene var klare på at skolen og barnehagens ledelse satt på ansvaret i samarbeidet rundt overgangen. De la altså grunnlaget for hvordan samarbeidet skulle fungere. Dersom ledelsen ikke ser behovet for PP-tjenesten, vil heller ikke PP-tjenesten få muligheten til å ta del i samarbeidet. Gunnulfsen (2019) poengterer at rollene de ulike partene blir gitt, eller tar på seg, vil være avgjørende for maktbalansen i samarbeidet, altså hvem som får delta og hvor mye. Ifølge Foucaults prinsipp om at kunnskap er makt, vil

PPT-ansatte være ekspertene som også sitter på makten i det pedagogiske arbeidet. Kanskje er det å utestenge PPT-ansatte, skolene og barnehagenes forsøk på å ta tilbake makten? Leicht og Fennell (2008, s. 434) trekker også frem at ledere kan ha en tendens til å ta i bruk ulike strategiske responser for å håndtere det institusjonelle presset som kan ligge på tverrfaglig samarbeid; kompromiss, unngåelse, trass og manipulering. Dette kan også komme til syne som maktutøvelse. Videre vil jeg se på organisasjonsteori som kan belyse et annet hinder for det tverrfaglige samarbeidet.

Organisasjonskulturer

Som nevnt er organisasjonskulturer en sentral del innenfor organisasjonsteorien som kan beskrive hvorvidt tverrfaglig samarbeid er mulig å lykkes med. Hvilke kulturer som ligger til grunn i barnehager, skoler og PP-tjeneste kan være avgjørende for hvor godt de samarbeider med hverandre. Mine resultater kan tyde på at det varierer hvilke organisasjonskulturer som ligger til grunn, og dermed hvor villige de ulike partene er til å samarbeide og dele informasjon. PPT-ansatte beskrev at enkelte av barnehagene virket veldig villige til å samarbeide, mens andre var mer lukket, det samme gjaldt skolene. Selv om man gjerne ønsker en samarbeidende organisasjonskultur, kan det ligge en utfordring i at organisasjonen bare ønsker å samarbeide innad, og ikke er like åpen for eksterne synspunkter. Det kan være gjeldende for skolene og barnehagene som ikke virker å være like åpne for PPT-ansattes innvendinger. Kanskje vil en mer kreativ/skapende organisasjonskultur være mer imøtekommende for tverrfaglig samarbeid og samarbeid rundt overgangen barnehage-skole?

Praksisfellesskap og tverrfaglig samarbeid kan være preget av både engasjement, kunnskapsdeling og gjensidighet i medvirkning, men også manglende gjensidighet, urealistiske forestillinger av kompetanse og passiv innordning til utvalgte i samarbeidet (Fjetland et al., 2023). Dette så vi også beskrevet i de ulike erfaringene informantene satt på. Det vil altså ligge både utfordringer og muligheter i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Jeg har nå drøftet det andre hovedfunnet mitt; utfordringene PPT-ansatte opplever, og vil videre se på det tredje hovedfunnet; mulighetene som kan ligge i tilfellene hvor samarbeidet fungerer.

6.3 Et mulighetsrom for ivaretagelse av inkludering

6.3.1 Inkludering og medvirkning

Som nevnt i det tredje hovedfunnet, kan det også ligge muligheter i samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole. Blant annet beskriver enkelte av informantene i denne studien at de kan arbeide for å ivareta inkluderende prinsipp, noe jeg vil gå nærmere inn på nå. Haug (2014) beskriver som nevnt fire dimensjoner av inkludering. Resultat fra tidligere forskning tyder på at PP-tjenestens inkluderingsarbeid dreier seg hovedsakelig om plassering og særlig lite om medvirkning og utbytte (Fasting & Breilid, 2023). I denne studien ser jeg at enkelte av informantene trekker særlig frem fellesskap som den sentrale dimensjonen å sikre i overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. En av informantene påpeker eksplisitt at barnet må bli inkludert i fellesskapet i overgangen, mens en annen beskriver sosialt utbytte som sentralt, og at det må komme før det faglige utbyttet. De virker opptatt av at barna opplever en tilhørighet og er trygge i klassemiljøet, noe som er særlig sentralt da forskning har vist at barn med spesialpedagogiske behov ofte opplever lavere grad av inkludering (Haug, 2020).

