

Masteroppgave

Helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT

I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?

KIRSTEN LØNN FOSS
BENTE MARIT TRYGSTAD

VEILEDER
Nichole M. Silva Elgueta

Universitetet i Agder, 2023
Fakultet for Samfunnsvitenskap
Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Vi er nå i avslutning av vårt masterstudium som har vart i fire år. Vi har gjennomført studiet samtidig som vi har arbeidet som rektorer på hver vår skole. Det har vært spennende, interessant og nyttig å knytte teori og praksis sammen. Vi mener vi med dette arbeidet har blitt bedre i stand til å reflektere, vurdere og håndtere utfordringer vi møter på vår vei.

Tematikken i oppgaven vår er nært knyttet opp til vårt daglige arbeid. Vi har tatt med oss erfaringer og tematikk fra utfordringer i vår arbeidshverdag. Vi har fått mulighet til å dykke ned i faglitteratur, utforme en problemstilling, undersøke og analysere resultater i forhold til tilhørende teori. Vi opplever at særlig teorien til Fullan og Quinn om koherens i skoleutviklingen har bidratt til å utvide og berike vår forståelse for problemstillingen. Fullan og Quinn's Rammeverk for koherens har vært bærende for problemstillingen vi ønsket å finne svar på. Vi har kjent på et stort engasjement for oppgaven og er spente på hva funnene våre kan bety for organisasjonen.

Det å få mulighet til å gjennomføre et studium på dette nivået, har gitt oss viktig innsikt i hvordan skoleforskere arbeider og vi har fått enda større respekt for forskning som vi forholder oss til i vår hverdag. Vi opplever i vår praksis at «synsing» blir nedtonet til fordel for relevant teori. Menneskelig skjønn og handlinger er fremdeles vesentlig for å kunne utøve yrket på en god måte, men med forskning som fundament gjør vi bedre valg i hverdagen.

Vi vil sende en stor takk til vår målrettede og løsningsorienterte veileder Nichole Makarena Silva Elgueta for å ha hjulpet oss gjennom prosessen. Vi vil takke Eivind Eikeland for hjelp til innsnevring av problemstilling og ikke minst Julie Nilsen, enhetsleder i PPT for engasjement og heiarop fra sidelinjen. Vi vil også takke alle rektorene og PP-rådgiverne som har svart på undersøkelsen.

Til slutt retter vi en stor takk til våre ektemenn som i tide og utide har funnet oss nakkebøyd over «masterbordet».

Kristiansand, 05.12.2023

Bente Marit Trygstad og Kirsten Lønn Foss

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi sett på samarbeidet mellom skole og PPT og vårt felles ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Vi utarbeidet problemstillingen:

I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?

Vi utarbeidet en kvantitativ undersøkelse for å finne svar på oppgavens problemstilling. Det teoretiske grunnlaget har utgangspunkt i Fullan og Quinn (2017) sin teori om «*Koherens i skoleutviklingen*». Ledesperspektivet er viktig i dette arbeidet og Galbraith, Downey og Kates (2002) sin *Star model* og Røiseland og Vabo (2019) sin teori om *styring og samstyring* ble benyttet i forhold til de strukturelle faktorene som ledere må arbeide systematisk med. Alle rektorene og PP-rådgiverne tilknyttet grunnskolene i Kristiansand kommune ble invitert til å delta og undersøkelsen som ble gjennomført i juni 2023.

Politiske føringer signaliserer forventninger om en inkluderende skole samtidig som vi har utfordringer med *drop outs* i den videregående skolen. For å løse de komplekse oppgavene skolen står overfor, er vi avhengige av et godt og konstruktivt samarbeid med skolens samarbeidspartnere. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er en viktig samarbeidsaktør her.

Funn i undersøkelsen vår viser at helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT er varierende og samlet sett skåres i kategorien middels-lav. *Avklaring av samarbeidet og dybdelæring i samarbeidet* skåres i kategorien middels-høy, mens *samarbeid med målrettet innsats, utviklende samarbeidskultur, ansvarlighet i samarbeidet og det å lede mot sammenheng*, skåres samlet sett i kategorien middels-lav. Vi fant markante forskjeller i besvarelsene fra rektorene i forhold til PP-rådgiverne.

Det ser ut til at samarbeidspartene mangler en felles forståelse for oppdraget og mandatet for samarbeidet, fordi de uttrykker ulike forventninger til organisering og utbytte. Vi forklarer resultatene med at partene har ulik faglig bakgrunn, de representerer ulike kulturer og har ulik forståelse for samarbeidsmandatet, samt ulik kunnskap om hva skolen trenger i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Den store variasjonen i svarene gjør at vi konkluderer med at samarbeidet med fordel kan forbedres.

Vi oppsummerer med at et godt samarbeid for et inkluderende læringsmiljø krever at partene ikke bare samarbeider, men også er ansvarlige sammen (Fullan & Quinn, 2017).

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Tema og relevans.....	7
1.3 Problemstilling	8
2.0 Bakgrunn og kontekst.....	9
2.1 Inkluderende læringsmiljø motvirker utenforskap	9
2.2 Nasjonale perspektiv på samarbeidet mellom aktører i oppvekstsektoren.....	11
2.3 Utfordringsbildet i region Agder	12
2.4 Kommunale føringer for samarbeidet om et inkluderende læringsmiljø.....	13
2.4.1 Rammeverk for kvalitet og mestring	13
3.0 Teoretisk grunnlag.....	16
3.1 Organisasjonsdesign.....	16
3.2 Koherens i skoleutviklingen	20
3.2.1 De fem driverne i Rammeverket for koherens	23
3.2.2 Å målrette innsatsen	24
3.2.3 Å utvikle samarbeidskulturer	28
3.2.4 Å tilrettelegge for dybdelæring	33
3.2.5 Å skape en ansvarskultur.....	37
3.2.6 Å lede mot sammenheng	39
3.3 Oppsummering av teori.....	44
4.0 Design og metode.....	46
4.1 Vår problemstilling.....	46
4.2 Forskningsdesign.....	47
4.3 Metode.....	48
4.3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	49
4.4. Utvikling av spørreskjema.....	51
4.4.1 Utforming av spørsmål og svaralternativer	54
4.5 Gjennomføring av undersøkelsen.....	55
4.5.2 Datainnsamlingen	57
4.6 Analyse av empiri.....	61
4.6.1 Hva kan vi hente av informasjon fra dataene?	62
4.7 Å forske i egen organisasjon	63
4.7.1 Kvantitative undersøkelser har fordeler og ulemper	64
4.7.2 Feilkilder	65
4.8 Oppsummering av metodekapittelet.....	67

5.0 Presentasjon av empirisk materiale	68
5.1 Oversiktsfunn i undersøkelsen	69
5.2 Funn for batteri 1, hypotese 1 og 2 - Avklaring av samarbeidet	70
5.3 Funn for batteri 2, hypotese 3 - Samarbeid med målrettet innsats	74
5.4 Funn fra batteri 3, hypotese 4 – Utviklende samarbeidskultur	77
5.5 Funn fra batteri 4, hypotese 5 – Dybdeløring i samarbeidet.....	80
5.6 Funn fra batteri 5, hypotese 6 og 7 – Ansvarlighet i samarbeidet	82
5.7 Funn fra batteri 6, hypotese 8 – Å lede mot sammenheng i samarbeidet.....	85
5.8 Oppsummering av våre funn	89
6.0 Drøfting av manglende helhet og sammenheng	91
6.1 Drøfting av funn for hvert av de seks spørsmålsbatteriene	91
6.1.1 Drøfting av uavklarte forhold i organiseringen av samarbeidet	92
6.1.2 Drøfting av lite målretting i samarbeidet.....	95
6.1.3 Drøfting av en lite utviklende samarbeidskultur	98
6.1.4 Drøfting av varierende tilrettelegging for dybdeløring i samarbeidet	101
6.1.5 Drøfting av varierende grad av ansvarlighet i samarbeidet	104
6.1.6 Drøfting av et samarbeid med lite driv og kontinuitet.....	107
6.2 Høye standardavvik i svarene.....	110
6.3 Oppsummert finner vi at samarbeidet mangler helhet og sammenheng.....	111
7.0 Konklusjon og veien videre.....	112
7.1 Hovedfunn	112
7.2 Konsekvenser av våre funn	112
7.3 Veien videre	114
8.0 Litteratur	116
Oversikter	121
Oversikt over figurer	121
Oversikt over tabeller	121
Oversikt over diagram	122
Vedlegg	123

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler overordnet om samarbeid, felles mål og læring i ulike deler av oppvekstsektoren, nærmere bestemt blant organisasjoner som sammen skal sørge for et godt og tilpasset opplæringstilbud for elevene i grunnskolen. Mer spesifikt handler oppgaven om hvordan grunnskolene i Kristiansand og kommunens Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT), kan samarbeide og være lærende sammen, med mål om få til gode inkluderende læringsmiljø. I gode inkluderende læringsmiljø skal flere elever få et godt tilpasset opplæringstilbud innenfor rammen av ordinær, tilpasset opplæring. Det har blitt tydelig for oss gjennom de siste årene at skole og PPT fremover må samarbeide med en annen systematikk enn tidligere for å lykkes med inkludering av alle elever og slik forhindre utenforskap.

Som skoleledere i grunnskolen i Kristiansand kommune, befinner vi oss midt i en situasjon der stadig flere av våre elever blir henvist til kommunens PPT og får en sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning. Tall fra Kommunenes Sentralforbund (KS) sin oversikt over de 10 største kommunene i Norge og deres tjenesteområder, viser at det i Kristiansand kommune er ca. 7% av elevene som mottar spesialundervisning. Det plasserer Kristiansand litt over gjennomsnittet blant de 10 største kommunene i landet, men vi merker oss spesielt at Kristiansand kommunen befinner seg øverst i statistikken til Aggregerte Styringsdata for Samarbeidende Storkommuner (ASSS-kommunene) når det kommer til antall årstimer spesialundervisning tildelt hver elev som får vedtak om spesialundervisning (KS, 2022). Det betyr at en stor del av pedagogressursen som finnes i klasserommene knyttes tett til enkeltelever i et høyt antall timer, og det vil bli mindre pedagogressurs å fordele til tilpasset opplæring for øvrige elever med lav måloppnåelse, men uten vedtak om spesialundervisning.

Begrepet *spesialundervisning* er et vanlig begrep i skolen, og beskriver undervisningstilbudet til “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet” (Opplæringslova, 2022, §5-1).

Tilpasset opplæring er også et begrep som i vår skolekontekst benyttes ofte. I Opplæringslova §1-3 beskrives tilpasset opplæring slik: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene” (Opplæringslova, 2022, §1-3). Det betyr at alle elever har rett til å få tilpasset undervisningen til sitt nivå. Dette skal i all hovedsak organiseres slik at alle elevene får undervisning og tilrettelagte læringsaktiviteter inne i klasserommet og sammen med medelevene i sin gruppe.

Vår opplevelse er at skolene i Kristiansand i dag ikke lykkes godt nok med å lage et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever innenfor rammen av tilpasset opplæring og den ordinære opplæringen. Dette er noe rapporter om kvaliteten på skolenes spesialundervisning, og et økende antall barn og unge som får psykiske problemer og som står i fare for å ikke fullføre videregående opplæring, støtter opp om (Bergsli, 2013; Nordahl et al., 2018).

1.1 Tema og relevans

PPT i Kristiansand kommune har siden 2020 hatt intensjon om å arbeide med et mer systemrettet blikk på spesialundervisning enn tidligere, sammen med skolene. Et arbeid som er systemrettet vil ha søkelyset på skolens og lærernes organisering av opplæringen til *alle* elever, og har mål om et godt tilpasset og inkluderende tilbud for alle. Vi har tro på at en slik systemrettet systematikk i samarbeidet vil virke forebyggende for enkeltelevers behov for individuelle spesialpedagogiske tiltak. Samarbeid med et systemrettet fokus er en organisering som har potensiale for videreutvikling og forbedring for begge parter.

Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekstsektoren 2020-2025, *Sterkere sammen for barn og unge*, er konkretisert i Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.). Formålet i rammeverket er at *alle barn og unge skal oppleve seg inkludert i fellesskapet*. Alle ansatte i sektoren skal sammen jobbe mot dette målet. Rammeverket er en strategiplan for sektorlederne og lederne ved alle tjenestene i oppvekstsektoren, og viser tydelig hvilket formål skole, barnehage og PPT skal rette sitt utviklingsarbeid mot, og hvilke fokusområder og prinsipper som skal inngå i dette arbeidet.

Dersom skolen og PPT skal lykkes i å nå Rammeverk for kvalitet og mestring sitt formål om at alle barn og unge skal oppleve seg inkludert i fellesskapet, må skole og PPT samarbeide om utviklingsarbeid og være lærende - sammen.

Til tross for at skoler og barnehager i Kristiansand kommune i 2012 involverte seg i et langsiktig arbeid med mål om et inkluderende og godt læringsmiljø for alle elever, gjennom den forskningsbaserte satsingen Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand (FLiK), viste rapporten som kom i 2016 at det gjenstår mye arbeid før skolene når effektmålene som ble satt (Nordahl, et al., 2016).

Det er effektmålet; *Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging*, som er bakteppet i vår oppgave. For dette effektmålet konkluderer

rapporten med at omfanget av spesialundervisning lå relativt stabilt på rundt 6, 4% i 4-års perioden som FLiK-satsingen varte, til tross for økt innsats for et inkluderende læringsmiljø (Nordahl et al., 2016, s. 75). Etter 2016 har antallet elever med sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning i skolene i Kristiansand kommune økt betydelig. I 2021, var prosentandelen økt til rett over 7 %, og antallet henvisninger fra skolene til PPT, fortsetter å øke (Nilsen, 2022, s. 37). Dette er en utvikling som gir grunn til bekymring.

Resultatene av våre undersøkelser, tror vi vil være viktige for videreutviklingen av et godt og målrettet samarbeid mellom skolene i Kristiansand og PPT. Samarbeidet har som mål å få til gode og inkluderende læringsfellesskap for *alle* elever i kommunen.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av ovenstående tema og relevans har vi formulert følgende problemstilling for denne oppgaven: ***I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?***

Helhet og sammenheng er forhold som sammenstilt kan uttrykkes i begrepet *koherens* (Fullan & Quinn, 2017). Når vi i teoridelen og i drøftinger i oppgaven vår benytter begrepet koherens, ønsker vi å peke på graden av helhet og sammenheng i og mellom faktorene som belyses. I teoridelen av vår oppgave vil vi redegjøre nærmere for innholdet i begrepet koherens.

2.0 Bakgrunn og kontekst

I dette kapittelet vil vi gjennomgå bakgrunnen for at vi har valgt samarbeidet mellom skole og PPT for et inkluderende læringsmiljø som tema i vår oppgave, og vi vil sette tematikken i en nasjonal, regional og kommunal kontekst.

2.1 Inkluderende læringsmiljø motvirker utenforskap

Begrepet *Inkluderende læringsmiljø* er mye brukt i vår daglige skolekontekst og er sentralt i temaet for vår oppgave. Vi finner følgende beskrivelse av begrepet i Overordnet del av Læreplanverket, LK20 (2019): «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.» (Udir, 2019)

Vår motivasjon for å undersøke om det er helhet og sammenheng - koherens, i samarbeidet mellom skolene og Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) i Kristiansand kommune er begrunnet i den endringen vi som skoleledere nå observerer og kjenner på i grunnskolen. Nærskolen har flere barn enn tidligere med diagnoser og store hjelpebehov, barn med krevende atferdsuttrykk, barn med lav motivasjon for læring og barn med skolevegring. Den økonomiske rammen er stram og setter grenser for ressursbruken i skolen. At skole og PPT samarbeider godt og effektivt om å istandsette organisasjonen til å gi et kvalitativt godt tilbud til mangfoldet av elever som befinner seg i skolen i form av et inkluderende læringsmiljø, er avgjørende.

Opplæringsloven sier at skolens undervisningstilbud skal tilpasses den enkelte elev (Opplæringslova, 2022, §1-3), være inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), og gi en trygg og god skolehverdag for alle (Opplæringsloven, 2022, §9A-2).

Om *tilpasset opplæring* skriver Utdanningsdirektoratet (2022):

“Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen.
(...)”

Skolen har plikt til å tilpasse opplæringen. Det er ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.” (Udir, 2022)

Når det gjelder kommunens Pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) og dens mandat, beskriver Utdanningsdirektoratet at “PP-tjenesten skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud.” (Udir, 2022.)

Opplæringsloven sier at “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” (Opplæringsloven, 2022, §5.1.) Loven sier videre at PP-tjenesten “skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.” (Opplæringsloven, 2022, §5.6.) Skolens rektor fatter enkeltvedtak om spesialundervisning for enkeltelever, på bakgrunn av PPT’s sakkyndige vurdering.

For skolen vil tilrådning om spesialundervisning for enkeltelever føre til at noe av den økonomiske ressursen bindes opp, fordi dette ofte krever en opplæringsressurs som knyttes eksplisitt til enkeltelever. Denne ressursen må tas fra skolens rammebudsjett, og følgelig blir det færre ressurser å fordele på de øvrige elevene. Utfordringen i Kristiansand kommune i dag er at dette skjer i så stort omfang at skolen forbruker mer enn tildelte budsjett for å møte alle individuelle og kollektive behov og rettigheter.

Ekspertgruppen for skolebidrag i konkluderer i sin sluttrapport *En skole for vår tid*:

“Ekspertgruppens konklusjon er derfor at det må gjøres en innsats i hele utdanningssystemet for å øke kunnskap og kompetanse på alle nivåer og sikre helhet og sammenheng i arbeidsoppgaver. Ekspertgruppen mener at arbeidet med kvalitet i skolen og ansvaret for å bedre elevenes utbytte av opplæringen ikke kan legges på skolen alene, men må betraktes og behandles som et systemansvar” (Lillejord 2021, s. 115).

Tradisjonelt har PPT gitt tilrådning om innhold og mengde av spesialundervisning. I Kristiansand kommune ga PP-tjenestens rådgivere for 2 år siden fremdeles informasjon til

skolene om at de var fristilt skolens økonomiske situasjon. Vi opplever og hører at de nå også vil ta hensyn til skolens økonomiske rammer i tillegg til at de skal ta del i kompetanse- og organisasjonsutvikling på skolene, på systemnivå. Med dette gjør PPT seg mer relevante i samarbeidet med skolen, og viser at de tar de tar større ansvar inn i samarbeidet.

I samarbeid med PPT må skolen arbeide systematisk for å forhindre utenforskap ved å arbeide på systemnivå med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø, innenfor tildelte økonomiske rammer.

For å sette tema for vår oppgave og undersøkelse i en aktuell sammenheng, vil vi videre skissere den nasjonale, regionale og kommunale konteksten for vår tematikk.

2.2 Nasjonale perspektiv på samarbeidet mellom aktører i oppvekstsektoren

Setter vi temaet for oppgaven vår inn i et nasjonalt perspektiv, finner vi at Stortingsmelding nr. 6, *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, peker på at gode barnehager og skoler må løfte alle barn uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Disse er de avgjørende bidragene for å skape et samfunn med like muligheter for alle (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å lykkes med denne målsettingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7).

På nasjonalt nivå øker andelen elever med vedtak om spesialundervisning fra 3, 4 % i barnehagen til 10, 4 % i løpet av årene på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2022), med alle de implikasjonene dette kan ha for elevene som kjenner seg spesiell og utenfor fellesskapet. Et flertall (ca. 70%) av elevene med vedtak om spesialundervisning er gutter. Stoltenbergutvalgets offentlige utredning slår fast at det også er flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående opplæring (NOU, 2019 nr. 3, s. 57). At skolesektoren arbeider systematisk for å motvirke opplevelsen av utenforskap er avgjørende.

Stoltenbergutvalget sin utredning foreslår tiltak i skolen som skal minske kjønnsforskjellene og bedre tilbudet til både jenter og gutter. Utvalget peker på at tiltak som rettes mot hele elevgruppen, vil gi bedre uttelling for alle elevene (NOU, 2019 nr. 3). Utvalget hevder at manglende kompetanse i skolen er til hinder for å tilpasse opplæringen til de elevene som til enhver tid går i skolen (Stoltenbergutvalget i Meld. St. 6, (2019-2020) s. 46).

I sluttrapporten til ekspertgruppen for skolebidrag - *En skole for vår tid*, konkluderer ekspertgruppen ledet av Sølvi Lillejord, at utdanningssektoren må gjøre en innsats for å øke kunnskap og kompetanse på alle nivåer, og slik sikre helhet og sammenheng i arbeidsoppgaver. Hun peker også på at arbeidet med å heve kvaliteten i skolen, ikke kan gjøres av skolen alene, men må være et systemansvar (Lillejord, 2021, s.115).

Vi ser at kompetansehevingen i skolene som her tydelig etterspørres vil kunne legges sammen med PPT sitt oppdrag om å være en partner i skolenes utviklingsarbeid for et inkluderende læringsmiljø. Skole og PPT bør samarbeide om en mer systematisk utveksling og videreutvikling av kompetanse.

I et samfunnsperspektiv er det viktig at alle i oppvekstsektoren arbeider systematisk for å motvirke opplevelsen av utenforskap hos barn og unge i grunnskolen. Risikoen for frafall i videregående opplæring og seinere lav deltakelse i yrkeslivet, øker ved opplevelsen av utenforskap, noe som igjen påvirker individets psykiske og fysiske helse negativt (Furuberg og Myklebø i Bergsli, 2013, s. 37).

2.3 Utfordringsbildet i region Agder

Dersom vi setter temaet for denne oppgaven i et regionalt perspektiv, ser vi at andelen unge i Agder fylke mellom 16 og 25 år som er uten og utenfor videregående opplæring i 2021, ligger på 12 % (Udir, 2022). Utenforskapet som dette representerer, kan ha noe av sin bakgrunn i opplevelsen av å ikke ha vært inkludert i læringsfellesskapet i grunnskolen. Videre kan dette utenforskapet få følger for deltakelse i et fremtidig yrkesliv.

Regionplan Agder 2030 beskriver at “Agder er blant regionene med lavest sysselsettingsgrad, der særlig andelen unge på uføretrygd eller arbeidsavklaringspenger er høy” (Agder Fylkeskommune, u.d., s. 7). Regionplanen peker også på at behovene i fremtidens arbeidsmarked fordrer at flere av de unge velger yrkesrettet utdanning, men at det samtidig vil bli et større behov for flere med høyere utdanning i regionens næringsliv, dersom regionen skal være selvforsynt med arbeidskraft (Agder Fylkeskommune, u.d., s. 7). Også innen velferdstjenestene trengs det fremover flere arbeidsdyktige hender dersom velferdsnivået skal opprettholdes som i dag. Demografien i regionen viser, som i landet forøvrig, at det blir færre i arbeidsfør alder, per pensjonist. Dette stiller offentlig sektor overfor store utfordringer i årene som kommer (Agder Fylkeskommune, u.d. s. 7).

Også når det gjelder likestilling, inkludering og mangfold, skiller Agder-regionen seg ut. Ser vi på sysselsettingsgraden for innvandrere i Norge, er Agder den regionen med lavest andel innvandrere i arbeid. Dette kan være med å bidra til at andelen barn som lever i familier med vedvarende lavinntekt, har økt. Andelen kvinner i lederstillinger er lav i Agder, samtidig som andelen kvinner i deltidsstillinger er høy, sammenlignet med andre regioner (Agder Fylkeskommune, u.d., s. 7-8).

Med utgangspunkt i tematikken for vår oppgave, er det særlig kunnskapen om at stadig flere barn vokser opp i familier med vedvarende lavinntekt, som vekker bekymring. Utenforskapet som disse barna vil kjenne på, fører lett inn i en negativ sirkel, der det blir vanskelig å bryte mønster. Regionplan Agder peker på sammenhenger som at “et rausere og mer likestilt samfunn vil bidra til bedre folkehelse og mer inkludering. Dette vil føre til at flere kan komme i arbeid og dermed øke sysselsettingsgraden og verdiskapningen, redusere inntektsforskjellene og forbedre levekårene i regionen” (Agder Fylkeskommune, u.d., s. 8).

Også sett i dette perspektivet blir skolens og PPT’s systematiske samarbeid for et inkluderende læringsmiljø eller inkluderende praksis, særlig viktig fremover.

2.4 Kommunale føringer for samarbeidet om et inkluderende læringsmiljø

Etter at Kristiansand kommune ble ny og større i 2020, som følge av at Søgne og Songdalen kommuner ble slått sammen med Kristiansand, har utviklingsarbeidet i oppvekstsektorens barnehager og skoler vært påvirket av den nye kommunens Rammeverk for kvalitet og mestring, der hovedformålet er at *alle barn og unge skal oppleve seg inkludert i fellesskapet* (Kristiansand kommune, 2020, s. 6).

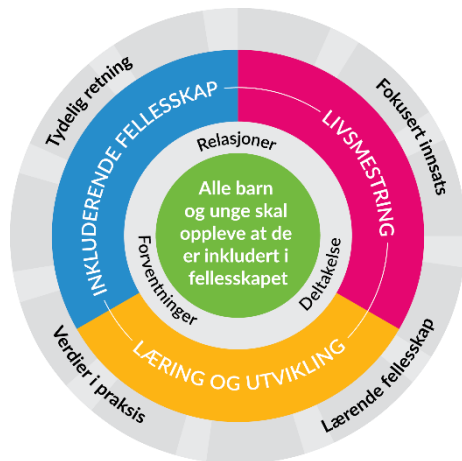
2.4.1 Rammeverk for kvalitet og mestring

Kristiansand kommune har utarbeidet en strategiplan for oppvekst “Sterkere sammen for barn og unge” for perioden 2020-2025. Den peker på utfordringsbildet for kommunen og presenterer et rammeverk å møte utfordringene med; Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.). Rammeverket er et felles styringsverktøy for alle tjenestene i kommunens oppvekstsektor.

Av utfordringer viser den blant annet til utenforskap som gir grunnlag for dårligere levekår for den enkelte, men som også påvirker samfunnsøkonomien (Kristiansand kommune, u.d.).

Rammeverket peker på bedre tverrfaglig samhandling på tvers av tjenesteområdene for å møte disse utfordringene (Kristiansand kommune u.d., s. 4).

Modellen som illustrerer Rammeverket for kvalitet og mestring skisserer en tydelig felles retning der barn og unges behov står i sentrum for alle ansattes handlinger” (Kristiansand kommune, u.d., s. 6).



Figur 1: Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.).

I den innerste sirkelen, Alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet, finner vi selve **formålet** for rammeverket. Å oppleve seg inkludert i fellesskapet “er grunnleggende for at barn og unge skal oppleve trygghet, mestring, mening og glede” (Kristiansand kommune, u.d.).

For å oppnå god inkludering, er det nødvendig med **godt møte mellom mennesker**. God kvalitet i de nære relasjonene for barna er viktig. De må bli møtt med “forventning om at de kan og har noe å tilføre fellesskapet”. Alle barn og unge skal også oppleve at de er betydningsfulle deltakere i fellesskapet (Kristiansand kommune u.d., s. 7).

For å oppnå formålet om opplevelsen av inkludert fellesskap, er det utarbeidet tre **fokusområder**. Disse er:

*Inkluderende fellesskap der “alle barn og unge har rett til å være en betydningsfull deltaker i et inkluderende fellesskap som gir nødvendig omsorg, trygghet og trivsel, og den hjelp og støtte de har behov for. Alle barn skal få utvikle vennskap og delta i et sosialt fellesskap uavhengig av forutsetninger.”

*Livsmestring der “livsmestring handler om god fysisk og psykisk helse. Stabile og forutsigbare omsorgspersoner som inngår i et utviklingsstøttende samspill med barnet er

avgjørende byggesteiner for barnets framtidige livsmestring. Gode relasjoner som fremmer trygghet, anerkjennelse og gjensidighet, samt beskytter mot truende eller farlige omstendigheter er avgjørende. Til dette trengs det sensitive voksne som ser barnets behov.”

*Læring og utvikling der “barn og unges identitet og selvbilde, og meninger og holdninger, blir til i samspill med andre. Alle barn og unge har rett til sosial og faglig læring og utvikling innenfor trygge rammer. Læringen skal gi barnet et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Dette skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv” (Kristiansand kommune, u.d., s. 9).

Den ytterste sirkelen beskriver prinsipper som skaper utvikling og læring i organisasjonen. Disse prinsippene omhandler verdier i praksis, tydelig retning, fokusert innsats og lærende fellesskap.

Rammeverket er med på å styrke at det skal være et godt og konstruktivt samarbeidet mellom skole og PPT. Dette ser vi i den innerste sirkelen - *for at alle skal oppleve seg inkludert*, samt i sirkelen som omhandler *møtet mellom mennesker*, der skole sammen med PPT må samarbeide, fordi ingen av instansene kan klare oppgaven på egenhånd. Modellen viser videre viktigheten av samspill mellom ulike instanser for å klare å ivareta fokusområdene og prinsippene for kvalitet og mestring.

Etter at Rammeverk for kvalitet og mestring ble introdusert i 2020, har kommunens PPT arbeidet mer sammen med skolene på systemnivå for både å jobbe tettere på elever og lærere, men også for å bidra til organisasjonsutvikling og kompetanseheving. Dette arbeidet ble skoleåret 2021-2022 organisert som et månedlig besøk fra PPT på skolene, benevnt som *systemdag* (Nilsen, 2022, s. 46). Etter en evaluering av systemdagen, konkluderes det med at den har fungert svært ulikt ute på skolene (Nilsen, 2022, s. 48).

En endring ble på bakgrunn av dette lansert høsten 2022. PPT vil nå delta og være en partner i skolens utviklingsarbeid, med mål om at alle barn og unge skal oppleve seg inkludert i fellesskapet (Nilsen, 2022, s. 51). Vi forstår med dette at skolens ledelse og pedagoger og PP-rådgiverne skal være likeverdige og lærende parter i et felles utviklingsarbeid for et inkluderende læringsmiljø, til det beste for elevene i grunnskolen

3.0 Teoretisk grunnlag

I dette teorikapittelet vil vi ta for oss relevant teori om organisasjonsutvikling og ledelse som vil danne grunnlag for utarbeiding av vår undersøkelse av de organisatoriske faktorene som kan si oss noe om helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune.

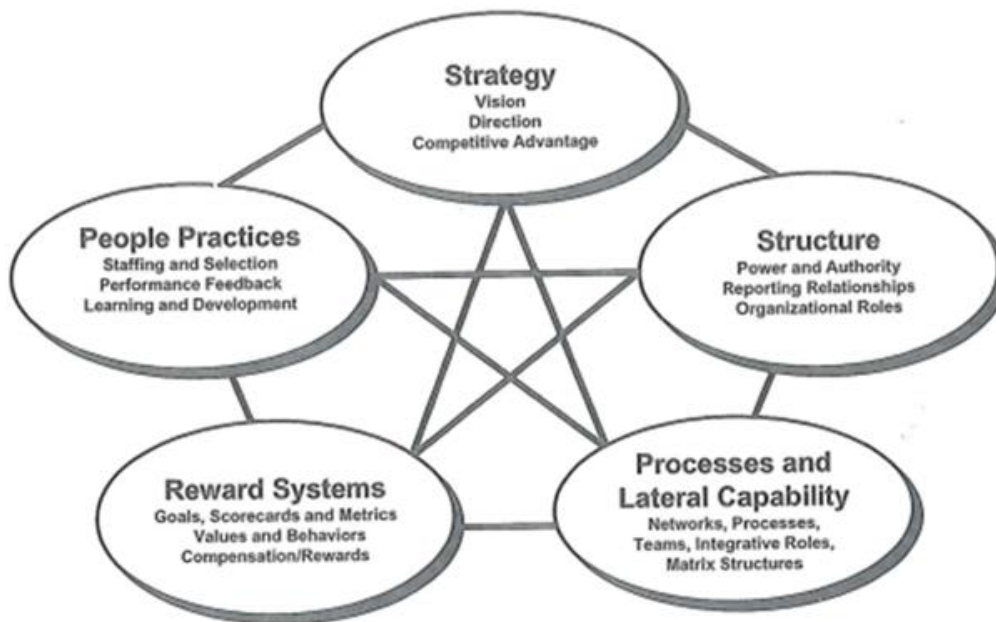
Teori om organisasjonsutvikling med linsen rettet mot organisasjonslæring utgjør vårt teorigrunnlag. Å innledningsvis gjøre rede for teori om organisasjonsdesign av Galbraith et al. (2002), vurderer vi som relevant da det fungerer som et fundament for å forstå hva som er viktige komponenter i alle organisasjoner, ikke bare i skoleorganisasjoner som vi i denne studien fordyper oss i. Vi ønsker å speile de fem driverne som utgjør Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) i teori om organisasjonsdesign og organisasjonslæring, for å beskrive og forankre Fullan og Quinns riktige drivere for god skoleutvikling ytterligere. Røiseland og Vabo (2019) sin teori om viktige forhold i styring og ledelse av et samarbeid mellom jevnbyrdige parter vil også bli belyst.

3.1 Organisasjonsdesign

Teorigrunlaget i vår oppgave hentes fra feltet organisasjonsutvikling. Vi velger først å ta utgangspunkt i Galbraiths, Downey og Kates (2002) sin teori om organisasjonsdesign, som i organisasjonslitteraturen også benevnes som *The Star model*, eller stjernemodellen, på norsk. Se figur 2.

Galbraith et al. (2002) sitt rammeverk for organisasjonsdesign er aktuelt å bruke som grunnlag for vår oppgave, fordi teorien synliggjør sammenhengen mellom organisasjoners tilrettelegging og organisering på fem avgjørende områder, og de samme organisasjonenes mulighet for å nå sine mål på en effektiv måte.

Figuren under gir en skjematisk oversikt over de mest sentrale komponentene i et organisasjonsdesign:



Figur 2. Galbraiths *Star model* (Galbraith et al., 2002, s. 2).

Prinsippene i stjernemodellen vil kunne oversettes til også å gjelde organisasjonsutvikling i kunnskapsorganisasjoner og enheter i vår kommunale oppvekstsektor, som er rammen for vår oppgave.

I vår kontekst handler det konkret om at skole og PPT nå skal arbeide systematisk med å legge til rette for et samarbeid som styrker helhet og sammenheng i organisasjonene. At lederne kjenner til hvilke avgjørende områder eller komponenter i organisasjonen som må ivaretas og virke for at det kan skapes kapasitet for endring, vil ha betydning.

For en dypere forståelse av konteksten for vår oppgave, har vi derfor valgt å ta med kunnskap og innsikt fra stjernemodellen i utarbeidelsen av undersøkelsen vår.

Organisasjonsdesign blir av Galbraith et al. (2002) beskrevet som prosessen med å legge til rette for at organisasjonen skal bli i stand til å nå sine mål. Ordet design kan misforstås og man tenker kanskje at det handler kun om struktur. Organisasjonsdesign slik den kommer til uttrykk i Galbraiths modell, kan imidlertid ses som et rammeverk for å tenke *helhetlig* om endring og utvikling i organisasjoner (Galbraith et al., 2002, s. 2).

De nevnte avgjørende områdene i et organisasjonsdesign beskrives som stjernemodellens fem komponenter eller kategorier. Disse er: (1) *Strategi*, (2) *Struktur*, (3) *Prosesser og laterale kapabiliteter*, (4) *Belønningssystemer* og (5) *Menneskelig kunnskap, ferdigheter og praksis*. Flere av disse komponentene har klare paralleller til de fire driverne i Fullan og Quinns

(2017) Rammeverk for koherens, som er myntet på endringsarbeid i skolen. De fire driverne for helhet og sammenheng i skolens arbeid er *å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring, å skape en ansvarskultur* og overordnet disse; *lederskap* (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Som et eksempel på at stjernemodellens komponenter understøtter Rammeverk for koherens sine drivere, ser vi at Galbraiths komponent *Strategi* samsvarer godt med koherens-driveren til Fullan og Quinn som handler om *Å målrette innsatsen*. Et annet illustrerende eksempel er stjernemodellens komponent *Prosesser* som rommer driveren *Å utvikle samarbeidskulturer* i Rammeverk for koherens.

