

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

Mai 2023

Systemrettet arbeid i PP-tjenesten

-En undersøkelse om PP-tjenesten sin arbeidspraksis i skolen-

System-oriented work in the Educational Psychological Service

-A study into the Educational Psychological Service working practices in schools-

Hilde Martinsen Trøftmoen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Førord

Utgangspunktet mitt for å starte på masterstudiet var at jeg etter over 20 års erfaring som lærer og spesialpedagog i skolen hadde ønske om å jobbe i PP-tjenesten. Jeg har alltid vært opptatt av at alle elever skal oppleve mestring i skolehverdagen og føle seg inkludert. Jeg har ansett det som viktig å ha en bred kompetanse knyttet til barn som har utfordringer i skolen. Men for å ha kompetanse om utfordringer er det viktig å ha kompetanse om hva som fungerer i den ordinære opplæringen. Derfor har denne masteren i skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i spesialpedagogikk gitt meg en enda bredere kompetanse, noe som PP-tjenesten i Ringsaker forhåpentligvis vil dra god nytte av.

Jeg vil først og fremst takke alle respondentene som har svart på spørreundersøkelsen min, uten dere så hadde det ikke blitt noen forskning. Så vil jeg takke min veileder Øystein Skundberg ved OsloMet, for tilgjengelighet, konstruktive gode tilbakemeldinger, og god støtte gjennom hele prosjektet. Jeg vil også takke lederne mine i PP-tjenesten for at dere har lagt godt til rette for både skrive- og studiedager. Takk til gode kolleger i PP-tjenesten for gode refleksjoner, oppmuntring og støtte. Sist, men ikke minst vil jeg takke mannen min for veldig god støtte, teknisk bistand, tålmodighet og gode refleksjoner.

Åsvang, mai 2023

Hilde Martinsen Trøftmoen

Sammendrag

PP-tjenesten er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem. Tjenestens mandat er todelt i henhold til opplæringsloven § 5-6. Den ene delen er systemrettet og innebærer arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, og den andre delen er individrettet og innebærer utarbeiding av sakkyndig vurdering der loven krever det.

PPT sitt arbeid med forebygging og tidlig innsats i skolen er en del av det systemrettede arbeidet til PP-tjenesten, og er beskrevet som forventninger i kvalitetskriteriene til PP-tjenesten som er ment å stimulere til at PPT skal arbeide mer systemrettet. Hovedformålet mitt med mitt masterarbeid har vært knyttet til PP-tjenestens arbeid med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen med følgende problemstilling:

«Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?»

Jeg valgte å benytte mixed methodes research (MMR), «blandede metoder» som forskningstilnærming, der det samles inn og analyseres både kvantitative og kvalitative data innenfor samme studie (Shorten & Smith, 2017, s. 74). Jeg benyttet spørreskjema på nett, som bestod av både lukkede og åpne spørsmål der respondentene kunne utdype svarene sine og kommentere. Spørreskjemaet ble sent til PP-rådgivere ved ti ulike PP-kontorer. I analysen av datamaterialet brukte jeg frekvenstabeller som grunnlag for grafisk framstilling av de kvantitative dataene, samt pivottabeller i Excel for å sammenlikne variabler. For bearbeiding av de kvalitative dataene brukte jeg tematisk analyse. Jeg benyttet en hermeneutisk fortolkningsprosess i tolkningen av datamaterialet.

Mine funn viser at det er 76,3% som jobber mest individrettet, og 18,4% som jobber mest systemrettet. Min undersøkelse kan dermed tyde på at denne praksisen ikke har endret seg noe særlig på ti år. PP-rådgiverne svarer at den største årsaken til at PP-tjenesten jobber mest individrettet, er stort antall individsaker som henvises PP-tjenesten og at det er et stort individfokus i skolen. I spørsmål knyttet til sakkyndig vurdering svarer de fleste at de henviser til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når de argumenterer for spesialundervisning. De fleste respondentene svarer at PPT i stor grad bidrar til tidlig innsats i skolen, og har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet. Faste kontaktmøter og faste kontaktpersoner på skolen oppgis spesielt som suksessfaktorer. Barrierer for å arbeide mer forebyggende i skolen peker i retning av mangel på ressurser i PPT, stort individfokus i skolene, at rutiner kan utarbeides tydeligere og bli mer strukturert. De fleste PP-rådgiverne

oppgir at de ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene, og undersøkelsen min peker i retning av at det er positive holdninger til systemarbeid i PP-tjenesten.

I siste del av oppgaven min har jeg skissert noen forslag til tiltak, der forebyggende arbeid og inkluderende praksis, laget rundt barna og elevene – rutiner og samarbeid er i fokus.

Abstract

The Educational Psychological Service (EPS) is part of the school's educational and special educational support system. The service's mandate is twofold in accordance with § 5-6 of the Education Act. One part is system-oriented and involves work related to competence development and organizational development, and the other part is individual-oriented and involves the preparation of an expert assessment where the law requires it.

The EPS's work related to prevention and early intervention in schools, is part of the system-oriented work of the ESP, and is described as expectations in the quality criteria for the EPS, which are intended to stimulate the EPS to work more system-oriented. My main purpose with my master thesis, has been linked to the ESP's work with prevention and early intervention in schools with the issue:

"How can counselors in the ESP work with prevention and early intervention in schools?»

I chose to use mixed methods research (MMR), as a research approach, where both quantitative and qualitative data are collected and analyzed within the same study (Shorten & Smith, 2017, p. 74). I used an online questionnaire, which consisted of both closed and open questions where the respondents could elaborate on their answers and comment. The questionnaire was sent to counselors at ten different offices in the ESP. In the analysis of the data material, I used frequency tables as a basis for graphical presentation of the quantitative data, as well as pivot tables in Excel to compare variables. For processing the qualitative data, I used thematic analysis. I used a hermeneutic interpretation process in the interpretation of the data material.

My findings show that it is 76.3% who work mostly individual-oriented, and 18.4% who work most system-oriented. My research can thus indicate that this practice has not changed much in ten years. The counselors in the ESP reply that the main reason why the ESP works most individual-oriented, is because of the large number of individual cases that are registered to the ESP, and that there is a large individual focus in schools. In questions related to expert assessment, most respond that they refer to diagnoses or areas of difficulty in the child when they argue for special education. Most of the respondents answer that the ESP largely contributes to early intervention in school, and has good routines to be able to participate in the preventive work. Regular contact meetings and regular contact persons at the school are particularly cited as success factors. Barriers to working more preventively in schools point in the direction of a lack of resources in the ESP, a large individual focus in schools and that

routines can be drawn up more clearly and become more structured. Most of the counselors in the ESP state that they want to work more system-oriented towards the schools, and my survey points in the direction of positive attitudes towards system work in the ESP.

In the last part of my thesis, I have outlined some proposals for measures, where preventive work and inclusive practice, created around the children and pupils - routines and cooperation are in focus.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1.Introduksjon..... | 9 |
| 1.1.Formålet med studien | 11 |
| 1.2.Problemstilling og forskningsspørsmål | 11 |
| 1.3.Begrepsavklaring..... | 12 |
| 1.3.1.Systemrettet arbeid i PP-tjenesten | 12 |
| 1.3.4.Tidlig innsats | 14 |
| 1.3.5.Kvalitetskriteriene til PP-tjenesten | 14 |
| 1.3.6.Transaksjonsmodellen | 14 |
| 1.4.Oppgavens oppbygning | 15 |
| 2.Teoretisk bakgrunn..... | 15 |
| 2.1.Ulike spesialpedagogiske perspektiver..... | 15 |
| 2.1.1.Det kategoriske perspektivet | 16 |
| 2.1.2.Klassifisering av mennesker..... | 17 |
| 2.1.3.Medikalisering i skolen | 18 |
| 2.1.5.PP-tjenesten i lys av det kategoriske perspektivet..... | 20 |
| 2.1.6.Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell..... | 21 |
| 2.2.Systemrettet arbeid..... | 21 |
| 2.2.1.Systemtenkning- den femte disiplin | 22 |
| 2.2.2.Innovasjonsarbeid - initiering..... | 23 |
| 2.2.3.Implementering – motstand og barrierer | 25 |
| 2.2.4.PP-tjenestens rolle i endringsarbeid i skolen..... | 26 |
| 2.2.5.Dynamikken mellom individ og system..... | 26 |
| 2.2.6.LP-modellen | 27 |
| 2.3.Dagens situasjon..... | 27 |
| 2.3.1.En skole for alle – noen grunnleggende prinsipper | 28 |
| 2.3.2.Likeverdig opplæring | 28 |
| 2.3.3.Inkludering | 29 |
| 2.3.4. Tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning | 30 |
| 2.4.Tidlig innsats | 30 |
| 2.4.1.Definisjon | 30 |
| 2.4.2.Nasjonale føringer | 31 |
| 2.4.3.To ulike tradisjoner..... | 32 |
| 2.4.4.Kritikk av tidlig innsats | 33 |
| 2.5.Forebygging og inkluderende støttesystem | 34 |
| 2.5.1.Tilpasset opplæring og tidlig innsats i lys av forebygging | 36 |
| 2.6.PP-tjenesten..... | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.6.1.Dagens spesialundervisning og PP-tjenestens rolle..... | 38 |
| 2.6.2. Hva har blitt gjort og hva gjøres for å øke det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten? | 39 |
| 3.Metodisk tilnærming | 40 |
| 3.1.Vitenskapsteoretisk forankring..... | 40 |
| 3.2.Valg av metode..... | 41 |
| 3.3.Utvalg | 43 |
| 3.4.Utarbeiding av spørreskjema..... | 43 |
| 3.4.Gjennomføring av studien | 46 |
| 3.4.2.Distribusjon | 46 |
| 3.5.Studiens kvalitet | 46 |
| 3.4.1.Relibilitet | 47 |
| 3.4.2.Validitet | 47 |
| 3.6.Etiske overveielser | 49 |
| 3.7.Plan for analyse – temasentrert analytisk tilnærming..... | 50 |
| 4.Presentasjon og analyser av resultater | 51 |
| 4.1.Spørsmål 1 | 52 |
| 4.1.1.Oppsummering spørsmål 1 | 54 |
| 4.2.Spørsmål 2 | 54 |
| 4.2.1.Oppsummering spørsmål 2 | 54 |
| 4.3.Spørsmål 3 | 55 |
| 4.3.1.Oppsummering spørsmål 3 | 56 |
| 4.4.Spørsmål 4 | 56 |
| 4.4.1.Oppsummering spørsmål 4 | 58 |
| 4.5.Spørsmål 5 | 59 |
| 4.5.1.Oppsummering spørsmål 5 | 59 |
| 4.6.Spørsmål 6 | 59 |
| 4.6.1.Oppsummering spørsmål 6 | 60 |
| 4.7.Spørsmål 7 | 60 |
| 4.7.1.Oppsummering spørsmål 7 | 62 |
| 4.8.Spørsmål 8 | 62 |
| 4.8.1.Oppsummering spørsmål 8 | 62 |
| 4.9.Presentasjon av pivottabeller..... | 63 |
| 4.9.1.Pivottabell 1 | 63 |
| 4.9.2.Pivottabell 2 | 64 |
| 4.9.3.Pivottabell 3 | 66 |
| 4.9.4.Pivottabell 4 | 67 |
| 4.10.Oppsummerende drøfting av pivottabellene | 67 |

| | |
|--|-----|
| 5.Diskusjon..... | 68 |
| 5.1.Oppsummering av mine funn | 68 |
| 5.2.En praksisfortelling | 69 |
| 5.3.Min problemstilling i lys av praksisfortelling | 70 |
| 5.3.1.Systemtenkning i lys av Senge | 72 |
| 5.3.2.Systemrettet arbeid i PPT – kompenserende feedback?..... | 74 |
| 5.3.3.Bruken av diagnoser | 74 |
| 5.4.Svar på forskningsspørsmål..... | 76 |
| 5.4.1.Forskningsspørsmål 1: Kompetanse om og holdninger til systemrettet arbeid..... | 76 |
| 5.4.2.Forskningsspørsmål 2: Faglig og relasjonell tillit | 79 |
| 5.4.3.Forskningsspørsmål 3: Sakkyndige vurderinger | 80 |
| 5.4.4.Forskningsspørsmål 4: Forebyggende arbeid og tidlig innsats..... | 81 |
| 6.Forslag til tiltak | 84 |
| 6.1.Støtte barns selvbeskyttende kompetanse..... | 85 |
| 6.2.Bruke en relasjonell tilnærming | 86 |
| 6.3.Refleksjon over grunnleggende holdninger til barn | 87 |
| 6.4.Fremme indre motivasjon..... | 89 |
| 6.5.Forebyggende arbeid og inkluderende praksis | 89 |
| 6.7.Laget rundt barna og elevene – rutiner og samarbeid | 92 |
| 6.8.Oppsummering av min problemstilling sett i lys av praksisfortellingen..... | 94 |
| 6.Avsluttende sammenfatning | 95 |
| 6.1.Oppsummering | 95 |
| 6.2.Forslag til tiltak og videre forskning | 98 |
| 7.Referanser..... | 98 |
| Vedlegg | 105 |
| Vedlegg 1 Informasjonsskriv og spørreundersøkelse..... | 105 |
| Vedlegg 2 Tilbakemelding fra NSD og TSD | 108 |
| Vedlegg 3 Datamateriale fra Excel..... | 109 |

1.Introduksjon

I opplæringsloven § 5-6 står det at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (Opplæringsloven, 1998). I NOU 2019:23 (2019) er det forslag om at PP-tjenestens mandat bør utvides slik at tjenestens arbeid ikke bare skal rette seg mot elever med «særlige behov», men mot alle elever. Det er også forslag om at PP-tjenesten skal ha *plikt* til

å gi råd og hjelp til skolene om hvordan opplæringen kan organiseres og gjennomføres. I kvalitetskriterier utviklet av Utdanningsdirektoratet (Udir), står det at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats slik at skolene kan komme i forkant av problemer (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Det er derfor et paradoks at Nordahl-rapporten fra 2018, *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, peker på at opp mot 80% av arbeidstiden til de ansatte i PP-tjenesten kan gå med til å utarbeide sakkyndige vurderinger, og at det ofte er lang saksbehandlingstid. Rapporten er klar på at PPT bruker for lite tid sammen med barna og elevene. Ifølge ekspertgruppen som ble ledet av Thomas Nordahl, er dette til hinder for det systemrettede arbeidet i skolen (Nordahl, 2018, s. 170-172). Kartleggingen av kompetansen i PP-tjenesten i forkant av SEVU-PPT i 2013, viste at både PP-ledere, skoleeiere og fagansatte i skolen mener at den største utfordringen handler om å arbeide forebyggende. 23% mener at PP-tjenesten i liten grad eller ikke i det hele tatt, makter å arbeide forebyggende, mens 57% mener at PP-tjenesten i noen grad arbeider forebyggende. Kun 19% vurderer at PP-tjenesten i høy grad arbeider forebyggende (Hustad et al., 2013, s. 117). Sjøvoll (2015) fant også i sin gjennomgang av ti masteroppgaver at det fokuseres mer på individuelle vansker knyttet til den enkelte eleven enn på systemet. Empirien i studien bestod av masteroppgaver utarbeidet av ti studenter som selv arbeidet i PP-tjenesten, eller som samarbeidet nært med personalet i PP-tjenesten.

Nasjonale myndigheter har gjennom flere år uttrykt tydelige forventninger om at PPT skal dreie arbeidet sitt mer systemrettet og nedtone det individrettede arbeidet (Lekang & Moen, 2021, s. 34). Fasting (2018a s. 5) påpeker i antologien *Pedagogisk systemarbeid – endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* bl.a. at PP-rådgivere bør rette oppmerksomheten mot kompetanse- og organisasjonsutvikling for å kunne realisere skolens samfunnsmandat og visjonen om en god og læringsfremmende opplæring for alle elever. Strønen (2018, s. 19) påpeker i sin artikkel at det er behov for mer forskning på systemarbeid i PP-tjenesten og denne måten å jobbe på, samt å finne mer ut av hva man søker å oppnå ved å satse på systemarbeid i PP-tjenesten.

Mitt fokus i min masteroppgave vil derfor rette seg mot hvordan PP-tjenesten kan endre sin arbeidspraksis for å bistå skolene i deres forebyggende og systemrettede arbeid. Jeg arbeider selv i PP-tjenesten, og opplever at vi er inne i et paradigmeskifte med tanke på arbeidsoppgaver og fokus. Jeg ønsket derfor å gå mer i dybden på denne prosessen.

1.1. Formålet med studien

Formålet med studien er å:

- a) få innsikt i holdninger til systemrettet arbeid i PP-tjenesten**
- b) utvikle kunnskap om hvordan aktører i PP-tjenesten jobber forebyggende gjennom systemarbeid i skolene**
- c) utvikle innsikt i hvilken grad kvalitetskriteriene fra Udir om forebygging og tidlig innsats er forstått i PP-tjenesten**

En hypotese er at hvis kvalitetskriteriene i PP-tjenesten i større grad operasjonaliseres, vil konsekvensen bli færre henvisninger som igjen fører til at PP-tjenesten får frigjort mer tid til forebyggende arbeid og tidlig innsats. Ved at PP-tjenesten blir tettere på i støttesystemet til skolene, vil det forhåpentligvis kunne bidra til større læringsutbytte og inkluderende praksis for elevene.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er:

«Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?»

Mine forskningsspørsmål er:

- Er det størst fokus på individnivå eller systemnivå i PP-tjenesten, og hvordan er holdningene til systemrettet arbeid?
- Hvordan arbeider PP-tjenesten med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen, og hvordan er rutiner lagt opp for at PP-rådgiverne skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen?
- Sakkyndige vurderinger:
 - Hvor utbredt er praksisen å argumentere for spesialundervisning der det blir henvist til diagnoser og vanskekatégorier?
 - Hvordan blir den ordinære opplæringen vektlagt i sakkyndige vurderinger?
 - Hvordan blir de sakkyndige vurderingene utarbeidet med tanke individrettet/systemrettet tiltak?
- Hvilke opprettholdende faktorer hindrer PP-tjenesten i å arbeide mer forebyggende i skolen, og i hvor stor grad bidrar PP-tjenesten i arbeidet med tidlig innsats i skolen?

1.3. Begrepsavklaring

Jeg vil i denne delen av oppgaven utdype begrepene *systemrettet arbeid*, *individrettet arbeid*, *forebyggende arbeid* og *tidlig innsats* i PP-tjenesten, samt *kvalitetskriteriene til PP-tjenesten*. Jeg vil i tillegg kort beskrive *transaksjonsmodellen* som en overordnet forståelse av teorier på ulike nivåer.