Dersom samarbeidet fungerer, slik mine informanter beskriver at det av og til gjør, ligger det muligheter for å utvikle inkluderende praksiser gjennom tverrfaglig samarbeid. Dette blir som nevnt, poengtert i flere studier, eksempelvis Hedegaard-Soerensen et al. (2018, s. 385). De påpeker også at personer med spesialpedagogisk kompetanse sitter på kunnskap som vil være avgjørende for å ivareta inkludering av alle elever, noe som videre betyr at kompetansedeling mellom pedagoger på skolene og ansatte i PP-tjenester, gjerne gjennom et ressursteam, kan være sentralt for å skape inkluderende opplæring. Det krever blant annet grundig forståelse av idealene i det komplekse inkluderingsbegrepet for at tverrfaglig samarbeid skal fungere som et verktøy (Fasting & Breilid, 2023, s. 13). Det kan være et godt utgangspunkt at PPT-ansatte i denne studien trekker frem flere av dimensjonene knyttet til inkludering i arbeidet rundt overgangen barnehage-skole. Jeg vil videre drøfte foresatte og barnets medvirkning fra PPT-ansattes perspektiv i overgangen barnehage-skole, som også belyser en side av PPT-ansattes arbeid med inkluderende opplæring.

Foresattes medvirkning

Lovverket trekker eksplisitt frem foresatte som avgjørende i overgangen barnehage-skole, da det er de som har makt til å bestemme hvilken informasjon som skal deles mellom

barnehagen og skolen (Barnehageloven, 2006, §2a). Likevel viser forskning på foresattes opplevelse av brukermedvirkning ulike sider (Barneombudet, 2017, Fylling & Handegård, 2009). Enkelte foresatte virker svært fornøyd og opplever stor grad av medvirkning, andre mindre. I denne studien beskrev informantene at foresatte var svært delaktige i overgangen og alltid ble innkalt på møtene. En informant påpekte også at det var de foresatte som la grunnlaget for all informasjon som deles mellom barnehage og skole. Den PPT-ansatte hadde kontakt med foresatte i forkant av overgangsmøtet og de ble enige om hva som skulle deles.

Ansatte i PP-tjenesten kan altså ha rollen som en slags mellommann i overgangen. Fylling og Handegårds rapport (2009) pekte også på at foresatte opplever å ha bedre kontakt med PPT-ansatte enn skolen, noe som også kan vise igjen i denne studien. Samtidig har også foresatte større grad av medvirkning i barnehagen enn i skolen (Festøy et al., 2023). PPT-ansatte i denne studien beskrev godt og tett samarbeid med foresatte gjennom hele løpet. Her ligger det dermed gode muligheter for PPT-ansatte å ivareta medvirkningen til en av de mest sentrale samarbeidspartnere i overgangen. Det er likevel et poeng å påpeke at jeg i denne studien ikke undersøkte foresattes egen opplevelse av medvirkning i samarbeidet rundt overgangen. Deres opplevelser kan være annerledes enn slik de PPT-ansatte beskriver dem.

Barnets medvirkning

Vi så i litteraturstudien av Festøy et al. (2023) et gjennomgående resultat om at barnet og barnets stemme ikke tas med i overgangen fra barnehage til skole. Det å sikre barnets medvirkning var det flere informanter som trakk frem som mer utfordrende i min studie også. Jeg velger likevel å trekke det frem under dette delkapittelet om muligheter, da enkelte av informantene også hadde løsninger for å lykkes med dette. Slik som barnekonvensjonen (1989, art. 12) påpeker, kan barnets medvirkning ivaretas gjennom andre, da man må ta hensyn til barnets modenhet og alder. Eksempelvis kan PPT-ansatte ha rollen som barnets røst. Én av informantene påpekte at den snakket med barnet i overgangen, gjerne i forkant av overgangsmøtet. Flere informanter beskrev at de opplevde det som sentralt å ta med barnets stemme og noe det stadig ble jobbet med å bli bedre på.

For å lykkes med tiltak i overgangen kan barnets stemme være avgjørende. Lillejord et al. (2015) trekker også frem at transparens er en avgjørende faktor for å lykkes med tiltak. Barnet må være med på prosessen og få synliggjort hvorfor ting skjer. Det kan skje gjennom

at de nærmeste prater med barnet, eksempelvis foresatte eller PPT-ansatte. Det virker som informantene i denne studien deler dette synet, og jobber mot å ivareta det. Dette går på barnets beste, noe barnekonvensjonen (1989, art. 3) pålegger alt samarbeid rundt barn til å dreie seg om. Mer om mulighetene som ligger for å ivareta det i samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole, vil jeg gå inn på videre.