Når vi ser nærmere på de fem komponentene i Galbraiths Stjernemodell, forstår vi at de står i et likeverdig forhold til hverandre. Komponenten *Strategi* er likevel overordnet disse fire. *Strategi* handler om organisasjonens mål, visjoner og verdier. Komponenten *Struktur* handler om arbeidsdeling, samarbeid, maktfordeling og koordinering i organisasjonen. Den neste komponenten er *Prosesser og laterale kapabiliteter*. Den viser til nettverk, team og interpersonelle systemer i organisasjonen som skal sikre informasjonsflyt og gjøre det lettere å fatte beslutninger. *Belønningssystemer* er en komponent som vektlegger at alle medarbeiderne kjenner og vet at de blir sett og anerkjent for sin innsats og sine resultater. Den siste komponenten i modellen er *Menneskelig kunnskap, ferdigheter og praksis*.

Komponenten handler om å etablere systemer som ivaretar og videreutvikler den samlede menneskelige ressursen og kunnskapen i organisasjonen. Denne komponenten vil også bygge opp under en praksis som fører til økt kollektiv kapasitet for endring. Det er til sist organisasjonens *strategi* som vil vise på hvilke områder medarbeiderne trenger mer kunnskap og nye ferdigheter. Som beskrevet om lederskap-komponenten i Rammeverk for koherens (Fullan & Quinn, 2017), er det også for Stjernemodellens strategikomponent, helt avgjørende at organisasjonens leder er den som tar ansvar for helheten, setter retning for organisasjonen, forstår og justerer de ulike komponentenes eller drivernes funksjoner, og motiverer medarbeiderne til å holde stø kurs mot felles mål.

Galbraith benytter begrepet *alignment* når han beskriver det viktige forholdet *mellom* de fem komponentene i et organisasjonsdesign (Galbraith et al., 2002, s. 3). Vi oversetter bruken av begrepet *alignment* i denne konteksten med begrepene justering, tilpasning og sammenstilling. Når ledelsen legger vekt på at design-komponentene i en organisasjon justeres og tilpasses hverandre, eller er i et gjensidig forhold til hverandre, vil det legge til rette for effektivitet og at organisasjonen når sine mål. Eksempelvis må både strukturen i

organisasjonen, prosessene som foregår mellom de ansatte, belønningssystemene som skal motivere til innsats og personalpolitikken som føres, tilpasses den strategien, eller målene som organisasjonen har etablert. Galbraith peker på at alle stjernemodellens fem komponenter må inngå i og arbeides med i designprosessen, dersom ønskede endringer i organisasjonen skal lykkes. I motsatt fall vil en mistilpasning oppstå, og arbeidet med design-komponentene vil preges av uklare mål og ineffektivitet (Galbraith et al., 2002, s. 4).

Galbraiths bruk av begrepet *alignment* i beskrivelsen av prinsippene i et organisasjonsdesign, forstås som en oppmerksomhet mot det eksterne forholdet mellom de fem komponentene i Stjernemodellen.

For å få kunnskap om forholdene rundt styring og ledelse av samarbeidet mellom skolen og PPT har vi valgt å ta utgangspunkt i nettverksteori om styring og samstyring.

Organisasjonsforskerne Røiseland og Vabo (2019) peker i sin bok *Styring og samstyring - governance på norsk*, på et viktig perspektiv for samstyring i nettverk. De viser til Osborn (2010) sitt syn på New Public Management, som Røiseland og Vabo kaller samstyring.

Samstyring ble svaret på et behov for horisontal koordinering og integrert tjenesteproduksjon mellom styringsnivåer og selvstendige offentlige organisasjoner. Samstyring i nettverket skulle håndtere behov for sammenslåing, reintegrering og standardisering. "Samstyring kan forstås som et forsøk på å tette gapet mellom stadig knappere offentlige ressurser på den ene siden, og på den andre siden stadig større forventninger og mer kompliserte problemer."

(Røiseland & Vabo, 2019, s. 20.)

Røiseland og Vabo (2019) setter også søkelys på at relasjonen mellom menneskene vil påvirke behovet for ledelse og atferden til lederen (Røiseland & Vabo, 2019, s. 74). Kickert, Klijn og Koppenjan legger vekt på at deltakerne utøver gjensidig innflytelse på hverandre i nettverksamarbeidet. Dette krever et system der aktørene er frie i forhold til hierarki, noe som i utgangspunktet gjør styring og ledelse irrelevant (Kickert, Klijn og Koppenjan i Røiseland & Vabo, 2019, s. 74). I spenningsfeltet mellom ledelse og fravær av dette, kan det se ut som vi står overfor en "enten/eller"-situasjon der noe av det ene fører til mindre av det andre.

Røiseland og Vabo tar til orde for at det tvert imot kan tenkes at mer styring forutsetter mer ledelse. Begge fenomenene blir med andre ord viktige. "Ved ledelse av samarbeid er det fremtredende argument at jo mer omfattende og produksjonsorientert nettverksarbeidet er, jo høyere krav settes det til styring forstått som systembasert påvirkning." (Røiseland & Vabo, 2019, s. 75.)

Røiseland og Vabo (2019) ser i sin forskning at noen deltakere i samarbeidet tar en mer aktiv rolle, enn andre. Dette kan avhenge av villighet og egnethet. Hvem som har en mer aktiv lederrolle varierer også i forhold til hvilke ressurser de bringer med seg inn i samarbeidet. Makt og maktfordeling kan være viktige forhold å se nærmere på i forhold til hvem som kan og bør lede samarbeidet (Røiseland & Vabo, 2019, s. 81-82). Agranoff skiller mellom fire typer roller eller ressurser som er nødvendige i et nettverkssamarbeid: “Champion eller primus motor, deltakere med intern *politisk* innflytelse, deltakere med intern *teknisk* innflytelse og deltakere med administrativ kapasitet.” (Agranoff i Røiseland & Vabo, 2019, s. 82.)

Med bakgrunn i den teoretiske gjennomgangen av Galbraiths stjernemodell og Røiseland og Vabo sin teori om styring og samstyring, fremsetter vi følgende hypotese:

Strategi	<p>H1 Alle komponentene i stjernemodellen er avstemt i forhold til valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT</p> <p>H2 Det er samstyring i samarbeidet mellom skole og PPT</p>
----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Når vi i neste delkapittel går inn i Rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017), vil vi se at koherens-begrepet som skoleforskerne tar i bruk i sitt rammeverk, uttrykker noe om sammenhengen mellom de ulike komponentene, på samme måte som begrepet *alignment* benyttes av Galbraith, men at koherens-begrepet beskriver en mer inngående og intern relasjon, eller sammenheng, i og mellom driverne (Fullan & Quinn, 2017).

3.2 Koherens i skoleutviklingen

Vi valgte *Rammeverk for koherens* av Fullan og Quinn (2017) som teorigrunnlag for vår undersøkelse av graden av samarbeid for et inkluderende læringsmiljø mellom skole og PPT. Skoleforskerne Fullan og Quinn (2017) legger vekt på at det i et utviklings- og endringsarbeid må være helhet og sammenheng, eller koherens, dersom organisasjonen skal lykkes.

For at barna og samfunnet skal utvikle seg og fungere, trenger vi en offentlig utdanning som former menneskehetens fremtid. For å få til en god utvikling trengs det et fast formål, retningslinjer og praksis. Struktur og strategier er likevel ikke nok i seg selv. En god utvikling avhenger av den individuelle og den kollektive evnen vi har til å bygge opp kapasitet og forpliktelser til å skape en felles mening. Det er når et stort antall mennesker har dyp felles

forståelse for hva som må gjøres og ser sitt ansvar i dette, at det oppstår en sammenheng som gjør at vi kan oppnå en mektig utvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 22).

Rammeverk for koherens, som er en modell for målrettet og god skoleutvikling, er utarbeidet av skoleforskerne Fullan og Quinn (2017). Modellen ble utarbeidet på bakgrunn av empiriske funn som de har gjort i sin forskning i ulike skoledistrikt i Canada og USA (Fullan & Quinn, 2017 s. 20). De stilte seg spørsmålet “Hvordan kan du snu overbelastning og fragmentering til fokus og sammenheng?” (Fullan & Quinn, 2017, s. 18). Siden 1988 har de to forskerne vært med på å skape en sammenheng for å bedre elevenes læring i skolen. Arbeidet de har gjort har ført til systemendringer på kort tid. De formidler at det er vanskelig, men ikke overveldende å gjennomføre. Fullan og Quinn gjør forskjell på “riktige” og “gale” drivere i skoleutvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 24-32). Når skoleorganisasjonene først får gjort seg erfaringer med arbeid for de riktige driverne, går arbeidet mer i dybden og det går raskere (Fullan & Quinn, 2017, s. 18). Mange skoleledere ble veldig begeistret for forskjellen mellom de riktige og gale driverne i endringsarbeidet, og med det kunne de raskt ta avstand fra beslutningstakernes tendens til å benytte de gale driverne (Fullan & Quinn, 2017, s. 18). Sentralt i rammeverket med de gode driverne, er lederskapet. Ledere må finne den viktige vektingen mellom komponentene i driverne for å møte varierende behov i situasjoner som oppstår (Fullan & Quinn, 2017, s. 19).

Begrepet koherens som benyttes i rammeverket av Fullan & Quinn (2017), defineres i den engelske ordboken Merriam-Webster som “integrasjonen av ulike elementer, relasjoner eller verdier.” Begrepet cohaerere kommer fra latin og oversettes med ‘henge sammen’ (Fullan & Quinn, 2017, s. 22).

Fullan og Quinn (2017) forklarer at koherens har med meningskaping, samhold og sammenkobling å gjøre. Å forstå hva Fullan og Quinn legger i begrepet samarbeid, blir viktig.

Samarbeid mellom de ansatte i en organisasjon, og mellom ansatte i samarbeidende organisasjoner kan beskrives som en dynamisk kraft mellom mennesker, hvor de i sitt arbeid mot felles mål, benytter seg av en samlet og kollektiv ekspertise. Denne kollektive ekspertisen er avgjørende for å lykkes i arbeidet med kompliserte og fragmenterte problemstillinger. Men det er først når samarbeidet blir satt inn i et system eller en struktur, at samarbeid kan bli en “effektiv akselerator for endring” (Fullan & Quinn, 2017, s. 70 - 85). Røiseland og Vabo

(2019) holder opp god kommunikasjon, felles mål og gjensidig tillit som avgjørende forutsetninger for å lykkes i et samarbeid (Røiseland & Vabo, 2019).

Det er menneskene i en organisasjon som skal oppfatte samarbeidsforholdene som meningsfulle og sammenhengende. Hver medarbeider bør ha en dyp forståelse for et felles formål og for arbeidets egenart. Medarbeiderne deler den *samme* forståelsen (Fullan & Quinn, 2017, s. 22 - 23). Denne forståelsen viser seg også i praksis.

For å fylle ut forståelsen av begrepet koherens, ser vi til andre teoretikers definisjoner av begrepet. I samfunnsvitenskapen finner vi blant annet disse definisjonene av koherens:

“Coherence is a matter of how the beliefs in a system of beliefs fit together or “dowetail” with each other, so as to constitute one unified and tightly structured whole.”

Sitatet er hentet fra filosofen Laurence Bonjour’s bidrag i *The Blackwell Guide to Epistemology* (Greco & Sosa, 1999, s. 123). Hans beskrivelse av begrepet koherens gir oss støtte i vår bruk av begrepet, hvor det legges vekt på at elementer kombineres og skaper en godt tilpasset helhet.

Organisasjonsforskerne Harris og Sherblom definerer begrepet koherens slik:

"The degree to which group members share a common understanding of the issues being discussed and are able to communicate effectively" (Harris & Sherblom, 2002, s. 60).

Denne definisjonen understreker viktigheten av en felles forståelse for temaene som er i fokus, og god kommunikasjon i etableringen av en koherent og effektiv gruppe.

Vi mener å se dette igjen i oppvekstsektorens organisasjoner. I vår oppgave gjelder det skole og PPT i Kristiansand kommune. I skoleorganisasjonen er det avgjørende at medarbeiderne ser en helhetlig mening i sitt arbeid og i de nye perspektivene i organisasjonens behov for endret praksis.

De to definisjonene beskrevet over, er hentet fra det samfunnsvitenskapelige området vi befinner oss i, og vi mener at de fyller ut vår anvendelse av begrepet koherens på en god

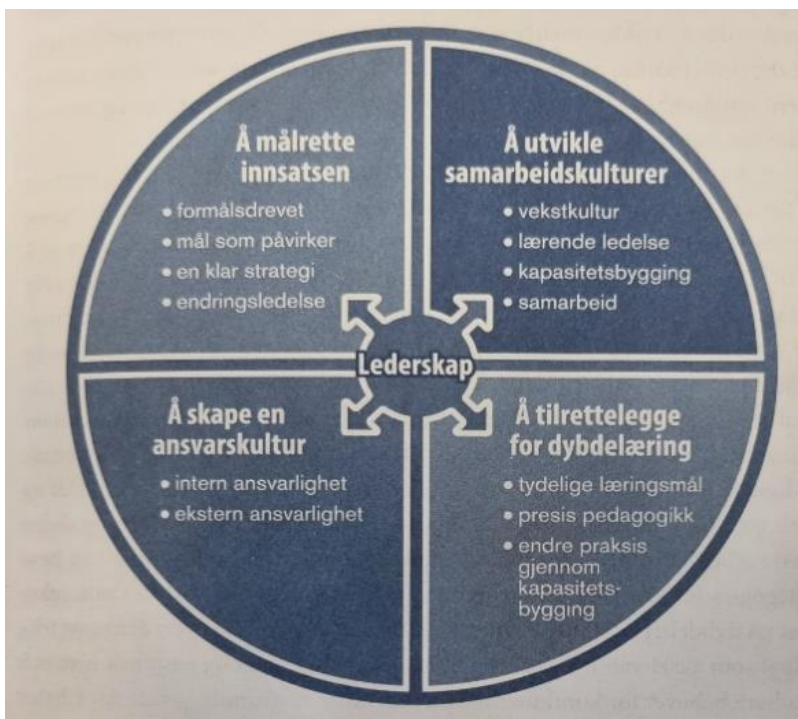
måte. Når vi i vår oppgave i det videre refererer til koherens som helhet og sammenheng, vil det være dekkende for de forholdene vi ønsker å undersøke.

3.2.1 De fem driverne i Rammeverket for koherens

Gjennom Rammeverket for koherens presenteres og beskrives fem områder eller drivere, som sammen bidrar positivt i skoleutviklingen. Disse fire komponentene betegnes som de nevnte driverne: (1) Å målrette innsatsen, (2) Å utvikle samarbeidskulturer, (3) Å skape en ansvarskultur, (4) Å tilrettelegge for dybdeløring og (5) Å lede mot sammenheng (Fullan & Quinn, 2017, s. 32-35).

Kjernen i rammeverket for koherens er *Lederskap for sammenheng*, og har som funksjon å koble de fire øvrige driverne sammen. Vi benevner lederskap for sammenheng som den femte driveren. Lederne må bidra til at de øvrige fire driverne glir inn i hverandre og danner en helhet, ved at medarbeiderne ser forbindelsen mellom dem. Å skape sammenheng - koherens, er en kontinuerlig jobb, som også kan betegnes som en tenkemåte. Det tar lang tid og krever stamina. Lederen er deltakende og lærende sammen med medarbeiderne gjennom hele prosessen. Fullan og Quinn oppsummerer lederens to viktigste oppgaver til å være: Å mestre rammeverket og å utvikle ledere på alle nivåer (Fullan & Quinn, 2017, s. 149).

Figur som viser Rammeverket for koherens



Figur 3. Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33).

Når vi i denne oppgaven tar i bruk teorien om Rammeverk for koherens, mener vi at teorien også omfatter PPT's samarbeid med skolen, fordi PPT og skolen skal være likeverdige parter og deltakere i skolens utviklingsarbeid. Det er avgjørende for et godt og effektivt utviklingsarbeid at begge parter opplever helhet og sammenheng i samarbeidet.

Videre i kapittelet vil vi gå inn på hver enkelt av de gode driverne og se nærmere på de ulike komponentene de består av.

3.2.2 Å målrette innsatsen

Ledere i skolen må finne frem til hvilken type innsats som vil skape en god sammenheng mellom medarbeidernes innsats på alle nivå i skolen og læring som utvikler den enkelte og organisasjonen. Dette omhandler lederens "evnen til å holde fast ved en målrettet innsats i møtet med rivaliserende og sammensatte krav internt og eksternt" (Fullan og Quinn, 2017, s. 38).

Den første driveren det er naturlig å se nærmere på er *Å målrette innsatsen*. Driveren består av komponentene

- formålsdrevet,
- mål som påvirker,
- en klar strategi
- endringsledelse.

Vi vil videre i kapittelet beskrive disse komponentene nærmere og supplere perspektivene med teori fra ledelsesfeltet.

Formålsdrevet

En organisasjons formål "definerer hva som er grunnen til at den er til". Formålet kan gjerne vise til den samfunnsmessige funksjonen organisasjonen skal oppfylle (Jacobsen og Thorsvik 2019, s. 37).

For at skolens ansatte og samarbeidspartnere skal være motivert og arbeide systematisk over tid, må de ha etablert et uttalt og felles moralsk formål og en felles mening. Det er lederens oppgave å utvikle et formål i samarbeid med de ansatte. Ved å være respektfull og bygge gode relasjoner til alle ansatte, kan lederne gjøre formålet til en del av skolens DNA (Fullan &

Quinn, 2017, s. 39-40). Fullan og Quinn (2017) knytter det å være formålsdrevet til ledelse i skolen og at ledere må:

«Forstå sitt eget moralske formål og være i stand til å kombinere personlige verdier, utholdenhet, emosjonell intelligens og motstandsdyktighet».

Denne beskrivelsen av formålsdrevet ledelse kan vi også se i ledelseslitteraturen der man ofte kan forstå ledelse ut fra et institusjonelt perspektiv også omtalt som verdibasert perspektiv (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 427-429). I det institusjonelle perspektivet er det Philip Selznick (1949) sin forståelse av ledelse som er sentral der ledelsens rolle er å velge ut noen nøkkelverdier og bygge opp organisasjonen på en måte som er tilpasset verdier, oppfatninger og normer som bidrar til å bygge opp legitimitet rundt organisasjonen og dens virksomhet (Jacobsen & Thorsvik, 2019, 427-428). Dette vil kreve lederskap som omfatter følgende sentrale funksjoner:

- 1) Utforme visjoner og mål
- 2) Institusjonalisere formål (sikre at mål oppnås gjennom ordninger)
- 3) Forsvare institusjonell integritet (forsvare organisasjonens verdigrunnlag)
- 4) Mestre intern konflikt (sikre samarbeid på tvers, avklare beslutningsansvar, balansere maktforhold)

Mål

Fullan og Quinn (2017) mener at mangel på mål i skolesystemet er et problem. Det blir for mye adhoc-mål, de er usammenhengende og endrer seg stadig. De forteller at løsningen ligger i “å utvikle et begrenset antall mål, å være utholdende og å unngå distraksjoner” (Fullan, 2014, Fullan og Quinn, 2017, s. 40-41).

Fullan og Quinn (2017) hevder at det er krevende å finne ut hva antallet av ambisiøse mål bør være og å konsentrere seg om dem. De kaller denne prosessen “å forklare og begrunne egen praksis.” Tiltak for å få til dette består av fire trinn (Fullan og Quinn, 2017, s. 42-45):

1. Vær transparent. Erkjenn problemet og gjør det tydelig. Unngå unnskyldninger og skyldfordeling.
2. Skap en tilnærming basert på samarbeid. Erkjenn at løsninger på sammensatte problemer ligger i alle deltakernes kunnskap og kompetanse.

3. Utvikle en klar strategi; - redusere, omstrukturerer og fjerne. Reduser rot og overbelastning ved å sortere og fjerne tiltak.
4. Skap engasjement. Unngå for mye tillit til trykte og digitale medier. Lytt mer og snakk ofte om det som skal ha fokus (Fullan og Quinn, 2017, s. 42-45).

Fullan og Quinns teori understøttes av organisasjons- og ledelsesforskerne Jacobsen og Thorsvik (2019). Når de ser på dimensjoner ved mål, viser de til Etzioni (1982) der mål generelt blir definert som “en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand” (Jacobsen & Thorsvik 2019, s. 37). For å klare å gjennomføre visjoner, må det utledes mer konkrete mål for aktiviteter som skal føre organisasjonen fremover. Hovedmål konkretiseres i delmål. Dette danner til sammen et målhierarki som former en rekke av sammenheng mellom midler og mål. Målet på et nivå blir middel for å nå mål på høyere nivå (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 38).

Vi ser at målfokuset til Fullan og Quinn blir underbygget og utdypet av Jacobsen og Thorsvik (2019). Det blir underbygget med fokus på avgrensing av mengden av mål og fokus på hovedmålet, samtidig som Jacobsen og Thorsvik utdyper hvordan delmål blir tiltak i forhold til hovedmålet.

Strategi

Modellen til Fullan og Quinn viser at man er nødt til å ha en klar strategi for å kunne målrette innsatsen i en skoleorganisasjon. Det innebærer at de involverte utvikler nye ferdigheter sammen med andre. Det vil øke klarheten og i sin tur forpliktelsen til endringsarbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 45-46).

De ansatte må være kjent med strategien for å oppnå målene, og hvilken rolle de selv har i arbeidet med å nå målene. Å lykkes med å gjennomføre endring i tråd med målene krever at lederne har en strategi der de legger til rette for kapasitetsbygging hvor medarbeiderne utvikler nye ferdigheter, samtidig som medarbeiderne utvikler eierskap til endringene (Fullan & Quinn, 2017, s. 44-46).

Jacobsen og Thorsvik (2019) ser på strategi i organisasjonsteorien som “en beskrivelse av hva man tenker å gjøre for å realisere målene” (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 40). I dette ligger det hvilke prioriteringer organisasjonen gjør for videre utvikling. De deler dette opp i generiske strategier som omhandler hvordan organisasjoner posisjonerer seg i forhold til

konkurrenter. Det andre perspektivet er det ressursbaserte, der fokuset er internt i organisasjonen og handler om hva som kan gi organisasjonen fortrinn (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 40). Disse perspektivene er sterkt preget av strategier som private organisasjoner kan manøvrere etter. Dette er ikke helt overførbart til våre offentlige skoler. Offentlige organisasjoner må stille seg spørsmålet “Hvordan oppnår vi størst mulig offentlig nytte ved bruk av de midlene det offentlige har til rådighet?” Med andre ord; hvordan kan organisasjonen forbedres og utvikles samtidig med et kontinuerlig fokus på godt fellesskap og fordeling av ressurser, goder og byrder mellom gruppene? For å oppnå legitimitet, må offentlige organisasjoner også rette seg etter hva politiske myndigheter mener om bruk av offentlige midler (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 46-47).

Vi ser at Jacobsen og Thorsvik (2019) underbygger Fullan og Quinn sin teori om viktigheten av å utvikle en strategi. Fullan og Quinn går konkret inn i skolekonteksten og peker på hvordan skolene kan få arbeidstakerne med på å oppnå eierskap til strategiene og utvikling, for å nå målene.

Endringsledelse

Før vi går nærmere inn på hvordan Fullan og Quinn beskriver og utdyper begrepet endringsledelse vil vi se på hvordan andre teoretikere i skolefeltet definerer endringsledelse.

Ertesvåg (2012) referer til Bush og Glover (2003) når hun beskriver endringsledelse som en prosess der lederens hensikt er å inspirere og påvirke medarbeiderne til å arbeide for å nå et kollektivt mål (Ertesvåg, 2012, s. 90). Når det gjelder endringsarbeid i skoleorganisasjoner peker Robinson (2014) på at ledelse av lærernes læring og endring av praksis, er den faktoren som betyr mest for elevenes læring. Hun peker på at lederens forståelse og aktive bruk av lærernes handlingsteorier, som en måte å omforme motstand mot endring til en uenighet om teoretisk tilnærming, vil skape et engasjement blant medarbeiderne som endringsprosessen kan nyttiggjøre seg (Robinson, 2014, s. 118). Robinson (2014) viser til Argyris (1991, 1993) teori om mellommenneskelig effektivitet hos ledere når hun forklarer hvilke egenskaper en leder bør utvise for å lykkes med å engasjere medarbeiderne i et endringsarbeid. Egenskapene Argyris setter opp er; lederens evne og forpliktelse til å få tak i og anvende gyldig informasjon, lederens evne til å behandle medarbeiderne med respekt og lederens evne til å øke den interne forpliktelsen hos medarbeiderne (Marks og Louis, 1999 i Paulsen, 2021, s. 66; Robinson, 2014, s. 44-45).

I Rammeverket for koherens er *endringsledelse* den fjerde komponenten i arbeidet med å målrette innsatsen i en organisasjon. Endringsledelse blir av Fullan og Quinn beskrevet som lederens håndtering av overgangen fra nåværende tilstand til en fremtidig og ønsket tilstand. Endringsledelse blir virksom når lederne definerer visjonen eller formålet, og tillater at noen av medarbeiderne som har selvtillit og kompetanse og samtidig har lyst til å gå foran, får eksperimentere. Ordninger som gjør at hele organisasjonen kan være med å lære av eksperimenteringen, må etableres (Fullan & Quinn, 2017, s. 51).

Fullan og Quinn (2017) peker på at ledelse av endringsprosesser er viktig, og at endringsledelsen nå i vår samtid er en mer organisk prosess som preges av kontinuerlig læring og spredning. At det finnes et støttende miljø og ordning for kompetansebygging i organisasjonen er avgjørende.

De fire elementene *retningsgivende visjon, målrettet innovasjon og spredning av nyeste praksis* som bidrar til *vedvarende innovasjonssykluser*, blir viktig for en leder å håndtere. Dette er elementer som endringsdynamikken i en endringsprosess består av. Lederen må også kunne balansere push- og pull-strategier som gjør dem i stand til å se forskjell på når de bør gi støtte, og når de bør utøve press i en endringsprosess. Den siste egenskapen en leder bør anvende i et endringsarbeid er etablering av relasjoner og bygging av gjensidig forståelse og gjensidig ansvarlighet, vertikalt og horisontalt innad i organisasjonen og mellom organisasjonene. Fokus bør være på at endringsarbeidet er en oppgave for fellesskapet (Fullan & Quinn, 2017, s. 38 - 56).

Med utgangspunkt i komponentene som inngår i driveren *Å målrette innsatsen* har vi formulert følgende hypotese for vår undersøkelse:

Å målrette innsatsen	H3: Skolen og PPT har et samarbeid med målrettet innsats.
----------------------	------------------------------------------------------------------

3.2.3 Å utvikle samarbeidskulturer

Å utvikle samarbeidskulturer er den andre riktige driveren i Rammeverk for koherens, som vi vil se nærmere på i dette kapittelet. Å utvikle gode samarbeidskulturer blir avgjørende for en leder som vil lykkes med et endringsarbeid, fordi meningsfylt arbeid utført i samarbeid med

andre mennesker, er motiverende og drivende (Fullan & Quinn, s 2017, s. 69, Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 120 - 122).

Vi vil i beskrivelsen av teori rundt driveren *Å utvikle samarbeidskulturer* se nærmere på driverens delkomponenter (Fullan & Quinn, 2017, s. 70);

- vekstkultur,
- lærende ledelse,
- kapasitetsbygging
- samarbeid

For å skape en samarbeidskultur, trengs det ledere som skaper en vekstkultur, praktiserer lærende ledelse, legger til rette for kapasitetsbygging og også legger til rette for samarbeid mellom alle aktørene, både horisontalt og vertikalt. Dette vil til sammen bidra til en dyp koherens i hele systemet (Fullan & Quinn, 2017, s. 70).

Vekstkultur

Organisasjoner som arbeider med læring, innovasjon og handling utvikler en vekstkultur. Ved å praktisere et vekst-tankesett, bygges andre menneskers kapasitet og de kan oppnå mer enn de hadde forventet av seg selv (Fullan & Quinn, 2017, s. 71).

Samarbeidskulturer i organisasjonen utvikles ved å legge til rette for en tydelig *vekstkultur*. Vekstkultur er “Å bruke gruppen for å endre gruppen” ved å benytte relasjoner og kollektiv ekspertise i et målrettet og sammenhengende endringsarbeid. Ledere som arbeider for å etablere en vekstkultur, er bevisst sin egen fremtoning, i ord og i handling for å skape sammenheng og forpliktelse. Det motsatte kan føre til frustrasjoner og spenninger, og hindre vekst. Organisasjoner som støtter læring, innovasjon og handling, vil utvikle en vekstkultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-70).

Psykologiprofessor Carol Dweck (2015) har gjennom sin forskning på motivasjon og selvregulering bidratt til en dypere forståelse for hvordan mennesker kan bidra til en positiv utvikling og læringsprosess, ved å være åpne for at ferdigheter og kunnskap er noe alle kan tilegne seg, gjennom utholdende innsats og nysgjerrighet. Denne tenkemåten eller innstillingen kaller Dweck for *growth mindset*, og står i motsetning til et lukket og begrensende tankesett eller innstilling, som hun benevner som et *fixed mindset*. I et *fixed mindset* tror man at man enten er født med talent og intellekt til å greie oppgavene, eller ikke

(Ted talk, 2015, 14.07). For skolefeltet vil en følge av Dwecks teori være at ledere og lærere er bevisste på måten det legges til rette for medarbeideres og elevers vekst-tenkning om egne muligheter for å lære. Ved å arbeide for et *growth mindset*, kan ledere og lærere legge til rette for livslang interesse og lærelyst, for den enkelte, men også for gruppen.

Nært beslektet med Dwecks teori om *growth mindset* er teorien om menneskenes egne tanker om muligheten for å mestre, eller lære noe nytt, også beskrevet som *mestringstro*.

Mestringstro eller «self-efficacy» ble av psykologen Alfred Bandura (1997) definert som den enkeltes tro på egen mestring, stilt overfor en oppgave, en øvelse eller i arbeidet med å nå et bestemt mål. Mestringstro spiller en nøkkelrolle for menneskers atferd og motivasjon. God mestringstro er troen på at ens egne evner vil være tilstrekkelig for å løse oppgaven.

Mestringstroen påvirker den enkeltes motivasjon, grad av innsats og utholdenhet i arbeidet med å løse en oppgave eller nå et mål (Bandura, 1997, i Paulsen, 2021.s. 105-107).

Lærende ledelse

Ifølge Robinson, Lloyd og Rowe (2008) er den viktigste faktoren for gode elevprestasjoner at rektor lærer sammen med medarbeiderne i arbeidet med utvikling av skolen (Robinson et al., 2008, i Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Rektorer som lærer sammen med lærerne sine modellerer lærende ledelse som skaper forventninger om at lærerne kontinuerlig kan lære. Det legges vekt på støttemekanismer og prosesser som skaper profesjonell utvikling i lærersamarbeid i stedet for sjekklister og utvikling av enkeltlærere (Fullan & Quinn, 2017, s. 76-78). Det oppstår også lærende ledelse der lederne viser tydelig oppmerksomhet mot kvalitetslæring for elever og ansatte. Å etablere få mål med en klar plan for å oppnå dem, gir en klarere presisjon (Robinson, 2014, Fullan & Quinn, 2017, s. 78).

I sin beskrivelse av lærende ledelse, viser Fullan og Quinn til Rammeverk for profesjonell kapital som består av de tre dimensjonene; menneskelig kapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargreaves og Fullan, 2014 i Fullan & Quinn, 2017, s. 76).

Hargreaves og Fullan (2012) utarbeidet en funksjon som viser hvordan ulike forhold må være til stede i en organisasjon, for at *kapasiteten* i organisasjonen skal kunne utvikles og vokse. De viser at Profesjonell kapital (Pc) er en funksjon (f) av human kapital (Hc), sosial kapital (Sc) og beslutningskapital (Dc). Human kapital er her den enkelte medarbeiders ferdigheter og faglige kunnskap. Sosial kapital er kvaliteten på relasjonene og samarbeidet mellom medarbeiderne. Tillit mellom menneskene som skal samhandle er en viktig ingrediens for å få

den sosiale kapitalen til å øke. Beslutningskapital hører til i funksjonen for profesjonell kapital, fordi sosial kapital sammen med human kapital ikke er tilstrekkelig for å øke den profesjonelle kapitalen. At den enkelte medarbeider skal kunne fatte selvstendige profesjonelle beslutninger etter vurderinger basert på kunnskap og erfaring, er viktig for en profesjonell organisasjon (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves og Fullan viser videre at den profesjonelle kapitalen, med riktig innsats, kan vokse, og medarbeiderne i organisasjonen og organisasjonen som helhet, får *økt kapasitet* til å løse oppgavene på en kvalitativt god måte, samt økt kapasitet til videre utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012).

Kapasitetsbygging

Kapasitetsbyggingen er en sentral komponent i arbeidet med å utvikle samarbeidskulturer i en organisasjon. Ertesvåg (2012) peker på at medarbeiderne er den største kapitalen og ressursen en organisasjon disponerer, og videre at utvikling og utnytting av kapasiteten til de ansatte er avgjørende for at en organisasjon kan få brukt potensialet sitt (Ertesvåg, 2012, s. 99). Fullan og Quinn ser kapasitetsbygging også som et viktig bidrag i arbeidet med å skape samarbeid og sammenheng. De peker på mekanismen som gjør at når medarbeidernes kunnskap og ferdigheter utvikler seg, blir kulturen for samarbeid dypere, en felles visjon blir tydeligere og viljen til forpliktelse blir sterkere (Fullan & Quinn, 2017, s. 78-79).

Oppsummert kan vi si at organisasjonens profesjonelle kapital (Pc) blir et uttrykk for kapasiteten for læring og utvikling blant medarbeiderne i organisasjonen (Hargreaves & Fullan, 2012). En målrettet kapasitetsbygging gjennom bevisst arbeid med medarbeidernes personlige kunnskap og ferdigheter, medarbeidernes relasjoner og samarbeidsevner og medarbeidernes grunnlag for å fatte selvstendige faglige beslutninger, vil påvirke organisasjonens arbeid for en god samarbeidskultur. (Fullan & Quinn, 2017, s. 80).

Samarbeid

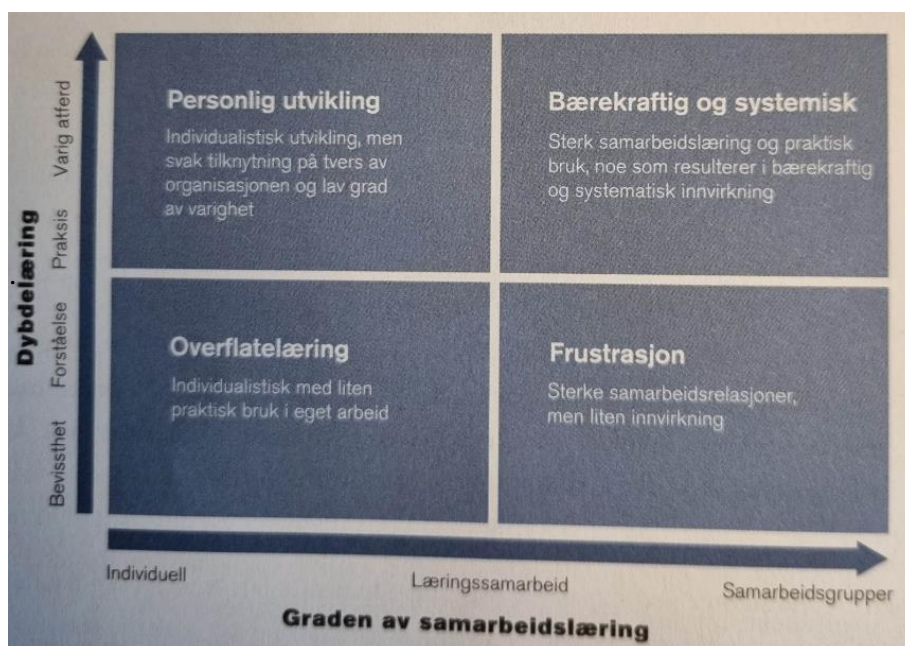
Samarbeid kan beskrives som arbeid utøvd av to eller flere i fellesskap der aktørene stoler på hverandre, føler seg avhengig av hverandre og ønsker å jobbe for fellesskapet og et felles mål, mer enn for egne individuelle interesser (Jacobsen og Thorsvik, 2021, s. 121).