1.3.1. Systemrettet arbeid i PP-tjenesten

I (oppl, 1998a) er systemarbeid i PP-tjenesten referert til arbeid “som har til hensikt å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling”. I opplæringsloven § 5-6 kom lovendringen om at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Fra denne lovendringen kom og fram til i dag, har begrepet systemrettet arbeid i liten grad blitt definert, og det har også vært utfordringer med å operasjonalisere begrepet (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20).

«Systemtenkning er en disiplin, som går ut på å se helheter» (Senge, 1999, s. 67). Begrepet systemteori representerer et felles grunnlag for mange ulike samfunns- og naturvitenskapelige disipliner innen forskning. Felles for disse tilnærmingene, er at man i stedet for å konsentrere seg utelukkende om individbaserte prosesser, ser på helheten i et dynamisk og interaktivt forhold til delene (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20).

Fasting og Sundar (2018) beskriver at pedagogisk systemarbeid retter fokus mot «strukturene, samhandlingsmønstrene og relasjonene *innenfor* skolen og *mellom* skolen og PP-tjenesten», og at det innebærer en systematisk samhandling i å utvikle skolens strukturer og praksiser (Fasting & Sundar, 2018a, s. 21). Hustad (2013) beskriver at systemrettet arbeid som begrep forstås i sammenhengen mellom arbeid med miljøet rundt eleven, skolen som organisasjon, og det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpetjenestene, der hensikten er å fremme elevenes mestring i livet og på skolen (Hustad et al., 2013, s. 182). Systemrettet arbeid blir ofte forstått som tidlig innsats og forebyggende arbeid, å være tett på arbeidet med pedagogisk ledelse og læringsmiljø, inkludering og det å se barnet i relasjon med andre. Faglitteratur kobler ofte systemrettet arbeid til systemteori, spesielt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Fjellstad, 2021, s. 11).

Systemrettet arbeid er i denne oppgaven forstått som arbeidet PP-tjenesten utfører som ikke handler om sakkyndighetsarbeid, men knyttes til mandatet PP-tjenesten har om kompetanseheving og organisasjonsutvikling i samarbeid med skolen.

1.3.2. Individrettet arbeid i PP-tjenesten

I opplæringsloven § 5-6 andre del, er det individrettede arbeidet til PP-tjenesten beskrevet slik: «Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det» (oppl, 1998b). Substantivet *individ* er innenfor filosofien beskrevet som et vesen som under hele sin utvikling beholder sin egenart (NOAB, 2023). I pedagogikken og spesialpedagogikken finnes det flere ulike tilnæringer til å forstå hvorfor mange elever har problemer med læring og utvikling som bygger på ulike forståelsesmodeller. Individperspektivet defineres ofte som et kategorisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken og er sterkt individsentrert, der perspektivet er knyttet til barn og unges forutsetninger for læring med fokus på de vansker eller skader som den enkelte har. I tillegg ligger det også et fokus på hjemmeforhold med vekt på sosioøkonomiske forhold (Nordahl, 2018, s. 217). Men som Lekang og Moen (2021, s. 35) påpeker, så kan kontekstuelle forhold som skole, opplæringsstilbud og hjemmeforhold bli underkommunisert ved å ha et kategorisk individperspektiv.

Individrettet arbeid er i denne oppgaven forstått som arbeid knyttet til enkeltbarns særskilte behov.

1.3.3. Forebyggende arbeid

Verbet *å forebygge* er beskrevet som å forhindre, avverge noe uheldig fra å skje eller utvikle seg på kort eller lang sikt (NOAB, 2023). I skolen så handler forebygging om å støtte og fremme barns og unges utvikling og læring, og begrense eller forhindre en eventuell uønsket utvikling (Lekang & Moen, 2021, s. 28).

Forebyggingsbegrepet kan deles inn i ulike måter. Caplan (1964) introduserte tredelingen primær, sekundær og tertiær forebygging, som i nyere tid blir omtalt som universell, selektiv og indikativ forebygging. Universell forebygging retter seg mot *alle* elever, selektiv forebygging retter seg mot enkelte grupper av elever, mens indikativ forebygging retter seg mot enkeltelever med identifiserte lærevansker. Forebygging i skolen kan altså foregå både på system- og individnivå (Lekang & Moen, 2021, s. 28-29). Denne tredelingen er operasjonalisert i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats*, og foreslått av Nordahlgruppen som et system for støtte og veiledning til lærere. Intensjonen er at alle barn og unge skal ha tilhørighet til fellesskapet så langt det er mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 44).

1.3.4. Tidlig innsats

I nasjonale styringsdokumenter forstås tidlig innsats både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og at det settes inn tiltak når utfordringer avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, 2019-2020). Tidlig innsats kan omfatte både system- og individrettede strategier. På den ene siden kan begrepet forstås som pedagogisk og spesialpedagogisk hjelp og støtte straks det oppdages at en elev har vansker, og blir slik sett knyttet til individnivå. På den andre siden kan tidlig innsats forstås som forebygging på klasse- /gruppenivå, der oppmerksomheten rettes mot det ordinære tilbudet i skolen (Lekang & Moen, 2021, s. 15).

Tidlig innsats kan sees i lys av to kulturhistoriske tradisjoner, den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale Pädagogik-tradisjonen. Disse bygger på svært ulike forutsetninger og forståelser for målet med opplæring, som igjen har direkte konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir forstått og håndtert i pedagogisk teori og praksis (Vik, 2015). Tidlig innsats sett i lys av angloamerikansk tradisjon har fokus på samfunnsnytte, mens tidlig innsats sett i lys av kontinental tradisjon har fokus på danning. Faglitteratur viser at tidlig innsats kan belyses fra ulike perspektiver og kan dermed fremstå som kompleks. Kompleksiteten av begrepet kan derimot reduseres om man betrakter tidlig innsats som et retningsgivende og grunnleggende prinsipp (Lekang & Moen, 2021, s. 32-33).

1.3.5. Kvalitetskriteriene til PP-tjenesten

Kvalitetskriteriene til PPT ble presentert i Meld. St. 18 (2010-2011) som forventninger til PP-tjenesten, og er ment å stimulere til at PPT skal arbeide mer systemrettet.

De fire kvalitetskriteriene er:

- PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste
 - PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng
 - PP-tjenesten arbeider forebyggende
 - PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats
- (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

1.3.6. Transaksjonsmodellen

Mange av teoriene som tidligere dominerte innen pedagogikk, psykologi, medisin, sosialt arbeid og sosiologi, beskrev barnet som en nokså passiv mottaker av påvirkning fra mor eller samfunnssystemene. Transaksjonsmodellen hevder derimot at barn også former sitt miljø og samtidig formes av det. Denne interaksjonen mellom individ og miljø kan beskrives som utvekslinger i form av transaksjoner (Kvillo, 2008, s. 206).

Transaksjonsmodellen er ikke kun en teori, men en samling teorier som er mer omfattende enn enkeltstående teorier, og går under samlebetegnelsen teoretiske modeller. Ulike perspektiver kan grupperes i forhold til hverandre:

1. *Paradigmer*: Omfattende teorier som er vidtspennende. Positivism er et eksempel.

2. *Teoretiske modeller*: Mer avgrensede modeller enn paradigmer. Bronfenbrenners bioøkologiske teori er et eksempel.

3. *Mellomteorier*: Knytter paradigmene og modellene til den virkelige verden og er basert på forskning. Vygotsky sin læringsteori er et eksempel.

4. *Substantive teorier*: De mest avgrensede teoriene. Eksempel kan være hvordan læreres klasseledelse påvirker elevatferden (Kvillo, 2008, s. 203-204).

1.4. Oppgavens oppbygning

Etter dette innledende kapittelet blir oppgaven inndelt i følgende seks kapitler; teoretisk bakgrunn, metodisk tilnærming, presentasjon og analyser av resultater, diskusjon, forslag til tiltak og avsluttende sammenfatning.

2. Teoretisk bakgrunn

For å få en bredere forståelse for «hvordan» PP-tjenesten kan arbeide med tidlig innsats og forebyggende arbeid var det naturlig for meg å finne mer ut om «hvorfor». Jeg valgte derfor å se på den historiske utviklingen innenfor barnesynet, hvordan diagnoser oppstår og opprettholdes, samt den spesialpedagogiske utviklingen. Etter min oppfatning så ligger dette til grunn for PP-tjenestens daglige arbeid i 2023.

2.1. Ulike spesialpedagogiske perspektiver

Det pedagogisk psykologiske arbeidet i PP-tjenesten og forståelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet har endret seg over tid. Utvikling i barnesynet som man kan finne i nasjonale læreplaner fra 50-tallet og frem til i dag, har påvirket PP-tjenestens forståelse og tilnærming i sitt arbeidsfelt (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 25).

50 og 60-årenes psykologiske og pedagogiske tenkning innebar en psykoanalytisk forståelse av vansker som fokuserte på individet, og det ble ofte tatt utgangspunkt i mangler ved personen. Denne forståelsen har basis i en diagnostisk tradisjon (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20). Danforth (2004) beskriver denne forståelsen som en ortodoks, positivistisk tilnærming til kunnskap og praksis innen spesialpedagogikken, og den blir også beskrevet som den tradisjonelle spesialpedagogikken. Den tradisjonelle spesialpedagogikken inneholder

elementer som fører til stigmatisering og marginalisering (Gallagher mfl., 2004, referert i Reindal & Hausstetter, 2010 s. 53)

På 70-tallet ble det pedagogisk psykologiske arbeidet utviklet. Det individuelle perspektivet strakk ikke til, og man forsto nå elevenes lærevansker i et sosialpsykologisk perspektiv. Tiltakene var primært tenkt å skulle endre vilkårene i omgivelsene, da læringsproblemer var et resultat av at opplæringsmiljøet ikke var godt nok tilpasset elevenes behov (Asheim, 1980; Tangen, 2012 referert i Samuelsen & Bargel, 2018 s. 20). Denne forståelsen av spesialpedagogikken blir beskrevet som det postmoderne perspektivet som utfordrer den tradisjonelle spesialpedagogikken (Danforth & Taylor, 2004, s. 1). Det postmoderne perspektivet knyttes blant annet til målsettingen om et inkluderende samfunn (Reindal & Hausstatter, 2010, s. 53).

Disse to perspektivene på individ og miljø ligger til grunn for den økologiske teorien, som både inkluderer det individuelle og det kontekstuelle perspektivet og samspillet mellom dem (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 21). Bronfenbrenners bioøkologiske teori er en av teoriene som inngår i transaksjonsmodellen. Bronfenbrenner og Cole (1981) hevder at for å forstå barns utvikling, må det observeres i deres naturlige omgivelser i samhandling med kjente voksne over tid. Transaksjonsmodellen er et perspektiv på barns og unges utvikling (Kvello, 2008, s. 203).

2.1.1. Det kategoriske perspektivet

Det individorienterte perspektivet omtales ofte som det kategoriske perspektivet innen spesialpedagogikken. Det karakteriseres ved å være nært knyttet til individuelle vansker eller skader hos enkeltelevne. Atferdsvansker, lærevansker, matematikkvansker, lese- og skrivevansker og de mer medisinske orienterte termene som dysleksi, dyskalkuli, ADHD, Tourettes syndrom osv., er kategorier som er velkjente innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet (Hannås, 2014, s. 50). Nordahl (2012, s. 217) påpeker at det kategoriske perspektivet innebærer at problemer knyttet til elevenes atferd og læring, blir tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger og at tiltak og metoder derfor retter seg mot den individuelle eleven. Han viser til en stadig økende bruk av diagnoser i skolen, noe som tyder på at diagnostisering og en patologisk tilnærming til de aktuelle fenomenene står sterkt i skolen. Det kategoriske individperspektivet er problematisk i seg selv fordi individperspektivet representerer et syn som innebærer at problemer hovedsakelig anses å ligge i eller hos eleven selv. Kontekstuelle forhold som skole, opplæringsstilbud og hjemmeforhold kan dermed bli underkommunisert, marginalisert og/eller tildekket. En annen innvending er at fokus på

mangler og problemer hos eleven kan innebære at elevens styrker og ressurser blir oversett og dermed ikke blir tatt med i betraktning (Lekang & Moen, 2021, s. 35).

2.1.2. Klassifisering av mennesker

Elever skapes og opprettholdes gjennom navn, slik som eleven med ADHD, eleven med autisme, eleven med språkvansker, den inkluderte eller ekskluderte eleven (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 53). Hva er det som opprettholder en slik klassifisering?

Filosofene Ian Hacking og Michel Foucault har utviklet teorier knyttet til hva som skaper mennesker. Ian Hacking har studert hvordan statistikken har skapt normative kategorier og som mennesker har justert sin atferd i forhold til (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 429). Foucault sitt forfatterskap er rettet mot at oppfinnelsen av mennesker er et produkt av ulike menneskelige teknikker innenfor gitte samfunnsregimer, og at vi skaper ulike typer mennesker som vi tillegger egenskaper, begrensninger og muligheter. Hva som skaper mennesket er dermed summen av de prosessene som skaper menneskene (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 55-56). Hacking beskriver denne prosessen som «making up people»:

«‘making up people’, referred to the ways in which a new scientific classification may bring into being a new kind of person, conceived of and experienced as a way to be a person. The second, the ‘looping effect’, referred to the way in which a classification may interact with the people classified» (Hacking, 2007, s. 285-286).

Hacking (2002) skiller mellom mennesker og objekter. En stein som klassifiseres kan ikke ha innvirkning på sin egen oppfattelse av seg selv. Et menneske som klassifiseres, f.eks. som asbergers, vil kunne ha innvirkning på dette menneskets oppfatning av seg selv, og føre til den «looping-effekten» som Hacking beskriver ovenfor. (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 58). Hvis vi forenkler Hackings poeng, kan vi si det slik at antall tilfeller som registreres av et avvik eller en bestemt tilstand, kun vil øke i kraft av at det dannes eller finnes en egen kategori for det bestemte avviket eller den bestemte tilstanden (Hannås, 2014, s. 51). Denne erkjennelsen vil selvsagt ha store etiske konsekvenser for spesialpedagogikken.

Et poeng som er basert på en prosess som Bruno Latour (1987 og 2005, referert i Hannås, 2014 s. 51) har beskrevet, er at når kunnskapen om et fenomen bekreftes og spres, vokser samtidig nettverket slik at det etter hvert omfatter stadig flere agenter eller talsmenn for den aktuelle typen kunnskap. Nye talsmenn blir vervet av nye agenter, og derved sprer en bestemt forståelse av et spesifikt fenomen seg via ulike nettverk. For eksempel kan en elevs foreldre, kamerater eller andre familiemedlemmer, spesielt dersom de selv har samme diagnose eller

vanske, opptre i rollen som betydningsfulle agenter. Det samme kan gjelde for kontaktlærer, spesialpedagog, m.fl. i tiden før en henvisning til PPT (Hannås, 2012, referert i Hannås, 2014 s. 51). Definisjonene av mennesket blir opprettholdt innenfor institusjoner som skoler og universiteter der begrepet gir mening. Gjennom institusjonene knyttes det rettigheter og tradisjoner til klassifiseringene. For eksempel kan en diagnose føre til konkrete juridiske rettigheter og metodiske strategier innenfor spesialpedagogikken (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 59).

2.1.3. Medikalisering i skolen

«By medicalization we mean defining behavior as a medical problem or illness and mandating or licensing the medical profession to provide some type of treatment for it» (Conrad, 1975, s. 12). «Medicalization can be characterized as the product of processes that seek to put social problems into a medical framework» (Mahon & Harwood, 2014, s. 915).

Begrepet medikalisering handler om at det har vært, og er, en fremtredende tendens ved samfunnet at det stadig identifiseres og defineres nye former for menneskelig atferd og tilstander som betraktes som syke eller avvikende, og som derved oppfattes som medisinske problemer (Hannås, 2014, s. 50). Ifølge medikaliseringsteorien er problemer hos den enkelte ikke opprinnelig av medisinsk art, men handler om forhold som ligger utenfor det enkelte individet. Denne utviklingen gjenspeiles i form av et økende antall diagnostiske kategorier, og at stadig flere får individuelle vansker og diagnoser. Eksempelvis har antall diagnostiske kategorier i de medisinske manualene økt fra 106 i 1952, til nærmere 400 i år 2000 (Hannås, 2010, referert i Hannås 2014 s. 51).

Det finnes flere ulike teorier og forklaringer innenfor medikaliseringsforskningen, og Conrad blir ofte referert til i forskningen på medikalisering. Conrad (1975, s. 19) snakker om individualisering av sosiale problemer. Det handler om at vi ser etter årsaker og løsninger på komplekse sosiale problemer i individet, istedenfor i det sosiale systemet. Han sammenlikner dette synet med Ryan's (1971) «blaming the victim», som søker etter årsaker i individet istedenfor i samfunnet der de bor. Dette handler om søken etter å forandre «offeret» i stedet for samfunnet. Conrad (1975) peker videre på at det medisinske perspektivet på diagnostisering av en sykdom i individet, fører i seg selv til individualisering av sosiale problemer. I stedet for å se på avvikende oppførsel som et symptom på problemer i det sosiale systemet, så fokuseres det på individuelle diagnoser og behandling av sykdommen mens den sosiale situasjonen som regel ignoreres.

En utfordring knyttet til medikalisering som påpekes i Mahon & Harwood (2014 s. 917), er hvor grensen går når vi skal definere en medisinsk utfordring. Bør vi for eksempel ha et medisinsk blikk på beskjedenhet i skolesettinger? Eller burde barn som gjør det bra på skolen bli medisinsk undersøkt? Foucault (2004) (referert i Mahon & Harwood, 2014 s. 917) har identifisert dette helseperpektivet som vitenskapsmedisin, og kalt dette fenomenet «undefined medicalization». *Undefined medicalization* refereres til medisin som beveger seg utover sitt tradisjonelle felt, til områder som jus, arbeid, utdanning og interesseområder, og at menneskelige erfaringer og handlinger redefineres som om de var medisinske problemer.

2.1.4. ADHD – et eksempel

I tråd med Hacking kan man resonere som følger: En elev havner under bekymringsgrensen på en kartleggingstest, og det blir snakk om nærmere oppfølging. Pedagogisk personale leter i eksisterende kategorier: Er eleven impulsiv og aktiv? Har eleven vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon? Hvis svarene er bekreftende, handler det kanskje om en ADHD elev og det vurderes bestemte tiltak. Tiltakene kan involvere leger, psykologer, PPT, spesialundervisning osv. Når behovet for å kategorisere de elevene som havner utenfor gjennomsnittskurven øker, er det mye som tyder på at ADHD har blitt en kategori som ofte trekkes fram. Praksisen har derfor en selvforsterkende effekt (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 432).