6.3.2 Barnets beste og tidlig innsats

PPT-ansatte i denne studien er klare på at det de ønsker å ivareta i overgangen, er barnets behov. Det synes dermed som at overgangsfasen skaper et mulighetsrom for å sikre barnets beste og tidlig innsats i. Dette er etter mitt syn to sider av samme sak. Som poengtert i delkapittel 3.2.3, har spesialpedagoger generelt vekt på barnet og dets behov knyttet til utvikling i deres praksis. Dette ser jeg også hos PPT-ansatte i denne studien. Det er tydelig at barnet står i sentrum i alt av deres arbeid. De virker lojale til å sikre barnets beste, og stiller seg heller kritiske til faktorer som hindrer arbeidet for barnets beste.

En av informantene trekker eksplisitt frem tidlig innsats som en faktor den ønsker å ivareta i overgangen barnehage-skole. Dette kan blant annet gjøres gjennom å sikre riktige tiltak. Informantene påpekte at barn var ulike og hadde ulike behov. De var bevisste på at barnets spesialpedagogiske behov kunne endre seg i overgangen, men var opptatt av å ivareta barnet uansett hva. Hogsnes og Moser (2014) peker som nevnt på fire inndelinger for tiltak som skal skape kontinuitet i overgangen barnehage-skole; fysisk, sosial, kommunikasjonsmessig og filosofisk kontinuitet. Jeg opplever at PPT-ansatte i denne studien er særlig opptatt av sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen for å sikre at barna er trygge. Informantene i Hognes og Mosers studie, lærere og barnehagelærere, var også mest opptatt av kommunikasjonsmessig kontinuitet gjennom kunnskapsdeling. Både den studien og mine resultater har vist at nettopp dette kan være utfordrende. Man kan tenke seg at dersom alle partene i samarbeidet har samme fokus, ligger det større muligheter for å sikre tiltaket. Lillejord et al. (2015) peker på flere forutsetninger som må være på plass for å kunne sikre tiltak i overgangen, og videre ivareta tidlig innsats. Ut fra resultatene ser jeg det mulig, i enkelte tilfeller, å ivareta alle disse forutsetningene. PPT-ansatte virker til å se på overgangen som en prosess. Der er mulig å sikre transparens dersom man er bevisst på ta med barnet i samarbeidet, noe enkelte av informantene virker å være. Det er mulig å skape kontinuitet,

særlig gjennom gode samarbeidsrelasjoner og tiltak, i tilfellene hvor dette fungerer. Kompetansen er også der, den må bare tas i bruk.

Ut fra informantenes beskrivelser vil jeg argumentere for at det også vil, i noen tilfeller, ligge muligheter for å samle laget rundt barnet og dermed kunne sikre barnets beste og tidlige innsats. Som vist gjennom Bronfenbrenners modell (1979) må barnet og dets behov sees i et større system med mange samarbeidspartnere. Gode samarbeid mellom partene vil også være avgjørende i overganger, som barnehage til skole, for å kunne gi barnet overgangskompetanse og skape mindre dramatiske overganger. Dette går igjen på å ivareta barnets beste. Det ligger altså samlet sett en mulighet for PPT-ansatte til å arbeide som inkluderingsagenter i overgangen fra barnehage til skole gjennom fokus på inkluderende prinsipper som tidlig innsats og medvirkning. Dette virker også som noe de selv ønsker å oppnå i arbeidet. Hindringene ligger som oftest utenfor deres praksis og er heller knyttet til samarbeidspartnerne. Så for å trekke frem igjen forskningsspørsmål 3; “I hvilken grad vektlegger ansatte i PP-tjenesten prinsippet om inkludering når de reflekterer rundt egen praksis?”, vil jeg si at PPT-ansatte i stor grad vektlegger inkludering i refleksjonene rundt egen praksis.