I Rammeverket for koherens sammenfattes beskrivelsen av samarbeid slik:

“Samarbeid handler ikke bare om å skape et sted der mennesker føler seg vel, men snarere om å bidra til å dyrke frem alles ekspertise og rette denne kunnskapen mot et felles formål.” (Fullan & Quinn, 2017, s. 97.)

Samarbeid er den fjerde komponenten i arbeidet med å utvikle samarbeidskulturer (Fullan & Quinn, 2017). Læring i samarbeid er en viktig faktor for at kapasitetsbygging i organisasjonen skal skje. Fullan og Quinn slår fast at “mennesker motiveres for endring av meningsfylt arbeid som gjøres i samarbeid med andre” (Fullan & Quinn, 2017, s. 82). De peker på at graden av læring og kapasitetsbyggingens kvalitet vil være av betydning.

Fullan og Quinn har utarbeidet en firefelts-modell hvor den horisontale aksene måler graden av samarbeidslæring, fra *individuell*, via *lærings-samarbeid* til *samarbeidsgrupper*, mens den vertikale aksene uttrykker kvaliteten på læringsdesignet og viser fire stadier med økende kvalitet. Stadiene går fra *bevissthet* via *forståelse* til *praksis* og til slutt til *varig atferd*.



Figur 4. Å endre organisatorisk praksis. (Fullan & Quinn, 2017, s. 82.)

Når Fullan og Quinn i modellen benevner varig atferdsendring jobbet fram av samarbeidsgrupper som bærekraftig og systemisk, befinner vi oss i et landskap der teorien om “Den lærende organisasjon”, av organisasjonsforskeren Peter M. Senge utdyper forholdet mellom dybdelæring og samarbeidslæring i en organisasjon (Senge, 2006).

Senge (2006) er opphavet til begrepet “Den lærende organisasjon”. Senge introduserte *systemperspektivet* som et avgjørende prinsipp i vellykket organisasjonsutvikling. Han utviklet en modell for hvordan organisasjoner kan utvikle kollektiv læring. I modellen presenterer han de fem disiplinene som han mener er vesentlige og som må virke sammen for at organisasjoner skal kunne utvikle seg. Disse er: (1) *personlig mestring*, (2) *mentale modeller*, (3) *felles visjon*, (4) *gruppelæring*, (5) *systemtenkning* (Senge, 2006, s. 129 -

252).

I oppgaven vår hvor helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT er tema, er det særlig disiplinene *felles visjon* og *gruppelæring* som blir relevante å løfte opp.

Disiplinen *Felles visjon* beskriver kraften som ligger i at alle i organisasjonen har den samme visjonen - det samme bildet av fremtiden, men også kraften som ligger i at partene føler forpliktelse til å følge opp med handling (Senge, 2006, s. 191-215).

Disiplinen *Teamlæring* handler om at når et team er genuint lærende, vil teamet produsere ekstraordinære resultater, og hvert enkelt teammedlem vokser raskere enn de ville ha gjort ellers. Tillit er en viktig ingrediens i teamet. Dersom medlemmene kjenner gjensidig tillit, vil det virke positivt på læring i teamet, fordi det er trygt å være direkte, og å vise egne svakheter (Edmondson, 2004, i Paulsen, 2021, s. 127). Senge hevder at dersom teamet ikke kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære (Senge, 2006, 216-252).

Fullan og Quinn viser i beskrivelsen av komponentene i driveren *Å utvikle samarbeidskulturer* at systemiske og bærekraftige endringer vil komme når tydelige samarbeidsstrukturer opptrer i organisasjonene, i kombinasjon med et godt læringsdesign (Fullan & Quinn, 2017, s. 82-84).

På grunnlag av teori om utvikling av samarbeidskulturer som beskrevet ovenfor, setter vi opp følgende hypotese:

Å utvikle samarbeidskultur	H4: Samarbeidet mellom skole og PPT er et utviklende samarbeid.
----------------------------	------------------------------------------------------------------------

3.2.4 Å tilrettelegge for dybdelæring

Begrepet dybdelæring er et ofte brukt begrep i skolens arbeid med planlegging av undervisning og læring i henhold til den nye læreplanen LK20. I Overordnet Del av LK20, benyttes følgende definisjon av begrepet dybdelæring: “Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11-12).

Fullan og Quinn (2017) forklarer dybdelæring som evnen til å forstå begreper, tenke kritisk, løse problemer og kunne bruke det man har lært på autentiske måter (Fullan & Quinn, 2017, s. 113). Vi ser at de to definisjonene i all hovedsak uttrykker det samme. Å få til dybdelæring krever at skolen legger til rette for en mer elevaktiv rolle i læringsarbeidet.

Fullan og Quinn (2017) viser i sitt Rammeverk for koherens at driveren *Å legge til rette for dybdelæring* vil kreve arbeid med følgende komponenter:

- tydelige læringsmål
- presis pedagogikk
- endre praksis gjennom kapasitetsbygging

Gjennom arbeidet med disse komponentene legger skolen til rette for dybdelæringskompetanse for **både lærere og elever** i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017, s. 100-101). Pedagogene arbeider engasjert for å skape en tydelig forbindelse mellom undervisning og læring, og søker i samarbeid å forbedre praksis og resultater ved å undersøke klasseromspraksis og elevresultater. Dersom dette fokuset får prege skolens arbeid, utvikles det dyp og meningsfylt læring for både elever og lærere (Fullan & Quinn, 2017, s. 129).

Tydelige læringsmål

Å tilrettelegge for dybdelæring, innebærer ifølge Fullan og Quinn (2017) å ta i bruk ny kunnskap for å løse reelle problemer. Å anvende prinsippene for dybdelæring vil være til hjelp i arbeidet med å nå læringsmålene. Figuren under viser dybdelæringsteoriens seks dypere former for læringskompetanser, de 6 C-er:



Figur 5. Dybdelæringskompetanse - De 6 C-ene (Fullan & Quinn, 2017, s. 105).

Disse 6 C-ene står for kommunikasjon, kritisk tenkning, samarbeid, kreativitet, karakter og medborgerskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 104-106).

Under driveren *Å målrette innsatsen* ble viktigheten av mål beskrevet. Jacobsen og Thorsvik (2019) stiller spørsmål med hva organisasjonen får igjen for arbeidet med utvikling av mål. Enkelte teoretikere konkluderer med at det er de minst svulstige og ambisiøse og samtidig mest konkrete målene som kan ha størst effekt (Bart & Beatz, 1998 i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 55). Det kan se ut som om mange organisasjoner er mer opptatt av å utforme målene enn iverksetting av strategi for å oppnå dem (Mintzberg, 1994; Pfeffer & Sutton, 2006, i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 56).

Presis pedagogikk

Skoler som utvikler tydelige rammeverk eller modeller som kan veilede læringsarbeidet, skaper varige forbedringer i læring. Disse pedagogiske systemene bør ifølge Fullan og Quinn (2017) minimum inkludere fire komponenter:

- *Å utvikle et felles språk og en kunnskapsbase.
- *Å identifisere pedagogisk praksis som virker.
- *Å bygge kapasitet på en konsistent og vedvarende måte.
- *Å tilby klare, årsaksbestemte koblinger som virker (Fullan & Quinn, 2017, s. 109-110).

Jacobsen og Thorsvik (2019) underbygger viktigheten av Fullan og Quinn sitt poeng om å utvikle et felles språk og kunnskapsbase. Det er gjennom kommunikasjon at organisasjoner

formes og utvikles. Medlemmene må snakke sammen og forstå hverandre for at organisasjonen i det hele skal kunne fungere (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 268).

Å identifisere pedagogisk praksis som virker, mener vi å finne igjen i *dybdelæringskomponentene- De 6 c-er*, som nevnt over.

Fullan og Quinns Rammeverk for koherens viser til nødvendigheten av presis pedagogikk for elevene. Vi ser at dette også gjelder i samarbeidet mellom skole og PPT. Hargreaves og Fullan (2012) understøtter Fullan og Quinns søkelys på kapasitetsbygging. De formidler at lederen kan være en aktiv og lærende deltaker i skolens utviklingsarbeid og i andre lærende nettverk. Lærende ledelse er en arbeids- og tenkemåte som bidrar til bygging av profesjonell kapital, noe som bidrar til økt kapasitet i organisasjonen (Hargreaves & Fullan, 2012).

Skoleforsker Hattie (2013b) peker på hvor sentralt det er at lederen kjenner sin innvirkning. Ifølge Fullan og Quinn mener han at det å være klar over at lederens innvirkning ikke bare handler om ansvarlighet for resultatene, men også om hvordan det vil styrke undervisning og læring (Hattie i Fullan og Quinn, 2017, s. 110).

Endring av praksis gjennom kapasitetsbygging

Skoler som har gjort læringsmål tydelige og utviklet en presis pedagogisk praksis, må også rette oppmerksomheten mot hvordan praksisen kan endres og om skolen har de kunnskaper og ferdigheter den trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet. Som vi har beskrevet tidligere i kapitlet vil det å være en lærende leder sammen med lærerne og ta risikoen med å gjøre feil og lære av dem, og ved å bygge kapasitet vertikalt og horisontalt i organisasjonen, bidra til å øke kapasiteten til å endre praksis ved egen skole (Galbraith, 2002; Robinson, 2014; Fullan & Quinn, 2017, s. 121).

Dette blir underbygget av en rekke anerkjente skoleforskere. Hargreaves og Shirley (2012) kaller dette læringsprosesser som foregår i profesjonelle læringsfellesskap. De kaller det *Den fjerde vei* der utviklingen skal bli styrt ved hjelp av demokrati og profesjonalitet i stedet for byråkrati og markeder. Det innebærer en forandring der lærerne blir mer uavhengig av myndighetene, men at det krever større åpenhet overfor foreldre og lokalsamfunn (Hargreaves & Shirley, 2012 s. 110).

I oppsummering av komponentene i denne driveren ser vi at det er flere skoleteoretikere som understøtter Fullan og Quinn (2017) sin teori om fokus på *tydelige læringsmål* for elevene,

presis pedagogikk og støtte til endring av praksis gjennom kapasitetsbygging. Ved et systematisk arbeid med disse komponentene legger skolen til rette for dybdeløring for både ansatte og elever i organisasjonen.

På bakgrunn av ovenstående teori og våre erfaringer fra praksis, utformer vi følgende hypotese:

Å tilrettelegge for dybdeløring	H5: Skole og PPT oppnår dybdeløring i samarbeidet.
---------------------------------	-----------------------------------------------------------

3.2.5 Å skape en ansvarskultur

Den fjerde driveren Fullan og Quinn (2017) har med i sin teori er; *Å skape en ansvarskultur*. Ansvarlighet handler om å ta ansvar for egne handlinger. Det er elevenes læring som er kjernen i ansvarlighet i utdanningssystemet (Fullan & Quinn, 2017, s. 131). Målet med å skape en ansvarskultur er at hver medarbeider skal utøve vedvarende forpliktelse for skolens uttalte oppgaver og mål (Fullan & Quinn, 2017, s. 130 - 140). “Det som kanskje er det viktigste enkeltstående ansvaret lærerprofesjonen og utdanningssystemet har som helhet, er at man kontinuerlig forbedrer og finpusser undervisningspraksisen slik at elevene kan engasjere seg i dybdeløringsoppgaver.” (Fullan & Quinn, 2017, s. 131.) Komponentene i denne driveren er:

- intern ansvarlighet
- ekstern ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017, s. 33).

Utdanningsdirektoratets formuleringer om skoleleders oppgaver, beskriver tydelig hvordan skolelederne står med ansvaret for å bygge og vedlikeholde både ekstern og intern ansvarlighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolelederen skal ta ansvar for profesjonsfellesskap og samarbeid, styring og administrasjon og utvikling og endring. Det er avgjørende at rektor har evne til samarbeid med andre kolleger, skoler, skoleeier og andre eksterne aktører, for å klare å skape en skole som bidrar til barn og unges læring, mestring og trivsel. Rektor får også ansvar for å se sin organisasjon i en større helhet, og for å utvikle den videre. Videre må rektor ta ansvar for utvikling og endring av organisasjonen som samsvarer med endringer internt og eksternt der organisasjonen stadig må tilpasse sine oppgaver og kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Intern ansvarlighet

Fullan og Quinn definerer intern ansvarlighet slik: “Indre eller intern ansvarlighet oppstår når individer og grupper er villig til å påta seg personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer og for at alle elevene skal nå sine mål” (Hargreaves og Shirley i Fullan & Quinn, 2017, s. 132).

Dersom organisasjonen skal lykkes med intern ansvarlighet, må den først skape betingelser som motiverer medarbeiderne til å ta ansvar for gruppen og seg selv. Intern ansvarlighet krever med andre ord at medarbeiderne ikke bare samarbeider, men er ansvarlige sammen (Fullan & Quinn, 2017, s. 130 - 140).

Robinson (2014) underbygger behovet for intern ansvarlighet og forklarer hvordan tillit mellom medarbeidere og leder er grunnleggende for å bygge intern ansvarlighet. Denne tilliten bygges ved at leder er et godt eksempel i utøvelsen av de fire kvalitetene respekt, omsorg, kompetansebygging og integritet (Robinson, 2014, s. 40-42).

Dersom lederen prioriterer betingelsene som motiverer medarbeiderne til intern ansvarlighet - å ta ansvar for gruppen og seg selv, vil medarbeideren vise mer konsentrert oppmerksomhet, større kapasitet og høyere grad av forpliktelse til skolens uttalte oppgaver. Dynamikken mellom den interne og den eksterne ansvarligheten påvirker danningen av en ønsket ansvarskultur, og lederne må kunne ivareta dem begge (Fullan & Quinn, 2017, s. 140 - 145).

Marks og Louis (1999) utfyller Fullan og Quinn sin teori om intern ansvarliggjøring. De fant i sin forskning sammenhenger mellom myndiggjøring, indre standarder og organisatorisk læring. Autonomi er en vesentlig forutsetning for lærere siden de har en vesentlig definisjonsmakt til å bestemme hva som er meningsfulle kollektive standarder. I dette perspektivet blir myndiggjøring et "virkestoff" for organisatorisk læring for å utvikle kollektiv ansvarliggjøring for kvaliteten i skolen (Marks og Louis i Paulsen, 2021, s. 66-67). Gjennom sterke verdier og normer i organisasjonen utvikles ansvarliggjøring innenfra. Det dannes en indre standard for kulturell binding og kulturell styring (Meyer & Rowan i Paulsen, 2021, s. 66).

Ekstern ansvarlighet

Ekstern ansvarlighet definerer Fullan og Quinn (2017) slik: “Ytre eller ekstern ansvarlighet er når beslutningstakere forsikrer allmennheten om at deres system presterer på linje med samfunnsmessige forventninger og krav, ved hjelp av transparens, overvåking og selektive

intervensjoner.” (Fullan & Quinn, 2017, s. 132.) Ekstern ansvarlighet er organisasjonens evne til å nyttiggjøre seg standarder, forventninger, transparente data og selektive intervensjoner påført utenfra (Fullan & Quinn, 2017, s. 130). Ekstern ansvarlighet kan være med å ramme inn intern ansvarlighet, men intern eller indre ansvarlighet må opparbeides for medlemmene i organisasjonen *før* ekstern ansvarlighet (Robinson, 2014, s. 45; Elmore i Fullan & Quinn, 2017, s. 132-133.).

Også andre organisasjonsforskere understøtter Fullan og Quinn sin teori om intern og ekstern ansvarlighet og rekkefølgen de bør arbeides med. Mitchell, Kensler og Tschannen-Moran påpeker at ekstern kontroll eller ekstern ansvarliggjøring kun kan forekomme i de tilfeller der disse er avstemt med de indre standardene. Ytre vedtak og kontrollmekanismer kan ha stimulerende effekt dersom målene blir opplevd som realistiske, legitime og avstemt med skolehverdagens realisme (Mitchell, Kensler og Tschannen-Moran i Paulsen, 2021, s. 66).

Med utgangspunkt i ovenstående teori om intern og ekstern ansvarlighet, utformer vi følgende hypoteser:

Å skape en ansvarskultur	H6: PPT og skole har en intern ansvarlighet. H7: PPT og skole har en felles ekstern ansvarlighet.
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2.6 Å lede mot sammenheng

For denne siste og gjennomgripende driveren i Rammeverket for koherens; lederskapet - eller funksjonen *å lede mot sammenheng*, er de to viktigste komponentene som Fullan og Quinn (2017) løfter frem, at lederen i arbeidet med de øvrige fire «riktige» driverne må:

- mestre rammeverket
- utvikle ledere på alle nivåer (Fullan & Quinn, 2017, s. 149).

Før beskrivelsen av ledelseskomponentene i Rammeverket for koherens, vil vi innlede med noen sentrale definisjoner av begrepet **ledelse**.

Organisasjonsforskerne Jacobsen og Thorsvik (2019) refererer til Yukl (2013) når de beskriver at “ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål.” (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 405.) Definisjonen på ledelse som vi finner hos Northouse (2019) lyder veldig likt;

“Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal.” (Northouse, 2019, s. 5.) Begge definisjonene legger vekt på at ledelse er orientert mot relasjonen mellom lederen(e) og medarbeiderne og følgende tre aspekter ved ledelse kommer i fokus: (1) Ledelse er en rekke handlinger som utøves av én eller flere personer, (2) Ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe og (3) Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål på best mulig måte (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 405).

Hva lederen gjør og hvordan hun klarer å motivere sine medarbeidere til å arbeide mot et omforent mål, er sentralt. Dette leder oss videre til de to lederstilene; *transformasjonsledelse* og *transaksjonsledelse* og definisjonene av disse. For å kunne utøve god og riktig ledelse i de ulike prosessene som foregår i en organisasjon, er det viktig å kjenne til disse to ulike formene for ledelse:

Transformasjonsledelse er ifølge Burns (1978) “når ein eller fleire personar engasjerer seg slik at leiarar og etterfylgjarar hevar kvarandre til eit høgre motivasjonsmessig og moralsk nivå.” (Ertesvåg, 2012, s. 91.) En tydelig kommunisert visjon, forpliktelse og tillit mellom ledelse og ansatte i organisasjonen, vil legge til rette for at organisasjonen lærer (Bennis & Nanus, 1985 i Ertesvåg, 2012, s. 91). Ertesvåg viser videre til Bass (2007) som hevder at transformatoriske ledere gjør etterfølgerne til engasjerte medarbeidere, og at de er oppmerksomme på å videreutvikle etterfølgere til ledere (Ertesvåg, 2012, s. 91).

Argyris (2010) hevder at transformasjonsledelse virker motiverende for medarbeidernes vilje til å yte, samt øker opplevelsen av tilfredshet (Argyris, 2010, i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 430). Medarbeidernes opplevelse av organisasjonen og emosjonelle bånd mellom seg og lederen vil settes i spill, og blir et forhold som lederen må være bevisst (Bass, 1985, i Strand, 2007, s. 20). Fokus i transformasjonsledelse ligger på å lede mot en visjon, og dermed oppnå utvikling for organisasjonen.

Transaksjonsledelse defineres som en sosial transaksjons-relasjon mellom leder og medarbeider, hvor medarbeiderne gir sin arbeidskraft og ressurs i bytte mot lønn eller andre ytelser eller former for belønning (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 429). En kan si at transaksjonsledelse opprettholder status quo og har tyngden på daglig drift (Ertesvåg, 2012, s. 100 - 101). Det kan ligge til rette for en forståelse gjennom beskrivelsen av disse to lederstilene, at transformasjonsledelse er viktigere enn transaksjonsledelse. Ertesvåg (2012) argumenterer for at det blir begrensende og feil. Argumentet er at en organisasjon som driver

et utviklingsarbeid, samtidig må ta hånd om de daglige, rutinemessige oppgavene, for at driften og utviklingsarbeidet ikke skal gå i stå (Ertesvåg, 2012, s. 101).

I ledelsesteorien vil vi finne støtte for denne måten å tenke holistisk eller helhetlig om ledelse i integrerte modeller som ser på lederatferd i kombinasjon med situasjonsbestemt ledelse. En integrert modell for ledelse som passer i kunnskapsorganisasjoner som våre, er adaptiv ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Stadig skiftende omgivelser med nye omfattende utfordringer krever at organisasjonene og menneskene i dem har stor tilpasningsevne, eller adaptiv kapasitet (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 425.).

Vi vil videre se nærmere på de to viktigste komponentene i arbeidet med å lede mot helhet og sammenheng.

Å mestre rammeverket

Å mestre rammeverket vil for en leder si at alle de fire komponentene, eller driverne, må forstås og settes i spill, samtidig som lederen er bevisst de viktigste komponentene i selve utøvelsen av lederskapet. Kirtman og Fullan (2015) legger vekt på lederatferden i endringsprosessen, og setter opp sju lederskapskompetanser som trengs for å forbedre systemer. Disse sju lederkompetansene er sammenfallende med kompetansene som trengs for å lede gjennom de fire driverne i Rammeverket for koherens.

Ledere som vil lykkes med organisasjonsutviklingen må kunne: (1) utfordre status quo for å målrette innsatsen, (2) bygge tillit gjennom tydelig kommunikasjon og formidling av klare forventninger, (3) skape en målrettet plan med felles eierskap, (4) ha oppmerksomheten vendt mot gruppen(e) fremfor egen person, (5) ha en sterk følelse av hastverk når det gjelder endring og varige resultater, (6) forplikte seg til kontinuerlige forbedringer og (7) bygge eksterne nettverk og samarbeidsrelasjoner (Kirtman & Fullan i Fullan & Quinn, 2017, s 154).

Ser vi til den anerkjente skoleforskeren Viviane Robinson (2014) som i sin teori også legger vekt på lederens rolle og ferdigheter for å oppnå resultater i skolen, så finner vi mange paralleller til de sju lederkompetansene hos Kirtman og Fullan (2015).

Robinson (2014) viser til innholdet i skoleledelse og viktigheten av skolelederes etiske forpliktelser der idealer må gjøres om til handling. Hun peker på at skoleledere arbeider i organisasjoner som har forventninger om at alle elever skal lykkes, og lærerne må istandsettes

til å få det til gjennom at lederen anvender elevsentrert ledelse (Robinson, 2014, s.13-16). For å lykkes med elevsentrert ledelse, trengs det tre lederferdigheter i arbeidet.

Disse er: (1) *Anvende relevant kunnskap*, (2) *Løse komplekse problemer* og (3) *Bygge tillitsrelasjoner*.

I arbeidet med elevsentrert ledelse skisserer Robinson videre fem sentrale ledelsespraksiser. Disse handler om:

**Å etablere mål og forventninger.* Når organisasjonen velger mål med tilhørende realistiske forventninger, må det samtidig gjøres en vurdering av hva som *relativt* sett er viktigst i *denne* konteksten, akkurat *nå* (Robinson, 2014, s. 51-60).

**Strategisk bruk av ressurser.* Prioriteringer av ressursbruk skal hjelpe til med å oppnå de viktigste målene (Robinson, 2014, s. 65-79).

**Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen.* Dette innebærer å klare å holde fokus på kvaliteten i opplæringen til tross for alle distraksjoner (Robinson, 2014, s.82-99).

**Å lede lærernes læring og utvikling.* I dette inngår det at lærerne i det daglige arbeidet ser på hvordan opplæringen kan forbedres (Robinson, 2014, s. 101-118).

**Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø,* er avgjørende for lederen. Dersom læringsmiljøet ikke er trygt psykisk eller fysisk for elever eller lærere, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med sitt utviklingsarbeid knyttet til undervisning og læring. (Robinson, 2014, s. 120-134).

Å utvikle ledere på alle nivåer

Å utvikle ledere på alle nivåer er viktig fordi det ikke er mulig for én leder å alene endre en gruppe. Man trenger «å bruke en gruppe for å endre en gruppe», og videre trenger lederen mange ledere på ulike nivå for å endre gruppen (Fullan & Quinn, 2017, s. 154).

Hovedtrusselen for et samarbeid med helhet og sammenheng for et inkluderende læringsmiljø, vil være at ledere slutter og lager et brudd i prosessen. Effektive ledere vil være aktive i å velge, veilede og utvikle andre ledere på mange måter, underveis i et samarbeid. Slik unngår organisasjonen at en enerådende leder etterlater seg et vakuum, dersom vedkommende slutter. I vellykkede endringsprosesser balanseres kontinuitetsarbeidet med innovasjonsarbeidet. Den målrettede innsatsen, samarbeidet, dybdelæringen og ansvarligheten i endringsprosessen kan derimot fortsette å utvikle seg videre under ledelse av de andre

lederne i organisasjonen. Kontinuiteten og koherensen i endringsprosessen ivaretas over tid, ved at det stadig utvikles nye ledere i organisasjonen. Det kan skje på formelle og uformelle måter (Fullan & Quinn, 2017, s. 149). Ser vi til annen ledelsesteori finner vi begrepet *distribuert ledelse* som rommer denne kontinuitetstenkningen.

Begrepet *distribuert ledelse* (Marks & Printy, 2003), viser til en lederpraksis som utgjør et samspill mellom formell og uformell ledelse. Denne distribuerte ledelsespraksisen legger vekt på å fordele, eller spre ledelsesfunksjoner utover og nedover i organisasjonen. Flere motiverte og ansvarlige medarbeidere med ulike tilleggsfunksjoner, for eksempel medlemmer i utviklingsgrupper, blir engasjert i beslutninger som er viktige for kjernevirksomheten og arbeider med å lede mot en omforent endring. Dette samarbeidet om ledelse vil også kunne øke kapasiteten i organisasjonen (Marks & Printy, 2003, i Paulsen, 2021, s. 142). Når flere medarbeidere med nøkkelposisjoner i organisasjonen er engasjert i arbeidet med å motivere og istandsette medarbeiderne på alle nivå til å utvide sin kunnskap og sine ferdigheter på gitte områder, vil det føre til en ønsket utvikling med endring og forbedring av praksis på en mer bærekraftig og hardfør måte, fordi utviklingen ikke er avhengig av en enkelt leder.

Uformell lederskapsutvikling skjer i organisasjonen gjennom den læringskulturen som råder i gruppa. På den måten kan organisasjonen utvikle et aktivt “reservemannskap” blant eksisterende ledere i organisasjonen. Formell lederutvikling kan også fasiliteres ved å utvikle et rammeverk for lederskap. (Fullan & Quinn, 2017, s. 154-158). En distribuert ledelsespraksis kan slik vi forstår teorien, ha sitt utspring i både formell og uformell lederskapsutvikling.

I vår oppgave ser vi det som relevant å speile komponentene under ledelses-dimensjonen i Rammeverket for koherens mot ledelsesaspektet i nettverksteori, fordi vi i vår forskning skal undersøke graden av samarbeid for helhet og sammenheng mellom de to likeverdige aktørene skole og PPT, som vi også kan definere som et nettverkssamarbeid.

Etter gjennomgang av ovenstående ledelsesteori har vi formulert følgende hypotese:

Å lede mot sammenheng	H8: Skole og PPT leder mot sammenheng i sitt samarbeid.
-----------------------	----------------------------------------------------------------

3.3 Oppsummering av teori

Vi har i teorikapitlet gjennomgått to rammeverk; *Rammeverket for organisasjonsdesign* av Galbraith et al, (2002), og *Rammeverket for koherens* av Fullan og Quinn (2017). Teori om styring og samstyring av Røiseland og Vabo (2019) har også blitt aktualisert som teorigrunnlag for å finne svar på vår problemstilling.

Med utgangspunkt i Galbraiths stjernemodell for organisasjonsdesign og Røiseland og Vabos teori om styring og samstyring har vi beskrevet sentrale organisatoriske forhold som må ivaretas i arbeidet med en effektiv og utviklende organisasjon. På samme måte har vi ut fra Fullan og Quinn (2017) sitt *Rammeverk for koherens* redegjort for de fem riktige driverne og komponentene som må være virksomme for å lykkes med helhet og sammenheng i utviklingen av en skoleorganisasjon. Vi har til hver hovedkomponent eller driver utarbeidet hypoteser som vi tar med videre i vår undersøkelse. Hypotesene er sentrale for formuleringen av spørsmålene i undersøkelsen vår, og de er også viktige i drøfting av resultatene.

For å synliggjøre den røde tråden i oppgaven vår repeterer vi problemstillingen som vi ønsker å finne svar på gjennom vår spørreundersøkelse:

I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?

Hypoteser

Hypotesene som vi har utledet på bakgrunn av gjennomgått teori i kapittel 3, danner sammen med innholdet i drivernes underkomponenter utgangspunkt for utforming av spørsmål til selve spørreundersøkelsen:

Nr.	Komponenter fra Stjernemodellen og fra Styring og samstyring	Hypotese
H1	Strategi	Alle komponentene i stjernemodellen er avstemt i forhold til valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT.
H2	Styring	Det er samstyring i samarbeidet mellom skole og PPT.
Nr.	Drivere fra Rammeverket for koherens	Hypotese
H3	Å målrette innsatsen	Skole og PPT har et samarbeid med målrettet innsats.
H4	Å utvikle samarbeidskultur	Samarbeidet mellom skole og PPT er et utviklende samarbeid.
H5	Å tilrettelegge for dybdeløring	Skole og PPT oppnår dybdeløring i samarbeidet.
H6	Å skape en ansvarskultur	PPT og skole har en intern ansvarlighet.
H7	Å skape en ansvarskultur	PPT og skole har en felles ekstern ansvarlighet.
H8	Å lede mot sammenheng	PPT og skole leder mot sammenheng i sitt samarbeid.

Tabell 1. Oversikt over våre åtte hypoteser.

4.0 Design og metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming, samt begrunne valg av forskningsdesign, gjort i forhold til problemstillingen vår og teori om samfunnsvitenskapelig metode. Vi vil også beskrive hvordan vi utarbeider spørreskjemaet vårt med utgangspunkt i Vurderingsverktøy for koherens av Fullan og Quinn (2017) og hvilke refleksjoner vi gjør oss om arbeidet med analysen av dataene.

4.1 Vår problemstilling

I vår forskning har vi trekk av både positivistisk og fortolkningsbasert tilnærming til problemstillingen. Vi har valgt en pragmatisk tilnærming til forskningen, som kommer til uttrykk som en kombinasjon av det positivistiske og fortolkningsbaserte. Det innebærer at vi søker etter en pragmatisk tilnærming til hvordan vi skal gå fram for å foreta undersøkelsen (Jacobsen, 2022, s. 37).

Som beskrevet tidligere i oppgaven, valgte vi følgende problemstilling som utgangspunkt for vår undersøkelse:

I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?

I utformingen av problemstillingen har vi foretatt viktige valg. Vi må avgrense hva vi skal ha søkelys på for i det hele tatt å kunne gjennomføre en empirisk undersøkelse. En slik avgrensing kan skje både eksplisitt og implisitt. Ved en eksplisitt avgrensing, gjør vi et bevisst valg. En implisitt avgrensing er mer ubevisst. Siden den menneskelige hjerne har begrenset kapasitet, har vi alle noen forutinntatte oppfatninger av hvordan fenomen henger sammen. Disse forutinntatte holdningene, kalles “før-dommer” (Jacobsen, 2022, s. 74). I utformingen av vår problemstilling, har vi hatt en slik “før-dom”. Vår før-dom er at en uklar forståelse av helhet og sammenheng eller *koherens* hos aktørene i samarbeidet mellom PPT og skolene i Kristiansand, kan gjøre at helhet og sammenheng i samarbeidet varierer.

Det nye todelte mandatet til PPT sitt arbeid med og for elevene i skolen, stiller slik vi ser det krav til at samarbeidet med skolen er preget av koherens – helhet og sammenheng. Med bakgrunn i det vi gjennom vårt arbeid har observert og erfart, samt PPT sitt nye mandat, ønsker vi i denne oppgaven å undersøke dette nærmere gjennom en forskningsbasert

tilnærming til problemstillingen vår. Vi er interessert i å undersøke i hvilken grad samarbeidet er preget av helhet og sammenheng i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø.

Selv om undersøkelsen har et mål om å utvikle kunnskap om virkeligheten (Jacobsen 2022, s. 14), og finne frem til virksomme tiltak for det fremtidige samarbeidet, vil våre funn også være en **beskrivelse** av hvordan situasjonen er for samarbeidet mellom PPT og skolene i Kristiansand, i et øyeblikksbilde juni 2023 (Jacobsen 2022, s.14).

4.2 Forskningsdesign

Når vi skal forske på en problemstilling må vi ta stilling til hvilket design vi ønsker å ha på undersøkelsen vår. I dette underkapittelet vil vi se på noen av de vanligste undersøkelsesdesignene vi finner beskrevet i samfunnsvitenskapelig metodeteori, og hva som kjennetegner dem. Vårt valg av et beskrivende undersøkelsesdesign oppsummeres også.

Jacobsen (2022) oppsummerer at “**Intensive opplegg** går i dybden på et fenomen eller en hendelse” og “**Ekstensive opplegg** går i bredden, det vil si at man i slike undersøkelser legger opp til å studere mange enheter. Ofte fokuserer slike studier sterkt på noen få forhåndsdefinerte elementer (variabler), og hensikten er vanligvis å få fram hvor vanlig og uvanlig et fenomen er” (Jacobsen, 2022, s. 99-100).

Vår studie vil være et **ekstensivt opplegg** der vi vil undersøke samarbeidssituasjonen mellom PPT og skole i alle de kommunale grunnskolene i Kristiansand kommune. Vi vil velge noen forhåndsdefinerte elementer med utgangspunkt i driverne i Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33), samt komponenter fra Galbraith’s rammeverk for organisasjonsdesign (Galbraith et al., 2002) og Røiseland og Vabo (2019) sin teori om styring og samstyring (Røiseland & Vabo, 2019).

Ut ifra dette tror vi at vi vil få frem en beskrivelse av hvordan graden av koherens i samarbeidet mellom skole og PPT påvirker skolenes utviklingsarbeid for et inkluderende læringsmiljø, og hvordan oppfatningen av koherens i samarbeidet kan variere.

Kausale undersøkelsesdesign er opptatt av å finne ut **hvorfor og hvordan** ting henger sammen (Jacobsen, 2022, s. 103). Forskeren leter etter hva som kan være årsak til et fenomen eller en situasjon. **Beskrivende design** retter interessen først og fremst mot **om** to forhold henger sammen, samvarierer, mer enn å finne forklaring på hvorfor de henger sammen. En

slik tilnærming kan også kalles for en varianstiltærming til kausalitet (Van de Ven, 2007, i Jacobsen, 2022, s. 102).