Conrad (1975 s. 19) beskriver et annet eksempel. Både skolen og foreldrene er bekymret med tanke på barnets oppførsel, barnet er veldig vanskelig hjemme og forstyrrende på skolen. Hverken straff eller belønning ser ut til å ha noen modifierende effekt på atferden, så det blir foreslått en medisinsk evaluering. Barnet får en diagnose og blir medisinerert med sentralstimulerende medisiner. Barnets atferd blir etter hvert mer sosialt akseptert, og problemene reduseres både hjemme og på skolen. Men det finnes et annet perspektiv. Ved å fokusere på symptomene ved barnet og sammenlikne dem med en diagnose, så ignoreres muligheten for at oppførsel ikke er en sykdom men en tilpasning til en sosial situasjon. Det avleder oppmerksomheten fra familien eller skolen, og ideen om at problemet kan ligge i strukturen til det sosiale systemet. Ved å gi medisiner, så støttes i hovedsak de eksisterende systemene og lar ikke denne oppførselen være en endringsfaktor i systemet.

Før 1987 så fantes det ingen mennesker som var klassifisert med Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). I 1940 fantes det derimot mennesker som hadde Minimal Brain Dysfunction (MBD), og i 1980 fantes det mennesker som hadde Attention Deficit

Disorder (ADD), men ingen hadde ADHD. I 1987 ble ADHD presentert i *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* av *The American Psychiatric Association*. Før 1987 hadde eksperter forsket på mennesker med ADD, men klassifiseringen stemte ikke overens med de menneskene som den forsøkte å beskrive, og forskningen førte dermed til en ny diagnose. Så før 1987 var ikke ADHD en måte å være en person på, og personer så heller ikke på seg selv på denne måten. Etter 1987 så ble dette en måte å forstå seg selv på (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 59-60).

2.1.5. PP-tjenesten i lys av det kategoriske perspektivet

Nordahl-rapporten (2018 s. 218-219) peker på at identifisering av det enkelte barns problemer og vansker vil være sentral for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Mange barn og unge har faktiske problemer og vansker som det er nødvendig å utrede i en pedagogisk sammenheng. Spesialundervisning ses på som et hensiktsmessig og funksjonelt tilbud til barn og unge som blir diagnostisert til å ha problemer. Ved å identifisere barn og unges vansker, kan det ut fra den kategoriske tilnærmingen planlegges og gjennomføres en pedagogisk praksis som er godt tilrettelagt for å møte det enkelte barns problemer. Forvaltningen og videreføringen av dette individorienterte perspektivet skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen (Egelund, 2009, referert i Nordahl, 2018 s. 218). Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke barn og unge som har vansker og hva slags hjelp og støtte de trenger. Gjennom denne praksisen, vil deres maktposisjon og avgjørelser få store konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet. PP-tjenesten skriver sakkyndige vurderinger som i prinsippet ikke kan overprøves (Nordahl, 2018, s. 218-219).

Jamfør opplæringsloven § 5-3 (1998), skal det foreligge en sakkyndig vurdering før det fattes vedtak om spesialundervisning, og enkeltvedtaket skal baseres på den sakkyndige vurderingen. Dersom vedtaket fra kommunen eller fylkeskommunen avviker fra sakkyndig vurdering, må det gis en begrunnelse i vedtaket. Dersom de sakkyndige vurderingene begrunnes med ulike diagnoser eller avvikskategorier, som igjen fører til antall enkeltvedtak med samme begrunnelse, vil resultatet av denne prosessen kunne observeres i form av et økt omfang av spesialundervisning (Hannås, 2014, s. 51). Retten til spesialundervisning er knyttet til elevens manglende utbytte av den ordinære opplæringen, og er ikke knyttet til en diagnose eller vanske (Mathiesen & Vedøy, 2012, referert i Nordahl, 2018, s. 113).

2.1.6. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

En måte å beskrive systemteori på er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Kort fortalt så handler Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell om interaksjonen mellom individet og miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Han ser på miljøet som en kontekst for utvikling. Bronfenbrenner beskriver forholdene mellom ulike nivå av system over tid, som en forklaringsmodell for menneskelig utvikling gjennom livsløpet. Modellen anses for å ha betydning for barns læring og utvikling. Et sentralt poeng i modellen er at samtidig som barna søker å tilpasse seg nye vilkår i en ny setting, påvirker også barna settingen. På *Mikronivået* er barnet plassert i midten, og handler om systemer som barnet har en direkte erfaring med og er i jevnlig kontakt med. Eksempler er hjem, skole og idrettslag. *Mesonivået* handler om to eller flere systemer på mikronivå og sammenhengen mellom disse. Eksempel kan være skole-hjem samarbeid og relasjoner mellom venner. *Eksonivået* handler om systemer som påvirker barnet selv og dets mikro- og mesonivå, men som barnet ikke er direkte i kontakt med selv. Nivået har altså en indirekte påvirkning på barnet. Eksempler kan være politikere, skoleeier, PPT osv. *Makronivået* er det siste nivået i Bronfenbrenners (1979) modell, og som består av den sosiale konteksten barnet vokser opp i. Makronivået omfatter politisk styring og ideologiske påvirkningsfaktorer. For eksempel regjeringens oppfordringer om mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten, eller om det er det kategoriske eller det relasjonelle perspektivet som ligger til grunn for arbeidet med barn med særlige behov, kan være faktorer i makronivået som påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 21-26). Tidssystemet kan ses som et femte nivå i Bronfenbrenners (1979) modell og kalles for *Krononivået*. Dette nivået representerer livshistorien til individet, og blir sett i sammenheng med individets livsløp. Individet utvikler seg over tid og får nye relasjoner og posisjoner i de forskjellige nivåene når det vokser opp (Hogsnes, 2016, s. 28).

2.2. Systemrettet arbeid

For å finne ut hvordan PP-tjenesten kan arbeide systemrettet, var det viktig for meg å finne ut av hvordan organisasjoner fungerer. PP-tjenesten må etter min mening ha kompetanse om hvordan en organisasjon lærer, som i denne sammenhengen er skolen. Jeg har derfor valg å skrive litt om innovasjonsarbeid og motstand og barrierer i implementering i teoridelen min. Pga. oppgavens omfang har jeg valgt å kun fokusere på initieringsfasen og implementeringsfasen i innovasjonsarbeidet.

Senge (1999) har utviklet en sentral teori om lærende organisasjoner. Senge mener at forutsetningen for læring i organisasjoner, ligger i at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst

læringsstrategi for hele organisasjonen som er forankret i systemtenkning. Det er ikke nok at hver og en medarbeider utvikler læring, men utfordringen er å kanalisere den enkeltes læring på en slik måte at alle bidrar til å fremme og ivareta overordnede helhetsinteresser i organisasjonen. «Systemtenkningskulturen innebærer at man ser helheten og sammenhenger i egen organisasjon og den situasjonen organisasjonen befinner seg i» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 356).

2.2.1. Systemtenkning- den femte disiplin

Virkeligheten består av sirkler men blir oppfattet i rette linjer. Derunder ligger det begrensninger for systemtenkning (Senge, 1999, s. 71).

Senges teori om lærende organisasjoner handler om læring på systemnivå. Senge (1999) kaller systemtenkning for den femte disiplin fordi den ligger til grunn for de fire andre disiplinene *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring*. *Personlig mestring* handler om arbeidet med forpliktelsen mellom individ og organisasjon, og sammenhengen mellom personlig utvikling og organisasjonens læring. *Mentale modeller* handler om arbeidet med dypt forankrede antakelser, generaliseringer, bilder og forestillinger som har innflytelse på hvordan vi forstår verden og handler i forhold til den. *Felles visjoner* handler om arbeidet med å skape et felles bilde av organisasjonen og dens fremtid, bort fra den toppstyrte leders påtvungne individuelle visjon. *Teamlæring* handler om arbeidet med å utvikle ekstraordinær kapasitet med hensyn til felles handling, når lagets felles intelligens overstiger den individuelle. Alle dreier seg om en bevissthetsendring som handler om å se helheter i stedet for delene, og om å se på mennesker som aktive deltakere i skapelsen av sin egen virkelighet. Uten systemtenkningen vil det verken være måter eller initiativ som kan integrere læringsdisiplinene på.

I George Orwell sin roman *Animal Farm* fra 1945 tar dyrene over styringen av en gård, og hesten Boxer legger all sin flid i hardt arbeid. Men jo mer arbeid han utførte, desto mer arbeid ble det å gjøre. Det han ikke visste, var at grisene som drev gården, i virkeligheten manipulerte de andre dyrene for sin egen profits skyld. Boxers harde arbeid og pliktoppfyllelse hjalp til med å skjule det grisene gjorde for de andre dyrene (Orwell, 2021). Innenfor systemtenkningen eksisterer det et navn for dette fenomenet: *kompenserende feedback*. Det er når velmente inngrep fremkaller svar fra systemet som svekker inngrepets fordeler. Kompenserende feedback kan både oppstå i store systemer og på personlige plan. Et eksempel på kompenserende feedbackprosess er mat- og landbruksprogrammer i utviklingsland. Den økte matmengden blir kompensert med færre dødsfall som er relatert til

underernæring. Dette har igjen ført til økt befolkningsvekst som til sist ender med enda mer underernæring. Et annet eksempel er en overbeskyttende mor som har et så stort ønske om at barnet sitt skal komme godt overens med klassekamerater, at hun griper inn hver gang det oppstår problemer og ender opp med at barnet hennes aldri lærer å løse sine egne problemer (Senge, 1999, s. 58-59).

Strønen (2018) påpeker at det er vanskelig å forestille seg individer uavhengig av et system, en organisasjon, eller en organisasjon uten individer sett fra et samfunnspsykologisk perspektiv. God praksis i PP-tjenesten kan i mange individsaker føre til systemarbeid, som organisasjons- og kompetanseutvikling. Det kan også gå den andre veien, at kompetanseutvikling medfører henvisninger av individsaker. Burde en derfor tenke at i systemsakene jobber en også med individene, og i individsaker jobber en også med systemet?

Opplæringens formålsparagraf er gjengitt i den overordnede delen i K20, og deler av den lyder som følger: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (oppl, 1998b). Det kan begrunnes i lovverket at individet er en del av et system, så svaret på spørsmålet over må derfor være ja.

2.2.2. Innovasjonsarbeid - initiering

Innovasjon er særlig knyttet til utvikling av ny teknologi. «Innovasjon kan betraktes som en spesiell type læring, der kunnskap anvendes for å introdusere noe *nytt* i en organisasjon» Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 354).

En innovasjon deles vanligvis inn i de tre fasene *initiering*, *implementering* og *institusjonalisering*, der initieringsfasen beskrives av forskere som den mest vesentlige (Samuelsen, 2008, s. 40).

Initiering - endringsprosessens første fase

Skoleledelsen tar initiativ til igangsetting av kompetanseutvikling innenfor et av sine utviklingsområder, med utgangspunkt i skolens strategiske kompetanseutviklingsplan. Endringsinitiativet kan også være eksternt initiert, f.eks. fra sentrale skolemyndigheter. I oppstarten av et endringsarbeid er oppstarten viktig for å lykkes med de to andre fasene.

Louise Stoll (1998, referert i Samuelsen, 2008, s. 40), påpeker at noe av det viktigste i endringsarbeid og utvikling er å forstå makten i skolekulturen. Skoleutvikling som ikke tar høyde for den sosiale organisasjonen og konteksten hvor endringen introduseres, vil

mislykkes fordi skolekulturen influerer på viljen til endring. Ti kulturelle normer influerer positivt på skoleutvikling og fokuserer på fundamentale spørsmål i forhold til hvordan mennesker relaterer seg til og verdsetter hverandre:

1. *"Delt målsetting – Vi vet hvor vi skal*
2. *Ansvarlighet i forhold til suksess –Vi må lykkes*
3. *Kollegialt samhold – Vi arbeider sammen*
4. *Kontinuerlig utvikling – Vi kan bli bedre*
5. *Livslang læring – Læring er for alle*
6. *Ta risiko – Vi lærer ved å prøve noe nytt*
7. *Bistand – Det er alltid noen som kan hjelpe*
8. *Gjensidig respekt – Alle har noe å bidra med*
9. *Åpenhet – Vi kan diskutere våre ulikheter*
10. *Feiring og humør – Vi har et godt bilde av oss selv"*

(Stoll, 1998 s. 18, oversatt og referert i Samuelsen, 2008 s. 41).

Fasting (2018a, s. 48) påpeker at å analysere forholdet mellom skolens kjerneverdier og hvordan disse håndteres i praksis, kan gi viktig informasjon om hvilke forhold som settes fremst, samt hvilke krefter som er styrende for eksisterende praksiser.

Andre faktorer som er viktige i initieringsfasen er:

- *Delt visjon og felles mål* – Det er vesentlig at ledelsen har en klar visjon for arbeidet i organisasjonen. Ledelsen må også være i stand til å kommunisere visjonen til skolens ansatte både med klarhet, lidenskap og glød.
- *Behovskartlegging* – Om man skal lykkes i arbeidet må det foregå en systematisk kartlegging, planlegging eller prosjektering og deretter implementering.
- *Prosjektplanlegging* - Bevissthet og refleksjon i endringsprosessen er viktig, og en forutsetning blir derfor en strategisk kompetanseutviklingsplan, samt behovsanalyse og planlegging.
- *Eierforhold gjennom involvering* – Mange studier viser sammenhengen mellom medvirkning og suksess av endringsarbeid. Medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er vesentlig og avgjørende i forhold til organisasjonsmedlemmenes holdning til selve endringsprosessen.
- *Flere og konsistente tiltak samtidig* – Bredspektret tiltak har vist seg å gi effekt med tanke på implementering. Det bør settes inn tiltak i forhold til samme problematikk på ulike nivå samtidig. Arbeid på skolenivå bør derfor innebære tiltak både på organisasjonsnivå, gruppenivå og individnivå.

- *Langtidsbidrag* - Endringsarbeid krever fokus på arbeidet over tid. Det krever også fokus etter at innovasjonen er gjennomført.
- *Ledelses rolle* - Studier av innovasjoner er tydelige på at rektorer må ha en sentral rolle i skolenes utviklingsarbeid.
- *Ekstern bistand* - Det vil alltid være nyttig med ekstern ekspertise med erfaring fra innovasjonsarbeid. Erfaring gjør at en kan unngå en del sentrale fallgruver.
- *Samarbeid på kommune og skolenivå* – I skoleforbedringsprosesser er samarbeid både på og mellom skole- og kommunenivåer et suksesskriterie. I samarbeidet bør aktørene inneha ulike og utfyllende roller, både moralsk, praktisk og økonomisk både i oppstarten og gjennom prosessen (Samuelsen, 2008, s. 42-50).

Forskning har identifisert tre hovedtyper av drivkrefter hos mennesker som får oss til å yte noe ekstra, hjelpe andre og bidra til at jobben blir gjort. Ved *Ytre motivasjon* motiveres vi av å få en belønning for det vi gjør, ved *indre motivasjon* motiveres vi av å lykkes med en spesiell oppgave eller utføre et arbeid, ved *prososial motivasjon* motiveres vi av et ønske om å gjøre noe godt for andre (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 236).

«Om endringsarbeid og organisasjonsutvikling skal bidra til forbedring, er det av betydning å ha en felles forståelse av hva som er utfordringene, og hvor innsatsene bør rettes, både i skolen og i PP-tjenesten» (Fasting, 2018a, s. 59).

2.2.3. Implementering – motstand og barrierer

Implementeringsprosessen innebærer å sette den planlagte skoleforbedringsprosessen ut i praksis. Hensikten er å endre kollegiet og organisasjonens forståelse av endringsområdet. For å få effekt av arbeidet, er det sentralt med lojalitet til endringsprosjektet. En viktig dimensjon i arbeidet med innovasjoner er kunnskap om motstand og barrierer. Alle organisasjoner utvikler sin måte å fungere på, sine regler og rutiner og handlemåter. Noe er nedfelt skriftlig, mens noe er uformelle, uskrevne og mer ubevisste. Disse styrer menneskene i organisasjonens måte å handle på. Om dette prøves å endres på, så mobiliseres ofte motstand eller barrierer. Det kan være i form av motarbeidelse, trenering og muligens sabotasje av arbeidet (Samuelsen, 2008, s. 52).

En klassisk, motstands- og barrieremodell, som i all hovedsak er hentet fra Skogen (2006) og gjengitt i Samuelsen (2008, s. 52-55), påpeker følgende motstandsfaktorer i innovasjonsarbeidet: *psykologiske barrierer, praktiske barrierer og makt og verdi barrierer*. *Psykologiske barrierer* handler om motstand til endringsarbeid som ligger i mennesket. Det henger ofte sammen med dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet.

Skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt kan også innebære motstand.

Praktiske barrierer handler om mer praktisk rettet motstand til endringsarbeid som f.eks. tid, økonomiske og faglige ressurser, uklare mål eller systemhindringer.

Makt og verdibarrierer henger nøye sammen og blir av mange sett på som den største barrieren for forandring. Stor forskjeller i verdier vil ofte føre til en motstand mot endring.

2.2.4. PP-tjenestens rolle i endringsarbeid i skolen

Motstand og barrierer med tanke på endringsarbeid finnes også i PP-tjenesten. PP-tjenestens *administrative oppgaver* kan knyttes til henvisnings-, utrednings- og sakkyndighetsarbeid, som er oppgaver som er grundig innarbeidet i PP-tjenesten og PP-rådgivernes praksis. PP-tjenestens *pedagogiske oppgaver* kan knyttes til kompetanse- og organisasjonsutvikling innenfor tjenestens mandat og arbeidsfelt. Vi snakker også her om to tilnærminger eller perspektiver: *en kategorisk tilnærming* og *en relasjonell tilnærming*. Når en PP-rådgiver inviteres til å delta i utviklingen av skolens læringsmiljø, er det avgjørende med faglig og relasjonell tillit for å lykkes med å skape en forbedring. Faglig og relasjonell tillit blir etablert gjennom felles refleksjoner med skolen, som omhandler sentrale sider ved skolens oppgaver og virksomhet. PP-rådgiverne må lytte, og finne ut hvilke oppfatninger og forståelser som ligger til grunn for valg og prioriteringer (Fasting, 2018b, s. 63-65).