6.4 Sammenfatning

Jeg har nå drøftet mine hovedfunn opp mot det teoretiske kunnskapsgrunnlaget og ønsker å sammenfatte og konkludere dette gjennom å trekke frem igjen studiens problemstilling og formål. Problemstillingen var som følger; *“Hvordan erfarer ansatte i PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp?”*

Min studie viser at det kan se ut som at flere av hovedpoengene fra den 20 år gamle rapporten som så på hva som skjer ved overgangen barnehage-skole (Løge et al., 2003), fremdeles er gjeldende i dag. Flere av mine informanter trekker frem de samme erfaringene; utfordringer knyttet til tverrfaglige møter, underbemanning og at informasjon, kunnskap, kompetanse og tiltak ikke videreføres. Samarbeidet er personavhengig og varierende basert på skolens ledelse og evnen til å organisere samarbeidet. Dette kan være knyttet til hvordan de ulike partene er organisert, maktutøvelse, roller og profesjonsutøvelse. Samtidig sitter jeg også igjen med at enkelte informanter opplever av og til å lykkes med deler av overgangen, at

barnet blir ivaretatt og samarbeidet fungerer både med foresatte, barnehage og skole. Disse ulike erfaringene, mulighetene og utfordringene kan være knyttet til organiseringen av samarbeidet, men også individene og hvordan de handler, noe denne drøftingen har kommentert.

Jeg vil også hente opp igjen formålet med prosjektet; hvilke muligheter det ligger for å kunne ivareta gode og trygge overganger fra barnehage til skole for barn med særskilte behov? Jeg konkluderer med at PPT-ansatte har de samme utfordringene og mulighetene her som i resten av sin praksis. De ulike erfaringene PPT-ansatte sitter på viser to ting; at de i beste fall er med på å sikre barnets beste, inkludering og tidlig innsats i overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, gjennom gode tverrfaglige samarbeid, mens i verste fall blir utestengt fra samarbeidet og får ikke brukt kompetansen til å sikre noen av de pedagogiske prinsippene. Det er tydelig at vi må ha med alle på laget for å sikre gode overganger, gode spesialpedagogiske tilbud, basert på sentrale pedagogiske prinsipp som inkludering, tidlig innsats og barnets beste. Det er mulig, men det er personavhengig.

7 Avsluttende refleksjoner

Jeg har i denne masteroppgaven hatt et ønske om å få mer kunnskap om hvilke muligheter det ligger til å kunne ivareta en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte behov. Dette har jeg gjort gjennom å intervju skolens sentrale spesialpedagogiske samarbeidspartner, PPT-ansatte, om deres erfaringer rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Jeg har trukket frem rettigheter, politiske føringer og teoretiske perspektiv som jeg senere drøftet opp mot resultatene fra intervjuene. Som hovedfunnene beskriver, opplever PPT-ansatte samarbeidet rundt overgangen ulikt fra PP-kontor til PP-kontor, men også innad i kontorene. De opplever utfordringer knyttet til naturlige deler av tjenestens praksis; ressurser, tid og bemanning, men også knyttet til organisering og samarbeidsforhold; hvem som har ansvar og hvem som får informasjon i overgangen. Samtidig ligger det muligheter i overgangen knyttet til arbeidet for inkludering, og ivaretagelse av barnets beste og tidlig innsats. Jeg har videre konkludert med at det ligger klare muligheter, men også barrierer knyttet til det å sikre en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Som tittelen på oppgaven beskriver, ligger barnets behov sentralt i PP-tjenestens praksis. Dette er en av de klare mulighetene som ligger også i overgangen. For å sikre barnets beste er PP-tjenesten avgjørende.

Jeg opplevde arbeidet med dette masterprosjektet som utfordrende, men spennende. Det er første gang jeg har vært i en forskerrolle, og det er flere erfaringer jeg vil ta med meg videre. Det er naturligvis også ting jeg ville gjort annerledes, hadde jeg startet med kunnskapen jeg har nå. Dersom jeg skulle gjort prosjektet om igjen, ville jeg lest meg mer opp på forhånd for å kunne spesifisere studien enda mer. Da jeg startet intervjuene, var jeg ennå litt usikker på hva jeg egentlig ønsket å finne ut. Med mer bakgrunnskunnskap kunne jeg stilt flere oppfølgingsspørsmål og fått tydeligere svar av informantene. Jeg kunne fått grundigere og mer fylldige beskrivelser, heller enn relativt korte kommentarer. Videre ville jeg dermed fått en bedre oversikt over hvilke muligheter og utfordringer PPT-ansatte opplever fra samarbeidet rundt overgangen. Jeg opplever likevel at oppgavens formål og problemstilling blir belyst, og sitter igjen med at studien vil være av stor betydning for meg og min fremtidige rolle som grunnskolelærer.