Undersøkelsen vår kan videre defineres som en tverrsnittstudie. “Ordet *tverrsnitt* innebærer at vi studerer virkeligheten på kun et tidspunkt, vi tar et øyeblikksbilde” av virkeligheten” (Jacobsen, 2022, s. 117). Vår tverrsnittstudie omhandler hele populasjonen, dvs. alle PP-rådgiverne og rektorene i Kristiansand kommune. Dette kan gjennomføres siden populasjonen er avgrenset og vi kan ta i bruk digital kommunikasjon som epost for å få distribuert en spørreundersøkelse og samlet inn svar. Studien innbefatter alle enhetene og er en ekstensiv undersøkelse fordi antallet skoler med tilhørende PP-rådgivere må betraktes som mange enheter (Jacobsen, 2022, s. 118). “Mange enheter gjør at vi ved hjelp av statistiske metoder kan undersøke hvordan ulike fenomener varierer sammen” (Jacobsen, 2022, s. 118).

I vår undersøkelse vil vi gjøre en kvantitativ måling ved hjelp av et spørreskjema utarbeidet fra et kvalitativt verktøy. Dette er *Vurderingsverktøy for koherens* av Fullan & Quinn (2017), se vedlegg 2. Vår undersøkelse har som hensikt å beskrive noe vi har manglet kunnskap om og om hvorvidt to forhold henger sammen (Jacobsen, 2022, s. 101-102). Vår undersøkelse har derfor et *beskrivende design* som skal si noe om i hvilken grad PP-rådgiverne og rektorene opplever koherens i samarbeidet, og hvordan de opplever at samarbeidet påvirker skolens utviklingsarbeid for et inkluderende læringsmiljø. Vi har samtidig et hypotese-testende design, fordi vi i vår undersøkelse på forhånd har formulert hypoteser om helhet og sammenheng i samarbeidet mellom rektorene og PP-rådgiverne. Hypotesene er positivt formulert og retter seg mot seks ulike forhold, eller hoveddrivere, i samarbeidet.

Vår forventning er at undersøkelsesopplegget vårt vil gi en presis beskrivelse av samarbeidstilstanden mellom skole og PPT i juni 2023, og at vi vil få mulighet til å undersøke hvordan forholdene rundt komponentene til de seks driverne vi undersøker varierer i dette tidsrommet. Vi vil se resultatene opp mot hypotesene som vi har formulert til hvert batteri.

4.3 Metode

“Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Også når det gjelder disse teknikkene, har det vært- og er- en debatt mellom ulike tilnærminger” (Jacobsen, 2022, s. 25). Sentrale spørsmål før man går i gang med et forskningsarbeid er om man skal velge induktiv eller deduktiv metode, individualistisk eller “holistisk” tilnærming, avstand eller nærhet mellom forsker og respondent, kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse

(Jacobsen, 2022, s. 25-26). I dette kapittelet vil vi se nærmere på noen av disse begrepene og redegjøre for de valgene vi tar for vår undersøkelse.

-**Individualistisk tilnærming** innebærer at enkeltmennesket er den viktigste datakilden gjennom det det sier. I vårt tilfelle omhandler det organisasjonen Kristiansand kommune der datakildene forstås som et aggregat - en summering- av ulike enkeltindividers, i vårt tilfelle er det rektorers og PP-rådgiveres, meninger (Jacobsen, 2022, s. 25-26).

-Idealet om **avstand** understreker at det bør være et skille mellom oss som forskere og det vi undersøker. Det perfekte metodiske opplegget blir ansett å være et opplegg der forskere ikke på noen måte lar selve forskningsopplegget påvirke det han eller hun studerer. Som rektorer i Kristiansandsskolen, vil vi være en del av den utviklingen som skjer i kommunen og med det vil vi også være med å påvirke denne. Siden vi er så sterkt involvert i utviklingen, vil vi i større grad kunne sette oss inn i respondentenes situasjon. Fordi vi har **større nærhet** til problemstillingen, kan det åpne for empati og forståelse (Jacobsen, 2022, s. 26). Vi er likevel ikke med som respondenter i undersøkelsen, og vi har tilhørighet til to separate enheter med liten og begrenset påvirkning på de andre skolene/rektorene. Vi mener at vi derfor likevel har noe avstand til undersøkelsen vi foretar i feltet.

I vår tilnærming til problemstillingen har vi valgt å bruke en **deduktiv metode** der vi går fra teori til empiri (virkelighet). Det innebærer at undersøkelsen vår vil være søking etter empiri styrt av teoretiske antakelser (Jacobsen, 2022, s. 25). Ut fra empirien vi samler inn i vår undersøkelse, kan vi bare foreta generaliseringer innenfor vårt utvalg, som gjelder rektorer og PP-rådgivere i Kristiansand kommune (Jacobsen, 2022, s.102).

4.3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Når vi skal samle inn informasjon om virkeligheten, må vi ta valg om hvordan vi skal gjøre dette. Vi vil da velge den strategien som vi mener er best egnet til å måle den delen av virkeligheten som vi ønsker å undersøke (Cronbach,1984, i Jacobsen, 2022, s. 137).

En **kvantitativ** tilnærming har det grunnleggende utgangspunkt at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som kan gi oss informasjon i form av *tall*. Vi velger å benytte en kvantitativ metode for vår undersøkelse, fordi vi har som mål å beskrive hvordan graden av samarbeid for helhet og sammenheng for et inkluderende læringsmiljø oppleves på et gitt tidspunkt for et stort antall respondenter (Jacobsen, 2022, s. 26).

Det første spørsmålet vi stiller oss, er om det finnes data om dette fra tidligere (Jacobsen, 2022, s.137)? Kristiansand kommune er stadig i utvikling mot ideelle måter å møte barnas behov for å oppleve seg inkludert i fellesskapet. Skolene og PPT skal nå jobbe systematisk sammen mot dette målet. Virkeligheten er derfor i kontinuerlig endring. Siden vi ønsker å belyse hvordan samarbeidssituasjonen er i juni 2023, vil det ikke finnes data om dette fra før. Vi har derfor behov for å samle inn data selv.

Det finnes to undersøkelsesmetoder for å samle inn disse dataene. Det går et skille mellom det å måle virkeligheten i form av ord (tekster), kvalitative data, og det å måle virkeligheten gjennom tall; kvantitative data (Jacobsen, 2022, s.137). Tradisjonelt har det vært vanligst å benytte kvantitativ måling for å få frem data i naturvitenskapelig forskning, mens det i samfunnsvitenskapelig forskning har vært vanlig å benytte kvalitative undersøkelser i søken etter kunnskap om sammenhenger (Ringdal, 2001, s. 87).

Kvalitative data egner seg når det er interessant å avdekke, utvikle eller avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller et fenomen. Det kan også være fornuftig å innhente kvalitative data når en skal få frem sammenheng mellom individ og konteksten individet står i og når problemstillingen er uklar og undersøker er åpen for uventede hendelser (Jacobsen, 2022, s. 144).

Kvantitativ metode egner seg godt når undersøkeren har god forhåndskunnskap om det som skal undersøkes og når problemstillingen er klar. Det er også hensiktsmessig når det er ønskelig å undersøke hva mange enkeltindivider samlet mener om fenomenet.

På bakgrunn av den ovenstående gjennomgangen av trekk ved kvantitativ og kvalitativ metode, oppsummerer vi med at vi har valgt å bruke **kvantitativ metode** for å finne svar på vår problemstilling; *“I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?”* Temaet vi vil undersøke har vi som rektorer god forhåndskjennskap til da vi jevnlig samarbeider med PP-rådgiverne om enkeltelever som har behov for spesialundervisning og om skolens utviklingsarbeid for et inkluderende læringsmiljø. Vi vil i vår oppgave teste ut åtte hypoteser som vi har formulert på bakgrunn av teori redegjort for i kapittel 3. Vi ønsker å generalisere for å se om vi kan uttale noe om samarbeidssituasjonen mellom skole og PPT i Kristiansand kommune, juni 2023 (Jacobsen, 2022).

4.4. Utvikling av spørreskjema

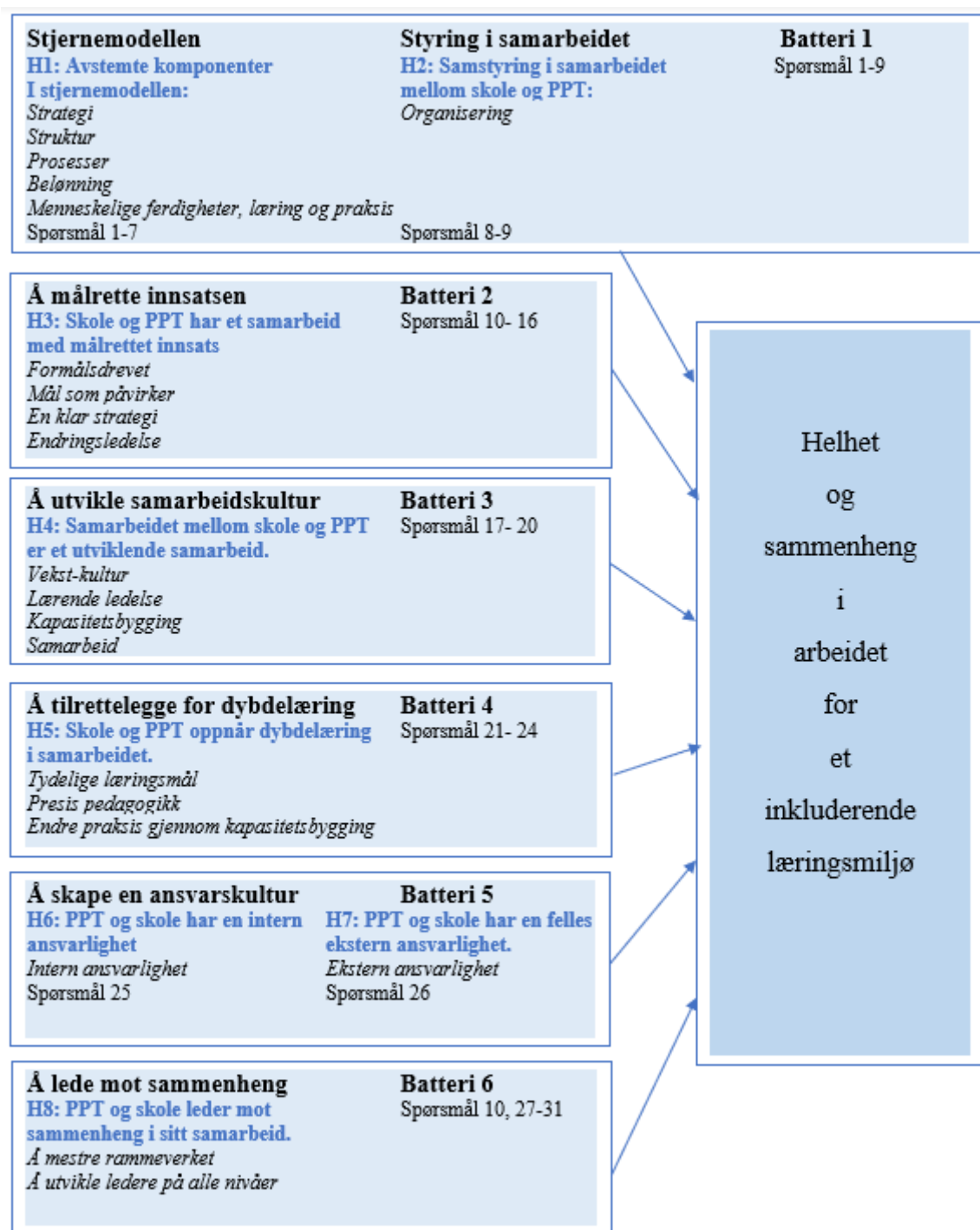
I utarbeidelsen av vårt spørreskjema har vi med utgangspunkt i Fullan og Quinn (2017) sin teori delt undersøkelsen inn i 6 batterier. For at vi skal kunne bekrefte at det er en helhet og sammenheng i samarbeidet for et inkluderende læringsmiljø, må komponentene i batteriene være ivaretatt. Valg av spørsmål til vår spørreundersøkelse er også knyttet opp til komponentene i Rammeverk for organisasjonsdesign av Galbraith et al. (2002) og momenter fra teori om styring og samstyring i nettverk, av Røiseland og Vabo (2019). For at spørsmålene skal være mulig å besvare og anvendbare, må de bli konkretisert (operasjonalisert) i forhold til det som er interessant å studere (Jacobsen, 2022, s. 106), og det vi ønsker å måle (Jacobsen 2022, s. 264).

Komplekse begreper kan være vanskelig å operasjonalisere fordi de kan ha ulik betydning for de forskjellige respondentene i undersøkelsen. Et godt hjelpemiddel er å se hvordan andre har gått fram for å konkretisere begreper vi selv er interessert i (Jacobsen, 2022, s. 267).

I vår oppgave har vi valgt å ta utgangspunkt i hvordan Fullan og Quinn (2017) har konkretisert sine funn av komponenter og drivere for koherens i skoleutviklingen. Rammeverk for koherens av Fullan og Quinn (2017) er relatert til skoleorganisasjoner og endrings- og utviklingsarbeid i disse, og følgelig oppleves disse spørsmålene som mer skreddersydd og kjente i forhold til samarbeidskonteksten i vår oppgave.

I sin forskning på hva som kjennetegner skoler i provinsen Ontario i Canada som får til en positiv utvikling, har Fullan og Quinn (2017) utarbeidet et eget *Vurderingsverktøy for koherens*. I vurderingsverktøyet har de formulert et sett med påstander ut fra komponentene som de identifiserer som sentrale i de fire hoved-drivene i Rammeverket for koherens (Fullan& Quinn, 2017, s. 152-153). Vi kaller denne grupperingen av påstander for **batterier**, eller indekser (Jacobsen, 2022, s. 281). Se vedlegg nr. 2.

Med utgangspunkt i gjennomgang av de ovenstående teoretiske perspektivene for valg av metode i kapittel 4, har vi utformet følgende analysemodell:



Figur 6. Oversikt over drivere, hypoteser og tilhørende komponenter, og hvordan de påvirker samarbeidet

De seks spørsmålsbatteriene beskriver vi som **uavhengige variabler** som påvirker den **avhengige variabelen** «Helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø» (Jacobsen 2022, s. 92). Vi vil i vår oppgave undersøke samvariasjonen mellom disse uavhengige variablene og den avhengige variabelen. Dersom vi for eksempel finner høy skår og lav spredning i de ulike spørsmålsbatteriene, kan vi konkludere med høy grad av helhet og

sammenheng i samarbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Vi vil også speile resultatene fra de ulike spørsmålsbatteriene opp mot hypotesene som vi har formulert til hvert batteri.

I tillegg til de fem batteriene som presenterer spørsmål tilhørende de fem driverne i Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), har vi som vist i figuren over utformet spørsmål til ytterligere et batteri; *Batteri 1*, med utgangspunkt i kjernekomponentene i Galbraiths *Star model* (Galbraith et. al., 2002) og forhold rundt styring og samstyring av Røiseland og Vabo (2019). Vi ønsket her å inkludere spørsmål som omhandler sammenstilling og sammenheng (*alignment*) mellom komponentene; styring, ledelse og organisering i organisasjonen, og i hvilken grad det er bevissthet rundt valg av leder for samarbeidet mellom PPT og skolen. Vi ser tematikken for disse spørsmålene som overordnet og mer generell i forhold til spørsmålene med utgangspunkt i de fem driverne i Rammeverk for koherens av Fullan og Quinn (2017).

Oppsummert består vår spørreundersøkelse av seks spørsmålsbatterier med tilhørende spørsmål, samt en mulighet for å komme med et kvalitativt innspill til tematikken, i tekstform. Vi viser til vedlagt oversikt over spørsmålsbatteri 1 - 6 med tilhørende drivere, hypoteser, komponenter og spørsmål i vedlegg nr. 1.

Bruk av *Vurderingsverktøy for koherens sikrer validitet og reliabilitet*

Vi ønsker å måle abstrakte, latente begreper som må gjøres operative, eller målbare. Vi leser i faglitteraturen at slike begreper ikke kan måles direkte og vi må derfor nøye oss med å komme frem til konkrete indikasjoner ved dem. Begrepene må måles indirekte (Jacobsen, 2022, s. 265). Ringdal (2001) peker på at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet i svarene (Ringdal, 2001, s. 69). Når vi organiserer spørsmål i batterier, for å kunne uttale oss om graden av koherens i de seks ulike indeksene, ut fra svarene vi får, må vi stole på at det er korrelasjon mellom indikatorene, og at begrepene vi bruker er valide – at vi faktisk spør om det vi ønsker å måle. Vi har i vår oppgave derfor valgt å ta utgangspunkt i *Vurderingsverktøyet for koherens*, utviklet og utprøvd av de anerkjente skoleforskerne Fullan og Quinn (2017). Dette øker validiteten og sannsynligheten for korrelasjon, da verktøyet er utviklet og testet i forskning. Ved å benytte et oppsett over allerede formulerte spørsmål i *Vurderingsverktøyet for koherens* som utgangspunkt for formuleringen av spørsmålene våre, har vi fått god starthjelp i arbeidet med å gjøre spørsmålene i vårt spørreskjema operative. Den canadiske og nord-amerikanske skolekonteksten som Fullan og Quinn (2017) forsker i, må for noen aspekt vurderes oversatt til våre hjemlig forhold, med tanke på hvilke begrep som

brukes i spørsmålsformuleringene. Her fikk vi viktige innspill til omformuleringer fra Stabsleder Fag og utvikling Oppvekst, Eivind Eikeland og enhetsleder i PPT, Julie Nilsen. Vi sendte dem forslag til spørsmål i forkant av at spørreundersøkelsen ble sendt ut. Det er viktig for validiteten til undersøkelsen å unngå bruk av begreper som kan tolkes og forstås veldig ulikt hos respondentene.

4.4.1 Utforming av spørsmål og svaralternativer

Spørreskjemaet vårt består av seks batterier med til sammen 31 variabler, eller påstander. Som overskrift på de seks batteriene har vi (1) Samarbeidet mellom skole og PPT er avklart i tilknytning til ulike forhold, (2) Samarbeidet mellom skole og PPT har utarbeidet felles mål, plan for arbeid med disse og ledelse av endring, (3) Skole og PPT har en utviklende samarbeidskultur, (4) Det legges til rette for dybdeløring i samarbeidet mellom skole og PPT, (5) Skole og PPT viser ansvarlighet i samarbeidet og (6) Skole og PPT har et samarbeid med driv og kontinuitet i utviklingsarbeidet på skolen. Overskriftene er i stor grad sammenfallende med formuleringen i hypotesene våre.

Kvalitativ svarmulighet

En mulighet for å gi en kommentar eller et innspill til samarbeidet mellom PPT og skole i tekst-form, kommer til slutt i spørreundersøkelsen, i spørsmål nr. 33. For oss var det viktig å gi denne muligheten, slik at viktige tanker som respondentene eventuelt måtte ha om tema, men som ikke ble dekket av variablene slik vi hadde formulert dem, ikke gikk tapt, men kunne komme med i besvarelsen. I arbeidet med innkomne data ville de kvalitative tekst-svarene i noen sammenhenger kanskje kunne nyansere og påvirke vår tolkning (Jacobsen, 2022, s. 286). Som vi redegjør for i underkapittel 4.5.2 *Fordeler og ulemper med kvantitativ undersøkelse*, vurderer vi at de kvalitative svarene som ble gitt ikke bidro til å utdype eller belyse de kvantitative svarene ytterligere. Vi konkluderer der med at disse ikke tas med videre i vår behandling av dataene fra undersøkelsen.

Svaralternativ

Alle variablene i undersøkelsen vår er formulert som spørsmål som respondentene skal svare på ved avkryssing. Respondenten krysser av på det svaralternativet som stemmer mest med respondentens opplevelse. Svaralternativene er satt opp etter en Likert-skala (Jacobsen, 2022, s. 281) og går fra 1 – 4, der svaralternativene er (1) I liten grad, (2) I noen grad, (3) I stor grad, og (4) I svært stor grad.

Når vi velger fire svaralternativer, tvinger vi respondentene til å ta stilling til påstanden, fordi det ikke settes opp et nøytralt «Vet ikke»-alternativ. Svarkategoriene (1) og (2) regnes som negative, mens svarkategoriene (3) og (4) regnes som positive. Ved å velge en Likert-skala med kun 4 alternativer, vil vi få svar som da tenderer enten positivt eller negativt, og som gir oss resultater for spørsmålsbatteriene som peker i en retning. I vårt videre arbeid med tematikken i oppgaven, vil det gi oss en bedre mulighet for å få øye på den nærmeste utviklingssonen. Ved å utvide svaralternativene med en kategori (5) Vet ikke, kunne vi risikere at mange valgte den fordi de ikke ønsket å bruke tid på å tenke/ta stilling til påstanden (Jacobsen, 2022, s. 285).

Spørsmålsformuleringenes validitet

For å oversette Fullan og Quinn (2017) sine spørsmålsformuleringer til vår skolekontekst, har vi i prosessen brukt skjønn for å finne formuleringer som er mer aktuelle og kjente i vår kommunale skolekontekst. Dette er gjort for å begrense graden av feiltolkninger.

Etter utforming og formulering av seks spørsmålsbatterier med til sammen 32 spørsmål, har vi før utsendelse av spørreundersøkelsen undersøkt med tre ulike samarbeidspartnere i kommunen, hvorvidt de forstod spørsmålene våre og hvordan de vurderte at de kommuniserte med dem som respondenter. Vi undersøkte med en inspektør på en barneskole, med enhetslederen for PPT og med stabsleder Fag og utvikling Oppvekst, alle i Kristiansand kommune. Ingen av disse testpersonene skulle ta del i undersøkelsen selv. Testpersonene ble invitert til å komme med innspill eller forslag til omformuleringer dersom de oppdaget spørsmål som var vanskelige å forstå, eller begreper som kunne virke uklare eller ha ulike betydninger som kunne virke forvirrende. Vi tok imot innspillene vi fikk og gjorde om på noen av spørsmålsformuleringene. Denne lille test-runden har forhåpentligvis bidratt til å luke bort spørsmål som kunne misforstås eller feiltolkes, og gjort våre formuleringer mer presise og i tråd med samarbeidskonteksten som skole og PPT står i. I metode-teorien kalles denne operasjonen for kontroll av begrepsmessig gyldighet (Jacobsen, 2022, s. 362).

4.5 Gjennomføring av undersøkelsen

I dette underkapittelet vil vi gjøre rede for vårt valg av respondenter til spørreundersøkelsen, oppsettet for gjennomføringen av datainnsamlingen og utvikling av selve spørreskjemaet, samt utforming av spørsmål og svar.

4.5.1 Valg av respondenter

I oppgaven velger vi å spørre alle rektorene i Kristiansand kommunes ordinære grunnskoler og kommunens PP-rådgivere. Det er 43 rektorer og 49 PP-rådgivere dersom vi regner med både PP-rådgivere som arbeider inn mot skole og PP-rådgivere som arbeider inn mot barnehage. Vi deltar som rektorer ved hver vår barneskole ikke selv i undersøkelsen. Spørreundersøkelsen blir derfor sendt ut til 41 rektorer. Vi har valgt å spørre rektorene som representant for skolene fordi det er de som har mandat til å ha størst påvirkning på skolens utviklingsområder og som er ansvarlig for samarbeidet med andre instanser. PP-rådgiverne kan svare ut fra erfart praksis, mens sonelederne i PPT vil kunne svare ut fra *referert* praksis fra PP-rådgiverne, men også ut fra samarbeid og planlegging sammen med enkeltskoler og grupper av skoler. Vi velger derfor å spørre både soneledere i PPT og PP-rådgiverne som er ute på skolene.

For å sikre valide svar i undersøkelsen vår, fordrer det at både representanter for skole og PPT får mulighet for å uttrykke sin mening om graden av koherens i samarbeidet mellom skole og PPT. For å begrense størrelsen på undersøkelsen og mengden data, ble det viktig for oss å begrense antallet bakgrunnsvariabler til disse to respondentgruppene. I antall er de to respondentgruppene ca. like store, de representerer hver sin institusjon og de er begge ansvarlige deltakere i samarbeidsgruppen som møtes jevnlig i løpet av et skoleår. I analysen av dataene fra undersøkelsen, vil vi kunne splitte svarene for de to variablene for å finne forskjeller som kan være relevante å ta med i den videre drøftingen av funnene.

Under fremstilles rektorenes og PP-rådgivernes oppslutning om spørreundersøkelsen i en tabell. Vi ser at 32 av 41 rektorer har fullført spørreundersøkelsen. For PP-rådgiverne ser vi at 31 av 49 har svart og fullført undersøkelsen. Totalt har 63 respondenter fullført undersøkelsen. Deltakelse fra PP-rådgiverne er kommentert av enhetsleder for PPT, Julie Nilsen (epost, 05.09.2023). Hun opplyser om at spørreundersøkelsen ved en feil ble distribuert til 7 PP-rådgivere med tilknytning til barnehage. PP-rådgiverne for barnehage svarte ikke på undersøkelsen. Når vi regner ut frafalls-tallet, kan vi ha dette i mente, men det vil ikke få andre konsekvenser for vår tolkning av dataene i undersøkelsen, fordi svarprosenten kategoriseres som god.

Deltaker	Totalt fullført undersøkelsen	Totalt antall	Frafall
<i>Rektor</i>	32	41	9
<i>PP-rådgiver</i>	31	49	18

Tabell 2. Deltakelse i undersøkelsen

4.5.2 Datainnsamlingen

Dataene som vi får inn i juni 2023, samles inn for første gang. Dette er da primærdata (Jacobsen, 2022, s. 137). I studien vår deler vi respondentene innledningsvis inn i to grupper: (1) Rektorer og (2) PP-rådgivere. Respondentene svarer innledningsvis i undersøkelsen på om de er rektor eller PP-rådgiver. Dette gir oss muligheten til å splitte opp svarene i datasettet for å se på eventuelle likheter og ulikheter i svarene. Vi kan også danne oss et bilde av om respondentene opplever koherens i samarbeidet seg imellom, og om svarene i bestemte spørsmålsbatterier, utarbeidet etter driverne i Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), samvarierer i de to gruppene.

Oppslutning om vår web-baserte undersøkelse

Spørreundersøkelsen vår lages i SurveyXact, som er et web-basert verktøy for datainnsamling. Spørreundersøkelsen med innledende informasjonsskriv om hensikten til undersøkelsen blir distribuert til respondentene på epost. Det informeres om at deltakelse i undersøkelsen er frivillig og anonym og at dataene ikke blir koblet til personopplysninger. I informasjonsskrivet opplyses det også om at dataene som samles inn vil gi kommunalområdet Oppvekst et bilde av helhet og sammenheng i samarbeidet mellom PPT og skolene, samt at informasjonen vil danne et grunnlag for videreutvikling. Via en lenke i eposten kommer respondenten inn i spørreundersøkelsen og kan skrive svarene direkte inn. Etter at svarene er sendt inn, får respondenten en bekreftelse fra SurveyXact.

Spørreundersøkelsen vår ble sendt ut 12.06.2023, med Universitetet i Agder som avsender. Den 13.06.2023 sendte stabsleder for Fag og utvikling Oppvekst, Eivind Eikeland, ut en oppfordring til alle rektorene i kommunen om å svare på undersøkelsen, begrunnet med at deltakelse vil bidra til skoleeier kan få ny kunnskap om samarbeidet, som er viktig for å kunne utvikle Kristiansandsskolen videre. Enhetsleder for PPT, Julie Nilsen, satte av tid for sine PP-rådgivere, slik at de kunne svare på undersøkelsen i arbeidstiden. Den 22.06.2023 - ti dager etter at spørreundersøkelsen gikk ut, sendte kommunalsjef Oppvekst, Rune Heggdal, ut en epost med oppfordring til rektorene i kommunen om å svare på spørreundersøkelsen vår. Oppslutningen og støtten rundt datainnsamlingen som vi fikk fra skoleeier, tror vi har bidratt til den høye svarprosenten. På tross av at spørreundersøkelsen gikk ut i en hektisk og krevende periode for skoleledere og PP-rådgivere på slutten av et skoleår, har de fleste rektorene og PP-rådgiverne tatt seg tid til å svare på undersøkelsen.

Validitet og reliabilitet i vår web-baserte spørreundersøkelse

En web-basert spørreundersøkelse som vår, som gjennomføres anonymt ved hjelp av en egen digital enhet, vil sannsynligvis gjøre respondentene mindre påvirket av oss som har laget spørreundersøkelsen, sammenlignet med en eventuell manuell innhenting av data, hvor vi ville vært i direkte kontakt med den enkelte respondent. Lavt innslag av *intervjuereffekt* gjør at vi med større trygghet kan gå ut fra at svarene vi får er oppriktige og dermed valide, og ikke påvirket av relasjonen mellom respondentene og oss som innhenter dataene. Andre fordeler ved å bruke en web-basert spørreundersøkelse for å innhente data er at vi vil kunne nå ut til akkurat det utvalget av respondenter som vi ønsker å nå, effektivt og arbeidsbesparende, og vi kan regne med god deltakelse fordi respondenten kan svare på undersøkelsen når det passer hen. Opplevelsen av anonymitet hos respondenten som svarer på en web-basert spørreundersøkelse vil påvirke villigheten til å dele sensitiv informasjon. For oss kan det bety at reliabiliteten i svarene i vår undersøkelse er høy, fordi respondentene ikke har blitt påvirket av oss i en eventuell fysisk intervjusetting, og fordi vi ikke kan knytte svarene til den enkelte respondent (Jacobsen, 2022, s. 289-291).

God svarprosent

Den samlede svarprosenten etter at spørreundersøkelsen ble avsluttet i SurveyXact den 28.06.2023, endte på 66%.

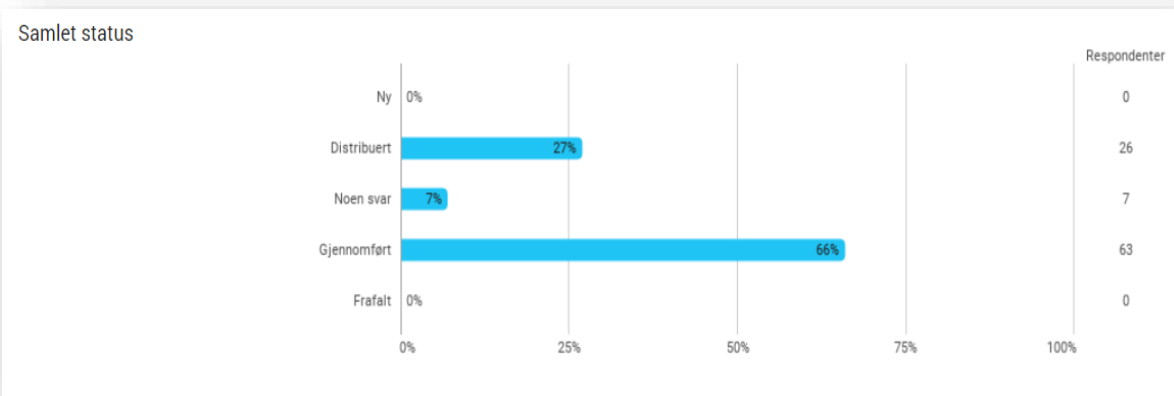


Diagram 1. Oversikt over svarprosenten i vår undersøkelse

Ifølge Jacobsen (2022) er en svarprosent på 60 % god, og en svarprosent på 70% er meget god. Svarprosenten i vår undersøkelse endte på 66% som gjør at vi trygt kan konkludere med at vår svarprosent er god (Baruch, 1995 og Richardson, 2005, i Jacobsen, 2022, s. 317).

Frafall i spørreundersøkelsen

Når det gjelder frafall – respondenter som ikke har svart på undersøkelsen av ukjente grunner, er dette antallet 27. Vi ser at 63 respondenter av totalt 90 har svart og fullført undersøkelsen. Når vi undersøker frafallet, er det lite. Vi kan observere en systematikk i at det er litt flere PP-rådgivere enn rektorer som ikke har svart på undersøkelsen, men med vår informasjon om grunnen til at sju av PP-rådgiverne ikke har svart, vil vi ikke tillegge størrelsen på frafallet vekt i tolkningen av dataene.

Ifølge Jacobsen (2022) bør et en mulig systematisk skjevhet i frafallet undersøkes, da den eksterne gyldigheten eller validiteten av resultatene avhenger av at frafallet ikke er systematisk skjevt (Jacobsen, 2022, s. 317).

Uttrykt i tabell fordeler frafallet seg slik:

Respondent	Deltakelse i undersøkelsen	Totalt antall respondenter	Frafall i antall	Frafall i prosent
Rektor	32	41	9	22
PP-rådgiver	31	49	18	37

Tabell 3. *Deltakelse og frafall*

Frafallet av enheter fordeler seg med 9 for rektorene og 18 for PP-rådgiverne. Prosent-vis frafall er henholdsvis 22% og 37% for de to gruppene. Til tross for at frafallet for PP-rådgiverne er noe høyere enn for rektorene, vil vi likevel peke på at PP-rådgiverne som gruppe ikke er underrepresentert blant respondentene, men ligger nokså likt med rektorgruppen. Det er 31 PP-rådgivere som har fullført spørreundersøkelsen, noe som bare er 1 mindre enn antallet rektorer som har gjennomført undersøkelsen. Av det totale antallet PP-rådgivere som jobber i skolene i Kristiansand kommune, er det 63% som har svart, noe vi regner som representativt for gruppa.

I presentasjon av svarene i de ulike batteriene, vil vi bruke benevnelsen N for å angi det faktiske utvalget i undersøkelsen, mens vi bruker liten n for å angi antallet i en undergruppe, for eksempel antall respondenter i rektorgruppen eller antall respondenter i PP-rådgivergruppen (Jacobsen, 2022, s. 324). I de tilfellene vi kan observere at n varierer mellom 32 og 31 for PP-rådgiverne i de ulike spørsmålsbatteriene, angir det at 32 PP-rådgivere startet på undersøkelsen, mens 1 av dem gav seg underveis og svarte ikke på alle 33 spørsmålene.

Mulige årsaker til den gode oppslutningen

Når vi reflekterer omkring den gode svarprosenten og oppslutningen rundt spørreundersøkelsen fra begge gruppene, vurderer vi at det kan ha sammenheng med at både rektorene og PP-rådgiverne opplever tema som dagsaktuelt, og at både rektorene og PP-rådgiverne gjennom det siste skoleåret har rukket å gjøre seg erfaringer med samarbeidet, som det kan oppleves relevant å gi uttrykk for i en undersøkelse. Enhetsleder for PP-rådgiverne har også støttet opp om deltakelse i undersøkelsen, og har satt av tid for sine rådgivere, slik at de kunne svare på undersøkelsen i samarbeidstiden. Rektorene har også vist høy deltakelse i undersøkelsen noe som kan henge sammen med at tema er aktuelt og gjennomgripende. Som nevnt tidligere har også skoleeier ved stabsleder Fag og utvikling Oppvekst, Eivind Eikeland og kommunalsjef Oppvekst, Rune Heggdal, i epost til alle rektorene oppfordret til å delta i undersøkelsen ved å peke på at innsamlede data vil gi ny kunnskap som er viktig for å utvikle Kristiansandsskolen videre. Hvordan skolen samarbeider med PP-rådgiverne henger også indirekte sammen med økonomistyringen på enheten. Økonomien for grunnskolene i kommunen er svært anstrengt i inneværende periode, og en stor andel av lønnsbudsjettet er for mange skoler bundet opp i undervisning og oppfølging av enkeltelever som har en individuell rett på spesialundervisning. Oppvekstsektoren har også gjennom de siste årene samarbeidet tett med Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) ved UiA, og skolelederne har deltatt i flere undersøkelser og drøftinger som gjelder ledelse og vilkår for ledelse. Oppvekstsektorens tette samarbeidet med forskerne på UiA kan vi anta har vekket skoleledernes forståelse for viktigheten av å bidra til datainnsamling som kan gi organisasjonen og kommunen bedre kunnskap om sentrale tema på skolefeltet. En slik forståelse for å bidra til innsikt og forbedring har trolig kommet vår undersøkelse til gode, når det gjelder motivasjon for å delta.