2.2.5. Dynamikken mellom individ og system

Samuelson og Bargel (2018) hevder at individrettet og systemrettet arbeid ofte er satt opp mot hverandre. Bakgrunnen er at de kan representere en patologisk vs. en relasjonell begrunnelse for spesifikke behov eller funksjonshemninger. For å forstå dynamikken og samspillet mellom individperspektivet og systemperspektivet kan systemteori være en støtte. Systemteori belyser hvordan deler og helhet henger sammen innenfor et system og på tvers av systemer. Barn påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøene som barnet er en del av, som familien, skolen, klassen, skolegården, vennegjengen, idrettslag osv., i tillegg til mer perifere sosiale påvirkningsfaktorer. Skolestrukturelle forhold som skolens holdning til tilpasset opplæring, kompetansen til personalet, inkludering og spesialundervisning er også eksempel på et system som påvirker elevens utvikling positivt og negativt. Samspillet mellom disse systemene er avgjørende for utviklingsmuligheter og risiko, og hvis en person er involvert i flere settinger vil det kunne øke den sosiale og kognitive fleksibilitet. Det er derfor grunn til å tro at et barn har gode utviklingsmuligheter hvis det er i stand til å være aktiv i flere systemer. Som nevnt tidligere, representerer Bronfenbrenner (1979) et økologisk

perspektiv og Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell gir et helhetsperspektiv på individet og systemet som en helhet (Buli-Holmberg, 2010, s. 19).

Med bakgrunn i systemteori kan vi altså ikke bare se på en elev isolert sett, men vi må se på helheten i klasserommet og miljøet ellers. Hvis f.eks. en elev i en klasse har atferdsutfordringer, må vi finne ut av hva som kan være opprettholdende faktorer for at denne eleven er urolig. Et eksempel på en slik modell er LP-modellen som er utviklet av Thomas Nordahl (2005). LP-modellen støtter seg spesielt til systemteori og bygger på mange av de samme prinsippene som den økologiske modellen (Strønen, 2018, s. 14).

2.2.6.LP-modellen

LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005, s. 3). LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell og er en metode for analyse der hensikten er å få en forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. I henhold til LP-modellen må lærerne selv finne frem til hva som bør gjøres for å utvikle et godt læringsmiljø. Deltakerne i LP-gruppen «tvinges» til å belyse opprettholdende faktorer ut fra ulike perspektiver. F.eks. hvis en elev har utfordrende atferd i klassen, kan en ikke kun se på hvilke forhold ved individet som påvirker problematikken. Det må analyseres både med tanke på *konteksten* som læringsmiljøet, undervisning og relasjoner, *aktørperspektivet* som elevens selvoppfatning og mestringsstrategier, og *systemperspektivet* som omhandler alle de tre overnevnte perspektivene (Nordahl, 2005, s. 46-48).

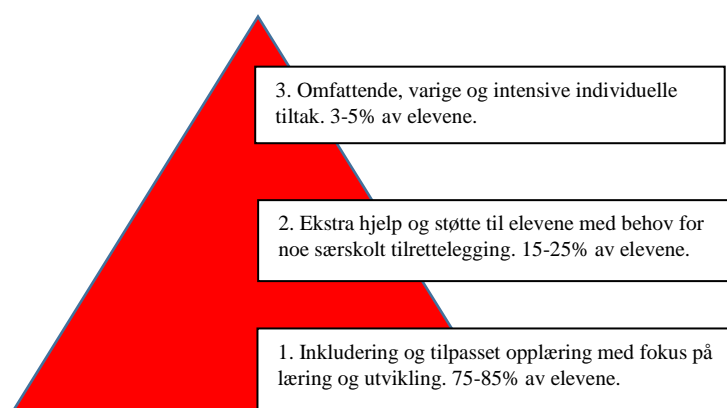
Senge (1999) legger vekt på forholdet mellom individ og system som grunnlag for å lykkes med systemendring.

2.3.Dagens situasjon

Det eksisterer omfattende nasjonal og internasjonal dokumentasjon på at elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke får et tilfredsstillende skoletilbud. Dette er dokumentert over lang tid (Mitchell, 2018; Nordahl mfl., 2018; Skrtic, 1991, referert i Nordahl og Overland, 2021, s. 22). Forklaringer på dette kan knyttes både til det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske området. Haug (2017) skriver at når kvaliteten på det allmennpedagogiske blir for dårlig, øker behovet for spesialundervisning. Samtidig viser SPEED – prosjektet (2016) at kvaliteten på spesialundervisningstilbudet også har klare svakheter.

Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2017 en ekspertgruppe som skulle vurdere dagens system, samt å komme med forslag til mer inkluderende tiltak og virkemidler i skolen. Dette resulterte i «Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» Nordahl (2018), ofte kalt Nordahl-rapporten. I Meld. St. 6 (2019-

2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, lanseres det noen grunnleggende prinsipper for hvordan norsk skole bør møte alle elever. Disse prinsippene er nært knyttet til internasjonal forskning, og viser at det eksisterer tre hovedgrupper av elever i skolen (Mitchell, 2014; Meld. St. 6, 2019-2020, referert i Nordahl og Overland s. 25)



Figur 1. Fra «Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer» av T. Nordahl og T Overland, 2021, s. 25. Copyright ved Kopinor.

2.3.1. En skole for alle – noen grunnleggende prinsipper

I opplæringsloven § 2.1 finner vi ambisjonen om en skole for *alle*. For å imøtekomme denne ambisjonen fremgår det noen grunnleggende prinsipper for fellesskolen. *Likeverdig opplæring, inkludering og tilpasset opplæring* er prinsipper som må ses i sammenheng (NOU 2016:14, 2016, s. 23). Et prinsipp innebærer at det er førende for all skolens virksomhet og pedagogisk praksis, enten det er i ordinær undervisning eller i spesialundervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 14).

2.3.2. Likeverdig opplæring

Likeverdig opplæring handler om verdighet og respekt for enkeltmenneskets personlige integritet og selvfølelse, og ble tatt inn i formålsparagrafen i 1998. Likeverdig opplæring anses som et overordnet prinsipp for fellesskolen. Prinsippet innebærer at alle har rett på en opplæring som er av lik kvalitet uavhengig av egenskaper og forutsetninger (Welstad, 2016, referert i Fasting & Breilid, 2018, s. 107-108).

Likeverdighetsprinsippet er en sentral retningslinje i forbindelse med spesialundervisning. Det innebærer «at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er

likeverdig med tilbudet andre elever får. Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9). Likeverdighetsprinsippet har derfor konsekvenser for vurderingen av opplæringstilbudet til eleven.

2.3.3. Inkludering

Inkludering er et viktig prinsipp og et overordnet mål i barnehager og skoler. Det handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, at de skal føle seg trygge og betydningsfulle, og får medvirke i egen opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 11). Begrepet ble løftet fram som et grunnleggende prinsipp med grunnskoleopplæringen av L97. Inkludering har forankring til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og forbindelser til FNs barnekonvensjon (Fasting & Breilid, 2018, s. 99). Inkludering ble innført som et sentralt begrep etter at Norge forpliktet seg til UNESCOs Salamancaerklæring av 1994: «Schools have to find ways to successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities» (Unesco, 1994, s. 6). Salamancaerklæringen slår altså fast at inkludering ikke bare gjelder enkelte elevgrupper, men gjelder *alle* elever. Opplæringstilbudet må tilrettelegges og organiseres slik at det *oppleves* inkluderende for alle elever. Et inkluderende læringsmiljø fokuserer på de fire ulike elementer, det *kulturelle*, det *sosiale*, det *faglige* og det *organisatoriske* (NOU 2016:14, 2016, s. 23). Inkludering er avspeilet i opplæringsloven på ulike måter. Blant annet finnes prinsippet i formålsparagrafen § 1-1, i § 1-3 som omhandler tilpasset opplæring og tidlig innsats, i § 9A som omhandler retten til et psykososialt læringsmiljø, samt kapittel 5 om omhandler spesialundervisning (Fasting & Breilid, 2018, s. 100).

Mitchell (2008, referert i Ogden, 2015, s. 120) oppsummerer hvilke forutsetninger som må være tilstede for en inkluderende praksis i skolen. For det første må skolen ha et verdigrunnlag eller en visjon der alle har en målsetting, felles forpliktelse og vilje til implementering av en inkluderende skole. For det andre så må flest mulig elever skal få tilbud i vanlig klasse. For det tredje så må lærestoff og evaluering være tilpasset forutsetningene til elevene. For det fjerde så må alle som underviser eller er i kontakt med elevene ha positive holdninger. For det femte så må det gis sosial og faglig støtte til elever og lærere som trenger det. For det sjette så må det finnes tilstrekkelig med ressurser for å gjennomføre tiltaksplaner, og sist så må ledelse på alle nivåer, fra klasseledelse til skoleledelse sørge for at punktene ovenfor implementeres.

2.3.4. Tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldende i norsk skole i rundt førti år og er et overordnet prinsipp for skolen. Tilpasset opplæring er fastsatt i opplæringsloven §1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (oppl, 1998a). Tilpasset opplæring er et av de sentrale prinsippene som gjelder for fellesskolen. Prinsippet er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel som har til hensikt å sikre at alle elever får et best mulig utbytte av opplæringen. Det kan være knyttet til pedagogiske metoder og progresjon, organisering, arbeid med læringsmiljøet og oppfølging av læreplaner og vurdering. Tilpasset opplæring favner både ordinær opplæring og spesialundervisning, og må ses i sammenheng med de to andre prinsippene *inkludering* og *likeverdsprinsippet* (NOU 2016:14, 2016, s. 23).

Retten til spesialundervisning er fastsatt i opplæringsloven § 5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar (oppl, 1998a).

Spesialundervisning er en individuell rett eleven har i de tilfellene hun eller han har behov for ekstra tilrettelegging utover det ordinære tilbudet. «Spesialundervisning skal ivareta muligheter elevene skal ha til å nå realistiske mål dersom det ikke lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring. Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Skolen må derfor bevisst bruke det handlingsrommet de har innenfor den ordinære opplæringen før en elev meldes til PP-tjenesten. Dette er presisert i opplæringsloven § 5-4.

2.4. Tidlig innsats

2.4.1. Definisjon

Tidlig innsats /Early Intervention er et etablert internasjonalt begrep. Early Intervention har i amerikansk sammenheng vært et satsingsområde i over et halvt århundre. Tidlig innsats /Early Intervention er et prinsipp, og gjenspeiles i et bredt fagfelt som inkluderer en rekke helse- og sosialfaglige disipliner, i tillegg til pedagogikk og spesialpedagogikk (Brambring mfl., 1996;

Shonkoff & Meisels, 2000, referert i Vik & Hausstätter, 2014). Ifølge Shonkoff og Meisels (2000) er

Early Intervention knyttet til Early Childhood Intervention hvor intervensjoner skjer i tidlig alder og er fundert på tre underliggende antagelser. Den første bygger på nyere nevrobiologisk og psykologisk forskning som vektlegger at på grunn av hjernens plastisitet, er det en fordel å intervensjonere i småbarnsalder. Den andre antagelsen er at barns utvikling må sees i en bred økologisk kontekst hvor intervensjoner foregår i en sammenheng. Den tredje antagelsen er at barns forutsetninger og utfordringer er så ulike at det behøves en bred tverrfaglig tilnærming som spenner over mange fagdisipliner (Vik & Hausstätter, 2014).

I følge Nilsen og Bjørnsrud (2013, s. 43) og Lekang og Moen (2021, s. 15), har tidlig innsats to viktige aspekter, et systemaspekt og et individaspekt. På den ene siden dreier tidlig innsats seg om å tilrettelegge for en profesjonell, kunnskapsbasert og godt tilpasset ordinær undervisning, slik at en stimulerer og støtter alle elevers læring. Den kan da bidra til å forebygge eventuelle vansker og problemer på klasse- /gruppenivå. På den andre siden dreier tidlig innsats seg om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling på et tidlig tidspunkt, og å ta raskt fatt i vansker og barrierer, uansett hvilket klassetrinn de oppstår på. Antakelsen er at jo tidligere en elev får profesjonell og kvalifisert hjelp og støtte, desto større er mulighetene for at problemer forsvinner eller eventuelt reduseres. Målet er forebygge at problemet eller vansken forsterkes. Identifikasjon og intervensjon er sånn sett begreper som er knyttet til tidlig innsats.

2.4.2. Nasjonale føringer

Begrepet *tidlig innsats* har en kort historie som pedagogisk begrep i norsk sammenheng, og var ikke spesielt sentralt før år 2000. På 2000-tallet kom det flere stortingsmeldinger som vektla tidlig innsats som pedagogisk verktøy, men det ble tydeligst formulert i St. meld. nr. 16 *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007) (Vik, 2015, s. 25). I stortingsmeldingen ble tidlig innsats introdusert som departementets strategi i arbeidet med å forbedre kvaliteten på utviklings- og opplæringstilbudet i barnehage og skole. Forskning hadde vist at det norske utdanningssystemet var sterkt preget av en «vente-og-se» holdning, og den nye strategien skulle bidra til å endre denne praksisen (Hannås, 2014, s. 44). I denne stortingsmeldingen blir også tidlig innsats ansett for å være av stor betydning for å bidra til sosial utjevning i elevenes læringsutbytte (Nilsen & Bjørnsrud, 2013, s. 46).

Opplæringsloven § 1-4 (1998) inneholder en særbestemmelse om krav om tidlig innsats for elever på 1. til 4. trinn:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (oppl, 1998a).

«Intensiv opplæring er en del av den tilpassede opplæringen og innebærer kortvarig og målrettet innsats fra skolen i lesing, skriving og regning. Bestemmelsene i §§ 1-3 og 1-4 gir kommunen og fylkeskommunen plikt til å tilpasse opplæringen» (NOU 2019:23, 2019, s. 341). En annen ordning for tidlig innsats er leksehjelp for elever de fire første skoleårene. Dette ble innført fra skoleåret 2010–2011. Elevene har rett til å delta på tilbudet, men det er et gratis og frivillig tilbud (opplæringsloven § 13-7a).

Tidlig innsats er et prinsipp med stor oppmerksomhet i Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Prinsippene om likeverdig opplæring, inkludering og tilpasset opplæring er også grunnleggende føringer i denne stortingsmeldingen. Kunnskapsdepartementet innleder stortingsmeldinga med å definere tidlig innsats:

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12).

2.4.3. To ulike tradisjoner

En teoretisk utredning som Stine Vik (2015) har gjort i sin doktorgradsavhandling, viser at *tidlig innsats* kan sees i lys av to kulturhistoriske tradisjoner, den angloamerikanske og den kontinentale. Mellom disse foregår en diskusjon om hva som er pedagogikkens mål og gjenstandsområde, da de to grunnmodellene representerer to ulike idealer. Hun konkluderer med at det er mulig å hevde at denne diskusjonen har påvirket utviklingen av pedagogikken som vitenskapelig disiplin også i norsk kontekst helt fram til i dag. Vik refererer mye til Biesta (2013), som har analysert forskjellen mellom den angloamerikanske og den kontinentale, der de tyske teoretikerne har dominert, innen pedagogikk. Dette er et viktig kulturhistorisk poeng knyttet til pedagogisk forskning.

Forskjellene mellom tradisjonene har sin opprinnelse i opplysningstidens filosofi. Lockes og Rousseaus var filosofer fra opplysningstiden som representerte ulik forståelse av opplæring, oppdragelse og synet på barnet. Rousseau representerer den kontinentale tradisjonen. Han hevdet at individets menneskeliggjøring var opplæringens viktigste mål, og legitimerte dermed opplæringen utfra moralske grunnprinsipp. Locke mente derimot at opplæringens mål ligger utenfor barnet selv, i samfunnet, og at utdanning legitimeres gjennom samfunnets behov for å utvikle borgere som er i stand til å videreutvikle samfunnet. Ulike samfunnsmessige strukturer kan forklare hvordan tradisjonene har utviklet seg på ulike måter, og her kan den norske utviklingen ses i lys av den kontinentale tradisjonen. F.eks. var det nær tilknytning mellom kirke og skole i den kontinentale tradisjonen. Slik oppstod også den norske skolen i forlengelsen av konfirmasjonsopplæringen, og var solid rotfestet i en kontinental dannelsesstradisjon (Gundem, 2011, referert i Vik, 2015, s. 36-37). I synet på barnet var Rousseaus syn og tanker om *oppdragelse*, mens Lockes tanker revolusjonerte forståelsen av *opplæring* (Vik, 2015, s. 38).

Biesta (2013) snakker om den engelskspråklige konstruksjonen som «education» og den tyskspråklige konstruksjonen som «pädagogik». Den angloamerikanske konstruksjonen er knyttet til en rekke akademiske disipliner. «Education» som sådan er derfor ikke helt tydelig forstått som en disiplin på egne premisser, men som et anvendt felt som får sitt intellektuelle bidrag fra andre steder. «Pädagogik» har derimot utviklet seg til en disiplin på sine egne premisser. Biesta (2013) snakker i sin artikkel om internasjonaliseringen av pedagogisk forskning, og to meget forskjellige pedagogiske tradisjoner og måter det pedagogiske forskningsfeltet har utviklet seg på. Engelsk har blitt det dominerende språket på mange forskningsfelt, og det engelske språket har sånn sett stor påvirkning innen forskning. Det ser ut til at noen av de måtene det engelske språket påvirker på, favoriserer en bestemt måte å forstå hva «feltet» er og hva det skal være. I denne forbindelse snakker Biesta (2013) om en risiko for en situasjon hvor den sterke kulturen eller tradisjonen over tid kan bli hegemonisk, og dermed marginalisere og til slutt erstatte eksisterende «lokale» måter å tenke og handle på.

2.4.4. Kritikk av tidlig innsats

Nilsen og Bjørnsrud (2013, s. 40-51) har gjennomført en større analyse av intensjoner for tidlig innsats i utdanningspolitiske dokumenter, hvor de peker på at fenomenet tidlig innsats i svært liten grad har hatt noen etablert plass i styringsdokumentene for den norske skolen. Likevel er tidlig innsats blitt et sentralt innsatsområde for norsk utdanning de senere årene. Vik og Hausstätter (2014) påpeker derfor at norsk utdanning står ovenfor en utfordring når

man skal implementere en strategi som i liten grad har vært en del av norsk pedagogikk tidligere. De påpeker at kritikken av tidlig innsats knytter seg til en fundamental kritikk av hva formålet med opplæring og undervisning skal være. I Vik og Hausstätter (2014) sin analyse av tidlig innsats, nasjonalt og internasjonalt, kom de fram til følgende funn:

Amerikansk litteratur dominerer feltet, og analysen viser at det er et tydelig samsvar mellom en amerikansk forskningstradisjon innen Early Intervention og måten tidlig innsats blir omtalt på i Norge. Norsk pedagogikk er imidlertid påvirket av ulike teoretiske tradisjoner, og som pekt på synes det som om debatten omkring tidlig innsats i Norge i stor grad kan knyttes til nettopp en ulik forståelse av hva som er opplæringens formål og grunnlag.