7.1 Min nytte av prosjektet som fremtidig grunnskolelærer

Da jeg vil, ved fullført studium, være utdannet grunnskolelærer, ser jeg det som sentralt å igjen trekke frem hva dette prosjektet om ansatte i PP-tjenesten har av relevans for meg og grunnskolelærerutdanningen generelt. PP-tjenesten skal være skolens viktigste spesialpedagogiske samarbeidspartner, men det har de ikke muligheten til å være dersom lærerne ikke har forståelse for hvordan de kan være til hjelp. Som denne studien, men også annen forskning viser, er det i stor grad ledelsen som har ansvar for å koble på PP-tjenesten. Grunnskolelæreren har likevel et ansvar for at samarbeidet skal lykkes. Det kan være tilrettelagt så godt som mulig fra ledelsens side, men det må ligge en samarbeidskultur til grunn og man må oppleve samarbeidet som hensiktsmessig og nyttig. Her er både lærere og PPT-ansatte ansvarlige.

Dette prosjektet har gitt meg en dypere forståelse av hvilke muligheter som ligger dersom PPT-ansatte blir inkludert i overgangen barnehage-skole. Dette er noe jeg vil ta med meg i min videre praksis som grunnskolelærer. PPT-ansatte sitter på viktig kompetanse og ønsker å være til hjelp, de trenger bare å bli koblet på. Prosjektet har også gitt meg en dypere forståelse av utfordringene og mulighetene denne samarbeidspartneren står i. Både lærere og PPT-ansatte mottar mye kritikk, men er også kritiske mot hverandre. Jeg ser det som særlig avgjørende å skape en god samarbeidskultur og være bevisste på maktbalansen som kan ligge til grunn mellom ansatte i skolen og ansatte i PP-tjenesten. Dersom man skal kunne sikre barnets beste, må alle på laget rundt barnet være med, noe både lærere og PPT-ansatte bør fokusere på.

7.2 Videre forskning på området

Overgangen barnehage-skole, tverrfaglig samarbeid og PP-tjenesten er områder som stadig kan belyses nærmere. Det ligger altså flere muligheter for videre forskning på området. Min studie er også relativt smal, med bare åtte informanter fra to PP-kontor i Norge. Det kunne vært interessant å få et overblikk over hele situasjonen i Norge, gjennom en mer kvantitativ studie. Denne oppgaven blir skrevet i samarbeid med forskningsprosjektet SpedAims ProCIP, som vil studere PP-tjenestens tverrfaglig samarbeid, hva som kjennetegner samarbeidene og hvordan de samarbeider for å fremme inkluderende læringsmiljø for barn med særskilte behov. Det kan altså være spennende å se mer på hvilke muligheter det ligger til å arbeide for inkludering i alle ledd av PP-tjenestens praksis og gjennom hele utdanningsløpet,

eksempelvis overgangen barneskole-ungdomsskole for barn som mottar spesialundervisning. Er det lettere å sikre en trygg og god overgang her? Det kan også være spennende å studere hvordan de andre partene i det tverrfaglige samarbeidet opplever mulighetene og utfordringene. Festøy et al. (2023) etterlyste barnets stemme i overgangen. En studie med fokus på barnets perspektiv i tverrfaglige samarbeid hvor PP-tjenesten er involvert, kunne vært interessant. I denne oppgaven har jeg også hovedsakelig sett på hvordan PPT-ansatte erfarer det individrettede arbeidet i overgangen barnehage-skole, men det kunne også være spennende å se på hvordan de erfarer det mer systemrettede arbeidet rundt overgangen, som de også er pålagt å bedrive.