Avslutningsvis i vår spørreundersøkelse har vi laget en mulighet for innspill til spørsmålene og tematikken i form av kvalitative svar – fritekst. Spørsmålstillingen var: «Har du andre innspill til samarbeidet mellom skole og PPT?» Denne rubrikken var frivillig å bruke. Totalt 14 av 63 respondenter benyttet seg av muligheten til å gi et kvalitativt innspill. Som vi har nevnt tidligere i metodekapittelet, viste en gjennomgang av disse kommentarene at de var generelle og ikke bidro til å utdype tematikken. Vi valgte derfor å se bort fra de kvalitative svarene i den videre analysen av empirien.

4.6 Analyse av empiri

I vårt arbeid med analyse av data fra spørreundersøkelsen vil vi benytte det web-baserte verktøyet SurveyXact og SPSS som er en statistisk programvare som brukes til å løse en rekke beregninger i behandling av store datasett. Gjennom SurveyXact foretar vi en univariat analyse der vi får frem fordeling av svaralternativer på alle variablene, i både absolutte og relative (prosent) tall. Deretter benytter vi statistikkprogrammet SPSS for å finne standardavviket, eller spredningen i besvarelsene (Jacobsen, 2022, s. 323). Dette gjør vi ved å overføre data fra SurveyXact til en Excel-fil som importeres til SPSS.

Den univariate analysen gir oss et bilde av hvordan respondentene slutter seg til påstander om de mest sentrale komponentene i de gode driverne i Rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017). I tillegg er det svært interessant for oss å splitte svardataene i to datasett, et for rektorene og et for PP-rådgiverne, for å få frem likheter og ulikheter i svarene, og på hvilke områder eller i hvilke spørsmålsbatterier disse kommer til syne.

Frekvenstill, gjennomsnitt og standardavvik for hvert spørsmålsbatteri hentes ut fra SPSS.

Det blir aktuelt å se nærmere på spørsmål som har høy eller lav skår i de ulike batteriene, samt spørsmål hvor rektorene og PP-rådgiverne skårer veldig ulikt, eller likt. Uttrykt med andre ord vil vi foreta en enkel **bivariat analyse** som gir oss informasjon om variasjonen i svarene fra de to respondentgruppene. Vi vil eventuelt kunne finne *bivariat samvariasjon* ved at «en verdi på én variabel går systematisk sammen med en verdi på en annen variabel» (Jacobsen, 2022, s. 339).

Inndeling av skår

For å kunne analysere svarene på variablene, eller påstandene i undersøkelsen vår, var det nødvendig å gjøre en vurdering av hva som er *høy* og *lav* skår i undersøkelsen.

Svaralternativene i vår undersøkelse går fra (1) til (4).

Verdien (1) er *I liten grad*, (2) er *I noen grad*, (3) er *I stor grad* og (4) er *I svært stor grad*.

Skalaen deles i to, slik at verdiene (1) og (2) ligger i den lave delen av skalaen, og verdiene (3) og (4) ligger i den høye delen. Et gjennomsnittlig svar ligger da mellom 2 og 3, og vi vurderer at det heller mot den øvre del av skalaen når gjennomsnittskåren er fra 2,5 og over.

Ser vi mot den lavt-skårede delen, vurderer vi en skår som *middels-lav* når den ligger fra 2,49 og ned til 2,2. En skår lavere enn 2,19 anser vi som en *lav* skår. På den høyt skårede siden rangerer vi en skår mellom 2,5 og 2,8 som *middels-høy*, og en *høy* skår vil da ligge fra 2,81 og opp til 4,0.

Tabellen viser en oversikt over inndeling i lav, middels-lav, middels-høy og høy skår.

Lav	Middels-lav	Middels-høy	Høy
1,00 – 2,19	2,20 – 2,50	2,51 – 2,80	2,81 – 4,00

Tabell 4. Oversikt over gradering av skår

4.6.1 Hva kan vi hente av informasjon fra dataene?

I vår empiriske analyse av tallmaterialet fra spørreundersøkelsen vil hovedvekten av analysen være deskriptiv - en *beskrivelse* av frekvens, gjennomsnitt og standardavvik for svarene i de seks ulike spørsmålsbatteriene. Beskrivelsene gis først for hvert spørsmålsbatteri der svarene fra rektorene og PP-rådgiverne er blandet. Vi vil så se spesielt på svar som utmerker seg med høy eller lav skår og høyt eller lavt standardavvik i hvert batteri, eller svar som utmerker seg totalt sett.

I tillegg til en deskriptiv analyse av samlede svar for hvert batteri, vil vi også foreta en beskrivelse av de splittede resultatene for PP-rådgiverne som gruppe, og for rektorene som gruppe. Vi gjentar beskrivelsen av frekvens, gjennomsnitt og standardavvik for hvert av de seks spørsmålsbatteriene. Variablene med høyest og lavest skår i hvert batteri vil vi se nærmere på. Til hvert batteri viser vi i tillegg en grafisk fremstilling av gjennomsnittskåren for samlet gruppe, for rektorene og for PP-rådgiverne, for hvert spørsmål. Den grafiske fremstillingen gjør det lettere å observere markante og mindre markante forskjeller i svarene mellom rektorene og PP-rådgiverne, og det vil i den videre drøftingen av funnene være interessant å se nærmere på de spørsmålene der rektorene og PP-rådgiverne svarer mest ulikt (Jacobsen, 2022, s. 339).

Gjennom analyse av tallmaterialet vårt og videre drøfting av funn opp mot relevant teori og våre egne hypoteser, har vi tro på at vi vil kunne finne svar på i hvilken grad vi har et samarbeid mellom PPT og skolene i kommunen, som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

4.7 Å forske i egen organisasjon

Som forskere på tematikk som involverer kolleger og samarbeidspartnere i vår egen organisasjon, Oppvekstsektoren i Kristiansand, må vi forholde oss til etiske overveielser, for å sikre at undersøkelsesopplegget vårt er etisk forsvarlig (Jacobsen, 2022, s. 58).

Som skoleledere i Kristiansand kommune, er vi selv deltakere i samarbeidet med PPT, som er gjenstand for vurdering i vår forskningsoppgave. Vi representerer den ene parten i samarbeidet; -rektorene, og vi forsøker å være bevisst vår rolle gjennom alle fasene av vår forskning i egen organisasjon. Formulering av hypoteser i teoridelen av oppgaven, valg av spørsmål i spørsmålsbatteriene, gjennomføring av spørreundersøkelsen og tolkning av svarene er faser i oppgaven vår der vi må være bevisst vårt eventuelle bias. Vi deltar ikke selv i spørreundersøkelsen.

Fordeler med å forske i egen organisasjon

Som skoleledere har vi motivasjon for og ønske om et godt samarbeid med PPT. Vi ser og erfarer skolens utfordringer med begrensede ressurser både med tanke på økonomi og tid og det økende antallet elever som har behov for tilpasning, og vi tematiserer dette jevnlig med lederkolleger. Denne nære kjennskapen til konteksten og tema for forskningen vår kan være positiv når det kommer til tolkning av svarene på undersøkelsen, og trolig også for svarprosenten, fordi skolelederne i kommunen kjenner hverandre, kjenner engasjement for de samme temaene og problemstillingene, samt er motivert for å støtte opp om hverandres forskningsarbeid. Vi deler også språk og fagspesifikke uttrykk, noe som gjør risikoen for feiltolkning av spørsmål hos respondentene mindre. I tolkning av svar, kan vi på bakgrunn av denne felles plattformen lettere vurdere kvaliteten på informasjonen som kommer inn (Jacobsen, 2022, s. 59).

Ulemper med å forske i egen organisasjon

Når vi vurderer ulemper ved å forske i egen organisasjon må vi vite noe om sannsynligheten for at vi som arbeider sammen i en organisasjon kan utvikle «blinde flekker» som gjør sammenhenger helt usynlige, eller som gjør at vi på bakgrunn av en satt kultur og oppfatning av hvordan ting skal gjøres, ikke ser enkelte sider ved organisasjonen. Andre ulemper kan være at det blir vanskelig å holde en nødvendig kritisk avstand til det vi forsker på, slik at vi ender med å ta del i saken. Den som forsker kan bli møtt med mistroiskhet av respondentene, fordi de vet at forskerne er en del av organisasjonen. En tredje ulempe med å gjøre

undersøkelser i egen organisasjon kan være at vårt eventuelle bias om at samarbeidet mellom PPT og skole ikke er preget av helhet og sammenheng, skal “bevises” gjennom vår undersøkelse og tolkningen av svarene i den. Dette vil kunne fargelegge spørsmålsstillingen og hvordan vi presenterer funnene, og dermed gi et skjevt bilde av studien. Jacobsen (2022) oppsummerer ulempene med å forske i egen organisasjon slik: «Ideelt bør man opptre så kritisk at man hele tiden søker informasjon som kan falsifisere egne erfaringer.» (Jacobsen, 2022, s. 60.) Åpenhet om vår egen rolle gjennom hele forskningsprosessen mener vi er en nøkkel til å sikre en balansert spørreundersøkelse og fremstilling av funn. Det at vi er to som samarbeider om å skrive denne oppgaven gjør det lettere å være kritisk til egne valg og slutninger fordi vi praktiserer et kritisk blikk på egne fordømmer underveis i oppgaveprosessen.

4.7.1 Kvantitative undersøkelser har fordeler og ulemper

Fordelene med en kvantitativ undersøkelse er at innsamlede data er lette å behandle ved hjelp av datamaskiner og statistikk, siden de er standardiserte og svarene uttrykkes ved hjelp av tallverdier. Kvantitativ tilnærming kjennetegnes med at vi på en god og eksakt måte kan beskrive hyppighet og omfang av fenomen og eventuelle sammenhenger mellom fenomener. Ved å standardisere informasjon på denne måten, gjør det at innsamlingen av data ikke blir for tidkrevende og dyr. Mange respondenter kan undersøkes samtidig, og det kan oppnås et representativt utvalg. I en kvantitativ undersøkelse er det avstand mellom oss som undersøker og rektorene og PP-rådgiverne som blir undersøkt, og det er da lettere å holde kritisk avstand til det som skal undersøkes.

Ulemper med kvantitative undersøkelser som vi må ta med i vurderingen er at dataene kan gi et overfladisk preg. Det undersøkes ganske enkle forhold der det er vanskelig å gå i dybden. Den store avstanden det er mellom forsker(ne) og respondentene ved en kvantitativ undersøkelse, kan for respondentene føre til lav forståelse av fenomenet som skal undersøkes, fordi de ikke får mulighet til å spørre oss som har laget spørsmålene om hva vi egentlig mener med de ulike begrepene i undersøkelsen. Avstand mellom de som svarer på undersøkelsen, og oss som har laget den kan også føre til at mange kanskje velger å ikke svare i en hektisk hverdag, eller at de svarer halvhjertet og kanskje uten å tenke seg om, fordi ingen vil få vite om de tok jobben med å svare på undersøkelsen, eller ikke.

En kvantitativ spørreundersøkelse som vår er også mindre fleksibel siden den ikke kan endres eller tilpasses underveis. I utarbeidelsen av spørsmålene til undersøkelsen ble det derfor viktig å bruke tid og diskutere seg gjennom formuleringene i de ulike spørsmålene for å bli tryggere på at respondentene vil forstå det samme som oss i møte med de ulike begrepene og formuleringene i spørsmålsbatteriene våre.

Videre må vi også vurdere risikoen for at det kan bli en skjevhet mellom rektorene og PP-rådgiverne i hvem som eventuelt lar være å svare, uten at vi kan påvirke det, i en spørreundersøkelse som vår. Det kan hende at det er stor oppslutning om spørreundersøkelsen blant rektorene, mens frafallet er stort hos PP-rådgiverne, eller omvendt. Respondentene kan også bli påvirket av de tilgjengelige svaralternativene, antallet spørsmål, rekkefølgen spørsmålene kommer i og språket i formuleringene. Disse forholdene kan være med å påvirke respondenten til å gi svar som er mer et resultat av undersøkelsen enn hva respondenten faktisk mener om det som blir undersøkt (Jacobsen, 2022, s. 147-148).

For å gi respondentene våre mulighet til å uttrykke og utdype noen av sine tanker omkring spørsmålene i undersøkelsen som et kvalitativt svar i form av fritekst, valgte vi å legge inn muligheten for dette i en åpen tekst-boks til slutt i undersøkelsen. Etter gjennomlesning av de kvalitative kommentarene som ble gitt, ser vi imidlertid at svarene er generelle og at de ikke kommenterer forhold som vi vurderer som relevante for å belyse eller utdype de kvantitative dataene vi har fått. Vi vil i den videre behandlingen av dataene våre derfor bare se på de kvantitative svarene.

4.7.2 Feilkilder

Når vi samler inn data til forskning må vi være våkne for mulige feilkilder. Vi må vurdere om måten vi gjennomfører undersøkelsen på kan påvirke de svarene vi får. Kan svarene vi får skyldes selve undersøkelsesopplegget? Jacobsen (2022) setter opp følgende mulige feilkilder som forskere bør være oppmerksomme på:

Utforming av spørreskjema kan være en feilkilde dersom spørsmålene er formulert ledende, og svaralternativene er svært positive eller svært negative. Det er viktig at forskerne utformer spørreskjema med en bevissthet rundt disse feilkildene, for å sikre valide svar. I vår undersøkelse har vi benyttet Vurderingsverktøy for koherens av skoleforskere Fullan og Quinn (2017), og tatt utgangspunkt i spørsmålsformuleringene som de har benyttet der. I tillegg til de fem spørsmålsbatteriene som spesifikt knytter seg til driverne i Rammeverket for

koherens (Fullan & Quinn, 2017) har vi selv utformet spørsmålene i et sjettede spørsmålsbatteri som omhandler planlegging, organisering og tilrettelegging for samarbeid mellom skole og PPT (Batteri 1). Vi la vekt på å formulere påstander som hadde enkle formuleringer, var nøytrale og lite ledende (Jacobsen, 2022, s. 385).

Trekk ved respondenten kan føre til at respondenten gir svar som ligger langt fra det hen faktisk mener eller har erfaring med.

Strategiske svar kan bli gitt, fordi respondenten ønsker at svarene i undersøkelsen skal helle mot en retning og dermed brukes til, eller påvirke et videre arbeid i en ønsket retning (Jacobsen, 2022, s. 386). I vår undersøkelse er vi våkne for at respondenter kan ha svart mer negativt eller mer positivt om samarbeidssituasjonen enn den reelt er, for å påvirke oppvekstsektoren til å organisere samarbeidet på en annen måte. Vi vurderer likevel at antallet respondenter er såpass stort, at det vil være vanskelig for enkeltrespondenter å påvirke utfallet av undersøkelsen i betydelig grad.

Tvungne svar er når respondentene føler seg tvunget til å svare på noe som de ikke har en egen oppfatning om (Jacobsen, 2022, s. 387). I vår undersøkelse har vi ikke lagt til en nøytral svarkategori av typen «vet ikke», som kunne vært en måte for respondenten å komme unna et tvungent svar på. Fordi vi sender spørreundersøkelsen ut til kolleger og nære samarbeidspartner, som er i jevnlig kontakt med hverandre om saker som opptar begge parter, regner vi det som sikkert at konteksten er kjent, og at respondentene har gjort seg egne erfaringer som gjør dem i stand til å gi reelle svar på spørsmålene i spørreundersøkelsen.

Svar i «hytt og vær» kan forekomme når respondentene ikke har direkte kjennskap til tema som det spørres om, og likevel føler seg forpliktet til å svare (Jacobsen, 2022, s. 387). I vår undersøkelse har respondentene både erfaring med og kunnskap om tema, så risikoen for at respondentene har svart «i hytt og vær», regner vi som liten.

Trekk ved respondentens kontekst er et tredje forhold som kan påvirke og utgjøre mulige feilkilder i en undersøkelse. Sendes undersøkelsen ut i en periode med stress og høyt arbeidspress, kan det påvirke svarene som blir gitt. Det kan hende at mottaker av spørreundersøkelsen ikke er den samme som svarer på undersøkelsen, noe som er umulig for utsender å vite (Jacobsen, 2022, s. 388). I vårt tilfelle vet vi at rektorene og PP-rådgiverne mottok undersøkelsen i en travel fase rett før skoleslutt og inngang til sommerferien, noe som kan ha medvirket til lav oppslutning, eller raske og lite gjennomtenkte svar. Likevel fikk vi stor oppslutning om spørreundersøkelsen fra begge gruppene. Vi vurderer at tema for undersøkelsen opptar respondentgruppene, og at de ønsket å bidra til datainnsamlingen om

tematikken, slik at sektoren får et godt grunnlag for å utvikle seg videre. Alle respondentene fikk tilsendt undersøkelsen til sin personlige epostadresse i Kristiansand kommune. Vi vurderer at det øker sannsynligheten for at respondentene svarer på undersøkelsen selv, mens de er på jobb.

Den siste trusselen mot reliabiliteten i undersøkelsesdataene er at vi som skal behandle dataene ofte mangler kunnskapen som er nødvendig for å hente ut relevante opplysninger fra innsamlede data. **Analysen av registrerte data** vil ha lav reliabilitet dersom forskerne bruker feil statistikk, eller leser de statistiske målene feil (Jacobsen, 2022, s. 389). Vårt utgangspunkt for innhenting av data ved hjelp av spørreundersøkelser og analyse av data ved hjelp av statistikk-programmer, var begrenset. Vi deltok på metodekurs og mottok løpende veiledning fra vår veileder ved UiA, for å sette oss inn i analyseverktøyene som benyttes ved kvantitativ metode. Sammen med litteratur-studier og instruksjonsvideoer har vi ervervet oss nok kunnskap til å sette opp og gjennomføre en spørreundersøkelse med det web-baserte verktøyet SurveyXact, samt analysere dataene ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Funksjonaliteten i verktøyene er nokså intuitive og gode, og vi har kunnet gjennomføre pålitelige univariate og bivariate analyser.

4.8 Oppsummering av metodekapittelet

Vi har med utgangspunkt i gjennomgått metodeteori laget et undersøkelsesopplegg som vi vurderer vil gi oss svar vår problemstilling ved at det legger til rette for en kvantitativ måling av graden av skolen og PPT sitt samarbeid for helhet og sammenheng, på seks sentrale områder. Ved å bruke Vurderingsverktøy for koherens fra skoleforskerne Fullan og Quinn (2017), har vi slik vi vurderer det et relevant og pålitelig utgangspunkt for tilpasning av spørsmål til vår norske og lokale skolekontekst. Vurderingsverktøyet for koherens ble utviklet, testet og benyttet for å måle og vurdere graden av samarbeid for helhet og sammenheng i skoledistrikt i USA og Canada (Fullan & Quinn, 2017, s. 152-153).

Hypotesene som vi har formulert som positive påstander til hvert spørsmålsbatteri, skisserer et ideal som vi vil speile våre funn mot.

5.0 Presentasjon av empirisk materiale

Vi vil i presentasjon av empirisk materiale se på skåring av 6 ulike batterier med tilhørende hypoteser. Vi ønsker å vurdere hvordan samarbeidet mellom skole og PPT er juni 2023 i forhold til vår problemstilling ***"I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?"***

Vi ser av undersøkelsen at samarbeidet samlet sett har middels-lav grad av helhet og sammenheng i arbeid for et inkluderende læringsmiljø.

Denne konklusjonen vil bli underbygget når vi ser nærmere på skåringen av de ulike batteriene med tilhørende hypoteser presenterte i modeller og teori.

I gjennomgangen av undersøkelsen presenterer vi først en oversikt over resultatene for de ulike batteriene. Dette blir presentert med tabell og graf der samlet gjennomsnittlig skår og resultater fra rektorene og PP-rådgiverne fremkommer. Deretter ser vi på ett og ett batteri. Da presenterer vi først de samlede resultatene i en tabell med maksimum- og minimumskår, gjennomsnittskår og standardavvik for hvert enkelt spørsmål. Vi presenterer spørsmål som skåres høyt og lavt. Etterpå presenterer vi skåren for rektorene og PP-rådgiverne i tabell med maksimum- og minimumskår, gjennomsnittskår og standardavvik for hvert enkelt spørsmål. Spørsmål med liten og stor forskjell fra de to respondentene blir presentert.

Av interesse og kapasitetshensyn, kommenter vi ikke alle svarene på de 31 påstandene i vårt spørreskjema, men ser nærmere på spørsmålene som får høy og lav skår. Vi vil også kommentere standardavvikene i de ulike spørsmålsbatteriene, samt spørsmål og tematikk der vi observerer likhet og forskjell i svarene mellom rektorene og PP-rådgiverne. Spørsmål 32, som er det eneste flersvarspørsmålet, vil bli presentert med egen tabell og kommentar.

Selv om det er noe variasjon mellom batteriene, har vi gjennom vår spørreundersøkelse målt, undersøkt og oppsummert svarene, batteri for batteri, og vi kan sammenfatte hovedfunnet i det empiriske materialet fra skår i middels-høy kategorien til middels-lav kategorien. Hovedvekten finner vi i middels-lav kategorien.

Vi speiler de samlede skåringene og skårene fra gruppene rektorer og PP-rådgivere opp mot hypotesene for hvert spørsmålsbatteri for å besvare problemstillingen vår.

5.1 Oversiktsfunn i undersøkelsen

Vi vil først se på de samlede skårene for de ulike batteriene i forhold til i hvilken grad vi har et samarbeid mellom PPT og skolene i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

5.1.1 Samlet oversiktsfunn i undersøkelsen for alle batterier

Batteri	Driver	Samlet	Rektorer	PP-rådgivere
1	Avklaring av samarbeidet	2,53	2,64	2,42
2	Samarbeid med målrettet innsats	2,33	2,51	2,00
3	Utviklende samarbeidskultur	2,27	2,40	2,14
4	Dybdelæring i samarbeidet	2,59	2,70	2,48
5	Ansvarlighet i samarbeidet	2,47	2,63	2,31
6	Å lede mot sammenheng	2,37	2,62	2,10

Tabell 5. Felles samlet gjennomsnittsskår og standardavvik for rektorer og PP-rådgivere fordelt i 6 batterier og gjennomsnittet av disse.

N=64 og 63, n=32 (rektorer) og n=32/31(PP-rådgivere) (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

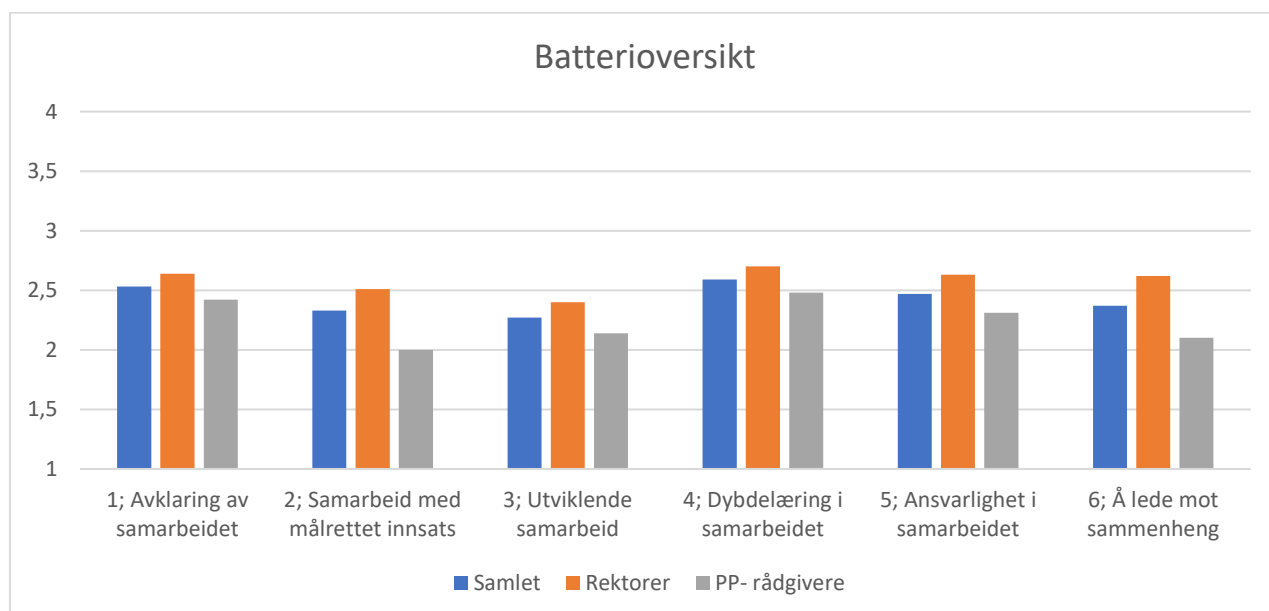


Diagram 2. Gjennomsnittsskår for de 6 spørsmålsbatteriene i undersøkelsen

Ser vi på den samlede skåren av undersøkelsen inndelt i de ulike batteriene, finner vi at to av batteriene har en skår i *middels-høy* kategorien; batteri **1** (2,53) og **4** (2,59). De fire øvrige batteriene; **2** (2,33), **3** (2,27), **5** (2,47) og **6** (2,37) skårer i kategorien *middels-lav*. De to batteriene som skårer i kategorien *middels-høy* tangerer så vidt gjennomsnittet av skalaen. Gjennomsnittsskåren er til alle batteriene er 2,41. De samlede resultatene viser at skåringen samlet sett ligger i *middels-lav* kategori.

Standardavvik over 0,5 regnes som høyt. Ser vi på standardavvikene i besvarelsene for de ulike batteriene, ser vi at dette er stort i dem alle, og ligger fra 0,680 til 0,716. Det gjennomsnittlige standardavviket er på 0,702. Med andre ord er det stor spredning i besvarelsene fra respondentene i alle batterier. Denne spredningen kan være uttrykk for de to gruppens ulike opplevelse av samarbeidet, eller en spredning i besvarelsen internt i de to gruppene. Dette vil vi se nærmere på i den videre analyse av vårt empiriske materiale ved gjennomgang av hvert enkelt batteri.

Oppsummert er det to batterier som i snitt skåres i kategorien *middels-høy*, og fire i *middels-lav*. Det er høyt standardavvik for alle batteriene.

5.1.2 Forskjeller i skåring mellom rektorer og PP-rådgivere for alle batterier

Forskjellen i skåren på de ulike batteriene mellom rektorer og PP-rådgivere varierer fra 0,21-0,52 skåringspoeng. Vi legger merke til at denne variasjonen gjennomgående uttrykkes ved at rektorene skårer høyere enn PP-rådgiverne. I tre av dem; batteri 2, 5 og 6, vurderer vi denne forskjellen som stor. Dette vil vi se nærmere på når vi nå presenterer funn fra de ulike batteriene.

5.1.3 Konklusjon av hovedfunn for samlet undersøkelse

Samlet sett har PPT og skolene i Kristiansand kommune en *middels-lav* grad av samarbeid som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i samarbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Rektorer og PP-rådgivere har noe ulikt syn på dette samarbeidet.

5.2 Funn for batteri 1, hypotese 1 og 2 - Avklaring av samarbeidet

Vi ønsker med følgende batteri å undersøke i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT er avklart i tilknytning til ulike forhold. I dette batteriet har vi satt opp hypotesen H1: *Alle komponentene i stjernemodellen er avstemt i forhold til valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT* og H2: *Det er samstyring i samarbeidet mellom skole og PPT*. Hypotesene tar

for seg komponentene strategi, struktur, prosesser, belønning, menneskelige ferdigheter, læring og praksis samt styring og ledelse.

5.2.1 Samlet funn, batteri 1; hypotese 1 og 2 - Avklaring av samarbeidet

Vi vil her se hvordan de ulike spørsmålene i batteri 1 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT er avklart i tilknytning til ulike forhold knyttet til stjernemodellen og samstyring.

Avklaring av samarbeidet, batteri 1, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
1.I hvilken grad er det drøftet en felles plan for samarbeidet mellom skole og PPT?	1	4	2,61	,704
2.I hvilken grad har vi en avklart organisering av samarbeidet?	1	4	2,78	,701
3.I hvilken grad er det satt av fast tid for samarbeidet?	2	4	3,41	,610
4.I hvilken grad er det satt av nok tid for samarbeidet?	1	4	2,44	,710
5.I hvilken grad er det uttalt forventninger om samarbeidet?	1	4	2,33	,691
6.I hvilken grad opplever du positiv anerkjennelse eller tilbakemeldinger i samarbeidet?	1	4	2,91	,635
7.I hvilken grad er det utarbeidet en plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet?	1	4	1,75	,777
8.I hvilken grad er det drøftet hvem som bør lede samarbeidet?	1	4	2,13	,807
9.I hvilken grad ledes samarbeidet av den som har størst engasjement og/ eller størst påvirkningsmulighet for utvikling?	1	4	2,44	,753

Tabell 6. Batteri 1 – Avklaring av samarbeidet, samlet

N= 64 (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Gjennomsnittsskåren av svarene er 2,53, så vidt over i *middels-høy* kategorien. Variasjonen i svarene viser at avklaring av samarbeidet varierer fra komponent til komponent fra *høy*, *middels-høy*, *middels-lav* og *lav*. Fire av ni spørsmål skåres over middels, mens fem av ni skåres under middels.

Standardavviket i hele batteriet varierer fra 0,610 og 0,807. Det er med andre ord svært stor spredning i skåringen av spørsmålene.

Det er noen spørsmål som her peker seg spesielt ut:

Samlet høy skår

3. *I hvilken grad er det satt av fast tid for samarbeidet?* Gjennomsnittsskåren er på 3,41, noe som er en *høy* skår. Standardavviket er høyt, 0,610. Det er likevel i lavere grad i forhold til de andre standardavvikene i batteriet.

6. *I hvilken grad opplever du positiv anerkjennelse eller tilbakemelding i samarbeidet?*

Gjennomsnittsskåren er 2,91, noe som er en *høy* skår. Standardavviket er høyt, 0,635.

Samlet lav skår

8. *I hvilken grad er det drøftet hvem som bør lede samarbeidet?* Gjennomsnittsskåren er 2,13, noe som regnes som *lav* skår. I tillegg er standardavviket på hele 0,807, så vi konstaterer stor spredning i svarene fra respondentene.

7. *I hvilken grad er det laget en plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet?*

Spørsmålet har en *lav* skår med et gjennomsnitt på 1,75. Også her er standardavviket stort; 0,777.

Hva viser resultatene?

Det er stor variasjon i oppfatningen av hvor vidt de ulike forholdene i samarbeidet er avklart.

5.2.2 Forskjeller i funn mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 1, hypotese 1 og 2- Avklaring av samarbeidet

Vi vil her se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer de ulike spørsmålene i batteri 1, i forhold til i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT er avklart i tilknytning til ulike forhold.

Avklaring av samarbeidet, batteri 1								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
1.I hvilken grad er det drøftet en felles plan for samarbeidet mellom skole og PPT?	1	4	2,66	,787	1	4	2,56	,619
2.I hvilken grad har vi en avklart organisering av samarbeidet?	2	4	3,00	,672	1	4	2,56	,669
3.I hvilken grad er det satt av fast tid for samarbeidet?	2	4	3,44	,619	2	4	3,38	,609
4.I hvilken grad er det satt av nok tid for samarbeidet?	1	4	2,44	,619	1	4	2,44	,801
5.I hvilken grad er det uttalt forventninger om samarbeidet?	1	4	2,50	,622	1	4	2,16	,723
6.I hvilken grad opplever du positiv anerkjennelse eller tilbakemeldinger i samarbeidet?	2	4	3,06	,564	1	4	2,75	,672
7.I hvilken grad er det utarbeidet en plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet?	1	4	2,00	,803	1	3	1,50	,672
8.I hvilken grad er det drøftet hvem som bør lede samarbeidet?	1	4	2,09	,777	1	4	2,16	,847
9.I hvilken grad ledes samarbeidet av den som har størst engasjement og/ eller størst påvirkningsmulighet for utvikling?	1	4	2,56	,801	1	4	2,31	,693

Tabell 7. Batteri 1 - Avklaring av samarbeidet, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer og n= 32, PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Vi vurderer det som stor forskjell i gjennomsnittskåren hos rektorer og PP-rådgivere i 4 av 9 spørsmål. Forskjellen er i snitt 0,22 skåringspoeng for alle spørsmål. Forskjellen varierer fra 0-0,5 skåringspoeng. Det er høyt standardavvik i alle svar både fra rektorer, som varierer fra 0,564 til 0,803 og fra PP-rådgiverne, som varierer fra 0,609 til 0,847. Rektor skårer høyest i 7 av 9 spørsmål.

Spørsmål som rektorer og PP-rådgivere besvarer likt eller tilnærmet likt er:

1. I hvilken grad er det drøftet en felles plan for samarbeidet mellom skole og PPT? (Forskjell 0,1)

3. I hvilken grad er det satt av fast tid for samarbeidet? (Forskjell 0,06)
4. I hvilken grad er det satt av nok tid for samarbeidet? (Forskjell 0)
8. I hvilken grad er det drøftet hvem som skal lede samarbeidet? (Forskjell 0,07)

Spørsmål som rektorer og PP-rådgivere besvarer ulikt er:

2. I hvilken grad har vi en avklart organisering av samarbeidet? (Forskjell 0,44)
5. I hvilken grad er det uttalt forventninger om fremdrift i samarbeidet? (Forskjell 0,34)
6. I hvilken grad opplever du positiv anerkjennelse eller tilbakemeldinger i samarbeidet? (Forskjell 0,31)
7. I hvilken grad er det utarbeidet en plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet? (Forskjell 0,5)

Hva sier rektorer versus PP-rådgivere om avklaring av samarbeidet?

Det stor variasjon i gjennomsnittsskåren fra rektorer og PP-rådgivere. I noen svar er de to gruppene samstemte om hvordan forholdene er, mens i andre ser gruppene svært ulikt på i hvilken grad samarbeidet er avklart omkring ulike forhold.

5.2.3 Konklusjon av funnene i batteri 1, hypotese 1 og 2, Avklaring av samarbeidet

Etter gjennomgang av resultater av batteri 1, konkluderer vi med at komponentene i stjernemodellen ikke er avstemt i forhold til hypotese H1: Valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT for et inkluderende skolemiljø. For hypotese H2 finner vi at det ikke er samstyring i samarbeidet. Rektorene og PP-rådgiverne ser noe likt og noe ulikt på i hvilken grad de ulike komponenter er ivaretatt.

5.3 Funn for batteri 2, hypotese 3 - Samarbeid med målrettet innsats

Vi ønsker med følgende batteri å undersøke i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT har utarbeidet felles mål, arbeid med disse og plan for ledelse av endring. I dette batteriet har vi satt opp hypotesen H3: *Skole og PPT har et samarbeid med målrettet innsats*. Hypotesen tar for seg komponentene formål, mål, utvikling av ny kunnskap og ferdigheter, utprøving av ny praksis og forpliktelse til endring.

5.3.1 Samlet funn, batteri 2, hypotese 3 - Samarbeid med målrettet innsats

Vi vil her se hvordan de ulike spørsmålene i batteri 2 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT har en målrettet innsats.