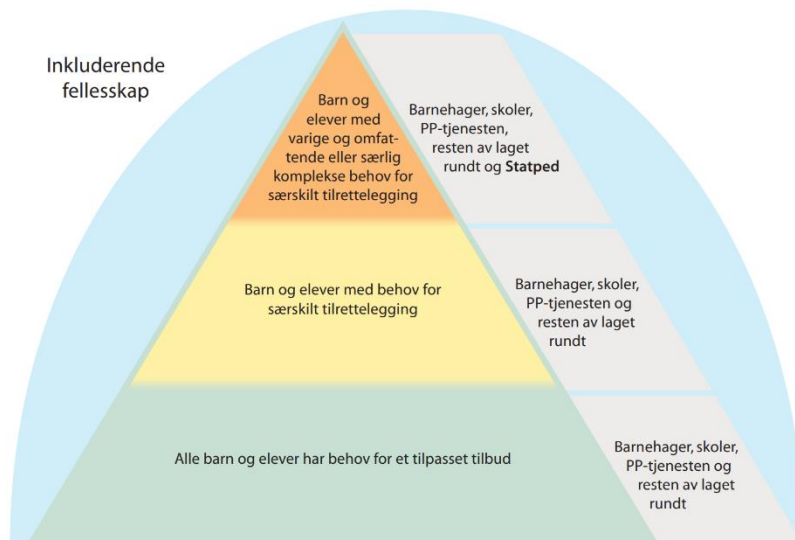
Vik (2015, s. 49) eker også på at kritikken av tidlig innsats i norske skoler og barnehager i dag kan forklares på den måten at det eksisterer to fundamentalt ulike forståelser for opplæringens mål. Det oppstår dermed også uenighet om hvilke behov og om hvilke målsetninger tidlig innsats som strategi skal imøtekomme.

2.5. Forebygging og inkluderende støttesystem

Som jeg skrev innledningsvis så kan forebygging deles inn i universell, selektiv og indikativ forebygging, og at forebygging i skolen kan foregå både på system- og individnivå (Lekang & Moen, 2021, s. 28-29). Denne tredelingen er operasjonalisert i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Tredelingen benevnes internasjonalt som Response to Intervention (RtI), og kan betraktes som et støttesystem som har en grunnleggende inkluderende tilnærming (Nordahl & Overland, 2021, s. 26). RtI blir ofte definert som elevsentrert kartlegging (dynamisk kartlegging), som bruker problemløsning og forskningsbaserte modeller til å identifisere lærevansker og sette i verk tiltak (Berkeley et al., 2009, s. 86). «RtI can be defined as student-centered assessment models that use problem-solving and research-based methods to identify and address learning difficulties in children» (Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006, referert i Berkeley et al., 2009, s. 86). Dette helhetlige systemet har også god støtte i forskningsbasert kunnskap om virksomme strategier for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (DuFour mfl., 2016; Mitchell, 2014, referert i Nordahl, 2018 s. 234). Modellen er utviklet som en motvekt til den såkalte diagnostiseringsmodellen, som hovedsakelig fokuserte på underbygning som misforholdet mellom evner/forutsetninger og prestasjoner (Ogden, 2015, s. 104).

Jeg har valgt å ta med denne figuren fordi det anbefales fra regjeringen å arbeide i henhold til denne tredelingen og den har en inkluderende tilnærming og vil gi gode forutsetninger for å

realisere en tilpasset opplæring for alle. Jeg anser derfor tredelingen som høyst relevant med tanke på PP-tjenestens rolle og i arbeidet med forebygging og tidlig innsats.



Figur 2. Innsats rettet mot tre nivåer av behov. Fra «Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO,» av Kunnskapsdepartementet, 2019-2020 s. 93 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nivå 1 i figur 2 (universelt nivå): Det ordinære opplæringstilbudet som omfatter alle barn og elever, må være godt tilpasset og inkluderende. Det er nødvendig med god kompetanse i skoler for å få god kvalitet på det ordinære tilbudet og lykkes med å skape et inkluderende fellesskap. Et godt samarbeid i laget rundt elevene, som PP-tjenesten og andre tjenester som har en forebyggende rolle, er viktig i denne sammenheng. Nivå 2 i figur 2 (selektert nivå): Mange elever har behov for særlig tilrettelegging i kortere eller lengre perioder. Det kan innebære tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet, som f.eks. gjennom intensiv opplæring. Det kan være nødvendig med særskilte tiltak som spesialundervisning. Nivå 3 i figur 2 (indikert nivå): Noen barn har varige, omfattende eller særlig komplekse behov for tilrettelegging. Det er også her viktig at skolen og PP-tjenesten har god kompetanse for å kunne ivareta denne gruppen i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 92-93).

Denne tredelingen må ses i sammenheng med tredelingen av tiltak rettet mot elever som i ulik grad har behov for tilrettelegging. Se figur 1.



Figur 3. Inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Fra «Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO,» av Kunnskapsdepartementet, 2019-2020 s. 49 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Stoltenberg-utvalget anbefaler at det innføres et lovkrav om at alle skoler skal ha en støttemodell med tre nivåer:

- «Støttenivå 1: tilpasset støtte i ordinær undervisning
- Støttenivå 2: intensiv opplæring i kortere perioder
- Støttenivå 3: spesialundervisning etter sakkyndig vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 46).

2.5.1. Tilpasset opplæring og tidlig innsats i lys av forebygging

Enten det er på individnivå eller på klasse- /gruppenivå, så er tidlig innsats tett knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring. Lekang og Moen (2021, s. 15-16) påpeker at dette er to sider av samme sak. De blir sett på som begreper som forutsetter hverandre, og som naturlig hører sammen. «Tilpasset opplæring forutsetter tidlig innsats, og tidlig innsats innebærer tilpasset opplæring» (Lekang & Moen, 2021, s. 16). Tilpasset opplæring retter oppmerksomheten mot både universell og indikativ forebygging (se figur 2), og omhandler med andre ord forebygging både på system- og individnivå (Lekang & Moen, 2021, s. 32).

«Antakelsen er at jo tidligere et barn møtes med tilpasset opplæring, jo bedre er mulighetene til at problemer unngås eller reduseres» (Nilsen & Bjørnsrud, 2013, s. 43).

2.6. PP-tjenesten

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem. PP-tjenesten skal hjelpe skolen med å skape helhetlige strukturer og inkluderende læringsmiljøer for elever med særskilte behov, samt bidra med forebygging og kompetanseutvikling i skolen (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18). I følge Opplæringsloven § 5-6 er PP-tjenestens mandat er todelt: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betra til rette for elevar med særlege behov» og «den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkundig vurdering der lova krev det». Udir (2017) beskriver 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». Utdanningsdirektoratet har utformet fire kvalitetskriterier for å hjelpe kommuner og fylkeskommuner til å utvikle PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2022b). PP-tjenesten kan organiseres som en kommunal eller interkommunal tjeneste, og /eller som et samarbeid med fylkeskommunen. PP-tjenesten kan samarbeide tverrfaglig lokalt eller statlig (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Historisk sett så har PP-tjenesten sin opprinnelse i politiske beslutninger om masseutdanning og etableringen av en skole for *alle*. Realiseringen om *en skole og en opplæring for alle* førte til at mange elever fikk problemer i møtet med skolen. Løsningen ble statlige spesialskoler av Spesialskolelova i 1951, og senere etablering av kommunal hjelpeundervisning i 1955. Disse løsningene førte til behovet for en sakkundig instans som kunne diagnostisere og plassere de elevene som ikke helt passet inn i skolen. Det ble etter hvert reist spørsmål om skolens og samfunnets segregerende løsninger, og ideologien om integrering, senere inkludering, vokste fram gjennom 1970- og 80-tallet. Elevene skulle nå gis pedagogisk hjelp gjennom differensiert og tilpasset opplæring og PP-tjenesten fikk dermed nye oppgaver. Tjenesten skulle nå sikre kvaliteten på de spesialpedagogiske tiltakene gjennom veiledning og rådgivning, ivareta samarbeidet med andre instanser og hjelpe skolen til å imøtekomme intensjonene i planverket (Fasting, 2015, s. 55-56). Som nevnt tidligere ble systemperspektivet innført i opplæringsloven fra skoleåret 1999/2000, og PP-tjenesten skulle nå også bidra med systemrettet arbeid på organisasjonsnivå (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 19). Denne korte, historiske oppsummeringen leder oss fram til dagens PP-tjeneste. Dagens målgruppe for PP-tjenestens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling er elever med særskilte behov. I NOU 2019:23 (2019) er det forslag om at PP-tjenestens mandat bør utvides slik at tjenestens

arbeid ikke bare skal rette seg mot elever med «særlege behov», men mot alle elever. Det er også forslag om at PP-tjenesten skal ha *plikt* til å gi råd og hjelp til skolene om hvordan opplæringen kan organiseres og gjennomføres.

2.6.1. Dagens spesialundervisning og PP-tjenestens rolle

Omfanget av spesialundervisning i den norske skolen har økt til tross for regjeringens klare målsetting om en reduksjon av spesialundervisning. Nordahl-rapporten Nordahl (2018) peker på at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Det konkluderes med følgende årsaker:

- *Et ekskluderende system* – Dagens system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge, og størstedelen av spesialundervisningen foregår som gruppeundervisning eller enetimer utenfor klassen.
- *Manglende kompetanse* - Mange barn i barnehagen møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse, og lag 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen har en assistent.
- *Det ventes for lenge* - Andelen barn og unge som mottar spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Dette er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats.
- *Lave forventninger og lite tilfredstillende læring og utvikling* - De faglige og kognitive forventningene til barn og unge som mottar spesialundervisning, er lave.
- *Det brukes mye tid på sakkyndighetsarbeid* - Den individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak, noe som medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes.
- *Kun 4 av 10 barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp* - Det er langt flere barn og unge i skolen med behov for særskilt tilrettelegging enn de som mottar hjelp i form av spesialundervisning. Dagens system gir kun hjelp til et mindretall av disse.
- *Det eksisterer ikke klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling* - Innenfor dagens spesialundervisning er det ikke tydelige kvalitetskrav. Dette ser ut til å medføre at kompetansen hos de som gjennomfører tiltakene er lav, samt at i grunnskolen er lærere som skal drive spesialundervisning ofte vikarer for klasselærere.

- *PP-tjenesten og Statped har for stor avstand til den daglige praksis i barnehage og skole* - Både PP-tjenesten og Statped befinner seg langt fra praksisfeltet, og de bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærer og andre ansatte i skoler. Det er dessuten etablert henvisningssystemer som krever mye av skoler for å kunne få hjelp.

2.6.2. Hva har blitt gjort og hva gjøres for å øke det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten? For å bidra til at PPT skal jobbe mer systemrettet har regjeringen i flere omganger bevilget midler til kompetanseheving og videreutdanning av ansatte i PPT. Mer systemrettet arbeid har i større eller mindre grad vært i fokus i kompetansehevings- og videreutdanningsprogrammene SAMTAK (2000-2003), FAGLIG LØFT for PPT (2008-2012) og Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT 2013- 2018) (Fasting, 2015, s. 59-60).

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er et tiltak for ledere og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten, som skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det. Kompetanseløftet ble varslet i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* i 2020, og skal bygges opp over fem år (2020-2024) (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Målet er at:

- alle barn og elever opplever å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole.
- alle barn og unge skal få mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel - uavhengig av sine forutsetninger.
- barnehager, skoler, PP-tjenesten og andre i laget rundt barnet og eleven må jobbe sammen for å skape et inkluderende fellesskap.
- det pedagogiske tilbudet må tilpasses slik at alle får et best mulig utgangspunkt for utvikling og læring.

Dette innebærer at kommuner, fylkeskommuner og private eiere skal:

- se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng
- ha samarbeidskompetanse for å kunne bygge et godt lag rundt barna og elevene
- ha kompetanse på vanlige utfordringer, men også sammensatte og relativt komplekse utfordringer

- ha kompetanse til å se når det vil være nødvendig å hente inn spesialisert kompetanse og veiledning fra Statped

Arbeidet med kompetanseløftet må ses i sammenheng med rammeplan for barnehagen og fagfornyelsen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet blir forskningsprosessen for gjennomføringen av masteroppgaven beskrevet. Formålet er å beskrive fremgangsmåten og gi begrunnelser for de valgene som er tatt, med tanke på forskningsdesign, utvalg, utarbeiding av spørreskjema, distribusjon, kvaliteten på studien, etiske overveielser og analytiske strategier som er benyttet i studien.

3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Fenomenologi er en retning som i stor grad tar utgangspunkt i filosofi, utarbeidet av Edmund Husserl (Befring, 2015, s. 110). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos mennesker, og søker etter å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaringer og forståelser rundt et fenomen (Thagaard, 2011, s. 38). I min oppgave er jeg opptatt av hvordan fenomenet *systemrettet arbeid i skolen* oppleves av respondentene. Spørsmålene der respondentene kan uttrykke sin opplevelse kan derfor forstås fenomenologisk, men i mindre grad de kortere spørsmålene med graderte svaralternativer.

I samfunnsvitenskapelig forskning har fortolkning en sentral plass. Hermeneutikk står for læren om fortolkning av tekster (Befring, 2015, s. 110). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere måter, og at det ikke finnes en objektiv sannhet. Meninger kan bare forstås i lys av en sammenheng. Det innebærer at forskeren må tillegge respondentenes uttalelser mening (Thagaard, 2011, s. 39). Jeg har derfor inkludert utsagn om hva respondentene kan ha ment med sine uttalelser, og hvilken fortolkning jeg gir, når jeg har presentert og diskutert datamaterialet.

Den hermeneutiske metoden beskrives som en interaktiv prosess som veksler mellom forforståelse og nye erfaringer (Befring, 2015, s. 111). Men tolkning er usikkert, og den er sjelden eller aldri intersubjektivt testbar fordi den påvirkes av tolkerens forforståelse og egne vurderinger, og konteksten (Thuren, 2009, s. 113). Jeg har derfor tydeliggjort min forforståelse i oppgavens teoridel, der jeg har beskrevet mitt teoretiske ståsted. Ved å være bevisst på min egen forforståelse vil jeg være åpen for andres forståelse. Jeg har også tolket dataene i lys av teorien. Som vitenskapsteoretisk forankring, vil jeg oppsummere med at jeg

benytter meg av en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk fortolkningsprosess i min masteroppgave.

3.2.Valg av metode

Det er temaet i et forskningsprosjekt som bør bestemme valg av metode i all forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg ønsket å undersøke hvordan det jobbes, samt holdninger til systemarbeid i PP-tjenesten, for å finne ut hvordan PP-tjenesten kan arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen. I mitt forskningsdesign valgte jeg å benytte mixed methodes research (MMR), «blandede metoder», også kalt triangulering (Ringdal, 2018, s. 116). Blandede metoder er en forskningstilnærming der det samles inn og analyseres både kvantitative og kvalitative data innenfor samme studie (Shorten & Smith, 2017, s. 74). I henhold til Shorten & Smith (2017), så er følgende seks spørsmål en nyttig guide når det vurderes å bruke blandede metoder for å svare på forskningsspørsmål, og som jeg har reflektert over i mitt valg av metode:

1. Rettferdiggjør forskningsspørsmålet bruk av blandede metoder?
2. Er metodesequensen tydelig beskrevet, logisk i flyt og godt tilpasset studiemålene?
3. Er datainnsamling og analyse tydelig beskrevet og godt tilpasset studiemålene?
4. Dominerer den ene metoden den andre eller er de like viktige?
5. Begrenset eller forvirret bruken av en metode den andre metoden?
6. Når, hvordan og av hvem oppnås dataintegrasjon (blanding)?

(Shorten & Smith, 2017, s. 75).

Formålet mitt med valg av metode var at jeg ønsket å få mest mulig utfyllende svar på problemstilling og forskningsspørsmål på en mest mulig sikker og effektiv måte. Jeg tenkte at jeg ville få en bedre forståelse av sammenhenger eller motsetninger mellom de kvalitative og de kvantitative svarene (Shorten & Smith, 2017, s. 74). Hvis jeg kun hadde valgt kvantitativ metode, så var jeg redd for å gå glipp av informasjon som ikke kan tallfestes, og som ville vært viktig for min undersøkelse. For å spare meg for tiden det tar å gjennomføre kvalitative intervjuer, valgte jeg derfor å benytte spørreskjema som ga meg både kvantitative og kvalitative svar. Jeg valgte å legge inn noen åpne spørsmål der respondentene kunne utdype svarene sine og kommentere. Jeg samlet inn kvantitative data for å kunne vurdere om det er størst fokus på individ eller system, og i hvor stor grad det jobbes med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen i PP-tjenesten. Kvalitative data ble samlet inn for å få innsikt i opprettholdende faktorer som bidrar til hvorfor det jobbes mest individrettet i PP-tjenesten.

Cohen et al. (2018) påpeker at i forskning med blandede metoder, så er det formålet med *forskningsspørsmålene* og *problemstillingen* som er det ledende prinsippet for hvilke metoder som benyttes. Det må være en klar match mellom problemstilling og forskningsspørsmål, og til metodene for å kunne svare på forskningsundersøkelsen. Ringdal (2018) peker på at forskningsspørsmål der formålet er å beskrive, og som begynner med *hva* eller *hvordan*, peker gjerne mot kvalitativ metode, og spørsmål om forklaringer og som begynner med *hvorfor*, peker i retning av en kvantitativ forskningsstrategi. Kvantitativ metode er basert på talldata og kvalitativ metode er basert på tekstdata. I tabellen under har jeg illustrert hvordan problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet opp mot de ulike metodene og til de ulike spørsmålene i spørreskjemaet.