Litteraturliste

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2).
<https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrews, T. M., & Hustad, B.-C. H. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* (12). Utdanningsforbundet.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening, 50*(4), 326–336.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: Barneombudetsfagrappport 2017*.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm.
- Befring, E., & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23–50). Cappelen Damm.
- Bjerklund, M., Groven, B., & Åmot, I. (Red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G., & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen—En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet* (AFI-rapport 9). Utdanningsdirektoratet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*

- in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Høyskoleforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3. ed). Jossey-Bass.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Johansen, W., Leiulfstrud, H., Lillebø, O., Nyhus, O. H., & Wendelborg, C. (2023). *Tett på—Nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT*. NTNU Samfunnsforskning.
- Christoffersen, S. A., Ruyter, K. W., & Wyller, T. (2011). *Profesjonsetikk om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., & Styhre, A. (2014). *Organisasjonsteori*. Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, 3, 1–15.
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2023). Cross-professional collaboration to improve inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175248>
- Festøy, A. R. F., Berg, K., Sæteren, A.-L., Moen, T., & Åmot, I. (2023). Overgang barnehage-skole for barn med særskilte behov: En systematisk litteraturgjennomgang fra perioden 2015-2021. *Spesialpedagogikk*, 2.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/overgang-barnehageskole-for-barn-med-sarskilte-behov--en-systematisk-litteraturgjennomgang-fra-perioden-20152021/>

Fjetland, K. J., Areskoug Josefsson, K., Vikman, M. D., & Folkman, A. K. (2023).

Praksisfellesskap i endring i norsk grunnskole? Læreres erfaringer med tverrfaglig samarbeid om elevers faglige og sosiale mestring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.4054>

Foucault, M. (1981). *Power / knowledge: Selected interviews and other writings 1972 - 1977* (C. Gordon, Red.). Pantheon Books.

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

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

Groven, B. (2007). *Det doble blikk: Spesialpedagogen i endringstider* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <http://hdl.handle.net/11250/269130>

Gunnulfsen, A. E. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen* (K. Helstad & S. Mausestaden, Red.). Universitetsforlaget.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary

- collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. von. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hye, L., Roland, P., & Øgård, M. (Red.). (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: Profesjonelle lærende felleskap, implementering og ledelse* (1. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. udgave). Fagbokforlaget.
- Jortveit, M. (2023). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*, 44(3), 326–343. <https://doi.org/10.1177/01430343221127435>
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2008, juni 17). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/20>

08/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/?q=fra%20eldst%20til%20yn
gst

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

Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner* (2. utg.).
Fagbokforlaget.

Leicht, K. T., & Fennell, M. L. (2008). Institutionalism and the Professions. I R. Greenwood,
C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin, *The SAGE Handbook of Organizational
Institutionalism* (s. 431–448). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781849200387.n18>

Lied, S. I., & Tveitnes, M. S. (2022). Å bygge lag rundt og sammen med eleven. I M.
Harkestad Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid*. Cappelen Damm.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv
innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. *Kunnskapssenter for
utdanning*. www.kunnskapssenter.no

Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s.
153–170). Gyldendal akademisk.

Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H., & Thorsen, A. A. (2003). *Hva skjer ved overgangen
barnehage-skole?: Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart—Teori og evaluering* (2).
Høgskolen i Stavanger.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The
SAGE handbook of applied social research methods* (2. ed, s. 214–250). SAGE.

Meld. St. 6. (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og
SFO*. Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 16. (2006). ... *Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*.
Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Mitchell, D. R. (Red.). (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.
- Mjøs, M., Hillesøy, S., Moen, V., Ohna, S. E., Holtar Arnhold, C., Stava Bjørgan, M., Haug, P., Hedegaard-Sørensen, L., Jonassen, S., Martens Meyer, A., & Øen, K. (2023). *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
<https://doi.org/10.23865/noasp.186>
- Molander, A., & Terum, L. I. (Red.). (2010). *Profesjonsstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Nes, K. (2014). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators. I L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (s. 859–872). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n52>
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998 08-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.

<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2023-06-09-30>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2015). *Inklusjon: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.
- Schnell, M., & Solberg, S. (2013). Organisering av PP-tjenesten. *Spesialpedagogikk, 1*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/organisering-av-pp-tjenesten/>
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- SpedAims. (u.å.). *Senter for spesialpedagogisk forskning og inkludering (SpedAims)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/spedaims/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). 12376: *Barn i barnehager som får ekstra ressurser, etter region, statistikkvariabel og år: Barn i barnehage, barn i kommunale barnehager som får spesialpedagogisk hjelp, barn i private barnehager som får spesialpedagogisk hjelp, 2019-2023 (Statistikk)*. SSB.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12376/tableViewLayout1/>
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen, 5*.
<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/pp-tjenesten-individ-system-eller-individ-i-systemet/19.57>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal Akademisk.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening* [Doktorgradsavhandling].

Universitetet i Stavanger.