Samarbeid med målrettet innsats, batteri 2, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
10.I hvilken grad er vi samstemte i forståelsen av felles formål for skole og PPT?	1	4	2,63	,655
11.I hvilken grad har skole og PPT blitt enige om mål for samarbeidet?	1	4	2,41	,754
12.I hvilken grad klarer dere å holde dere til disse målene?	1	4	2,38	,682
13.I hvilken grad utvikler dere ny kunnskap og nye ferdigheter i samarbeidet mellom skole og PPT?	1	4	2,30	,733
14.I hvilken grad har pedagogene i skole og PP-rådgiverne frihet til å prøve ut ny praksis i tråd med avklarte mål?	1	4	2,54	,758
15. hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?	1	4	2,06	,716
16. hvilken grad blir PP-rådgiverne forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?	1	3	1,97	,647

Tabell 8. Batteri 2 – Samarbeid med målrettet innsats, samlet

N= 63 (antall respondenter)

Skala: *I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)*

Gjennomsnittsskåren av svarene er 2,33, og ligger i kategorien middels-lav. Variasjonen i svarene variere fra kategori til kategori fra å ha en *middels-høy, middels-lav* til *lav* skår. To av sju spørsmål skåres over middels, mens fem av sju skåres under middels. Standardavviket er høyt for alle spørsmålene. Det er ingen komponenter som i gjennomsnitt ivaretas godt. Standardavviket er høyt for alle spørsmål der det varierer fra 0,647 til 0,758.

Vi observerer ingen spørsmål i kategorien *høy*. Det er to spørsmål som peker seg spesielt ut med *lav* skår:

15. I hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet? Gjennomsnittsskåren på dette spørsmålet er 2,06, noe som er *lav* skår. I tillegg er standardavviket 0,716, som viser at det er stor spredning i svarene.

16. I hvilken grad blir PP-rådgiverne forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet? Gjennomsnittsskåren på dette spørsmålet er 1,97, noe som er *lav* skår. Standardavviket er 0,647, noe som viser at det er stor spredning i svarene.

Hva viser resultatene?

Gjennomsnittsskåren av spørsmålene ligger i *middels-lav* kategorien. Variasjonen i svarene viser at samarbeid med målrettet innsats variere fra spørsmål til spørsmål fra å ha en *middels-høy* skår til *lav* skår.

5.3.2 Forskjeller i funn mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 2, hypotese 3 - Samarbeid med målrettet innsats

Vi vil nå se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer de ulike spørsmålene i batteri 2, i forhold til i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT har en målrettet innsats.

Samarbeid med målrettet innsats, batteri 2								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
10.I hvilken grad er vi samstemte i forståelsen av felles formål for skole og PPT?	1	4	2,75	,622	1	3	2,52	,677
11.I hvilken grad har skole og PPT blitt enige om mål for samarbeidet?	1	4	2,59	,712	1	3	2,23	,762
12.I hvilken grad klarer dere å holde dere til disse målene?	2	4	2,56	,564	1	4	2,19	,749
13.I hvilken grad utvikler dere ny kunnskap og nye ferdigheter i samarbeidet mellom skole og PPT?	1	4	2,41	,756	1	4	2,19	,703
14.I hvilken grad har pedagogene i skole og PP-rådgiverne frihet til å prøve ut ny praksis i tråd med avklarte mål?	1	4	2,87	,707	1	3	2,19	,654
15. hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?	1	4	2,41	,665	1	3	1,71	,588
16. hvilken grad blir PP-rådgiverne forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?	1	3	2,00	,622	1	3	1,94	,680

Tabell 9. Batteri 2 - Samarbeid med målrettet innsats, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer og n= 31, PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Fire av sju spørsmål skåres ulikt mellom rektorer og PP-rådgivere. Forskjellen er i snitt 0,51 skåringspoeng for alle spørsmål, noe vi vurderer som en markant forskjell. Forskjell i skår varierer fra 0,06 til 0,70 skåringspoeng. Vi observerer et høyt standardavvik i alle svar både fra rektorer, som varierer fra 0,564 til 0,756 og fra PP-rådgivere, som varierer fra 0,588 til 0,762. Alle spørsmål skåres høyest av rektor.

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål tilnærmet likt:

16. I hvilken grad blir PP-rådgiverne forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet? (Forskjell 0,06)

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål ulikt:

11. I hvilken grad har skole og PPT blitt enige om mål for samarbeidet? (Forskjell 0,36)

12. I hvilken grad klarer dere å holde dere til disse målene? (Forskjell 0,37)

14. I hvilken grad har skolen og PP-rådgiverne frihet til å prøve ut ny praksis i tråd med avklarte mål? (Forskjell 0,68)

15. I hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet? (Forskjell 0,70)

Hva sier rektorer versus PP-rådgivere om målrettet innsats?

Det stor variasjon i gjennomsnittsskåren fra rektorer og PP-rådgivere. I ett svar er de samstemte om hvordan forholdene er, mens i fire andre er ser gruppene ulikt på i hvilken grad samarbeidet har en målrettet innsats.

5.3.3 Konklusjon av funnene i batteri 2, hypotese 3 - Å målrette innsatsen

Etter gjennomgang av resultatene av batteri 2 med hypotese H3, konkluderer vi med at skole og PPT ikke har et samarbeid med målrettet innsats. Rektorene og PP-rådgiverne ser noe likt og noe ulikt på i hvilken grad de ulike komponentene er ivaretatt.

5.4 Funn fra batteri 3, hypotese 4 – Utviklende samarbeidskultur

Vi ønsker med spørsmålsbatteri 3 å undersøke i hvilken grad skole og PPT har en utviklende samarbeidskultur. I dette batteriet har vi satt opp hypotesen H4: *Samarbeidet mellom skole og PPT er et utviklende samarbeid.* Hypotesen dekker komponenter som vekstkultur, lærende ledelse og kapasitetsbygging.

5.4.1 Samlet funn fra batteri 3, hypotese 4 - Utviklende samarbeidskultur

Vi vil her se hvordan de ulike spørsmålene i batteri 3 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad skole og PPT har en utviklende samarbeidskultur.

Utviklende samarbeidskultur, batteri 3, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
17.I hvilken grad får pedagogene i skolen bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?	1	4	2,21	,699
18.I hvilken grad får PP-rådgiverne bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?	1	4	2,51	,801
19.I hvilken grad er skolens ledelse og PPT rådgivere lærende sammen med personalet?	1	4	2,11	,625
20.I hvilken grad opplever du at pedagogene og PP-rådgivere bruker hverandres kompetanse for å få til endring?	1	4	2,25	,740

Tabell 10. Batteri 3– Utviklende samarbeidskultur, samlet

N= 63 (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Gjennomsnittsskåren er 2,27 skåringspoeng, noe som plasserer skåren i *middels-lav* kategorien. Variasjonen i svarene varierer fra *middels-høy*, *middels-lav* til *lav* kategorien. Et av fire spørsmål skåres over middels, mens tre av fire skåres under middels Standardavviket er stort for alle spørsmål og varierer fra 0,625 til 0,801, noe som innebærer at respondentene ser svært ulikt på hvordan de ulike komponentene ivaretas.

Vi observerer ingen spørsmål i kategorien *høy*. Det er ett spørsmål som peker seg spesielt ut med *lav* skår:

19. I hvilken grad er skolens ledelse og PP-rådgivere lærende sammen med personalet?

Gjennomsnittsskåren for dette spørsmålet er 2,11. Standardavvik 0,625, noe som innebærer en stor spredning i svarene.

Hva viser resultatene?

Gjennomsnittsskåren av spørsmålene ligger i *middels-lav* kategorien. Det er noe variasjon mellom de ulike komponentene, men svarene skåres hovedsakelig lavt.

5.4.2 Forskjeller i funn mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 3, hypotese 4 - Utviklende samarbeidskultur

Vi vil her se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer de ulike spørsmålene i batteri 3, i forhold til i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT er utviklende.

Utviklende samarbeidskultur, batteri 3								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
17.I hvilken grad får pedagogene i skolen bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?	1	4	2,44	,759	1	3	1,97	,547
18.I hvilken grad får PP-rådgiverne bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?	1	4	2,53	,950	1	3	2,48	,626
19.I hvilken grad er skolens ledelse og PPT rådgivere lærende sammen med personalet?	1	4	2,25	,622	1	3	1,97	,605
20.I hvilken grad opplever du at pedagogene og PP-rådgivere bruker hverandres kompetanse for å få til endring?	1	4	2,38	,751	1	4	2,13	,718

Tabell 11. Batteri 3 - Utviklende samarbeidskultur, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer og n= 31 PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Forskjellen mellom respondentgruppene er i snitt 0,26 skåringspoeng for alle spørsmål. Ett av fire spørsmål skåres likt mellom gruppene og en av fire spørsmål skåres ulikt. Det er høyt standardavvik for alle svar for både rektorer, som varierer fra 0,622 til 0,950 og fra PP-rådgiverne, som varierer fra 0,547 til 0,718. Spørsmål 18 hos rektorene har det største standardavviket i hele undersøkelsen på hele 0,950. Alle spørsmål skåres høyest av rektorene.

Vi finner liten forskjell i skår mellom rektorer og PP-rådgivere i følgende spørsmål:

18. I hvilken grad får PP-rådgiverne bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling? (Forskjell 0,05)

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål ulikt:

17. I hvilken grad får pedagogene i skolen bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling? (Forskjell 0,47)

Hva sier rektorer versus PP-rådgivere om utviklende samarbeidskultur?

Det er stor variasjon i gjennomsnittsskåren fra rektorer og PP-rådgivere. I ett spørsmål er de samstemte om hvordan forholdene er, og i ett spørsmål ser gruppene ulikt på i hvilken grad samarbeidet er utviklende.

5.4.3 Konklusjon av funnene i batteri 3, hypotese 4 - Utviklende samarbeidskultur

Etter gjennomgang av resultatene av batteri 3 og hypotese H4, konkluderer vi med at skole og PPT ikke har en utviklende samarbeidskultur. Rektorene og PP-rådgiverne ser noe likt og noe ulikt på i hvilken grad de ulike komponentene er ivaretatt.

5.5 Funn fra batteri 4, hypotese 5 – Dybdeløring i samarbeidet

Vi ønsker med følgende batteri å undersøke i hvilken grad det legges til rette for dybdeløring i samarbeidet mellom skole og PPT. For dette batteriet er det satt opp hypotesen H5: *Skole og PPT oppnår dybdeløring i samarbeidet*. Spørsmålene som kan bekrefte hypotesen tar for seg temaer som god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet, bruk av forskningsdokumentert teori og nødvendig kunnskap og ferdigheter.

5.5.1 Samlet skåring, batteri 4, hypotese 5 - Dybdeløring i samarbeidet

Vi vil her se hvordan de ulike spørsmålene i batteri 4 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad skole og PPT har dybdeløring i sitt samarbeid for et inkluderende læringsmiljø.

Dybdeløring i samarbeidet, batteri 4, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
21.I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og PPT preget av god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet og deltakelse fra alle?	1	4	2,78	,728
22.I hvilken grad gjør skole og PPT bruk av forskningsdokumentert teori i samarbeidet?	1	4	2,56	,690
23.I hvilken grad har pedagogene i skolen kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet?	1	4	2,43	,615
24.I hvilken grad har PP-rådgivere kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet?	1	4	2,59	,687

Tabell 12. Batteri 4 – Dybdeløring i samarbeidet, samlet

N= 63 (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Dette er batteriet med gjennomsnittlig høyest skår, 2,59, og havner i *middels-høy* kategorien. Variasjonen i svarene varierer fra *middels-høy* til *middels-lav* kategorien. Tre av fire spørsmål skåres over middels, mens ett av fire skåres under middels. Standardavviket ligger mellom 0,615 til 0,728, noe som innebærer at det er stor spredning i svarene fra respondentene. Ingen spørsmål skåres høyt eller lavt.

Hva viser resultatene?

Gjennomsnittsskåren ligger i *middels-høy* kategorien. Det er liten variasjon i skåringen mellom spørsmålene og de skåres like rundt middels. Resultatene viser at det er middels grad av dybdeløring i samarbeidet.

5.5.2 Forskjeller i skåring mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 4, hypotese 5 – Dybdeløring i samarbeidet

Vi vil her se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer de ulike spørsmålene i batteri 4 i forhold til i hvilken grad det legges til rette for dybdeløring i samarbeidet mellom skole og PPT.

Dybdeløring i samarbeidet, batteri 4								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
21.I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og PPT preget av god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet og deltakelse fra alle?	1	4	2,94	,716	1	4	2,61	,715
22.I hvilken grad gjør skole og PPT bruk av forskningsdokumentert teori i samarbeidet?	2	4	2,56	,669	1	4	2,55	,723
23.I hvilken grad har pedagogene i skolen kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet?	1	4	2,59	,665	1	3	2,26	,514
24.I hvilken grad har PP-rådgivere kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet?	1	4	2,69	,738	1	4	2,48	,626

Tabell 13. Batteri 4 - Dybdeløring i samarbeidet, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer, og n=31, PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Skåringen av spørsmålene av rektorer og PP-rådgivere viser en gjennomsnittsforskjell på 0,22 skåringspoeng. Forskjellen ligger fra 0,01 til 0,33 skåringspoeng. Dette er det ene av to batterier med lavest forskjell i skåringen mellom de to gruppene. Ett av fire spørsmål skåres likt, mens to av fire spørsmål skåres noe ulikt. Rektorene skårer alle spørsmålene høyest. Det er høyt standardavvik i alle svar fra både rektorer, som varierer fra 0,665 til 0,738 og fra PP-rådgiverne, som varierer fra 0,514 til 0,723.

Rektorer og PP-rådgiverne skårer dette spørsmålet tilnærmet likt:

22. I hvilken grad gjør skolen og PPT bruk av forskningsdokumentert teori i samarbeidet?
(Forskjell 0,01)

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål ulikt:

21. I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og PPT preget av god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet og deltagelse fra alle? (Forskjell 0,33)

23. I hvilken grad har pedagogene i skolen kunnskap og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten i læringsmiljøet? (Forskjell 0,33)

Hva sier rektorene versus PP-rådgiverne om dybdelæring i samarbeidet?

Rektorene og PP-rådgiverne er relativt samstemte i svarene i dette batteriet. To spørsmål vurderes likevel som skåret ulikt.

5.5.3 Konklusjon av funnene i batteri 4, hypotese 5 - Dybdelæring i samarbeidet

Etter gjennomgang av resultatene av batteri 4, og hypotese H5, konkluderer vi med at skole og PPT har et middels godt samarbeid for dybdelæring. Rektorene og PP-rådgiverne er delvis enige om dette.

5.6 Funn fra batteri 5, hypotese 6 og 7 – Ansvarlighet i samarbeidet

Vi ønsker med følgende batteri å undersøke i hvilken grad det er ansvarlighet i samarbeidet mellom skole og PPT. I dette batteriet har vi satt opp hypotesene H6: *PPT og skole har en intern ansvarlighet* og H7: *PPT og skole har en felles ekstern ansvarlighet*. De tar for seg spørsmål som omhandler interesse for hverandres idéer og kommunikasjon fra skolen til omverdenen om oppfyllelse av krav.

5.6.1 Samlet skåring, batteri 5 - Ansvarlighet i samarbeidet

Vi vil her se hvordan de to spørsmålene i batteri 5 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad skole og PPT har ansvarlighet i sitt samarbeid.

Ansvarlighet i samarbeidet, batteri 5, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
25. I hvilken grad viser pedagogene i skolen og PP-rådgiverne interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre?	1	4	2,97	,718
26. I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)?	1	3	1,97	,695

Tabell 14. Batteri 5 – Ansvarlighet i samarbeidet, samlet

N= 63 (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Dette er batteriet med tilhørende hypoteser som får størst forskjell i skåring. Ett spørsmål skåres i kategorien *høy* og det andre i kategorien *lav*. Gjennomsnittsskåren er 2,47 skåringspoeng, og ligger med det i *middels-lav* kategorien. For de to spørsmålene om ansvarlighet er resultatene i hver sin yttergrense av skalaen.

Spørsmålet med *høy* skår er:

25. I hvilken grad viser leder og medarbeiderne i organisasjonen interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre? Gjennomsnitt er 2,97, og ligger i *høy* kategorien. Standardavviket er 0,718, noe som er høyt.

Spørsmålet med *lav* skår er:

26. I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)? Gjennomsnitt er 1,97, og ligger i *lav* kategorien. Standardavviket er 0,695, noe som er høyt.

Standardavviket ligger mellom 0,695 til 0,718 i dette batteriet, noe som innebærer at det er stor spredning i besvarelsene fra respondentene.

Hva viser resultatene?

Gjennomsnittsskåren ligger i *middels-lav* kategorien. Forskjellen i svarene viser at ansvarligheten i samarbeidet mellom skole og PPT varierer og ligger i hver sin ytterkant av skalaen. Den interne ansvarligheten er gjennomsnittlig godt ivaretatt, mens den eksterne ikke er det.

5.6.2 Forskjeller i skåring mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 5, hypotese 6 og 7 – Ansvarlighet i samarbeidet

Vi vil her se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer de to spørsmålene i batteri 5, i forhold til i hvilken grad det er ansvarlighet i samarbeidet mellom skole og PPT.

Ansvarlighet i samarbeidet, batteri 5								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
25.I hvilken grad viser pedagogene i skolen og PP-rådgiverne interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre?	1	4	2,91	,777	2	4	3,03	,657
26.I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)?	1	3	2,34	,602	1	3	1,58	,564

Tabell 15. Batteri 5 - Ansvarlighet i samarbeidet, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer og n= 31, PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Spørsmål 25 skårer PP-rådgiverne noe høyere enn rektorene, mens spørsmål 26 skårer rektorene svært mye høyere enn PP-rådgiverne. Forskjellen her er på hele 0,76 skåringspoeng og har den største forskjellen i hele undersøkelsen. Forskjellen er i snitt 0,23 skåringspoeng.

Det er høyt standardavvik for begge spørsmålene der det for rektorene ligger fra 0,602 til 0,777 og for PP-rådgiverne fra 0,564 til 0,657.

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål tilnærmet likt:

25. *I hvilken grad viser pedagogene i skolen og PP-rådgiverne interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre?* (Forskjell 0,12)

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål ulikt:

26. *I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)?* (Forskjell 0,76)

Hva sier rektorene versus PP-rådgiverne om ansvarlighet i samarbeidet?

I spørsmålet om intern ansvarlighet, er det liten forskjell i skåringen mellom rektorene og PP-rådgiverne. I spørsmålet om ekstern ansvarlighet er det markant forskjell.

5.6.3 Konklusjon av funnene i batteri 5, hypotese 6 og 7 - Ansvarlighet i samarbeidet

Etter gjennomgang av resultatene av batteri 5, hypotesene H6 og H7, konkluderer vi med at skole og PPT har god intern ansvarlighet mens samarbeidet ikke har en felles ekstern ansvarlighet. Rektorene og PP-rådgiverne er i stor grad enige om grad av intern ansvarlighet, men ser svært ulikt på den felles eksterne ansvarligheten, selv om den skåres lavt av begge gruppene.

5.7 Funn fra batteri 6, hypotese 8 – Å lede mot sammenheng i samarbeidet

Vi ønsker med følgende batteri å undersøke i hvilken grad skole og PPT har et samarbeid med driv og kontinuitet. I dette batteriet har vi satt opp hypotesene H8; *PPT og skole leder mot sammenheng i sitt samarbeid*. Spørsmålene tar for seg temaer som lederens utfordring av praksis, forventninger, eierskap til utviklingsarbeid, respons fra deltakerne og grad av driv i arbeidet.

5.7.1 Samlet skåring, batteri 6, hypotese 8 - Å lede mot sammenheng i samarbeidet

Vi vil her se hvordan de ulike spørsmålene i batteri 6 i gjennomsnitt blir besvart samlet av rektorer og PP-rådgivere i forhold til i hvilken grad skole og PPT har driv og kontinuitet i utviklingsarbeidet på skolen og om de leder mot sammenheng i samarbeidet.

Å lede mot sammenheng, batteri 6, samlet				
Spørsmål	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
27. I hvilken grad utfordrer lederen i samarbeidet skolens praksis?	1	4	2,38	,682
28. I hvilken grad formidler lederen for samarbeidet klare forventninger til samarbeidet?	1	4	2,35	,699
29. I hvilken grad klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPT's og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?	1	4	2,16	,677
30. I hvilken grad tar lederen i samarbeidet imot respons fra deltakerne i utviklingsarbeidet?	1	4	2,56	,713
31. I hvilken grad oppleves det at ledelsen i samarbeidet har god driv i utviklingsarbeidet?	1	4	2,38	,682

Tabell 16. Batteri 6 – Å lede mot sammenheng, samlet

N= 63 (antall respondenter)

Skala: *I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)*

Gjennomsnittsskåren er 2,37, *middels-lav*. Forskjellen i svarene varierer fra kategoriene *middels-høy, middels-lav til lav*. Ett av fem spørsmål skåres over middels, mens fire av fem skåres under middels. Standardavviket er stort for alle spørsmålene og varierer fra 0,677 til 0,713.

Det er ingen spørsmål som skåres i kategorien *høy*. Spørsmål som skåres i kategorien *lav* er: Spørsmål 29; *I Hvilken grad klarer lederen av samarbeidet å skape eierskap til PPT's og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?* Gjennomsnittsskåren er 2,16. Standardavvik er 0,677, noe som viser stor spredning i svarene.

Hva viser resultatene?

Gjennomsnittsskåren ligger i *middels-lav* kategorien. Det er variasjon i skåringen mellom spørsmålene og de skåres i hovedsak under middels. Vi finner at det er lav grad av sammenheng i samarbeidet.

5.7.2 Forskjeller i skåring mellom rektorer og PP-rådgivere i batteri 6, hypotese 8 – Å lede mot sammenheng

Vi vil her se hvordan rektorer og PP-rådgivere hver for seg i gjennomsnitt skårer spørsmålene i batteri 6, i forhold til i hvilken grad det er driv og kontinuitet i samarbeidet mellom skole og PPT om utviklingsarbeidet på skolen.

Å lede mot sammenheng, batteri 6								
Spørsmål	Rektorer				PP-rådgivere			
	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Maksimum	Minimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
27. I hvilken grad utfordrer lederen i samarbeidet skolens praksis?	1	4	2,59	,756	1	3	2,16	,523
28. I hvilken grad formidler lederen for samarbeidet klare forventninger til samarbeidet?	1	4	2,50	,622	1	4	2,19	,749
29. I hvilken grad klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPTs og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?	1	4	2,50	,622	1	3	1,81	,543
30. I hvilken grad tar lederen i samarbeidet imot respons fra deltakerne i utviklingsarbeidet?	1	4	2,78	,659	1	4	2,32	,702
31. I hvilken grad oppleves det at ledelsen i samarbeidet har god driv i utviklingsarbeidet?	2	4	2,72	,683	1	3	2,03	,482

Tabell 17. Batteri 6 – Å lede mot sammenheng, rektorer og PP-rådgivere

n= 32, rektorer og n= 31, PP-rådgivere (antall respondenter)

Skala: I liten grad (1), I noen grad (2), I stor grad (3), I svært stor grad (4)

Vi finner stor forskjell i skår mellom rektorer og PP-rådgivere for alle spørsmål, og i gjennomsnitt er forskjellen på 0,52 skåringspoeng. Rektorene skårer alle spørsmålene høyst. Standardavviket for skåringen fra rektorene variere fra 0,622 til 0,756, noe som er høyt. Et av spørsmålene for PP-rådgivere har et standardavvik på 0,482, noe som angir at PP-rådgiverne har en nokså lik oppfatning av dette spørsmålet. Dette dreier seg om spørsmål 31; driv i samarbeidet. Det er høyt standardavvik i de øvrige spørsmålene, hvor standardavviket varierer fra 0,523 til 0,749.

Det er ingen spørsmål som skåres likt eller tilnærmet likt av gruppene.

Rektorer og PP-rådgiverne skårer følgende spørsmål ulikt:

27. I hvilken grad utfordrer lederen for samarbeidet skolens praksis? (Forskjell 0,43)

28. I hvilken grad formidler lederen for samarbeidet klare forventninger til samarbeidet? (Forskjell 0,31)

29. I hvilken grad klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPT`s og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene? (Forskjell 0,69)

30. I hvilken grad tar lederen for samarbeidet imot respons fra deltakerne i utviklingsarbeidet? (Forskjell 0,46)

31. I hvilken grad oppleves det at lederen for samarbeidet har god driv i utviklingsarbeidet? (Forskjell 0,69)

Hva sier rektorer versus PP-rådgiverne om ledelse mot sammenheng?

Rektorene og PP-rådgiverne skåre ett av spørsmålene i batteriet markant ulikt. Det er i gjennomsnitt stor forskjell i alle besvarelser mellom gruppene. De to respondentgruppene er med andre ord ikke samstemte i noen av spørsmålene.

5.7.3 Konklusjon av funnene i batteri 6, hypotese 8 - Å lede mot sammenheng i samarbeidet

Etter gjennomgang av resultatene av batteri 6 med hypotese H8, konkluderer vi med at skole og PPT ikke leder mot sammenheng i samarbeidet. Rektorene og PP-rådgiverne ser ulikt på i hvilken grad samarbeidet ledes mot sammenheng.

5.7.4 Spredning av ansvar i samarbeidet mellom skole og PPT

I undersøkelsen spørsmål nr. 32, inviterte vi respondentene til å vurdere hvem de opplever tar ansvar i samarbeidet mellom skole og PPT. Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Tabellen viser en samlet oversikt over hvem respondentene sier tar ansvar i samarbeidet:

Tar ansvar i samarbeidet	Samlet	Rektor	PP-rådgiver
Spesialpedagogisk koordinator	52	30	22
PP-rådgiver	51	23	28
Rektor	45	25	20
Andre	13	8	5

Tabell 18. Fordeling av ansvar i samarbeidet

Vi leser av resultatene at spesialpedagogisk koordinator oftest er de som tar ansvar etterfulgt av PP-rådgiverne. De fleste rektorer og PP-rådgivere krysser av for at spesialpedagogisk koordinator, rektorer og PP-rådgivere tar ansvar i samarbeidet. Rektorene krysser av for at det oftest er spesialpedagogisk koordinator som tar ansvar i samarbeidet (30 av 32). PP-

rådgiverne krysser av for at det oftest er PP-rådgiver som tar ansvaret i samarbeidet (28 av 31).

Konklusjon for hvem som tar ansvaret i samarbeidet, er at dette er nokså jevnt fordelt mellom spesialpedagogisk koordinator, rektorer og PP-rådgivere.

5.8 Oppsummering av våre funn

Vi har nå sett på det empiriske materialet for oppgaven. Vi finner større og mindre forskjeller i skåringen av spørsmålene innenfor hvert batteri. Noen av spørsmålene er de to respondentgruppene rektorene og PP-rådgiverne samstemte om, mens det i andre spørsmål skåres forskjellig.

Batteri 1 - *Avklaring av ulike forhold i samarbeidet*, har den nest høyeste gjennomsnittlige skåren og ligger i kategorien middels-høy. To spørsmål skåres samlet sett høyt og to skåres lavt. Halvparten av spørsmålene skåres tilnærmet likt og halvparten ulikt av de to respondentgruppene, rektor og PP-rådgiver. Vi vurderer at det er varierende grad av avklaring av ulike forhold i samarbeidet.

Batteri 2 – *Å målrette innsatsen*, har en samlet, gjennomsnittlig middels-lav skår og har den nest laveste gjennomsnittlige skåren. Ingen spørsmål skåres samlet høyt, to skåres lavt. Fire av 7 spørsmål skåres ulikt mellom rektorer og PP-rådgivere, mens ett skåres likt. Vi vurderer det er varierende, men i mindre grad, målrettet innsats i samarbeidet.

Batteri 3 – *Å utvikle samarbeidskulturer*, er batteriet med lavest gjennomsnittlige samlet skår. Ingen spørsmål skåres samlet høyt, ett skåres lavt. Ett spørsmål skåres tilnærmet likt av respondentene rektorer og PP-rådgivere, og ett skåres ulikt. Vi vurderer at det i mindre grad er en utviklende samarbeidskultur i samarbeidet.

Batteri 4 – *Å tilrettelegge for dybdelæring i samarbeidet*, har i gjennomsnitt den høyeste samlede skåren av alle batteriene og ligger i kategorien middels-høy. Alle spørsmålene skåres samlet sett til middels. Ett av fire spørsmål skåres likt av rektorer og PP-rådgivere, mens to skåres ulikt. Vi vurderer at det er middels grad av dybdelæringen i samarbeidet.

Batteri 5 – *Å skape en ansvarskultur i samarbeidet*, har gjennomsnittlig nest høyest skår. Det er svært stor forskjell i skåringen der intern ansvarlighet skåres høyt, mens ekstern ansvarlighet skåres lavt. Spørsmålet med lav skår får i tillegg den største forskjellen i skår fra rektorene og PP-rådgiverne. Vi vurderer at ansvarskulturen blir ivaretatt i svært varierende grad.

Batteri 6 – *Å lede mot sammenheng*, skåres samlet gjennomsnittlig til middels-lav kategori. Ingen spørsmål skåres samlet høyt og ett av fem spørsmål skåres samlet lavt. Alle spørsmål skåres ulikt av rektorene og PP-rådgiverne. Vi vurderer at samarbeidet ledes i lavere grad mot en sammenheng.

I alle batterier skårer rektorene høyere enn PP-rådgiverne. Standardavvikene er med ett unntak (spørsmål 31) gjennomgående høye for alle spørsmål.

Oppsummert ser vi at det gjennomgående er stor variasjon i skåringene fra rektorer og PP-rådgivere. Skåringen samlet sett viser middels-lav grad i avklaring av de ulike forholdene i samarbeidet. Ingen av hypotesene våre (H1-H8) bekreftes av resultatene. Vi konkluderer med at det er middels-lav grad av helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT for et inkluderende læringsmiljø.

6.0 Drøfting av manglende helhet og sammenheng

Kort beskrevet viser resultatene av vår kvantitative undersøkelse at samarbeidet mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune i liten grad bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Konklusjonen vår blir forsterket ved at vi observerer markante forskjeller mellom svarene fra rektorene og svarene fra PP-rådgiverne i de fleste spørsmålsbatteriene.

Vi har gjennom vår spørreundersøkelse samlet inn kvantitativ empiri for å danne oss et øyeblikksbilde av helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT i Kristiansand kommune, i juni 2023. Gjennomføringen av undersøkelsen er motivert av et ønske om å få frem data som kan si noe om hvilke områder skoleeier, skolene og PPT bør forbedre for å styrke helhet og sammenheng i samarbeidet. Vi ser også etter områder der innsamlet data kan bekrefte at skole og PPT er på et godt spor. Både positive og negative svar vil gi skole og PPT mulighet til å få øye på de nærmeste utviklingssonene.

Bakteppet for vårt studium er det økende antallet elever som står i fare for å falle utenfor de fellesskapene som de naturlig skal være en del av, samt skolens og PPT sitt utvidede mandat om å delta i et utviklende samarbeid for å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever (Meld. St. 6 (2019-2020)). For å undersøke skolens og PPT sitt syn på helhet og sammenheng av dette samarbeidet formulerte vi følgende problemstilling:

"I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skole og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?"

I den videre substansielle drøftingen vil vi sette funnene fra undersøkelsen vår i sammenheng med forskning og teori på området (Jacobsen, 2022, s. 398). Vi vil forsøke å sette vårt avgrensede funn inn i et større bilde, slik at forståelsen for helheten blir bedre.

6.1 Drøfting av funn for hvert av de seks spørsmålsbatteriene

For å ivareta en viss systematikk i drøftingen, vil vi gå inn i de seks spørsmålsbatteriene i undersøkelsen vår etter tur, og drøfte hovedfunnene opp mot forskning og teori på området. Hovedfunnene avgrensede vi til å gjelde svarene på de spørsmålene som skåret i kategorien *høy* (> 2,8) og *lav* (< 2,2) for samlet gruppe. I tillegg ser vi på spørsmål der rektorene og PP-rådgiverne har skåret mest ulikt i de ulike spørsmålsbatteriene. Å vurdere samlet standardavvik for svarene i de ulike spørsmålsbatteriene blir sentralt i drøftingen. At vi finner systematiske forskjeller i svarene fra rektorene og PP-rådgivere i alle spørsmålsbatterier, vil

også være et viktig forhold å drøfte. Vi vil vurdere funnene våre opp mot hypotesene som er formulert til hvert spørsmålsbatteri.

6.1.1 Drøfting av uavklarte forhold i organiseringen av samarbeidet

I svarene for spørsmålsbatteri 1 som omhandler spørsmål som etterspør avklaring av organisatoriske forhold i samarbeidet, finner vi at dette er uavklart.

Spørsmålene i Batteri 1 omhandler nærmere forklart hvordan organisasjonen fasiliterer for samarbeidet mellom skole og PPT, om partene har en omforent plan for ulike forhold ved samarbeidet og hvordan organisasjonen gir anerkjennelse til samarbeidspartene, samt utvikler kompetanse hos disse. Spørsmålene er formulert ut fra de fem kjernekomponentene i stjernemodellen til Galbraith et al. (2002); Strategi, struktur, prosesser, belønning og menneskelige ferdigheter, læring og praksis. I tillegg har vi i dette spørsmålsbatteriet inkludert to spørsmål som omhandler ledelse av samarbeidet, og hvorvidt etablering av en leder for samarbeidet har involvert samarbeidspartene. Disse spørsmålene er utformet med bakgrunn i teori om nettverk og ledelse av slike (Røiseland & Vabo, 2019).

Respondentene som består av rektorer og PP-rådgivere svarer oppsummert for alle spørsmålene i batteri 1, så vidt over middels på en skala fra 1 til 4. Det er høyt standardavvik for alle spørsmålene, noe som forteller oss at det er stor spredning i svarene. Respondentene svarer samlet og gruppevis forskjellig, og vi må ut fra det anta at de har ulik opplevelse av forholdene som spørsmålene undersøker.

Spørsmål med høy skår

Når vi zoomer inn på de spørsmålene som skårer i kategori *høy* i batteri 1, finner vi at forhold som i samarbeidet oppleves godt ivaretatt er *fastsettelse av tid for samarbeidet, samt positiv anerkjennelse eller tilbakemelding i samarbeidet.*

Respondentenes skåring på disse spørsmålene viser at det på mange av skolene er etablert flere gode rutiner for samarbeidet. Det er hos mange satt av fast møtetid.

Å organisere for et samarbeid ved å etablere en fast møtetid, vurderer vi som det første og det letteste steget på vei til et velfungerende samarbeid. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at respondentene er enige i at dette er på plass. Galbraith et al. (2002) peker i sin teori på at alle fem komponentene; *strategi, struktur, prosesser og laterale kapabiliteter, belønningssystemer og menneskelig kunnskap, ferdigheter og praksis*, må være ivaretatt for at organisasjonen skal kunne fungere effektivt og godt (Galbraith et al., 2002). Å organisere møtetid og legge til rette for relasjonelle aspekt ved samarbeidet, er bra, men ikke tilstrekkelig. Tid og bruk av tid i

samarbeidet er likevel en ressurs det er knyttet begrensninger til i skolehverdagen. Det tar tid å samarbeide og finne frem til gode planer, sette dem ut i livet og følge dem opp med observasjoner og evaluering. Den lille tiden skole og PPT har til dette samarbeidet, oppleves for knapp. Dette er en begrensning som skole og PPT er fullt klar over, og som kan påvirke motivasjonen for arbeidet i samarbeidsgruppen (Stoll & Louis, 2007). Noen skoler kan kanskje oppleve at den knappe tiden går med til å snakke om enkeltelever med vedtak om spesialundervisning, og at man sjelden rekker å vende oppmerksomheten til arbeidet som trengs på systemnivå. På den andre siden kan man tenke seg at den knappe tidsressursen kunne anspore til å lage en god og tydelig plan for samarbeidet, som med god røkting og effektiv styring ville hjelpe samarbeidspartene over i en god sirkel.