Tabell 1 Viser hvilke spørsmål i spørreskjemaet som er knyttet opp mot forskningsspørsmålene og hvilken metode som er benyttet innenfor de ulike forskningsspørsmålene.

| Problemstilling | Metodetilnærming | Spørsmål i spørreskjema |
|--|---|---|
| <i>Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?</i> | Kvalitativ | Alle |
| Forskningsspørsmål | Metodetilnærming | Spørsmål i spørreskjema |
| 1. Er det størst fokus på individnivå eller systemnivå i PP-tjenesten, og hvordan er holdningene til systemrettet arbeid? | Kvantitativ og kvalitativ | 1. Jobber du mest individrettet eller systemrettet? Hvis du jobber mest individrettet: - Hva er etter din mening årsaken (e) til at du ikke jobber mer systemrettet? 8. Ønsker du å jobbe mer systemrettet mot skolene? |
| 2. Hvordan arbeider PP-tjenesten med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen, og hvordan er rutiner lagt opp for at PP-rådgiverne skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen? | Kvalitativ | 4. Opplever du at PPT har gode rutiner for at dere skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen? 5. I hvor stor grad er dere som PP-tjeneste involvert i skolens utviklingsarbeid? |
| 3. Sakkyndige vurderinger: - Hvor utbredt er praksisen å argumentere for spesialundervisning der det blir henvist til diagnoser og vanskekategorier? - Hvordan blir den ordinære opplæringen vektlagt i sakkyndige vurderinger? - Hvordan blir de sakkyndige vurderingene utarbeidet med tanke individrettet/systemrettet tiltak? | Kvantitativ Kvalitativ Kvalitativ | 2. Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning? 3. Hvordan gjør du vurderinger om den ordinære opplæringen når du utarbeider en sakkyndig vurdering? 6. Anbefaler du tiltak som er rettet mot individet eller systemet i sakkyndige vurderinger? |
| 4. Hvilke opprettholdende faktorer hindrer PP-tjenesten i å arbeide mer forebyggende i skolen, og i hvor stor grad bidrar PP-tjenesten i arbeidet med tidlig innsats i skolen? | Kvalitativ Kvantitativ | 4. Opplever du at PPT har gode rutiner for at dere skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen? 7. I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen? - Utdyp svaret ditt om du ønsker |

Som vi ser i tabell 1 så er det flest forskningsspørsmål som kan knyttes til kvalitativ tilnærming, men begge metodene er brukt vekselvis. Likevel mener jeg det er riktig å si at jeg har benyttet spørreundersøkelse som er en kvantitativ tilnærming som hovedmetode, med både kvantitative og kvalitative svar.

En kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ tilnærming gir bedre forståelse for forskningsspørsmål enn kun ved en av tilnærmingene (Cohen et al., 2018, s. 32). Omfanget av masterarbeidet var som nevnt en medvirkende faktor til at jeg valgte spørreskjema. Det er

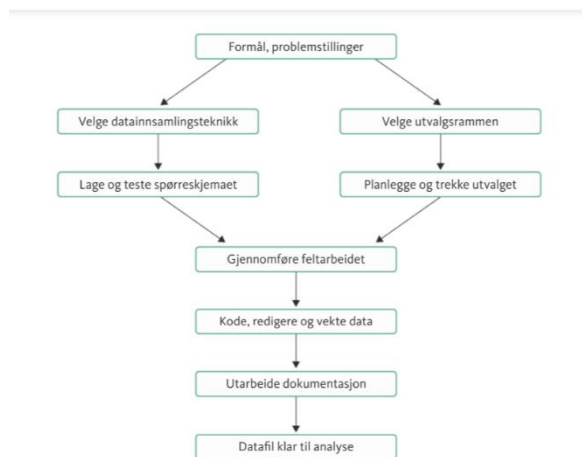
raskere å administrere, analysere og rapportere enn f.eks. kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136). Samtidig så vil blandede metoder øke kompleksiteten ved å utføre forskning. Det blir beskrevet for å ofte kreve mer ressurser og ekstra forskertrening, noe jeg ikke har (Shorten & Smith, 2017, s. 74).

3.3. Utvalg

Populasjonen for denne studien er alle som er ansatt som rådgivere i PP-tjenesten som betjener barn i barnehage- og grunnskolealder. Mitt utvalg til studien kan betegnes som et sannsynlighetsutvalg. «Sannsynlighetsvelgning vil si at utvalget trekkes på en slik måte at hver enhet (person) trekkes med en kjent sannsynlighet fra en (mål) populasjon» (Ringdal, 2018, s. 208). «Styrken i teknikkene for sannsynlighetsutvelgning er at de gir muligheter for statistisk generalisering fra et utvalg til populasjonen» (Ringdal, 2018, s. 212). Kriteriene for å inngå i utvalget var at respondentene skulle være PP-rådgivere som arbeider mot skole og at de skriver sakkyndig vurdering. Utvalget for studien er PP-rådgivere ved ti ulike PP-kontorer av tilfeldig størrelse og tilfeldig geografisk beliggenhet. Alle PP-rådgivere arbeider etter samme lovverk og mandat, jeg valgte derfor å ikke sette noen kriterier som utgangspunkt for variabler vedr. størrelsen på kontor eller geografisk beliggenhet da dette ikke var vesentlig for svarene jeg ønsket å innhente ved studien. Utvalget mitt var også en homogen gruppe, «utvalgets homogenitet uttrykker hvor like deltagerne er» (Pripp, 2017). Deltakerne i studien er rekruttert gjennom bekjenskaper av ledere ved ulike PP-kontorer.

3.4. Utarbeiding av spørreskjema

Spørreundersøkelse («survey») er en metode for systematisk innsamling av data fra et utvalg for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen hvor utvalget er hentet fra. For spørreundersøkelser er det to hovedperspektiver, designerperspektivet og kvalitetsperspektivet (Groves mfl., 2004, referert i Ringdal, 2018). Designperspektivet kan fremstilles skjematisk som en prosess gjennom flere trinn for utvikling og gjennomføring av spørreundersøkelsen. Kvalitetsperspektivet omfatter feilkildene i spørreundersøkelser. Det skilles mellom feil i måleprosessen som påvirker reliabiliteten og validiteten til dataene, og feil i representasjonen som omfatter alle feilkilder når utvalget trekkes (Ringdal, 2018, s. 193).



Figur 10.1 Trinn i en spørreundersøkelse. Kilde: Groves mfl. (2004, s. 47)

Figur 4. Trinn i en spørreundersøkelse. Fra «Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode» av Ringdal, 2018, s. 193. Copyright ved Vigmostad & Bjørke AS.

Jeg har tatt utgangspunkt i figur 4 framstilt i Ringdal (2018) for å beskrive trinnene i min spørreundersøkelse. Utarbeiding av formål, problemstilling og forskningsspørsmål ble presentert i introduksjonskapittelet i oppgaven. Jeg vil i dette kapittelet beskrive trinn 2 og 3., da trinn 4,5,6 og 7 vil bli beskrevet videre i oppgaven. Kvalitetsperspektivet vil bli beskrevet under 2.4.1. og 2.4.2., reliabilitet og validitet.

2.Valg av datainnsamlingsteknikk

Som datainnsamlingsteknikker kan spørreundersøkelser gjennomføres enten ved personlig intervju, telefonintervju eller spørreundersøkelse for selvutfylling. I min undersøkelse valgte jeg spørreskjema for selvutfylling hvor visuell kommunikasjon benyttes fordi spørsmålene og svaralternativene kan leses av respondenten samtidig. Jeg benyttet et nettskjema hvor undersøkelsen ble gjennomført ved at de ansatte ble forespurt om å delta når de logget seg på sin egen pc på arbeidsplassen. Utvalget fikk tilgang til min spørreundersøkelse gjennom e-post med lenke til nettskjemaet. I henhold til Ringdal (2018) gir selvutfyllingsskjemaet best beskyttelse av svarsituasjonen.

Cohen et al. (2018) påpeker en del fordeler og ulemper ved digitale spørreundersøkelser. Fordeler er at det er effektivt, man sparer tid ved distribusjon og kan raskere få tilgang til populasjonen, respondentene kan svare på undersøkelsen når det passer dem selv, svarprosenten kan bli høyere og det vil forekomme færre feil i registreringer da dette gjøres automatisk. Ulemper med digital spørreundersøkelse er at det kan forekomme spam, at respondentene ikke har god nok digital kompetanse for å fullføre undersøkelsen korrekt, at noen respondenter ikke har tilgang på internett, det kan være lettere å ignorere eller la være å svare på undersøkelsen, komplikasjoner knyttet til pc, lavere svarprosent, falsk rapportering

kan forekomme. Min vurdering var at det var langt flere fordeler ved en internett undersøkelse enn det var ulemper. Jeg valgte å benytte den anonyme løsningen til Nettskjema, og svarene i undersøkelsen ville derfor ikke være identifiserbare. I henhold til Ringdal (2018) så kan skjemaet garanteres absolutt anonymitet fordi det kan fylles ut når ingen andre er tilstede. Dette skaper derimot et tilleggsproblem fordi en kan ikke vite hvem som har svart og purringer må derfor sendes til alle.

3. Lage og teste spørreskjemaet

De aller fleste spørsmålene i spørreundersøkelser er lukkede, det vil si spørsmål med faste svaralternativer, mens i åpne spørsmål kan respondenten fritt formulere svarene (Ringdal, 2018, s. 198). Jeg har valgt å bruke både lukkede spørsmål og åpne spørsmål fordi jeg i noen spørsmål ønsker å vite noe om antall, og i andre spørsmål om holdninger, løsninger og årsaker. Flere av spørsmålene mine var vurderingss spørsmål, og jeg benyttet meg da av Likert-formatet som er en gradert vurdering av påstander med ulike svarkategorier (Ringdal, 2018, s. 200). F.eks. så hadde jeg med følgende påstand: «Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene», der svaralternativene var «Helt uenig - Noe uenig – Noe enig – Helt enig».

Holdninger er psykologiske tilstander som er positive, nøytrale eller negative vurderinger av holdningsobjekter, det kan enten være saker eller personer. Holdninger er bare er indirekte målbare. Nedenfor er et utvalg av råd knyttet til formulering av spørsmål om holdninger:

- 1 Forviss deg om at holdningsobjektet er klart definert
 - 2 Unngå flerdimensjonale spørsmål
 - 3 Unngå ledende spørsmål
 - 4 Forsøk å måle holdningenes styrke
 - 5 Benytt gjerne flere spørsmål til å måle holdninger til komplekse objekter
 - 6 Still generelle spørsmål før spesifikke om samme holdningsobjekt
 - 7 Benytt lukkede spørsmål og vurder svaralternativene nøye
 - 8 I vurderingss spørsmål benyttes 3–7-punktsskalaer med tekstede svarkategorier. Hvis det er behov for flere svarkategorier, benyttes analoge skalaer der bare ytterpunktene er tekstet
- (Bradburn, Wansink & Sudman, 2004; Haraldsen, 1999, referert i Ringdal, 2018, s. 203).

Jeg har i min undersøkelse prøvd å ta hensyn til disse punktene ved utarbeiding av mine spørsmål. Først og fremst så har jeg vært tydelig i utformingen av spørsmål for å unngå misforståelser, det har framgått klart hva det spørres om. Jeg er mener at holdningsobjektet var klart definert, da det i informasjonsskrivet til spørreundersøkelsen stod følgende:

Systemrettet arbeid er i denne oppgaven forstått som arbeidet PP-tjenesten utfører som ikke handler om sakkyndighetsarbeid, men knyttes til mandatet PP-tjenesten har om kompetanseheving og organisasjonsutvikling i samarbeid med skolen. Individrettet arbeid er forstått som arbeid knyttet til

Jeg har ikke hatt flerdimensjonale spørsmål, og jeg har prøvd å unngå ledende spørsmål. I henhold til Ringdal (2018) så stiller lukkede spørsmål store krav til at svarkategoriene dekker de aktuelle alternativene. Jeg hadde et lukket spørsmål for å måle holdninger som vist til ovenfor: «Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene», der svaralternativene var «Helt uenig - Noe uenig – Noe enig – Helt enig». Jeg har også som nevnt benyttet Likert-formatet med tekstede svarkategorier. Jeg ser i ettertid at jeg burde hatt flere spørsmål om samme holdningsobjekt, dette er noe som muligens svekker reliabiliteten med tanke på forskningsspørsmål 1 som handler om holdninger til systemrettet arbeid.

Jeg gjennomførte en pilottesting av studien min ved at to kollegaer i PP-tjenesten leste nøye gjennom spørreskjemaet mitt og ga meg tilbakemeldinger. Jeg valgte to PP-rådgivere fordi det er PP-rådgivere som er min populasjon og mitt utvalg. Det var nyttig å ha en samtale rundt spørreskjemaet, og jeg gjorde noen små endringer i etterkant for å få spørsmålene mine enda mer presise, og jeg tenker at det styrker validiteten i undersøkelsen. I tillegg testet jeg det tekniske ved å sende undersøkelsen på mail til meg selv.

3.4.Gjennomføring av studien

3.4.2.Distribusjon

I forkant av distribusjonen, ble det tatt kontakt med alle lederne i de ti PP-tjenestene jeg har sendt spørreundersøkelsen til for å avklare at PP-kontoret ville delta i undersøkelsen. Jeg sendte deretter en lik mail til alle lederne ved PP-kontorene der jeg la ved lenken til spørreskjemaet, og oppfordret lederne til å oppfordre sin PP-rådgivere til å svare. Lederne måtte da videresende denne lenken med en egen mail. Jeg valgte å ha all kontakt direkte gjennom lederne med ønske om å øke svarprosenten, og for å kvalitetssikre at undersøkelsen ble tatt på alvor. Etter ca. en uke sendte jeg en ny mail med en vennlig påminnelse om å delta i undersøkelsen. Også denne mailen ble sendt til lederne, der jeg sendte en egen mail som de kunne videresende direkte til PP-rådgiverne for å spare lederne for litt jobb.

Jeg sendte ut skjemaet til ti PP-kontorer og til sammen 91 respondenter. Etter en gangs vennlig påminnelse endte jeg opp med til sammen 38 svar, altså en svaropplutning på 41,7%.

3.5.Studiens kvalitet

Noen egenskaper er direkte målbare, som kjønn og alder, mens andre egenskaper, som holdninger og verdier, bare kan måles indirekte og er mye vanskeligere å måle (Ringdal, 2018, s. 94). Reliabilitet og validitet er to viktige begreper som knyttes til kvaliteten på min

studie. I henhold til Ringdal (2018) så er reliabiliteten er et rent empirisk spørsmål, mens validitet krever også en teoretisk vurdering. Det er derimot omdiskutert om begrepene har relevans for kvalitative data, fordi begrepene er nær knyttet til kvantitativ måling. «Måling ved hjelp av spørsmål i spørreundersøkelser er langt mer unøyaktige enn naturvitenskapenes måleinstrumenter» (Ringdal, 2018, s. 93).

3.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om en vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2011, s. 198). Reliabilitet uttrykker nøyaktigheten og stabiliteten av datamaterialet, og handler om presise målinger og registreringer og om grad av feil i målingene (Befring, 2015, s. 53). For at forskning skal være pålitelig, ville lignende resultater blitt funnet hvis den ble utført på en lignende gruppe respondenter i en lignende kontekst (Cohen et al., 2018, s. 268).

I den kvantitative delen av undersøkelsen min vil reliabiliteten kunne vurderes gjennom hvordan jeg gjennomførte spørreundersøkelsen og hvilke svarkategorier som er brukt. Min undersøkelse ble utført digitalt, og det vil derfor forekomme færre feil i registreringer da dette gjøres automatisk og ikke manuelt, noe som øker reliabiliteten. F.eks. så kan data fra Nettskjema overføres direkte til Excl. I de kvantitative spørsmålene mine benyttet jeg lukkede spørsmål og Likert-skala med få svaralternativer. Det vil derfor være liten sjanse for at respondentene krysser feil. Målefeil vil uansett alltid være til stede (Ringdal, 2018, s. 103)

Som nevnt innledningsvis i 2.5., så er det omdiskutert hvorvidt reliabilitet har relevans i kvalitative data. I min undersøkelse kan reliabiliteten hovedsakelig vurderes gjennom resultatene, og hvorvidt de kan knyttes opp mot annen forskning innenfor samme fenomen.

3.4.2. Validitet

«Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet» (Ringdal, 2018, s. 103). Med begrunnelser i 3.4.1. så tenker jeg at det er høy reliabilitet i min studie.

«Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet handler om gyldighet i resultatene vi har kommet frem til ved hjelp av ulike forskningsmetoder, etter den hensikt forskningsprosjektet har. Et forskningsprosjekt uten valide resultater er verdiløst, det er derfor viktig for forskeren å ha god innsikt i validitet for å få gyldighet i forskningen (Cohen et al., 2018, s. 148). Validitet handler om tolkning, og er knyttet til gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2011, s. 201).

«Når validiteten skal vurderes, må det alltid refereres til den teoretiske sammenheng begrepet brukes» (Ringdal, 2018, s. 103). Gjennom hele studien har jeg referert til en teoretisk referanseramme.

Innenfor den kvantitative tradisjonen er systemet for validitet i henhold til Cook og Campell (2002) generelt akseptert (Lund, 2005a, referert i Kleven, 2008). Systemet består av fire typer validitet: begrepsvaliditet, statistisk validitet, intern validitet og ekstern validitet.

Validitetstypene defineres derimot litt ulikt, og synet på prioriteringen av hvilken type validitet som skal vektas høyest er litt sprikende (Kleven, 2008, s. 222).

Kleven (2008) skriver at *begrepsvaliditet* handler om at begrepene må operasjonaliseres for at de skal bli tilgjengelige for empirisk forskning. «Høy begrepsvaliditet innebærer at vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle» (Ringdal, 2018, s. 104). I informasjonsskrivet som fulgte med spørreundersøkelsen min, valgte jeg å definere *systemrettet arbeid* og *individrettet arbeid*, og hvordan disse var forstått i undersøkelsen (se vedlegg 1).

Statistisk validitet omfattes i all hovedsak av kvantitative studier med kvantitative data, samtidig kan det være relevant å tolke vesentlige tendenser i kvalitative studier. Ved bruk av statistiske metoder kan kvantitative studier benytte tester av signifikans og estimer av effektstørrelse for å avgjøre om en tendens er triviell eller ikke. (Kleven, 2008, s. 223). Jeg har ikke benyttet statistiske metoder som tester signifikans og estimer av effektstørrelse. I ettertid ser jeg at jeg muligens burde hatt et noe større utvalg for å styrke validiteten i min undersøkelse. Det som kan styrke den statistiske validiteten i undersøkelsen er at jeg har benyttet en homogen gruppe. «Mer homogene deltagere gir lavere standardavvik og økt statistisk styrke» (Pripp, 2017).

I henhold til (Kleven, 2008) handler *indre validitet* om årsaksrelasjoner mellom variabler og at en variabel påvirker en annen, og gir grunnlag for å trekke en slutning.

Med bakgrunn i kvantitativ metodikk kan intern validitet defineres som: «gyldigheten i slutninger fra en observert samvariasjon av slutninger til en kausal tolkning» (Kleven, 2008, s. 227). I forbindelse med intern validitet og prosessen for validering er det sentralt å evaluere sannsynligheten for, samt utelukke alternative kausale tolkninger om det er mulig. Et grep for å styrke den interne validiteten er å benytte forskningsdesign som er gode. Jeg har forsøkt å gjøre rede for alle deler av forskningsprosessen, og på den måten styrke prosjektets reliabilitet og validitet.