Tveitnes, M. S. (2022). 2. Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I G. Skeie,

H. Fandrem, & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?*

Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100302>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*

Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.

https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2022, juli 7). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, februar 15). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og*

spesialundervisning. udir.no.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/#:~:text=Andelen%20barn%20som%20f%C3%A5r%20spesialpedagogisk,av%20dem%20fikk%20spesialpedagogisk%20hjelp.>

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Nasjonalt register for PP-tjenester*. udir.no.

<https://npr.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet, S. (2015, februar 13). *Overganger for barn og unge som får*

spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

Utdanningsforbundet. (u. å.). *Lærerprofesjons etiske plattform*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonseti>

kk/larerprofesjonens-etiske-plattform/

- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406>
- Vogt, A. (2016). *Rådgiving i skole og barnehage—Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet* (1. utg). Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra sikt



[Meldeskjema](#) / [SpedAims ProCIP - Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

341296

Vurderingstype

Standard

Dato

12.12.2023

Tittel

SpedAims ProCIP - Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig

Christian Brandmo

Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.12.2026

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

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 31.12.2026.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Du har oppdatert meldeskjema. Vi kan ikke se at det er gjort noen endringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«SpedAims ProCIP – Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke det tverrfaglige samarbeidet som PP-tjenesten er en del av. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres av «ProCIP – Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis» som er en forskningsgruppe tilknyttet Senter for spesialpedagogisk forskning og inkludering (SpedAims). Senteret er et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger, Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Nord Universitet og Universitetet i Oslo. Her kan du lese mer om ProCip og

SpedAims: <https://www.uv.uio.no/spedaims/vi-forsker-pa/spedaims-procip/>

Intervjuene gjennomføres av masterstudenter ved Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger. Opplysningene som innhentes fra intervjuene skal brukes i studentenes masteroppgaver, i tillegg til å være en del av datamaterialet til ProCIP-prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I desember 2022, gjennomførte vi en nasjonal spørreundersøkelse blant PP-tjenester. Undersøkelsen omhandlet PP-tjenestenes involvering i tverrfaglig samarbeid, og spørsmål om ulike faktorer som kan ha innvirkninger på dette samarbeidet. Basert på svar i spørreundersøkelsen, har vi valgt ut 9 PPT-kontor der vi ønsker å intervjuere rådgivere for å få en bedre forståelse av deres erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Som PP-rådgiver, har du blant annet innsikt i hva som har blitt gjort for å legge til rette for gode samarbeidsformer ved ditt kontor, i tillegg til tilnærminger som har vært mindre vellykket. Vi håper at du vil dele denne kunnskapen med oss!

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semistrukturert intervju som vil bli gjennomført via videomøte (f.eks. Zoom, Teams). Det vil ta ca. 45 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Etter intervjuene er fullført, vil lydopptakene bli transkribert. I tillegg til spørsmål om tverrfaglig samarbeid og andre arbeidsforhold, ønsker vi å samle inn følgende personopplysninger: alder, kjønn, stilling, utdanning og antall år du har jobbet i PPT. Disse opplysningene vil oppbevares anonymisert i en beskyttet database og vil ikke bli gjort tilgjengelig til andre enn prosjektgruppen og de masterstudentene som har gjennomført intervjuene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Under intervjuet vil nettskjema-diktafon mobilapp benyttes for å gjøre taleopptak. Opptaket blir umiddelbart kryptert og lagret i en sikret database ved en forskningsserver (EduCloud). Det er bare forskerne i prosjektet og masterstudenter som vil ha tilgang til lydopptaket og andre personopplysninger om deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De forskerne i prosjektet er også veiledere til masterstudentene, og alle som deltar i prosjektet, har taushetsplikt.

Ved prosjektslutt kan det være mulig for deg som deltaker å gjenkjenne egne svar fra intervjuet i masteroppgaven, publiseringer eller andre typer formidling. Det skal likevel ikke være mulig for andre å kunne gjenkjenne deltakere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. september, 2026. Etter prosjektslutt vil lydopptak og innsamlede personopplysninger slettes, og transkriberte intervju vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykke gis muntlig i forkant av intervjuet.