Samlet svar på spørsmålet om positiv anerkjennelse eller tilbakemelding i samarbeidet viser at det i stor grad er kultur for å gi hverandre positiv anerkjennelse og tilbakemelding. Vi tolker det som at den relasjonelle faktoren er anerkjent som viktig og blir vel ivaretatt mellom partene i samarbeidet. Det er viktig for partene å se hverandre og legge til rette for trivsel i samarbeidsgruppa. Opplevelsen av å trives sammen legger et godt grunnlag for psykologisk trygghet som er en av flere sentrale ingredienser i effektive grupper der gruppemedlemmene skal være lærende sammen og løse oppgaver sammen (Edmondson, 2004, i Paulsen, 2021). Tillit mellom samarbeidspartene i en gruppe er en av faktorene som bidrar til psykologisk trygghet, og er avgjørende for motivasjonen til å forplikte seg til å arbeide sammen om å løse felles utfordringer. Hargreaves og Fullan definerer dette som den virksomme mekanismen i bygging av organisasjonens sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson, 2014). Galbraith et al. (2002) viser tilsvarende til komponentene *belønningssystemer* og *prosesser* i sitt Rammeverk for organisasjonsdesign som viktig å ivareta, for at gruppemedlemmene skal oppleve seg sett og anerkjent og arbeide effektivt sammen. Vi ser gjennom vår undersøkelse at forholdene ligger til rette for å bygge tillit mellom samarbeidspartene skole og PPT.

Spørsmål med lav skår

Av spørsmål som skårer i kategorien *lav*, finner vi spørsmål som etterspør i hvilken grad det er laget en *plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet* og om det i samarbeidsgruppen er *drøftet hvem som bør lede samarbeidet*.

Ser vi til stjernemodellen til Galbraith et al, (2002) ser vi at det for effektive organisasjoner må vies oppmerksomhet mot komponenten *Menneskelig kunnskap, ferdigheter og praksis*. Komponentene vektlegger å etablere systemer som ivaretar og videreutvikler den samlede menneskelige ressursen og kunnskapen i organisasjonen. Denne komponenten bygger med

andre ord opp under en praksis som fører til økt kollektiv kapasitet for endring. I undersøkelsen vår finner vi at det i svært liten grad er laget en plan for å utvikle relevant kompetanse i samarbeidsgruppen (Galbraith et.al, 2002). Vi observerer høyt standardavvik for dette spørsmålet, noe som indikerer at noen av rektorene og PP-rådgiverne likevel har kjennskap til en slik plan. Vi ser også at flere rektorer enn PP-rådgivere har svart at det er laget en kompetanseplan. Vi spør oss om dette betyr at kompetanseplaner i noen tilfeller finnes, men ikke er introdusert for medlemmene i samarbeidsgruppa?

Spørsmålet om i hvilken grad det er drøftet hvem som bør lede samarbeidet er utledet fra teori om styring og samstyring (Røiseland & Vabo, 2019). Svarene på dette spørsmålet forteller oss at en eksplisitt drøfting av hvem som bør lede samarbeidet er gjort i svært liten grad. I et samarbeid der partene er likestilte slik som i skolens samarbeid med PPT, kan man på prinsipielt grunnlag diskutere om det må være én leder, eller om det vil fungere med en flat struktur, eventuelt at lederrollen går på rundgang. En organisering med eksempelvis flat struktur, vil kanskje føre til å øke ansvarligheten til partene i samarbeidet? Vi konkluderer likevel med at det av praktiske grunner i våre samarbeidsgrupper bør være en leder som holder i trådene og sikrer fremdrift i arbeidet (Røiseland & Vabo, 2019, s. 77). Engasjement, giv og kompetanse hos lederen er ønskelig, men det er ikke nødvendigvis slik at dette er like fremtredende egenskaper hos alle medlemmene i gruppa. Vi spør oss om den som skal lede samarbeidet bør velges av gruppa, for å sikre engasjement og driv i arbeidet? Den som velges til lederrollen kan like gjerne være PP-rådgiveren, rektoren eller skolens spesialpedagogiske koordinator.

Ulikheter i svar fra rektor og PP-rådgiver

Systematiske ulikheter mellom rektorene og PP-rådgiverne kan observeres i flere av svarene i batteri 1. Rektorenes svar skåres høyere enn PP-rådgivernes svar i syv av ni spørsmål. For oss er det interessant å reflektere rundt denne forskjellen. Når vi ser på tematikken i spørsmålsbatteri 1 omhandler den i hovedsak struktur og organisering av samarbeidet; - Planer, rutiner og fasilitering av arbeidet som skal gjøres. Vi spør oss om dette er forhold som tradisjonelt ivaretas og legges til rette av rektor, og som derfor gjenkjennes lettere av rektorene når de skal svare på undersøkelsen? Vi sannsynliggjør også at rektorene i større grad vil kjenne et ansvar for at disse forholdene er ivaretatt, og kanskje derfor svarer mer positivt enn PP-rådgiverne fordi de vet at de har eller burde ha hatt planer om dette, men at planene kanskje ikke er tematisert og delt med samarbeidspartene?

Hypoteser om avklaring av samarbeidsforhold i spørsmålsbatteri 1 bekrefte ikke

Hypotese H1 som vi har speilet resultatene for batteri 1 mot, var formulert som et positivt utsagn. Vi ventet å finne at *alle komponentene i stjernemodellen er avstemt i forhold til valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT*. Hypotese H2 lød *Det er avklarte forhold omkring styring av samarbeidet mellom skole og PPT*.

Med bakgrunn i at skolene og PPT gjennom skoleåret 2022-2023 hadde jobbet etter en ny og tydelig kommunisert forventning om å samarbeide helhetlig for et inkluderende læringsmiljø, i tillegg til å håndtere de tradisjonelle oppgavene som PPT skal ivareta på vegne av enkeltelever, kjente vi på en forventning om at samarbeidet var blitt fasilitert og satt i et bedre system enn resultatene av undersøkelsen viser. Avklarte forhold rundt felles plan, organisering, møtetider, uttalte forventninger, utvikling av relevant kompetanse og ledelse av samarbeidet består delvis av faktorer som er hentet fra komponentene i Galbraith et.al. (2002) sin stjernemodell og delvis fra Røiseland og Vabo (2019) sin teori om styring og samstyring. Disse faktorene bør adresseres og justeres innbyrdes, dersom organisasjonen og samarbeidet skal fungere effektivt (Galbraith et.al, 2002).

Gitt de resultatene vi fikk på spørsmålene i batteri 1 må vi konkludere med at komponentene i stjernemodellen ikke er avstemt i forhold til valgt strategi for og styring av samarbeidet.

Denne konklusjonen ansporer til videre drøfting av hvor veien videre må gå for å få til et samarbeid som vil styrke helhet og sammenheng i arbeidet med inkluderende læringsmiljø.

6.1.2 Drøfting av lite målretting i samarbeidet

Svarene i spørsmålsbatteri 2 viser at det er lav grad av målrettet samarbeid for et inkluderende læringsmiljø, mellom skolen og PPT.

Spørsmålene i batteri 2 omhandler komponenter som er hentet fra den første av de fem driverne i Rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017). Fullan og Quinn kaller denne første driveren for *Å målrette innsatsen*. Komponentene *formålsdrevet, mål som virker, en klar strategi og endringsledelse* er sentral tematikk i denne driveren og har dannet grunnlaget for spørsmålene i undersøkelsen vår. Overordnet for denne driveren er det å utvikle og holde fast ved en målrettet innsats i møte med kompliserte og sammensatte utfordringer (Fullan & Quinn, 2017). Spørsmålene omhandler hvorvidt det er samstemthet rundt formål, mål, utvikling av ny kunnskap og nye ferdigheter, frihet til å prøve ut ny praksis, samt forpliktelse til å endre praksis.

Spørsmål med lav skår

I drøftingen av funn fra dette spørsmålsbatteriet vil vi se nærmere på spørsmål med skår i kategorien *lav*. Spørsmål som skårer i kategorien *lav* er *I hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?* og *I hvilken grad blir PP-rådgiverne forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?* Fellesnevneren for tematikken i de to spørsmålene som skårer *lavt*, er forpliktelse til endring. Spørsmålene legger til grunn at det foregår et felles utviklingsarbeid som pedagogene og PP-rådgiverne deltar i som likeverdige parter. I skolene i Kristiansand kommune har PPT deltatt i et utviklingsarbeid med mål om å utvikle det inkluderende læringsmiljøet. Partene har hatt mål om å være lærende sammen. Gjennom et slikt utviklingsarbeid kan vi vente at partene utvikler større klarhet og opplever endring av tankesett, noe som vil bidra til økt forpliktelse til endring av praksis (Fullan & Quinn, 2017). Svarene på spørsmålene som omhandler forpliktelse for endring indikerer at verken pedagogene eller PP-rådgiverne kjenner seg forpliktet til å endre praksis. Det kan tyde på at både rektorene og PP-rådgiverne observerer at lite endring skjer ute i klasserommene. Er skåren på spørsmålene om forpliktelse et uttrykk for at det i liten grad formuleres forventninger om tilslutning til endring fra pedagogene og fra PP-rådgiverne? Vi spør oss om dette kan henge sammen med den høye skåren på spørsmålet om positiv tilbakemelding og anerkjennelse i samarbeidet i spørsmålsbatteri 1, og at vi her kanskje står overfor en samvariasjon mellom spørsmål 6 og 15 og 16: Fordi vi deler positive tilbakemeldinger og anerkjennelse, blir det vanskelig å formulere tydelige forventninger om forpliktelse til endring? Vi kan også velge å snu betraktningen og forvente omvendt utslag på spørsmålene 15 og 16: Fordi vi deler positive tilbakemeldinger og anerkjennelse, og på den måten bidrar til et psykologisk trygt samarbeidsklima, blir det lettere å formulere tydelige forventninger om forpliktelse til endring. Med bakgrunn i disse to ulike betraktningene av mulig samvariasjon mellom spørsmål om positive tilbakemeldinger og anerkjennelse på den ene siden, og spørsmål om forpliktelse for endring på den andre, vurderer vi at vi ikke kan være sikre på sammenhengen, og følgelig ikke kan konkludere med samvariasjon. Svarene på disse spørsmålene reiser et spørsmål om *ledelse* av prosessene i utviklingsarbeidet som skole og PPT skal samarbeide om. Kan den lave skåren på spørsmålene om forpliktelse indikere at lederen for samarbeidet ikke tydelig nok leder gruppa gjennom de ulike stadiene av prosessen mot et omforent mål? Vi ser trolig i disse lavt skårede spørsmålene effekten av skolen som et "løst koblet system", der det er mangel på samsvar mellom strukturer som mål og planer på den ene siden og arbeidsprosesser og resultater på den andre (Weick, 1982, i Paulsen, 2021).

Paulsen (2021) peker på at det løst koblede systemet kan gjøres tettere, dersom omforent mening, felles forståelse og gjensidig forpliktelse aktiveres. Dette er prinsipper i integrert ledelse (Paulsen, 2021).

Batteri 2 har ingen spørsmål som skårer i kategorien *høy*.

Ulikheter i svar fra rektor og PP-rådgiver

I drøfting av spørsmål med stor forskjell i svarene mellom rektor og PP-rådgiver, er det ovennevnte spørsmålet om pedagogenes forpliktelse til endring av praksis ett av disse. Spørsmålet har fått lav skår av samlet gruppe, men er også det spørsmålet hvor rektor og PP-rådgiver skårer mest ulikt, ved at rektorene vurderer dette forholdet som markant bedre enn PP-rådgiverne gjør. Det andre spørsmålet som rektor og PP-rådgiverne skårer markant ulikt på er i hvilken grad pedagogene i skolen og PP-rådgiverne har frihet til å prøve ut ny praksis i tråd med avklarte mål. Vi vil se disse to tematikkene i sammenheng, da spørsmålene etter vår vurdering kan handle om ulik innsikt i hva som faktisk praktiseres ute i klasserommene. Rektorene er daglig til stede på skolen, og kan lettere observere og kjenne til pedagogenes aktiviteter ute i klasserommene, mens PP-rådgiverne en er langt sjeldnere til stede i de samme klasserommene. En annen mekanisme som kan bidra til nevnte utslag i skåren på disse spørsmålene er at rektor kjenner sine pedagoger, hen har tillit til dem, men kan ha utfordringer med å etterspørre eller forvente kvalitet på arbeidet som blir gjort (Robinson, 2014). Robinson (2014) peker på at omforente og tydelige mål for læringsarbeidet i skolen er avgjørende for et godt resultat. Det er lederens ansvar at pedagogene arbeider målrettet.

PP-rådgiverne på sin side er litt løsere tilknyttet de ulike profesjonsfelleskapene, fordi de har oppdrag inn mot flere skoler parallelt. At de skårer lavere på dette spørsmålet kan være et uttrykk for at de observerer skolen fra et faglig og eksternt perspektiv, og ser at verken de eller pedagogene opplever stor frihet til å prøve ut ny praksis. Tradisjon og sedvane sammen med ulike holdninger og skepsis til nye arbeidsmåter, bidrar til å hindre utprøving av ny praksis. “Når betingelsene for å skape endringer er svake, er det lav tillit eller lite samarbeid, og derfor er det liten vilje til å innføre noe nytt eller ta risikoer.” (Fullan & Quinn, 2017, s. 47.) Det kan også tenkes at PP-rådgiverne opplever spørsmålet som vanskelig å svare på, da premisset for å kunne prøve ut ny praksis er at man er kjent med målene, noe som varierer fra skole til skole.

Som for spørsmålene i batteri 1, konkluderer vi også for batteri 2 med at det finnes systematiske ulikheter i svarene mellom rektorene og PP-rådgiverne. Alle spørsmålene i

batteri 2 skåres høyere av rektorene, enn av PP-rådgiverne. Vi noterer en markant forskjell i skåren for spørsmålene som omhandler pedagogenes og PP-rådgivernes frihet til å prøve ut ny praksis og for spørsmålet om hvorvidt pedagogene blir forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet. Disse to spørsmålene er sammenfallende med spørsmålene i drøftingen over. At spørsmålene skåres markant ulikt av rektorene og PP-rådgiverne tydeliggjør at de to gruppene ser ulikt på håndteringen av komponentene som er forutsetninger for å kunne jobbe godt med driveren *Å målrette innsatsen*. Det kan også være et uttrykk for at de to gruppene har lite kjennskap til hverandres arbeidsmetoder, arbeids- og ansvarsområder.

Hypotese om målrettet innsats i spørsmålsbatteri 2 bekrefte ikke

Hypotese H3, som vi satte opp for å teste ut komponentene som hører til driveren *Å målrette innsatsen*, ble formulert som et positivt utsagn; *Skole og PPT har et samarbeid med målrettet innsats*. Vi ønsket med analyse av vår innsamlede empiri å se om påstanden fremdeles ville gjelde, og hypotesen kunne bekreftes. Svarene vi fikk for dette temaet, viste seg å være negative i forhold til bekreftelse av hypotesen. Det er ikke slik at skole og PPT har et samarbeid med målrettet innsats, i Kristiansand kommune sommeren 2023, til tross for at et målrettet samarbeid på systemnivå har stått på agendaen et helt skoleår. Spredningen i svarene er stor, noe som forteller oss at helhet og sammenheng i det målrettede samarbeidet mellom PPT og skole varierer fra skole til skole.

6.1.3 Drøfting av en lite utviklende samarbeidskultur

Spørsmålsbatteri 3 omhandler spørsmål som etterspør i hvilken grad skole og PPT har en utviklende samarbeidskultur. Vi finner i resultatene fra dette batteriet at skole og PPT i liten grad har en utviklende samarbeidskultur. Tema i spørsmålsbatteri 3 handler om i hvilken grad pedagogene og PP-rådgiverne bidrar inn i samarbeidet, i hvilken grad skolens ledelse og PP-rådgivere er lærende sammen med personalet og i hvilken grad pedagogene og PP-rådgiverne bruker hverandres kompetanse. Et meningsfylt arbeid utført i samarbeid med andre motiverer og virker drivende. Å utvikle gode samarbeidskulturer blir sentralt for ledere av grupper som skal løse viktige oppdrag sammen (Senge, 2006; Fullan & Quinn, s 2017, s. 69; Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 120 - 122). For å lykkes med å skape den gode samarbeidskulturen, må lederen legge til rette for en vekstkultur der gruppa øker sin kapasitet sammen. Å praktisere lærende ledelse der både leder og det enkelte grupped medlem er aktivt lærende i samarbeidet,

vil være sentralt (Fullan & Quinn, 2017, s. 70). Komponentene Fullan og Quinn (2017) viser til at må være ivaretatt, er vekstkultur, lærende ledelse, kapasitetsbygging og samarbeid.

Spørsmål med lav skår

Spørsmål 19, *I hvilken grad er skolens ledelse og PP-rådgivere lærende sammen med personalet*, fikk en lav skår. Standardavviket var høyt, noe som innebærer en stor spredning i svarene. Ser vi til Fullan og Quinn (2017) sin teori om lærende ledelse finner vi at de rektorene som lærer sammen med medarbeiderne sine, modellerer lærende ledelse. Det skaper forventninger om at lærerne og andre som deltar i samarbeidet, kontinuerlig kan lære.

Lærende ledere som aktivt inngår i et lærende fellesskap med sine medarbeidere er med på å forme kulturen i organisasjonen ved at det bidrar til å utvikle dypere relasjoner og skape tillit og engasjement. Det gir også partene i samarbeidet løpende eksempler på at det er konstruktivt og effektivt å samarbeide om utfordringer og nyskaping (Fullan & Quinn, 2017).

Spørsmål 17, *I hvilken grad får pedagogene i skolen bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?* skåres av rektorene og PP-rådgiverne samlet i *middels-lav* kategori. Vi finner samtidig en markant forskjell på skåren mellom rektorene og PP-rådgiverne; Rektorene skårer spørsmålet til *middels-lav* kategorien, mens PP-rådgiverne skårer det i *lav*-kategori.

Fullan og Quinn (2017) peker på at utvikling av en felles vekstkultur er sentralt i endringsarbeid. Læring, innovasjon og handling bidrar til dette. Ved å praktisere et vekst-tankesett bygges samarbeidspartenes kapasitet; partene oppdager at de sammen oppnår mer enn de kan utrette enkeltvis. Å bruke samarbeidsgruppen for å endre gruppen er uttrykk for en slik vekstkultur. Kollektiv kunnskap i en gruppe med trygge relasjoner og god kommunikasjon vil stryke mulighetene for et målrettet endringsarbeid (Fullan & Quinn, 2017).

Med bakgrunn i betraktningene om vekst-tankesett, reflekterer vi rundt spørsmålet om pedagogene får være med på å praktisere et slikt vekst-tankesett og bygge felles kapasitet for å få til mer enn de hadde trodd de kunne utrette enkeltvis?

Profesjonsfellesskapet rundt om på skolene i Kristiansand har kommet ulikt i sine prosesser. Noen er bevisste på styrken dette fellesskapet byr på, og de ulike medlemmene kjenner at de trenger hverandre for å kunne møte en kompleks skolehverdag med små og store utfordringer (Stoll & Louis, 2007). Andre profesjonsfellesskap strever med å løfte i flokk, og utnytte

hverandres mangfoldige kompetanse. Om skolens ledelse er delaktig og aktivt lærende sammen med sine pedagoger, og om pedagogene får slippe til i arbeidet, vil nok variere noe mellom skolene (Fullan & Quinn, 2017). I dette landskapet skal nå PP-rådgiverne, skolelederne og pedagogene ideelt sett være likeverdige lærende deltakere i et samarbeid for et inkluderende læringsmiljø. Dersom ledelse av denne nye måten å være i et samarbeid med PPT på ikke har den grunnleggende forståelsen for mandatet og hva som kreves av tillit og psykologisk trygghet i den nye gruppen, vil denne samarbeidsformen kanskje strande allerede innledningsvis (Robinson, 2014; Paulsen, 2021).

Ingen av svarene i spørsmålsbatteri 3 skåret i kategorien *høy* i undersøkelsen.

Ulikheter i svar fra rektor og PP-rådgiver

Når vi ser etter systematiske ulikheter i skåren fra rektorene og skåren fra PP-rådgiverne, finner vi at fire av fire spørsmål angående driveren som omhandler samarbeidet mellom skole og PPT og om dette er utviklende, skåres høyere av rektorene enn av PP-rådgiverne. For spørsmål 17 observerer vi en markant forskjell på 0,47 skåringspoeng. Spørsmålet omhandler pedagogenes mulighet for å *bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse, for å øke kapasiteten for utvikling?* PP-rådgiverne erfarer ikke i samme grad som rektorene at pedagogene deltar inn i samarbeidet for å øke kapasiteten for utvikling. Med bakgrunn i refleksjonen rundt det samme spørsmålet i delkapittelet over, sannsynliggjør vi at forskjellen i oppfatning av pedagogenes bidrag i samarbeidet henger sammen med at PP-rådgiverne observerer store forskjeller i skolens utviklingsarbeid, men at det er veldig mye av skolens utviklingsarbeid de ikke ser eller har kjennskap til, fordi deres deltakelse er begrenset.

For spørsmål 19. *I hvilken grad er skolens ledelse og PP-rådgivere lærende sammen med personalet?*, fant vi at rektorene skåret dette i *middels-lav kategori*, mens PP-rådgiverne skåret det i *lav-kategori*. Vi ser at det kan være et uttrykk for at PP-rådgiverne ikke blir involvert i stor nok grad i utviklingsarbeidet på skolen. Vi undrer på om samarbeidstiden mellom skole og PPT fremdeles brukes mest til arbeid rundt enkeltelever med rett til spesialundervisning, slik denne møtetiden tradisjonelt har vært brukt? I den grad ny teori skal bearbeides og læres eller praksis skal øves og tas i bruk i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø, ser vi for oss at disse prosessene kanskje i noen grad blir overlatt til enkeltpedagoger eller grupper på skolen, uten at ledelsen eller PP-rådgiverne er påkoblet og deltakende i arbeidet.

Alle fire spørsmålene i batteriet omhandler utveksling og bygging av kompetanse mellom skole og PPT. Dette er tematikk vi mener begge gruppene bør ha nok faglig innsikt i og erfaring med til å kunne svare på, og vi anser resultatene som gyldige.

Hypotese om utviklende samarbeidskultur i spørsmålsbatteri 3 bekrefte ikke

Hypotese H4 som resultatene for batteri 3 er speilet mot, ble formulert som en positiv påstand. Vi ventet å finne at *Samarbeidet mellom skole og PPT er et utviklende samarbeid*. Fullan og Quinn (2007) sier at det å utvikle samarbeidskulturer er en av de riktige driverne med tilhørende komponenter for å oppnå helhet og sammenheng i samarbeidet. I denne konteksten gjelder det samarbeidet mellom skole og PPT om et inkluderende fellesskap. Med bakgrunn i resultatene for dette spørsmålsbatteriet kan vi dessverre ikke oppsummere med at det i samarbeidet mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune er en god samarbeidskultur, noe som er avgjørende for å få til et positivt endringsarbeid. Det kan se ut som om lederne i samarbeidsgruppene rundt om på skolene i mindre grad utvikler en vekstkultur, praktiserer lærende ledelse, legger til rette for kapasitetsbygging eller legger til rette for samarbeid mellom alle deltagerne i samarbeidet.

Gitt de resultatene vi fikk på spørsmålene i batteri 3, konkludere vi med at driveren Å utvikle samarbeidskulturer i samarbeidet mellom skole og PPT, ikke er ivaretatt.

6.1.4 Drøfting av varierende tilrettelegging for dybdeløring i samarbeidet

Spørsmålsbatteri 4 omhandler spørsmål som etterspør i hvilken grad skole og PPT tilrettelegger for dybdeløring i samarbeidet. Denne driveren tar opp i hvilken grad det jobbes etter tydelige læringsmål, presis pedagogikk og om det endres praksis gjennom kapasitetsbygging. Vi fant av skåren i batteri 4 at skole og PPT i varierende grad tilrettelegger for dybdeløring i samarbeidet.

Fullan og Quinn (2017) forklarer at evnen til å forstå begreper, løse problemer, tenke kritisk og kunne bruke læring på autentiske måter, er kjernen i dybdeløring. (Fullan & Quinn, 2017, s. 113). For oss som jobber i skolesektoren i dag, er begrepet dybdeløring nokså nytt, og tett knyttet til elevenes læring og skolens fremtidsrettede undervisning, etter den nye læreplanen LK20. "Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11-12).

Fullan og Quinn (2017) understreker i sin beskrivelse av hvordan undervisningsorganisasjoner kan legge til rette for dybdeløring, at dybdeløringskompetanse skal gjelde for både lærerne og elevene i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017, s. 100-101). Det vil i praksis

si at dybdelæringskompetansen må brukes aktivt også av medlemmene av profesjonsfellesskapet rundt om på skolen.

Arbeidet med å forberede den nye læreplanen LK20 ble lansert allerede skoleåret 2017-2018. Utdanningsdirektoratet og skoleeier i Kristiansand kommune ønsket at skolelederne skulle bruke god tid på å forberede læreplanreformen i sine profesjonsfellesskap, slik at pedagogene hadde god kjennskap til de nye prinsippene i den, før Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skulle tre i kraft 1. august 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring var ett av de nye prinsippene som måtte bearbeides, forstås og omsettes i praksis. I forkant av skoleåret 2020-2021 ble det jobbet nokså godt og systematisk med innføringen av ny læreplan og derigjennom begrepet dybdelæring, rundt om på skolene. Arbeidet ble initiert og rammet inn av Oppvekstsektorens Fag- og utviklingsavdeling. Dette kan være med å forklare at både rektorene og PP-rådgiverne skårer spørsmålene tilhørende denne driveren i middels-lav og middels-høy kategori.

Spørsmål med høy eller lav skår

Ingen av spørsmål i denne driveren skåres *i kategorien høy eller lav*. Gjennomsnittsskåringen av spørsmålene er i middels-høy kategori der spørsmålene til komponentene i driveren fordeler seg i kategoriene *middels-lav* og *middels-høy*. Dette tyder på at de fleste skolene i Kristiansand kommune arbeider med læringsmål, presis pedagogikk og at praksis delvis endres gjennom kapasitetsbygging. Dette tegner et bilde av en situasjon med middels grad av tilrettelegging for dybdelæring i samarbeidet mellom skolen og PPT.

Ulikheter i skår fra rektor og PP-rådgiver

Samtlige av spørsmålene besvares også i dette spørsmålsbatteriet mest positivt av rektorene, og vi finner at to av spørsmålene har en markant forskjell i skåren.

Rektorene og PP-rådgiverne skårer markant ulikt på spørsmål 21; *I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og PPT preget av god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet og deltagelse fra alle?* Det skåres i høy kategori av rektorene og til middels-høy kategori av PP-rådgiverne. Som tidligere nevnt, er evnen til å forstå begreper, tenke kritisk, løse problemer og kunne bruke læring på autentiske måter kjernen i dybdelæringen (Fullan & Quinn, 2017, s. 113). Vi ser at begge gruppene opplever dette ivaretatt av alle involverte, men i ulik grad. Forskjellen i svarene kan være et uttrykk for at rektorene som representerer skolen og elevene kjenner et ekstra ansvar for å fasilitere samarbeidet slik at det legger til rette for god kommunikasjon, kreativitet, kritisk tenkning og deltagelse fra alle. Kan rektors stolthet og

ærgjerrighet gjøre hen blind for at ikke alle forhold ligger helt til rette for dette, og blind for at PP-rådgiverne som de eksterne samarbeidspartene ikke opplever det på samme måten? Igjen må vi løfte frem mulige ulike forventninger til samarbeidet, som en mulig årsak til at de to respondentgruppene ser tematikken i dette batteriet så ulikt.

For spørsmål 23; *I hvilken grad har pedagogene i skolen kunnskap og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten i læringsmiljøet?* skårer rektorene dette til middels-høy, mens PP-rådgiverne skårer det til *middels-lav*.

I dette spørsmålet etterspørres nivået på kunnskap og ferdigheter hos pedagogene. Rektorene skårer mer positivt enn PP-rådgiverne som gruppe. Det er relevant å spørre om PP-rådgivernes vurdering av pedagogenes kunnskap og ferdigheter er gjort på et bredere grunnlag? Tross alt er de ulike PP-rådgiverne rundt om på ulike skoler og observerer et større antall pedagoger i arbeid med inkluderende læringsmiljø. Vi er urolige for at de fortsatt ser spesialundervisning med varierende kvalitet og at noen av pedagogene tenker lite helhetlig om hvordan et inkluderende læringsmiljø kan fungere. Kan hende svarer PP-rådgiverne på dette spørsmålet uten å være forutinntatt som en rektor kan være overfor sitt eget pedagogiske personale? Det er likevel viktig å understreke at det i et hvert profesjonsfelleskap, uansett skole, finnes nødvendige ressurser som kan bygge kapasitet. Med ansvarlig og lærende ledelse og søkelys på kapasitetsbygging både vertikalt og horisontalt i skoleorganisasjonen, vil en skole kunne øke kapasiteten hos lærerne i arbeidet med å få til et inkluderende læringsmiljø (Galbraith, 2002; Robinson, 2014; Fullan & Quinn, 2017). Demokrati og profesjonalitet internt i gruppen er med å styre utviklingen i dette profesjonelle læringsfelleskapet (Hargreaves & Shirley, 2012). Essensen av skoleforskernes teorier er at ressursene som skal til for å lykkes med et endringsarbeid ligger i organisasjonene allerede, de må bare røktes og styres riktig, slik at kapasiteten og dermed kvaliteten øker. At lederen av dette arbeidet er lærende sammen med sine pedagoger, er en nøkkel.

Ut fra resultatene av undersøkelsen kan det se ut som om samarbeidspartene i juni 2023 i middels grad er lærende sammen med pedagogene, i middels grad tar risiko, gjør feil og lærer av dem og med det i middels grad bygger kapasitet.

Hypotesen om dybdelæring i spørsmålsbatteri 4 bekrefte delvis

Hypotese H5 ble formulert som et utsagn med en positiv forventning om at skolen og PPT samarbeider på en slik måte at de oppnår dybdelæring. Gitt de resultatene vi fikk på

spørsmålene i batteri 4, konkluderer vi med at komponentene i driveren som handler om å tilrettelegge for dybdelæring i samarbeidet mellom skole og PPT, delvis er ivaretatt. Denne konklusjonen ansporer til videre drøfting av hvor veien videre må gå i forhold til mer uttalte forventninger om helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skolene og PPT i forhold til dybdelæring. Høyere kvalitet i dybdelæringsarbeidet vil styrke helhet og sammenheng i arbeidet med inkluderende læringsmiljø.

6.1.5 Drøfting av varierende grad av ansvarlighet i samarbeidet

Spørsmålsbatteri 5 omhandler spørsmål som etterspør i hvilken grad skole og PPT viser ansvarlighet i samarbeidet. Denne driveren i Rammeverket for koherens tar opp i hvilken grad det legges til rette for komponentene *intern* og *ekstern ansvarlighet* (Fullan & Quinn, 2017). Vi konkluderer ut fra svarene i batteri 5 med at opplevelsen av intern og ekstern ansvarlighet varierer i stor grad. Rektorer og PP-rådgivere skårer spørsmålene som gjelder intern ansvarlighet tilnærmet likt mens de skårer spørsmålene som gjelder ekstern ansvarlighet lavt og samtidig svært ulikt.

For å bidra til å skape en ansvarskultur må hver medarbeider vise og utøve en vedvarende forpliktelse for skolens oppdrag. Det er særlig i arbeidet med mål for elevenes læring og læringsutbytte at fokuset må ligge (Fullan & Quinn, 2017).

I tillegg har Utdanningsdirektoratet formulert forventninger om at skolene ivaretar et internt ansvar i forhold til profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, samt utvikling og endring. Det er forventninger om at samfunnsoppdraget til skolen utvikles i samsvar med sentrale og lokale myndigheters mål. Endring av organisasjonen skal samsvare med endringer internt og eksternt, og skolene må kontinuerlig tilpasse sine oppgaver og sin kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Spørsmål med høy skår

Spørsmål 25 *I hvilken grad viser pedagogene i skolen og PP-rådgiverne interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre?* skåres i høy kategori av begge respondentgruppene og dermed også sammenlagt. Standardavviket for spørsmålet er høyt. Spredningen i svarene viser at det vil være forskjell mellom skolene på hvorvidt pedagogene og PP-rådgiverne lytter og viser interesse for hverandres idéer.

Fullan og Quinn (2017) definerer at intern ansvarlighet oppstår når enkeltindivider eller grupper påtar seg personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for å oppnå stadige forbedringer til det beste for elevene (Hargreaves og Shirley i Fullan & Quinn, 2017). For at dette skal

kunne skje, må leder legge til rette for betingelser som motiverer medarbeiderne til å ta ansvar for gruppen og seg selv (Fullan & Quinn, 2017). Tillit mellom medarbeiderne og leder er en hovedingrediens. Tillit bygges ved hjelp av respekt, omsorg, kompetansebygging og integritet (Robinson, 2014; Paulsen, 2021).

Svarene på spørsmålet vårt om intern ansvarlighet viser at samarbeidspartene skole og PPT i stor grad kjenner en gjensidig tillit i samarbeidet, og at mange med det opplever både respekt, omsorg, kompetansebygging og integritet. Ut fra vår kjennskap til pedagogenes forhold til PP-rådgiverne, vil pedagogene ofte lytte oppmerksomt til PP-rådgivernes faglige råd, da PP-rådgiverne er de sakkyndige i saker som angår elever med rett til spesialundervisning. Denne respekten for sakkyndiges faglige bakgrunn og tyngde kan være overførbar til andre tema som PP-rådgiverne og skolen skal samarbeide om. Tillits-ingrediensen mellom de to gruppene pedagoger og PP-rådgivere må røktes, dersom den interne ansvarligheten skal vokse.

Robinson (2014) har sett at respekt, omsorg, kompetansebygging og integritet må være virksomme faktorer for at tillit etablerer seg mellom partene. Vi erfarer at skolen etterspør råd og veiledning fra PP-rådgiverne, fordi pedagogene i skolen står i mange komplekse saker der det trengs faglige og eksterne råd. Respekten for PP-rådgivernes kompetanse og integritet er merkbart.

Hvorvidt pedagogene opplever at PP-rådgiverne faktisk lytter til deres idéer, er det rektorene som i denne spørreundersøkelsen kanskje er de nærmeste til å svare mest innsiktsfullt på. Her ser vi at spørsmålsformuleringen har en svakhet som kan gi en skjevhet i svarene, da PP-rådgiverne kan gi et subjektivt svar, mens rektorene må gi et svar på vegne av pedagogene, basert på observasjoner. Når vi tar i betraktning den høye og samstemte skåren fra begge gruppene på dette spørsmålet, konkluderer vi med at det i samarbeidet mellom skole og PPT, finnes en base av intern ansvarlighet som samarbeidspartene bevisst bør bygge videre på, og som er et godt utgangspunkt for det videre arbeidet.

Spørsmål med lav skår

På spørsmål 26 *I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)?* skåres det i lav kategori. Standardavviket for dette spørsmålet er høyt, noe som gjør at vi kan anta at kvaliteten i komponenten varierer mellom skolene. Som nevnt i teorikapittelet handler ytre eller ekstern ansvarlighet om at beslutningstakere i organisasjonen formidler til eller deler med samfunnet hvordan deres system er i forhold til samfunnsmessige forventninger og krav

(Fullan & Quinn, 2017). Mitchell, Kensler og Tschannen-Moran sier at ekstern ansvarliggjøring bare forekomme der dette stemmer overens med de indre standardene. Dersom målene og kontrollmekanismene for skolen oppleves som realistiske og legitime i forhold til skolehverdagen, kan de ha stimulerende effekt (Mitchell, Kensler og Tschannen-Moran i Paulsen, 2021, s. 66).