En faktor som kan ha innvirkning på tolkningsprosessen er forskerens tilknytning til miljøet som studeres. Fordeler er at han eller hun får et særlig godt grunnlag for forståelse av de de fenomenene som skal studeres når forskeren er innenfor miljøet. De erfaringene forskeren har, blir et utgangspunkt for den forståelsen han eller hun etter hvert kommer frem til, og tolkningen utvikles i sammenheng med egne erfaringer. En utfordring kan være at tilknytningen til miljøet fører til at forskeren kan bli mindre åpen for nyanser i det som studeres, fordi forskeren kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2011, s. 203). I min rolle som forsker er dette høyst aktuelt da jeg er en del av det miljøet jeg forsker på. Jeg er selv en PP-rådgiver, noe jeg i størst grad ser på som en styrke i forhold til en utfordring. I tillegg har jeg over 20 års erfaring som lærer og spesialpedagog, noe som danner et faglig godt grunnlag for å forstå de fenomener jeg forsker på. Men det er selvfølgelig viktig å være klar over at jeg kan overse noe nettopp på grunn av at jeg er en del av miljøet.

Kausale tolkninger vil alltid være mer eller mindre usikre fordi selv om en tolkning viser seg å være kausal, så kan den være feil selv om den passer godt til dataene (Kleven, 2008, s. 228)

Ytre validitet knytter seg til generalisering og overførbarhet hvor validitet av referansene fra studiens kontekst kan knyttes til en bredere kontekst eller andre kontekster. Spørsmålet om generalisering og overførbarhet er en utfordring med flere dimensjoner med tanke på generalisering over personer, over situasjoner eller kontekster eller tid (Kleven, 2008, s. 229-230). Det vil ikke være grunnlag for generalisering i denne studien, men det vil være grunnlag for overførbarhet eller en ikke-statistisk generalisering, som er basert på rasjonelle argumenter som aldri kan benyttes som endelig bevis (Kleven, 2008, s. 229).

3.6. Etiske overveielser

Et viktig prinsipp ved forskning er at den er forankret i anerkjente etiske verdier, med grunnleggende verdier utformet som forskningsetiske prinsipper. Etikk er med på å vise hva som er godt og rett, hvordan vi bør løse ulike situasjoner, og hva som er gode handlinger. Etikken kan betraktes som moralens teori. Oppfatninger om hva som er rett eller galt, verdig eller uverdig i et samfunn kan danne grunnlag for folks etiske refleksjoner (Befring, 2015, s. 28).

Forskningsetikk er noe jeg har tenkt gjennom i alle ledd gjennom studien, og konfidensialitet er et viktig forskningsetisk prinsipp. Siden jeg skulle gjennomføre en online spørreundersøkelse måtte jeg sjekke ut om undersøkelsen min krevde informert samtykke. Jeg sendte inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk til svar at «det ikke skal

behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte» (se vedlegg 2) Jeg sendte også mail til Tjenester for sensitive data (TSD) med tanke på oppbevaring av data, og fikk også svar fra TSD om at jeg ikke trengte å benytte meg av denne tjenesten (se vedlegg 2).

Jeg valgte den anonyme løsningen i nettskjema.no sin plattform. Nettskjema er også anbefalt av OsloMet. På nettsiden til Universitet i Oslo står det følgende når man benytter den anonyme løsningen:

Et slikt skjema vil ikke lagre IP-adresse, brukernavn, leveringstidspunkt eller annen informasjon om den som svarer. Nettskjemas interne hendelselogg vil heller ikke koble svarhendelsen til innlogging eller svarlevering. Informasjonskapselen som opprettes i brukerens nettleser ved svaring inneholder ingen referanse til skjema-ID eller navn. Informasjonskapsler brukes ikke under utfylling av skjemaet. Det betyr at deler av svar ikke blir lagret på respondentens maskin. Kapslene inneholder kun en sesjons-ID som er gyldig inntil brukeren logger ut eller lukker nettleseren. Sesjoner på server som ikke blir normalt avsluttet, stoppes automatisk etter et par timer. Nettleserhistorikken vil kunne vise skjemaadresse/ID, ikke innholdet som er levert (UIO, 2018).

Et etisk dilemma som jeg har reflektert over i denne studien er tolkningen av datamaterialet mitt. Thagaard (2011) peker på at forskeren studerer informantene utenfra, og forskerens perspektiv vil som oftest være forskjellig fra informantenes forståelse av sin situasjon. De etiske utfordringene som oppstår, er dermed knyttet til informantenes opplevelse av forskerens forståelse. Informantenes erfaringer og opplevelser settes inn i en annen kontekst enn det som er kjent for han eller henne, og forskerens tolkninger kan dermed virke både provoserende og fremmedgjørende. Riktignok har Thagaard (2011) beskrevet dette med tanke på intervju som forskningsmetode, men det er høyst relevant for min studie og min tolkningsprosess. Jeg har også reflektert over at jeg er del av det miljøet jeg forsker på, og hvordan det påvirker min tolkning av resultatene.

3.7. Plan for analyse – temasentrert analytisk tilnærming

I analysen av datamaterialet brukte jeg frekvenstabeller som grunnlag for grafisk framstilling av de kvantitative dataene, samt pivottabeller i Excel for å sammenlikne variabler. For bearbeiding av de kvalitative dataene brukte jeg tematisk analyse.

I mine analyser av det kvalitative datamaterialet er temaene i fokus. Jeg valgte derfor en temasentrert tilnærming når jeg skulle presentere resultatene. Analyser av datamaterialet som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer å sammenlikne informasjon om hvert tema fra alle informantene. Det er et hovedpoeng å gå i dybden på de enkelte temaene, og ved å sammenlikne informasjonen fra alle informantene kan gi en dypere forståelse for hvert enkelt

tema. Tematiserte tilnærminger er basert på at materialet som inndeles i kategorier som er sentrale for undersøkelsen (Thagaard, 2011, s. 171-172).

Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell er mye brukt i kvalitativ analytisk metode innen psykologi. Jeg har brukt prinsipper fra denne modellen.

Tabell 2. Faser i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

| Fase | Beskrivelse av prosessen |
|------------------------------------|---|
| 1. Gjør deg kjent med dataene dine | Transkriberer data (hvis det er nødvendig), les gjennom data flere ganger og noter ned de første ideene. |
| 2. Generere innledende koder | Koding av interessante trekk ved dataene på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, samle data som er relevant for hver kode. |
| 3. Søker etter temaer | Samle koder inn i potensielle temaer, samle alle data som er relevante for hvert potensielt tema. |
| 4. Gjennomgang av temaer | Sjekke om temaene fungerer i forhold til de kodede utdragene (nivå 1) og hele datasettet (nivå 2), generere et tematisk kart over analysene. |
| 5. Definere og navngi temaer | Pågående analyse for å avgrense detaljene for hvert tema, og den overordnede historien analysen forteller, generere klare definisjoner og navn for hvert tema. |
| 6. Produserer rapporten | Siste mulighet for analyse. Utvalg av levende, overbevisende ekstrakteksemplarer, siste analyse av utvalgte ekstrakter, relatere analysen til forskningsspørsmålet, produsere en vitenskapelig rapport av analysen. |

Jeg brukte mye tid på fase 1. Jeg samlet alle svarene mine i Excel, og gjorde meg godt kjent med alle svarene. Deretter begynte jeg å systematisere dataene under hvert spørsmål ved å kategorisere eller kode, to begreper som ofte blir brukt om hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). *Åpen koding* refereres til «den prosessen der man bryte ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Strauss og Corbin, 1990, s. 61, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Temaene mine var klare før jeg startet datainnsamlingen, da de var nøye gjennomtenkt i planleggingsfasen og knyttet opp mot forskningsspørsmålene mine (se tabell 1). Innenfor hvert tema opprettet jeg aktuelle kategorier og registrerte antallet i hver kategori. Kategoriene er beskrevet i kapittel 4.

Mine temaer var:

- *individrettet og systemrettet arbeid i PP-tjenesten*
- *sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten*
- *forebyggende arbeid*
- *tidlig innsats*

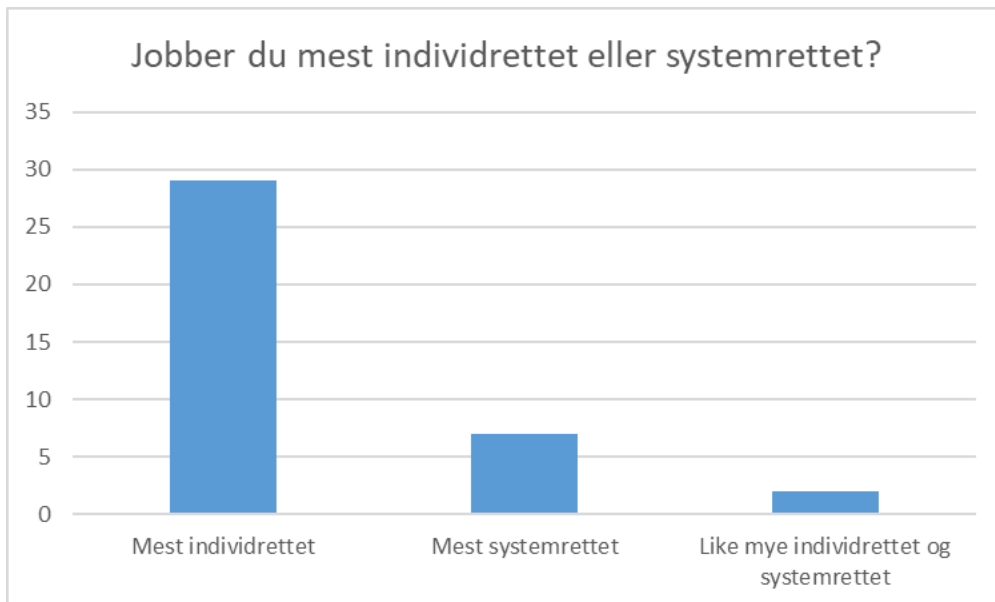
4. Presentasjon og analyser av resultater

Først vil jeg presentere resultatene mine grafisk med en forklaringstekst under hver tabell.

Deretter vil jeg presentere pivottabeller der jeg sammenlikner noen variabler med en forklarings- og tolkningstekst under hver tabell. Noen av frisvarene er lange, og det har derfor

vært noe utfordrende å dele inn i kategorier da en del av svarene kan passe inn i flere kategorier. Jeg har valgt å dele inn i hovedkategorier, og gjengi svarene innenfor hver kategori. Det vil derfor være noen utdypinger som blir gjentatt innenfor noen av kategoriene. Jeg har tatt hensyn til dette i min oppsummering av svarene.

4.1. Spørsmål 1



Figur 5. Svar fra antall PP-rådgivere om de jobber mest systemrettet eller individrettet.

På spørsmålet om PP-rådgiverne jobber mest individrettet eller systemrettet, er det helt klart flest som har svart at de jobber mest individrettet. 29 rådgivere har svart at de jobber mest individrettet, 7 rådgivere har svart at de jobber mest systemrettet, og 2 rådgivere har svart at de jobber like mye individrettet og systemrettet.

Med begrunnelse i kompetansekartleggingen av PP-tjenesten i forkant av Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PPT (SEVU PPT 2013–2018, referert i Nordahl, 2018 s. 170), som viser at PP-rådgivere bruker opp mot 80% av arbeidstiden til utarbeiding av sakkyndig vurdering, hadde jeg en anelse om at de fleste ville svare «mest individrettet». Mitt neste spørsmål i spørreundersøkelsen var dermed:

«Hvis du jobber mest individrettet: Hva er etter din mening årsaken (e) til at du ikke jobber mer systemrettet?» Dette var åpne svar der PP-rådgiverne svarte med egne ord. Det var her en tydelig tendens i respondentenes svar om at årsaken er et stort antall henviste individsaker til PP-tjenesten, og et stort individfokus ute i skolene.

Av de 29 rådgivere som svarte at de jobber mest individrettet oppga de følgende årsaker:

- **Stor mengde med individsaker som henvises (10 stk)**

Dette ble utdypet av noen med at antall henviste individsaker gjør at mesteparten av arbeidshverdagen går til utredning, veiledning, sakkyndig arbeid og videre oppfølging, samt videre henvisninger til BUP.

- **Fokus i skolene**

Dette ble utdypet av noen med at utfordringer knyttes til at det er individsaker som etterspørres av skolen, og at den enkelte elev ikke ses på som en del av det større systemet på skolen. Det er lite fokus på at flere kan avhjelpest med tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Skolen er ofte opptatte av å finne enkeltbarn som strever, uten å drøfte mulig innvirkning læringsmiljøet har på dette. Stort fokus på individuelle vansker gjør at sakkyndighetsarbeidet tar mye tid og at rådgiverne får mindre tid til systemarbeid.

- **Rutiner på kontoret**

Dette ble utdypet av noen med at PP-kontoret har tydeligere rutiner for individrettet arbeid enn mot systemrettet arbeid, at individrettet arbeid er en større del av arbeidsoppgavene i stillingen, at det foregår en prioritering av utredningsarbeid, samt at noen ikke er skolekontakt og derfor jobber mest med sakkyndighetsarbeid i individ saker.

- **Kompetanse**

Dette ble utdypet av noen at de er mer usikker på egen kompetanse på systemrettet arbeid enn mot individrettet arbeid, og at det kun er en i PP-tjenesten som gjennomfører WISC-test.

- **Arbeidsmåte**

Dette ble utdypet av noen med at det er et stort behov for individrettet arbeid i tillegg til systemrettet arbeid, og at det er en helhetlig måte å jobbe på. Individ med system fokus ble utdypet.

Det ble videre pekt på følgende årsaker, men som ikke ble utdypet i stor grad:

- **Tradisjonell tenkning rundt hva PP-tjenesten kan bidra med i skolen og barnehagen**
- **Krevende individsaker**
- **Leders prioriteringer**
- **Tidspress**
- **Manglende kapasitet**
- **Ventelister**
- **Bemannings situasjon**

Av de 7 rådgivere som svarte at de jobber mest systemrettet ble følgende utdypning oppgitt:

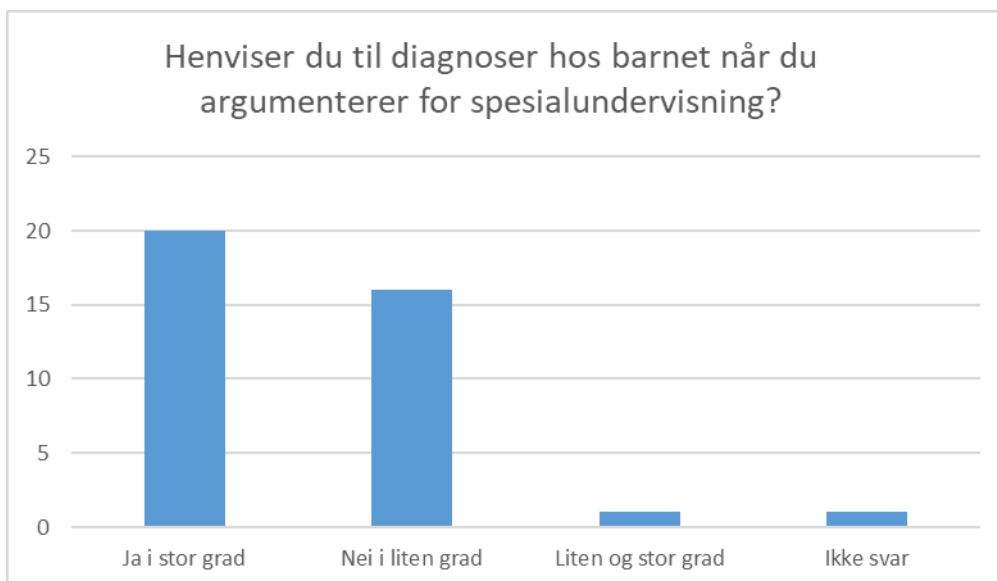
«Jeg prioriterer mest system, men jeg tror det handler mye om at det er lange ventelister i landet, der individrettet arbeid dessverre går foran systemrettet arbeid. Dette fordi vi har en viss behandlingsfrist etter at en henvisning er kommet inn til PPT».

Av de 2 rådgiverne som svarte at de jobber like mye individrettet og systemrettet ble følgende utdypning oppgitt: «Mange henvisninger, men også at systemrettet arbeid før henvisning innebærer enkeltsaker».

4.1.1.Oppsummering spørsmål 1

De aller fleste rådgiverne oppgir at de jobber mest individrettet. Den største årsaken er et stort antall individsaker som henvises PP-tjenesten. Den andre årsaken som peker seg ut er at det er et stort individfokus i skolen.

4.2.Spørsmål 2



Figur 6. Svar fra antall PP-rådgivere om de henviser til diagnoser når de argumenterer for spesialundervisning.

På spørsmålet om rådgiverne henviser til diagnoser hos barnet når de argumenterer for spesialundervisning er det et flertall som svarer «ja i stor grad». 20 rådgivere svarer ja, og 16 rådgivere svarer «nei i liten grad». En rådgiver har svart «i liten og stor grad» og en rådgiver har ikke svart på spørsmålet. Det var ingen mulighet for respondentene å utdype dette svaret, slik at svarene må tolkes med omhu.

4.2.1.Oppsummering spørsmål 2

De fleste PP-rådgiverne svarer at de henviser til diagnoser når de argumenterer for spesialundervisning.

4.3. Spørsmål 3

«Hvordan gjør du vurderinger om den ordinære opplæringen når du utarbeider en sakkyndig vurdering»?

Alle de 38 respondentene har svart på dette spørsmålet. Jeg har valgt å dele inn svarene i følgende kategorier: *en helhetsvurdering, barnets beste, god kjennskap til skolene, måloppnåelse i LK20, observasjon, møter/samtaler.*

- **En helhetsvurdering**

De aller fleste (25 stk) viser til en helhetsvurdering når de utarbeider en sakkyndig vurdering. Det pekes her på barnets fungering og forutsetninger for å kunne ivaretas innenfor ordinær opplæring. Vurdering gjøres på bakgrunn av informasjon fra eleven, foresatte og skolen, i tillegg til å vurdere datagrunnlag fra observasjoner, kartlegginger og tilpasninger som er utprøvd. Kartleggingsresultater på individ og klassenivå analyseres også opp mot sosial kompetanse og grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning. Skolens muligheter til å tilrettelegge innenfor tilpasset opplæring, samt muligheter for organisatorisk differensiering, intensiv opplæring, antall personale, kompetanse hos personalet, klasserommets utforming og metoder i opplæringen. Relasjon elev-elev og lærer-elev samt klasseledelse nevnes også.