På oppdrag fra Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger har 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:

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

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

- Ved Universitetet i Agder (veiledere for masterstudenter):

Camilla Herlofsen, camilla.herlofsen@uia.no, tlf. 38 14 17 11

David Lansing Cameron, david.l.cameron@uia.no, tlf. 38 14 12 41

- Ved Universitetet i Stavanger (veileder for masterstudenter):

Marianne Sandvik Tveitnes, marianne.s.tveitnes@uis.no, tlf. 51 83 30 85

- Våre personvernombud:

Trond Hauso, trond.hauso@uia.no, ved Universitetet i Agder

Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no, ved Universitetet i Stavanger

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Camilla Herlofsen, førsteamanuensis, Universitetet i Ager

Prosjektleder ProCip



Samtykkeerklæring (muntlig)

Vi vil innhente muntlig samtykke før et eventuelt intervju gjennomføres. På det tidspunktet vil du bli bedt om å gi muntlig samtykke til følgende:

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *SpedAims ProCIP* og har fått anledning til å stille spørsmål.
- Jeg samtykker til å delta i *semistrukturert intervju*.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide: SpedAims ProCIP Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Hva er din alder, din utdanningsbakgrunn, hvor lenge har du arbeidet i PPT og hva er dine arbeidsoppgaver? (f.eks., skole/bhg team)

Forståelse av tverrfaglig samarbeid

2. Hvordan tenker du at tverrfaglig samarbeid blir forstått i PP-tjenesten? Hvilke tjenester samarbeider dere med? (eks. skole/bhg, kommunehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste, Statped, barnevern).
3. Kan du fortelle litt om hva som kjennetegner samarbeidet med de ulike tjenestene? (eks. hvordan er det organisert, fysisk/digitalt? Hvor ofte møtes dere? Hvem er med i møtene?)
4. Hvordan vet du når samarbeidet lykkes?

Innhold og medvirkning

5. Hva samarbeider dere om? Kan du gi et eksempel?
6. Kan du fortelle litt om hva som gjøres for å legge til rette for at foresatte kan delta aktivt i samarbeid der PPT er med? Kom gjerne med eksempel
7. Hva gjøres for å sikre at barnets rett til medvirkning blir ivaretatt i de tverrfaglige samarbeidene du er en del av? Kom gjerne med eksempel

Organisering og ledelse

8. Hvilken betydning har kontorets ledelse for ditt tverrfaglige samarbeid? (eks. er ledelsen på ditt kontor med på tverrfaglige møter? Hvem bestemmer hvilke eksterne tjenester du skal samarbeide med? Blir noen tverrfaglige samarbeid prioritert foran andre?)
9. I hvilken grad opplever du at måten PPT er organisert påvirker tverrfaglig samarbeid? Evt. hvordan?
10. Hvis du tenker tilbake på de seneste årene, hva konkret har blitt gjort på ditt PP-kontor for å legge til rette for godt samarbeid med andre eksterne tjenester?

Ny opplæringslov

11. Hvilke endringer forventer dere når det gjelder implementering av den nye Opplæringsloven? (Dersom informanten jobber mot skole)

Helhetsbilde

12. Til slutt – dersom du nå skulle oppsummere - Hva mener du har størst betydning for å få til et godt tverrfaglig samarbeid mellom PPT og deres samarbeidspartnere?

Spørsmål til masteroppgavene

Min masteroppgave:

- Hvordan opplever du samarbeidet rundt overgangen barnehage-skole for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
Hva fungerer og hva fungerer ikke? Hvorfor? Har du eksempler på dette?
Hva er det viktigste i samarbeidet fra din side, hva legger du mest vekt på?
- Tilbake til det med medvirkning, hvordan blir barnets og foresattes medvirkning ivaretatt i samarbeidet om overgangen barnehage-skole?

Medstudents masteroppgave:

- Hvilke konkrete samarbeidsrutiner har PP-tjenesten for overgangen fra barnehage til skole for barn som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp? Og har dere noen skriftlige prosedyrer som hjelper dere med dette? Og kan du gi meg et eksempel på dette?
- Hvordan arbeider PP-tjenesten for å sikre at nødvendige tiltak, tilpasninger og ressurser er på plass når et barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, starter på skolen? Og har dere noen skriftlige prosedyrer som hjelper dere med dette? Og kan du gi meg et eksempel på dette?
- Hvordan evaluerer PP-tjenesten i samarbeid med skolen kvaliteten på overgangen for barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp? Og har dere noen skriftlige prosedyrer som hjelper dere med dette? Og kan du gi meg et eksempel på dette?