Med bakgrunn i teori om ekstern ansvarlighet og den lave skåren for spørsmålet i vår spørreundersøkelse, ser det ut til at skolene i Kristiansand generelt sett i liten grad formidler eksternt hvordan deres systemer er i forhold til samfunnets forventninger og krav. Det er ikke tradisjon for og det er heller ikke formulert forventninger fra skoleeier om at skolene skal rapportere til foresatte og offentligheten om arbeidet sitt med tematikker som *tilpasset opplæring*, *tidlig innsats* og *spesialundervisning*. For disse temaene mangler vi måter å måle graden av måloppnåelse, og en rapportering til foresatte og offentligheten ville bli preget av store forskjeller på hva som blir informert om, med mindre skoleeier utarbeider måleparameter som kan benyttes til dette. Kanskje kan denne manglende transparensen for skolens arbeid med ovennevnte tematikker komme av at det er dissonans mellom ytre forventninger og hva skolene klarer å drifte og opprettholde av indre standarder? Vi sannsynliggjør også at ytre kontrollmekanismer oppleves lite nyttige i forhold til den komplekse skolehverdagen som vi finner i skolene.

Ulikheter i svar fra rektor og PP-rådgiver

Det er interessant å konstatere at rektorene skårer ovennevnte spørsmål 26 om ekstern ansvarlighet markant mye høyere enn PP-rådgiverne. Vi antar at dette henger sammen med at rektorene tross alt sitter med ulike rapporteringskrav gjeldende mange av skolens ansvarsområder, og at flere av disse også offentliggjøres for foresatte og øvrig offentlighet. Rektorene kan vurdere at tematikker som skolens arbeid med tidlig innsats, spesialundervisning og tilpasset opplæring direkte og indirekte virker inn på resultatene av for eksempel Nasjonale Prøver og Elevundersøkelsen, som er store nasjonale undersøkelser drevet av Utdanningsdirektoratet. I tillegg rapporterer skolelederne årlig inn data om skolens bruk og fordeling av ressurser til Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Det kan tolkes av svarene til PP-rådgiverne at de ikke nødvendigvis ser denne sammenhengen, og at de ikke er kjent med hvordan skolen rapporterer og deler resultatene av disse undersøkelsene med for eksempel foresatte.

Hypotese i spørsmålsbatteri 5 om intern ansvarlighet bekreftes, hypotese om ekstern ansvarlighet avkreftes

Til spørreundersøkelsen vår hadde vi formulert to hypoteser for driveren *Å skape en ansvarskultur*: Hypotese H6 ble formulert som et positivt utsagn: *Skole og PPT har en intern ansvarlighet*. Gitt de resultatene vi fikk på spørsmålene i batteri 5, konkluderer vi med at komponenten angående ansvarskultur i samarbeidet mellom skole og PPT er ivaretatt. Vi kan si at samarbeidet mellom skole og PPT har en intern ansvarlighet.

Når det gjelder hypotese H7, ble den rettet mot forhold rundt ekstern ansvarlighet i samarbeidet, og formulert som følger: *Skole og PPT har en felles ekstern ansvarlighet*. Vi finner at samarbeidet mellom skole og PPT i svært liten grad røkter forhold som gjelder den eksterne ansvarligheten. Siden den ene komponenten er ivaretatt i så liten grad, kan vi ikke si at ansvarligheten er ivaretatt i sin helhet.

Konklusjonen for hypotesene H6 og H7 om henholdsvis intern og ekstern ansvarlighet, peker i hver sin retning. Dette er interessant å ha med inn i en nødvendig drøfting av hva som må til for å få et samarbeid med *ansvarlighet* som vil styrke helhet og sammenheng i arbeidet med inkluderende læringsmiljø.

6.1.6 Drøfting av et samarbeid med lite driv og kontinuitet

Spørsmålene som ble satt opp i batteri 6 i spørreundersøkelsen vår tematiserer den siste og gjennomgripende driveren *Å lede mot sammenheng* i Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Ut fra resultatene for spørsmålsbatteri 6 ser vi at det er ulik oppfatning av samarbeidets driv og kontinuitet hos rektorene og PP-rådgiverne.

Kirtman og Fullan (2015) hevder at det er særlig lederens evne til å mestre alle driverne i Rammeverket for koherens og lederens evne til å utvikle ledere på alle nivå, som vil påvirke hvorvidt en leder lykkes med å lede mot helhet og sammenheng. Som utgangspunkt for formuleringen av spørsmålene våre så vi spesielt til de syv lederkompetansene eller atferden hos ledere i vellykkede endringsprosesser (Kirtman & Fullan, 2015, i Fullan & Quinn, 2017). Kompetansene hjelper lederen til å lede med bevissthet i forhold til komponentene i alle driverne i rammeverket.

I oppsummering av svarene fra rektorene og fra PP-rådgiverne i dette batteriet, finner vi markante forskjeller i alle svarene fra rektorene og PP-rådgiverne. Rektorene skårer alle spørsmålene i kategorien middels-høy, mens PP-rådgiverne skårer de fleste spørsmålene i middels-lav kategorien og ett spørsmål i lav kategori. Vi observerer markante forskjeller

mellom rektorenes og PP-rådgivernes svar i to av spørsmålene. Disse vil vi drøfte nærmere. Ingen av spørsmålene skåres i *høy* kategori.

Spørsmål med lav skår

Spørsmålet med lavest samlet skår i dette batteriet er 29. *I hvilken grad klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPT's og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?*

Går vi til teorien ser vi at å lede mot sammenheng blant annet innebærer at lederen evner å skape en målrettet plan som medarbeiderne kjenner eierskap til, noe som ifølge Fullan og Quinn (2017) er en stor del av det å samarbeide mot et formål. Robinson (2014) understreker at lederen må kunne etablere mål og tydelige forventninger til endringsarbeidet som skal gjennomføres, og at hen må gjøre et utvalg av de viktigste målene og de viktigste agendaene som kan være aktuelle for skolen, for å unngå at utviklingsarbeidet blir for fragmentert. At lederen evner å kommunisere realistiske forventninger til sentrale og viktige mål, er avgjørende (Robinson, 2014).

Utviklingsarbeidet som har vært på agendaen rundt om på skolene i Kristiansand det siste året har for de fleste skolene omhandlet temaet *inkluderende læringsmiljø* i en eller annen form. Utviklingsnettverkene drevet av skoleeier gir input til skolenes utviklingsarbeid og tema for dette. Rektor og ressurslærerne ved skolene deltar på samlingene til utviklingsnettverkene. Forrige skoleår 2022-2023, introduserte skoleeier i Kristiansand føringer for at *inkluderende læringsmiljø* skulle være et overordnet tema for skolenes utviklingsarbeid. Dette er i tråd med formålet til kommunens oppvekstsektor, uttrykt i kjernen av Rammeverket for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.). Vi vil anta at denne sentrale føringen gjenspeiler seg i målformulering og planer for utviklingsarbeid rundt om på skolene.

Ulikheter i svar fra rektor og PP-rådgiver

I svarene til spørsmål 29. *I hvilken grad klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPT's og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?*, observerer vi en stor forskjell mellom rektorenes og PP-rådgivernes skår, hvor rektorene skårer spørsmålet i middels-høy kategori, mens PP-rådgiverne skårer spørsmålet i middels-lav kategori. Det forteller oss at rektorene i større grad mener at de skaper eierskap til utviklingsarbeidet blant pedagogene sine, enn det PP-rådgiverne opplever.

Forklaringen på hvorfor rektorene skårer dette spørsmålet høyere enn PP-rådgiverne kan ligge i at de vet at de jobber systematisk med formålet og at skolens utviklingsarbeid engasjerer pedagogene. PP-rådgiverne er på sin side ikke deltakere i utviklingsnettverkene som skoleeier

organiserer, til tross for at tematikken for arbeidet sammenfaller med skolen og PPT sitt mandat for samarbeid om utviklingsarbeid på systemnivå. PP-rådgiverne er også sjelden å se ute på skolene, ut over planlagte møter, og deltar følgelig ikke i alt av utviklingsarbeid for pedagogene. Samtidig må vi holde muligheten åpen for at PP-rådgiverne skårer dette spørsmålet markant lavere enn rektorene nettopp fordi de ser inn i skolene med et eksternt og faglig blikk, og legger merke til tegn på at pedagogene ikke kjenner eierskap til utviklingsarbeidets tematikk. Mange av PP-rådgiverne er tilknyttet flere skoler, og følgelig har de et sammenligningsgrunnlag å svare ut fra. Disse observasjonene forteller dem trolig om kvalitetsforskjeller, som rektorene ikke ser, fordi de er bundet til én enhet.

Det andre spørsmålet hvor vi finner stor forskjell mellom rektorene og PP-rådgivernes skår er spørsmål 31. *I hvilken grad oppleves det at ledelsen av samarbeidet har god driv i utviklingsarbeidet?* Rektorene skårer her i øvre del av middels-høy kategori, mens PP-rådgiverne skårer spørsmålet i lav kategori. Det er en markant forskjell som gjør oss nysgjerrige på hva som kan ligge bak.

I Rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017) knyttes det å ha *driv* til en opplevelse av hastverk for å gjøre endringer som fører til bedre resultater. Dette knyttes igjen til komponentene intern og ekstern ansvarlighet i driveren *Å skape en ansvarskultur* (Fullan & Quinn, 2017). Intern ansvarlighet skapes lettere når lederen etablerer betingelser som gjør det mulig for medarbeiderne og gruppen å være ansvarlige. Dette gjøres ved å arbeide godt og systematisk med komponentene i de tre driverne *Å målrette innsatsen*, *Å utvikle samarbeidskulturer* og *Å tilrettelegge for dybdelæring*. Når intern ansvarlighet skapes, øker medarbeidernes kapasitet og forpliktelse til et arbeid (Fullan & Quinn, 2017). Ekstern ansvarlighet omfatter forholdet til eksterne systemer. Dersom den interne ansvarligheten er stor hos medlemmene i en organisasjon, vil gjerne kapasiteten for å håndtere pålegg og oppgaver fra eksterne oppdragsgivere bli større. Intern ansvarlighet må komme før ekstern ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017).

Opplevelsen av å ha god *driv* i et utviklingsarbeid samtidig som en er leder for det samme arbeidet kan være sammenfallende. Dersom det jobbes planmessig og målrettet kan lederen for samarbeidet kanskje selv kjenne på et driv, nettopp fordi det er travelt og mange baller er i luften samtidig. Vi må holde muligheten åpen for at respondentgruppene kan ha tolket uttrykket *god driv* forskjellig? Kan de rektorene som sitter som ledere av utviklingsarbeidet ha forstått dette som å være opptatt av fremdrift, mens PP-rådgiverne forstår god driv som et uttrykk for effektivitet og synlige resultater? I tilfelle vi står overfor en systematisk ulikhet i

tolkningen av begrepet hos rektorene og PP-rådgiverne, kan det være med å forklare den markante forskjellen i skåren på spørsmålet. Vi vurderer likevel at dette ikke er spørsmål vi kan finne sikre svar på i vårt kvantitative undersøkelsesopplegg, men noe som vil kreve en mer kvalitativ tilnærming.

Den store forskjellen i svarene til rektorene og PP-rådgiverne på alle spørsmålene i dette batteriet som omhandler hensiktsmessig lederatferd i arbeidet for *sammenheng* mellom alle driverne, leder oss igjen til muligheten for at de to respondentgruppene kan sitte med to ulike virkelighetsoppfatninger, basert på fagbakgrunn, kultur og forståelse for mandatet de er gitt for samarbeidet. Det kan igjen handle om en stor “blind flekk” hos rektorene, som gjør at de i middels-høy grad opplever sin lederinnsats som drivende og engasjerende fordi de ikke har noen som kan nyansere dette for dem i det daglige. PP-rådgiverne på sin side ser skolenes og rektorenes arbeid med et eksternt blikk og har et bedre grunnlag å uttale seg på, fordi de er tilknyttet ulike skoler og har sett flere måter å utøve ledelse på. Til å støtte opp under denne antakelsen har vi standardavviket for PP-rådgiverne på dette siste spørsmålet i undersøkelsen. PP-rådgivernes svar gir et standardavvik på 0,482. Det er spørreundersøkelsens laveste målte standardavvik og indikerer at de som gruppe svarer med mindre spredning. PP-rådgiverne tok bare i bruk svaralternativene 1 - 3 på dette siste spørsmålet.

Hypotesen om ledelse mot sammenheng i spørsmålsbatteri 6 bekrefte ikke

Hypotese H8 ble formulert på bakgrunn av teori om aktuell skoleledelse og hovedkomponentene i driveren *Å lede mot sammenheng* i Rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017). Hypotesen fikk følgende ordlyd: *Skole og PPT leder mot sammenheng i sitt samarbeid*. På bakgrunn av resultatene for spørsmålene i dette siste batteriet må vi konkludere med at gjennomsnittlig samlet skår i kategorien middels-lav, samt markant ulikhet i svarene mellom de to respondentgruppene, gjør at vi ikke kan bekrefte hypotesen.

6.2 Høye standardavvik i svarene

Vi finner i besvarelsen av spørreundersøkelsen vår et høyt standardavvik for alle spørsmålene i undersøkelsen. Med unntak av et standardavvik på 0,48 som gjelder svar fra respondentgruppen PP-rådgiverne på ett spørsmål i batteri 6, ligger standardavviket mellom 0,514 og 0,950 for alle svar. Dette betyr at respondentene i liten grad har vært samstemte i hva de mener om tematikken i spørsmålene. De har i de fleste av sine svar brukt hele skalaen fra 1 til 4, og har svart innbyrdes svært ulikt. Dette kan forstås som at de ulike forholdene

omkring samarbeidet som det spørres om i undersøkelsen, oppleves veldig ulikt fra rektor til rektor og fra PP-rådgiver til PP-rådgiver. Vi får et tydelig bilde av at samarbeidspraksis og avklaring av forhold rundt denne fungerer svært forskjellig rundt om på skolene. Det høye standardavviket kan også være et uttrykk for ulike forventninger hos rektorene og PP-rådgiverne til hvordan samarbeidet *bør* organiseres og fungere med hensyn til kompetanseutvikling, ledelse og anerkjennelse og komponentene i de fem driverne i Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Noen rektorer og PP-rådgivere kan være tilfreds med samarbeidet, mens mange ser et stort utviklingspotensial.

6.3 Oppsummert finner vi at samarbeidet mangler helhet og sammenheng

På bakgrunn av resultatene fra vår undersøkelse danner det seg et bilde av at skole og PPT i stor grad mangler helhet og sammenheng i samarbeidet i juni 2023. Det ser ut til at partene mangler en felles forståelse for oppdraget og mandatet for samarbeidet, fordi de uttrykker ulike forventninger til organisering og utbytte. Vi har drøftet skåren for utvalgte spørsmål i spørsmålsbatteri 1 - 6, og forklarer resultatene med at partene har ulik faglig bakgrunn, de representerer ulike kulturer og har ulik forståelse for samarbeidsmandatet, samt ulik kunnskap om hva skolen trenger i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

7.0 Konklusjon og veien videre

Problemstillingen for oppgaven vår er **“I hvilken grad har vi et samarbeid mellom skolene og PPT i Kristiansand kommune som bidrar til å styrke helhet og sammenheng i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?”**

Vi vil i dette siste kapittelet av oppgaven vår oppsummere hovedfunn, valg av teoretiske modeller og ulike implikasjoner av våre funn.

7.1 Hovedfunn

Hovedfunn i undersøkelsen er at helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT for et inkluderende læringsmiljø er *middels-lav*. Det er likevel nyanser i dette bildet.

Forskjellen i svarene fra rektorer og PP-rådgivere er jevnt over markant. Rektorene skårer høyest på alle spørsmål, med unntak av spørsmål 8 angående ledelse av samarbeidet og spørsmål 25, angående partenes interesse for hverandres idéer. Spørsmål 4, angående nok tid for samarbeidet, ble skåret likt.

Med utgangspunkt i en oppsummert middels-lav skår på samlet undersøkelse, og konsekvent forskjell i skår mellom rektor og PP-rådgiverne, konkluderer vi med at det ikke er tilstrekkelig helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT, juni 2023.

Standardavvikene i undersøkelsen er gjennomgående høye for alle spørsmålsbatteri. Dette innebærer at det er svært ulike opplevelser av graden av helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT for de ulike skolene. Standardavviket går på tvers av gruppene rektorer og PP-rådgivere. Vi finner også store standardavvik på svarene innad i de to gruppene.

7.2 Konsekvenser av våre funn

Ved å se på resultatene for de ulike driverne og tilhørende komponenter finner vi at de er ivaretatt i ulik grad. Vi vil her peke på drivere og komponenter som undersøkelsen viser bør utbedres dersom kvaliteten i arbeidet skal bli helhetlig. Dette vil dette gi implikasjoner på flere nivåer:

Skoleeier - Kristiansand kommune

Skoleeier kan stille seg spørsmål om samarbeidet mellom skole og PPT er organisert på en hensiktsmessig måte.

Samlet skåres helhet og sammenheng i samarbeidet til *middels-lav* og spørsmålet “I hvilken grad er det satt av nok tid for samarbeidet?” skåres til *middels-lav*. Vi stiller oss spørsmål om det kan være mer hensiktsmessig at PP-rådgiverne har sin arbeidslokasjon på skolene noen dager hver uke? Ved det kan tidsressursen oppleves mindre knapp fordi partene lettere vil kunne drøfte problemstillinger underveis i det daglige.

Oppvekstsektoren

Vi ser på denne oppgaven som et godt utgangspunkt for videreutvikling av samarbeidet mellom skolene og PPT. Kommunalsjef for skole og leder for PPT kan være de som tar ansvaret for at helhet og sammenheng i samarbeidet blir satt på dagsorden. De har myndighet til å gi dette fokus, men også myndighet til å forvente forpliktelse til utvikling av samarbeidet.

I og med at det er så mange områder som bør heve kvaliteten, stiller vi spørsmål om hele samarbeidet burde *re-settes* for å få til en ny start med tydelig ramme? Det bør ses på om samarbeidet er organisert på hensiktsmessig måte, eller om rammen bør endres.

Data fra undersøkelsen vår kan brukes som grunnlag for videre arbeid med helhet og sammenheng i samarbeidet. Presentasjon av Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) og de riktige driverne med tilhørende komponenter, kan være et utgangspunkt. Noen drivere og komponenter vil sannsynligvis kreve ekstra oppmerksomhet. At sektoren reflekterer over hva de høye standardavvikene – de store variasjonene i svarene fra rektor til rektor og fra PP-rådgiver til PP-rådgiver forteller om situasjonen, blir viktig. Den store forskjellen i skår mellom de to gruppene; rektorer og PP-rådgivere, bør også bli gjenstand for drøfting.

Skolene og PPT

Vi anbefaler at enhetsleder for PPT og kommunalsjef Oppvekst drøfter hvordan de enkelte skolene med tilhørende PP-rådgivere bør arbeide med resultatene. Arbeidet kan munne ut i en plan som forplikter partene til å arbeide med helhet og sammenheng i samarbeidet.

Mulige konsekvenser

Formålet i kommunens *Rammeverk for kvalitet og mestring* er at «Alle barn og unge skal oppleve seg inkludert i fellesskapet» (Kristiansand kommune, u.d.). Lykkes vi ikke med vårt samarbeid i sektoren, kan en følge bli at enkelte barn og unge ikke opplever seg inkludert i fellesskapet med de konsekvensene det kan få for enkeltindividet og samfunnet. PPT's mandat ble endret til også å skulle inkludere et forebyggende og systematisk arbeid sammen med skolene for et inkluderende læringsmiljø (Meld.St.6 (2019-2020), s.15 og 59). Endringen

i mandatet ble uttalt fra skoleeier og enhetsleder for PPT på en skoleledersamling i Kristiansand kommune, 10. august 2022. Fra kommunisert endring av mandatet til spørreundersøkelsen vår ble gjennomført, gikk det under et kalenderår. Undersøkelsen ble med andre ord gjennomført mens samarbeidet ennå lå i startgropa.

De oppsummerte funnene av vår undersøkelse ligger til grunn når vi anbefaler at skoleeier nå tar grep om rammevilkårene for det utvidede samarbeidet mellom skole og PPT. Vi har tro på at vi da kommer oss ut av startgropa og kan ta fatt på arbeidet som sikrer et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Videre studier

Spesialpedagogisk koordinator på de enkelte skolene har i vår undersøkelse ikke fått mulighet til å uttale seg om helhet og sammenheng i samarbeidet mellom skole og PPT. De er en vesentlig brikke i dette samarbeidet. En eventuell ny studie om samarbeidet mellom skole og PPT bør også involvere spesialpedagogisk koordinator ved skolene. De kan være med å belyse og nyansere samarbeidssituasjonen bedre. For å få mer detaljert innsikt og dybde i kunnskapen om samarbeidet, anbefaler vi en kvalitativ undersøkelse av tilsvarende problemstilling.

7.3 Veien videre

Ekspertgruppen for skolebidrag konkluderer i sin sluttrapport *En skole for vår tid*:

“Ekspertgruppens konklusjon er derfor at det må gjøres en innsats i hele utdanningssystemet for å øke kunnskap og kompetanse på alle nivåer og sikre helhet og sammenheng i arbeidsoppgaver. Ekspertgruppen mener at arbeidet med kvalitet i skolen og ansvaret for å bedre elevenes utbytte av opplæringen ikke kan legges på skolen alene, men må betraktes og behandles som et systemansvar” (Lillejord, 2021, s. 115).

At det utviklingsarbeidet i skolen også gjelder samarbeidet med kommunens PPT, finner vi støtte for i kommunens styringsverktøy *Rammeverk for kvalitet og mestring* (Kristiansand kommune, u.d., s. 4) og i Overordnet Del av LK20, “Alle ansatte i skole må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19.)

Reell *ansvarlighet* er stikkordet vi ønsker å løfte opp og be partene i samarbeidet reflektere ekstra omkring. PPT og skolene i Kristiansand kommune har et felles ansvar for å lykkes i samarbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Dette samarbeidet krever at partene ikke bare samarbeider, men også er ansvarlige sammen (Fullan & Quinn, 2017). Å reflektere over hvordan vi må være ansvarlige sammen, blir viktig. Den verdifulle ressursen som PP-rådgiverne representerer, bør komme elevene i klasserommene raskere og bedre til gode. Klarer skolen og PPT å samarbeide og «gå veien sammen», slik at avstanden mellom de gode intensjonene og praksis ute i klasserommene minsker?

Vi velger å avslutte vår oppgave med følgende sitat:

“Endring av praksis i organisasjoner krever tid, konsentrert oppmerksomhet og utholdenhet. Det å legge til rette for sterke samarbeidsprosesser og strukturer er et eksempel på at man bruker gruppen til å endre gruppen, noe som virkelig øker sannsynligheten for at man holder ut frem til bærekraftig og systematiske endringer blir en del av “måten vi gjør ting på her hos oss.” (Fullan & Quinn, 2017, s. 84-85.)

8.0 Litteratur

Agder Fylkeskommune. (u.d.). *Regionplan Agder 2030*. Hentet 03.10.2022 fra:

<https://agderfk.no/vare-tjenester/regionplan-agder-2030/regionplan-agder-2030-les-planen/utfordringer-og-muligheter-for-agder-i-2019/>

ASSS. (2022). *Om grunnskole i Kristiansand*. Hentet 21.11.2022 fra: <https://www.ks.no/asss-hjem/asss-2022/artikler/nokkeltall-og-tjenesteprofil/kristiansand/kristiansand-grunnskole/>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i skolen*.

Barneombudets fagrapport. Hentet 03.10.2022 fra: <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*. Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 03.10.2022 fra: <https://www.forebygging.no/globalassets/bergsli-helse-og-frafall-i-videregaende-opplaring-2.pdf>

Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2013). *Identifisering og endring av organisasjonskultur. De konkurrerende verdier*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Fullan, M. Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Galbraith, J., Downey D. & Kates A. (2002). (Kap 1): *Designing Dynamic Organizations. A Hands-On-Guide for Leaders at All Levels*. N.Y.: AMACOM.

Greco, J. & Sosa, E. (1999). *The Blackwell Guide to Epistemology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Harris, T. E. & Sherblom, J. (2002). *Small Group and Team Communication*. Pennsylvania State University: Allyn and Bacon.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansand kommune. (u.d.). *Rammeverket for kvalitet og mestring*. Hentet 03.10.2022 https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html?f
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 03.10.2022 fra: [file:///C:/Users/be2804/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/be2804/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(1).pdf)
- Lillejord, S. (2021). *En skole for vår tid*. Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag. Hentet 03.10.2022 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.10.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilsen, J. (2022, 10. august). *Samarbeid mellom skoler og PPT for å utvikle inkluderende praksis*. Presentasjon. Ledersamling i Oppvekstsektoren Kristiansand kommune.
- Nordahl, T., Sunnevåg A. K., Qvortrup L., Hansen L. S., Hansen O., Lekhal R. & Drugli M. B. (2016). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand*

kommune 2015. (Vol 1). Forskningsinformert utvikling av læringsmiljøer. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

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

Northouse, P. G. (2019). *Leadership - Theory and Practice*. Eighth edition. London: SAGE Publications. Inc.

NOU, 2019:3 (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.10.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3

Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Qvotrup, K. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skoler og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2017). *Prinsipper for lærende møter*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 03.10.2022 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/prinsipper-for-gode-moter/>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2019). *Styring og samstyring. -governance på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books.

Stoll, L. & Louis, K. S. (Red.). (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Profesjonsfellesskapet og skoleutvikling*. Hentet 21.02.2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket. Overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del. Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Krav og forventninger til en rektor*. Hentet 20.02.2023 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 09.10.2022 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *PP- tjenesten*. Hentet 30.4.2023 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Regelverkstolkninger frå Udir. Tilpasset opplæring*. Hentet 21.11.2022 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 30.4.2023 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Ungdom uten og utenfor VGO*. Hentet 03.10.2022 fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/ungdom-uten-og-utenfor-vgo/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet. Grunnskole*. Hentet 03.10.2022 fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>

Oversikter

Oversikt over figurer

Figur 1:	Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, u.d.).....s. 13
Figur 2:	The star model (Galbraith et al., 2002) s. 17
Figur 3:	Rammeverk for koherens (Fullan & Quinn, 2017) s. 23
Figur 4:	Å endre organisatorisk praksis (Fullan & Quinn, 2017)s. 32
Figur 5:	Dybdelæringskompetanse – De 6 C-ene (Fullan & Quinn, 2017)s. 35
Figur 6:	Oversikt over drivere, hypoteser og tilhørende komponenter, og hvordan de påvirker samarbeidet s. 52

Oversikt over tabeller

Tabell 1:	Oversikt over våre 8 hypoteser s. 45
Tabell 2:	Deltakelse i undersøkelsens. 56
Tabell 3:	Deltakelse og frafalls. 59
Tabell 4:	Oversikt over gradering av skårs. 62
Tabell 5:	Felles samlet gjennomsnittskår og standardavviks. 68
Tabell 6:	Batteri 1. Avklaring av samarbeidet, samlets. 71
Tabell 7:	Batteri 1. Avklaring av samarbeidet, rektorer og PP-rådgivere s. 73
Tabell 8:	Batteri 2. Samarbeid med målrettet innsats, samlets. 75
Tabell 9:	Batteri 2. Samarbeid med målrettet innsats, rektorer og PP-rådgivere s. 76
Tabell 10:	Batteri 3. Utviklende samarbeidskultur, samlets. 78
Tabell 11:	Batteri 3. Utviklende samarbeidskultur, rektorer og PP-rådgivere s. 79
Tabell 12:	Batteri 4. Dybdelæring i samarbeidet, samlets. 80
Tabell 13:	Batteri 4. Dybdelæring i samarbeidet, rektorer og PP-rådgivere s. 81
Tabell 14:	Batteri 5. Ansvarlighet i samarbeidet, samlet s. 83
Tabell 15:	Batteri 5. Ansvarlighet i samarbeidet, rektorer og PP-rådgiveres. 84

Tabell 16:	Batteri 6. Å lede mot sammenheng, samlet	s. 86
Tabell 17:	Batteri 6. Å lede mot sammenheng, rektorer og PP-rådgivere	s. 87
Tabell 18:	Fordeling av ansvar i samarbeidet	s. 88

Oversikt over diagram

Diagram 1:	Oversikt over svarprosenten i vår undersøkelse	s. 58
Diagram 2:	Gjennomsnittskår for de 6 spørsmålsbatteriene i undersøkelsen	s. 69

Vedlegg

Vedlegg 1

Stjernemodellen og styring			
Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT er avklart i tilknytning til ulike forhold.			
	Hypotese	Komponenter	Spørsmål
Batteri 1	H1: Alle komponentene i stjernemodellen er avstemt i forhold til valgt strategi i samarbeidet mellom skole og PPT...	Strategi	1.I hvilken grad er det drøftet en felles plan for samarbeidet mellom skole og PPT?
		Struktur	2.I hvilken grad har vi en avklart organisering av samarbeidet?
		Prosesser	3.I hvilken grad er det satt av fast tid for samarbeidet? 4.I hvilken grad er det satt av nok til for samarbeidet? 5.I hvilken grad er det uttalt forventninger om framdrift i samarbeidet.
		Belønning	6.I hvilken grad opplever du positiv anerkjennelse eller tilbakemeldinger i samarbeidet?
		Menneskelige ferdigheter, læring, og praksis	7.I hvilken grad er det laget en plan for å utvikle relevant kompetanse for samarbeidet?
Ledelse av samarbeid	H2: Det er samstyring i samarbeidet mellom skole og PPT	Organisering og styring	8.I hvilken grad er det drøftet hvem som bør lede samarbeidet? 9.I hvilken grad ledes samarbeidet av den som har størst engasjement og/ eller størst påvirkningsmulighet for utvikling?
Rammeverk for koherens			
Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT har utarbeidet felles mål, arbeid med disse og plan for ledelse av endring.			
Drivere	Hypotese	Komponenter	Spørsmål
Batteri 2: Å målrette innsatsen	H3: Skole og PPT har et samarbeid med målrettet innsats	Formåls- drevet	10.I hvilken grad er vi samstemte i forståelsen av felles formål i samarbeidet mellom skole og PPT?
		Mål som påvirker	11.I hvilken grad har skole og PPT blitt enige om mål for samarbeidet? 12.I hvilken grad klarer dere å holde dere til disse målene?

		En klar strategi	13.I hvilken grad utvikler dere ny kunnskap og ferdigheter i samarbeidet mellom skole og PPT?
		Endrings- ledelse	14.I hvilken grad har pedagogene i skolen og PP-rådgiverne frihet til å prøve ut ny praksis i tråd med avklarte mål? 15. hvilken grad blir pedagogene i skolen forpliktet til å endre sin praksis i tråd med erfaringer fra utviklingsarbeidet?
Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad samarbeidet mellom skole og PPT har en utviklende samarbeidskultur.			
Batteri 3: Å utvikle samarbeidskultur	H4: Samarbeidet mellom skole og PPT er et utviklende samarbeid.	Vekst- kultur	17.I hvilken grad får pedagogene i skolen bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse for å øke kapasiteten for utvikling? 18.I hvilken grad får PP-rådgiverne bidra inn i samarbeidet med sin kompetanse for å øke kapasiteten for utvikling?
		Lærende ledelse	19.I hvilken grad er skolens ledelse og PPT rådgivere lærende sammen med personalet?
		Kapasitetsbygging	20.I hvilken grad opplever du at pedagogene og PP-rådgiverne bruker hverandres kompetanse for å få til endring?
Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad det legges til rette for dybdelæring i samarbeidet mellom skole og PPT.			
Batteri 4: Å tilrettelegge for dybdelæring	H5: Skole og PPT oppnår dybdelæring i samarbeidet.	Kjernen av dybdelæring	21.I hvilken grad er samarbeidet mellom skole og PPT preget av god kommunikasjon, kritisk tenkning, kreativitet og deltakelse fra alle?
		Tydelige læringsmål	Se spørsmål 10 under <i>Å målrette innsatsen</i>
		Presis pedagogikk	22.I hvilken grad gjør skole og PPT bruk av forskningsdokumentert teori i samarbeidet mellom PPT og skole?
		Endre praksis gjennom kapasitetsbygging	23.I hvilken grad har pedagogene i skolen kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet? 24..I hvilken grad har PP-rådgiverne kunnskapen og ferdighetene de trenger for å utvikle kvaliteten på læringsmiljøet?

Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad skole og PPT viser ansvarlighet i samarbeidet.			
Batteri 5: Å skape en ansvarskultur	H6: PPT og skole har en intern ansvarlighet	Intern ansvarlighet	25.I hvilken grad viser pedagogene i skolen og PP-rådgiverne interesse for hverandres idéer og lytter oppmerksomt til hverandre?
	H7: PPT og skole har en felles ekstern ansvarlighet.	Ekstern ansvarlighet	26.I hvilken grad får foresatte og samfunnet informasjon om hvordan skolen klarer å oppfylle krav og forventninger som stilles til skolen i forhold til tilpasset opplæring (oppl. §1.3), tidlig innsats (oppl. §1.4) og spesialundervisning (oppl. §5.1.)?
Vi ønsker med følgende spørsmål å undersøke i hvilken grad skole og PPT har et samarbeid med driv og kontinuitet i utviklingsarbeidet på skolen.			
Batteri 6: Å lede mot sammenheng	H8: PPT og skole leder mot sammenheng i sitt samarbeid.	Å mestre rammeverket	27.I hvilken grad utfordrer lederen i samarbeidet skolens praksis i samarbeidet med PPT?
			28.I hvilken formidler lederen for samarbeidet klare forventninger til samarbeidet med PPT?
			29.I hvilken klarer lederen for samarbeidet å skape eierskap til PPT's og skolens utviklingsarbeid, hos pedagogene?
			30.I hvilken grad tar lederen i samarbeidet imot respons fra deltakerne i utviklingsarbeidet?
			31.I hvilken grad oppleves det at ledelsen i samarbeidet har god driv i utviklingsarbeidet?
		Å utvikle ledere på alle nivåer	32.Hvem opplever du tar ansvaret i samarbeidet med PPT og skolen?

Samlet oversikt over spørsmålsbatteri 1 - 6 med tilhørende drivere, hypoteser, komponenter og spørsmål.

Vedlegg 2 *Vurderingsverktøy for koherens*

Komponent		Dokumentasjon
Å målrette innsatsen	Felles formål driver handling	
	Et lite antall mål knyttet til elevlæring driver avgjørelser	
	En klar strategi for å oppnå målene er kjent av alle	
	Endringskunnskap er brukt for å bevege skolen/regionen/skolesystemet fremover	
Å skape samarbeidskulturer	En veksttankegang ligger til grunn for kulturen	
	Ledere modellerer læring og skaper en læringskultur	
	Kollektiv kapasitetsbygging styrkes fremfor individuell utvikling.	
	Strukturer og prosesser støtter bevisst samarbeid	
Å tilrettelegge for dybdelæring	Læringsmålene er klare for alle og driver undervisningen	
	Et sett med effektive pedagogiske praksiser er kjent og blir brukt av alle lærere	
	Solide prosesser (undersøkende samarbeid og utforskning av elevarbeid) benyttes regelmessig for å forbedre praksis	
Å skape en ansvarskultur	Kapasitetsbygging brukes for å forbedre resultater kontinuerlig	
	Underprestasjon er en mulighet for dynamisk utvikling, ikke skyldfordeling	
	Ekstern ansvarlighet benyttes på en transparent måte for å måle progresjon	

Vurderingsverktøy for koherens. (Fullan & Quinn, 2017, s. 152-153)