- **Barnets beste**

Det var kun en rådgiver som spesifikt nevnte «barnets beste» i sitt svar, men min tolkning av svarene er at dette ligger implisitt i svarene som er nevnt under kategorien «helhetsvurdering». Det er flere som svarer at de bl.a. har samtale med eleven med i vurderingen.

- **God kjennskap til skolene**

Tre rådgivere pekte spesifikt på betydningen av å ha god kjennskap til skolene. Ved å være fast på skolene, kjenner man til og kan bidra med råd og veiledning. Ved å ha kjennskap til hvordan de på de ulike trinnene tilpasser og tilrettelegger i det ordinære opplæringstilbudet er det lettere å utarbeide sakkyndig vurdering. En rådgiver påpekte at de ofte er jevnlig tilstede i miljøet.

- **Måloppnåelse i LK20**

To rådgivere påpekte spesifikt at de vektla måloppnåelse i LK20 i sakkyndig vurdering.

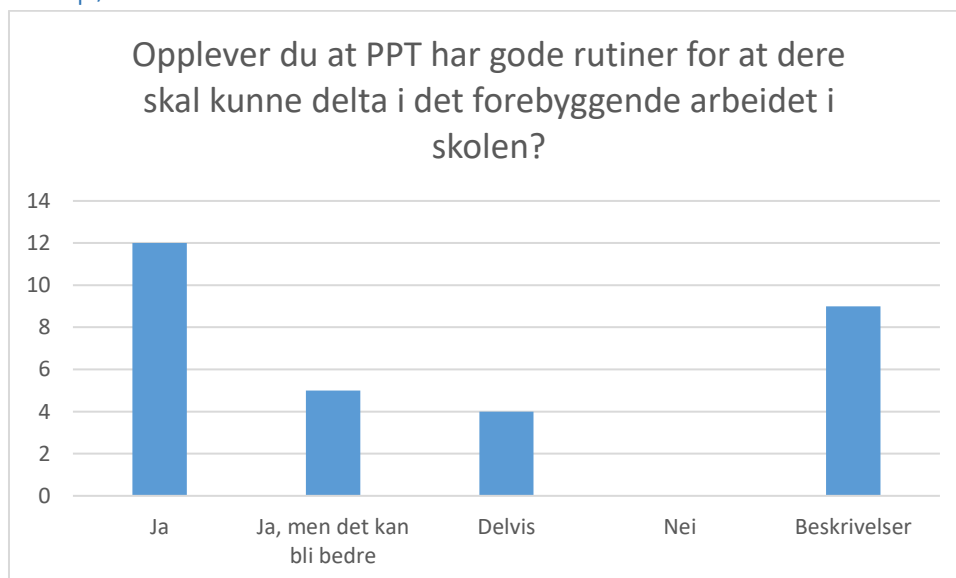
- **Observasjon, møter/samtaler**

Fem rådgivere oppga kun observasjoner og møter/samtaler med skolen som vurderingsgrunnlag om den ordinære opplæringen ved utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Hva de legger i møter/samtaler med skolen kan variere, det kan også innebære faktorer som blir pekt på i kategorien *helhetsvurdering*.

4.3.1. Oppsummering spørsmål 3

Mine funn tyder på at PP-rådgiverne gjør en bred utredning når de utarbeider sakkyndig vurdering. Det pekes både på relasjonelle og kontekstuelle vurderinger, samt god kjennskap til skolene. Det nevnes av flere at de har samtaler med eleven og at dette er en del av helhetsvurderingen.

4.4. Spørsmål 4



Figur 7. Svar fra antall PP-rådgivere om de opplever at PPT har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen.

Det var 30 av 38 respondenter som svarte på dette spørsmålet. Av de 30 svarene var det 12 stk som svarte *ja* og det var ingen som svarte *nei*. Det var 5 som oppga *ja, men det kan bli bedre*, og 4 som svarte *delvis*. De resterende som svarte ga en beskrivelse av hva som faktisk gjøres. Her svarte respondentene med kvalitative svar.

Av de som svarte *ja* er det flere som beskriver at PPT har faste møtepunkter med skolen, der det drøftes ulike utfordringer og som gir mulighet for å jobbe forebyggende. Noen har opprettet flere tverrfaglige møtepunkter hvor det snakkes både organisasjon og system, og andre oppgir at de har faste dager på skolene hvor de er ute i feltet og observerer, har samtaler osv. Det er også noen som har fast ukentlig møte der det drøftes saker som foreldrene eller lærerne kommer med. Flere beskriver ulik møtevirksomhet på lavterskelnivå som også kan

omfatte tverrfaglighet. En oppgir at PPT har fast kontaktperson ute på skolene, og en oppgir at PPT har et eget læringsmiljøteam. Noen har en samarbeidsavtale med alle skoler og barnehager hvor det lages en plan for det neste skoleåret, der PPT kan komme med innspill på hva de tenker at skolen trenger av kompetanseheving innenfor forebyggende arbeid. Det påpekes at PPT er opptatt av å veilede skolen på tiltak i før-tilmeldingsfasen. En beskriver at skolene nå er bedre på å "løfte blikket", og at skolene selv ytrer ønske om at de ønsker veiledning på lærerrollen, bruk av kartlegginger og arbeid innenfor opplæringsloven § 1-3 og § 1-4. Det beskrives også at når det er mer langvarig behov for bistand, så får PPT henvisning om systemsak. Dette planlegges sammen med de ulike skolene, men at det er ulikt hvordan det fungerer på de ulike enhetene.

Av de rådgiverne som svarte *ja, men det kan bli bedre*, beskrives det at rutiner er under utvikling, og at dette nok kan utarbeides tydeligere og mer strukturert. En påpeker at det er rutiner, men ikke nok ressurser/tid. En respondent svarte følgende: «Ja, men det kan bli mye bedre. Vi gjennomfører faste møter med skolens personale for å drøfte saker på individ- og systemnivå. Vi har faste dager ute på skolene, en dag i uka per skole, og kan møtes etter avtale disse dagene. Det er likevel begrenset hva skolene velger å bruke PP-tjenesten til. Skolen har i stor grad et individfokus, da de har mange saker på individnivå som har ventet lenge. I min PP-tjeneste har vi kompetanseteam rettet mot matematikk, språk/lesing/skriving/minoritetsspråklige og læringsmiljø. Det er likevel slik at det ofte er læringsmiljøteamet som blir anvendt ute i skolene. Disse går først ut i skole etter at en systemsak er mottatt hos oss».

Av de rådgiverne som svarte *delvis*, ble det oppgitt at dette gjøres ulikt fra skole til skole i kommunen avhengig av kontaktpersonen i PPT og skoleledelse. Det beskrives at det kan bli bedre, men det fordrer at skolene ser på det som en styrke og et ønske å ha med PPT inn tidlig. Det oppgis også at det er ulike behov ute i skolene. En respondent svarer følgende: «Det er på vei til å bli det, men foreløpig er det i startfasen. Vi har satt av tid til dette med felles fokusområder hos PPT og skoler, men ut over det er det veldig personavhengig hvordan det forebyggende arbeidet blir utført».

Av de rådgiverne som ga beskrivelser av rutiner for deltakelse i det forebyggende arbeidet i skolen, blir det også her oppgitt rutiner for faste møter med skolen for å drøfte tiltak og tilpasninger for elever de er bekymret for. Flere oppgir også her at skolene har en fast skolekontakt fra PPT, og at dette fører til tettere kontakt med skolene, som igjen fremmer deltakelse i forebyggende arbeid og systemarbeid. Kontaktpersoner kan delta i ressursteam og

samarbeidsmøter med skolene, samt være refleksjonspart. En beskriver også her at de har begynt med en fast dag med tilstedeværelse av skolekontakter på skolen, i tillegg til resursmøtene. Dette er et lavterskeltilbud for skolen for å få bistand fra PPT på systemnivå. En rådgiver beskriver at PPT er deltakende i ulike prosjekter inn i skolen, og jobber i faggrupper som blant annet kurser ansatte i skolen. Det gjøres noe observasjon i forebyggende arbeid, men at det er begrenset pga kapasitet. Det oppleves at PPT har gode rutiner og intensjoner, men at disse ikke nødvendigvis blir forankret på den enkelte skole. En oppgir at på grunn av arbeidsmengde så blir det litt for mye fokus på å utrede enkeltelever. Det oppgis at PPT søker å få delta i det forebyggende arbeidet på skoler, men at ikke alle ønsker at PPT skal "blande seg inn». En del verdsetter derimot at PPT engasjerer seg i systemarbeidet.

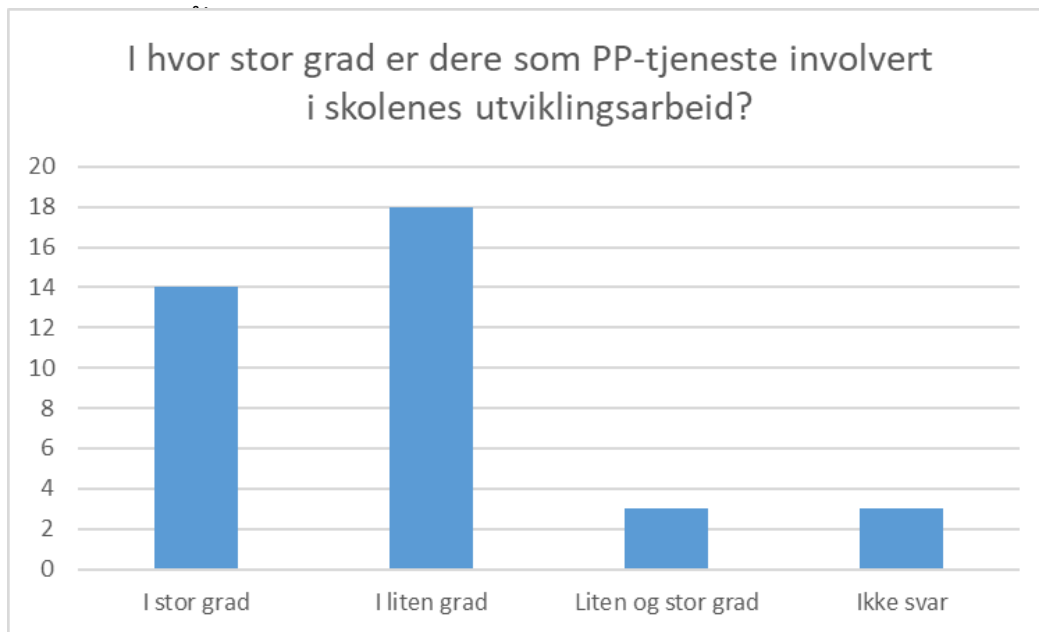
4.4.1.Oppsummering spørsmål 4

De aller fleste av respondentene svarte ja på spørsmålet om de opplever at PPT har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen, og ingen svarte nei. En del svarte at det kan bli bedre.

Faste kontaktmøter og faste kontaktpersoner på skolen oppgis som suksessfaktorer for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. Noen har ukentlige møtepunkter, og noen har tverrfaglige møter på lavterskelnivå. På disse kontaktpunktene oppgis det at PPT veileder skolen i førhenvinningsfasen, gjør observasjoner og er en refleksjonspartner med skolen. Deltakelse i ulike prosjekter inn i skolen, og jobbing i faggrupper som blant annet kurser ansatte i skolen oppgis også. Eget læringsmiljøteam i PPT nevnes også som en suksessfaktor for å delta i det forebyggende arbeidet i skolene.

Barrierer som oppgis for å kunne jobbe forebyggende er at rutiner kan utarbeides tydeligere og bli mer strukturert, mangel på ressurser i PPT, stort individfokus i skolene, at noen skoler ikke ønsker hjelp fra PPT, og at det er begrenset hva skolene velger å bruke PP-tjenesten til. Det nevnes også at det er personavhengig innad i PPT, samt ulik skoleledelse som avgjørende faktor for hvordan det forebyggende foregår.

4.5. Spørsmål 5



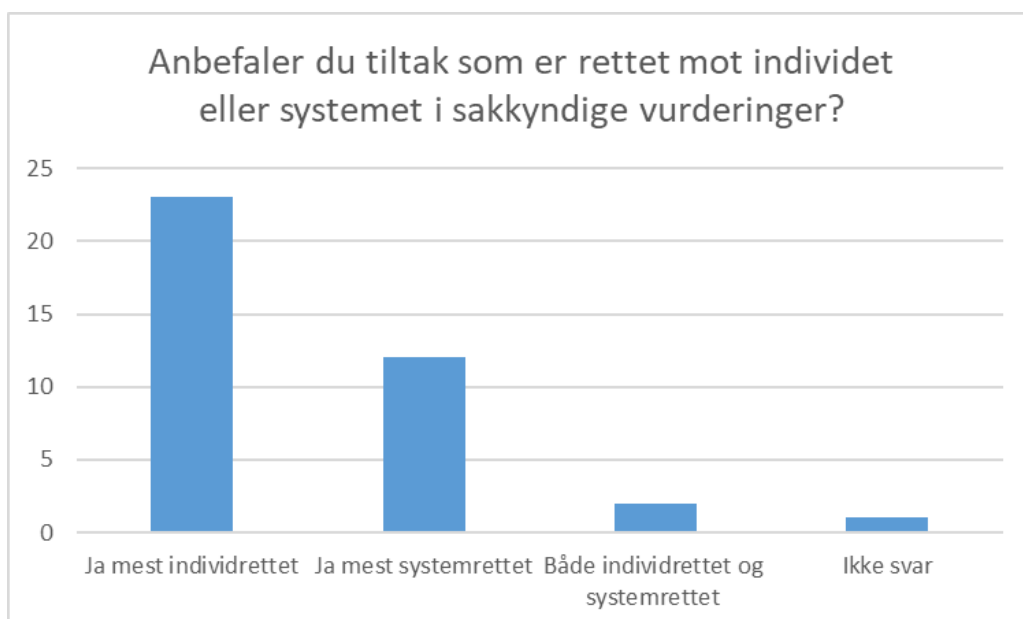
Figur 8. Svar i antall PP-rådgivere som er involvert i skolens utviklingsarbeid.

Av 38 respondenter svarer 14 stk. at de er involvert i stor grad i skolens utviklingsarbeid. 18 stk. svarer at de i liten grad er involvert, 3 stk. svarer i liten og stor grad, og 3 stk. har ikke svart på dette spørsmålet. Den største andelen svarer altså at de i liten grad er involvert. På dette spørsmålet var det ingen mulighet for å utdype svaret.

4.5.1. Oppsummering spørsmål 5

De fleste svarer at de i liten grad er involvert i skolens utviklingsarbeid, men en del svarer at de er involvert.

4.6. Spørsmål 6



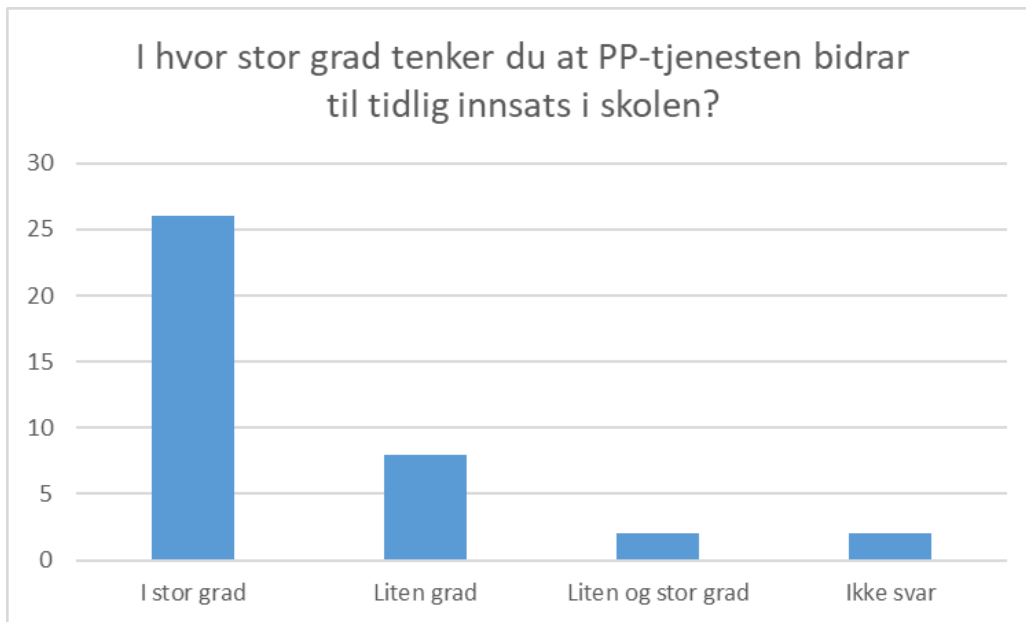
Figur 9. Svar i antall PP-rådgivere som anbefaler tiltak rettet mot individet eller systemet.

Av 38 respondenter svarer 23 stk. at de anbefaler tiltak som er mest individrettet i sakkyndige vurderinger. 12 stk. svarer at de anbefaler tiltak som er mest systemrettet, 2 stk. svarer både individrettet og systemrettet og 1 har ikke svart på spørsmålet. På dette spørsmålet var det ingen mulighet for å utdype svaret.

4.6.1.Oppsummering spørsmål 6

De aller fleste oppgir at de anbefaler tiltak som er mest individrettet i sakkyndige vurderinger. Omtrent en av tre oppgir at de anbefaler mest systemrettet tiltak.

4.7.Spørsmål 7



Figur 10. Svar i antall PP-rådgivere som bidrar til tidlig innsats i skolen.

Av 38 respondenter svarer 26 stk. at PPT i stor grad bidrar til tidlig innsats i skolen. 8 stk. svarer i liten grad, 2 stk. svarer i liten og stor grad, og 2 stk. har ikke svart på spørsmålet. Her kunne respondentene utdype svarene sine om de ønsket. 19 av 38 respondenter utdypet svarene sine. Jeg har valgt å gjengi de utdypende svarene i sin helhet satt inn i en tabell, da jeg opplevde det som en mest ryddig framstilling. Jeg har delt inn i følgende kategorier:

- **Faste møtepunkter, tett kontakt, gode rutiner**
- **Stor variasjon mellom skolene**
- **Ressurssituasjonen**
- **Andre svar**

Tabell 2. Utdypende svar fra PP-rådgivere om hvordan de bidrar til tidlig innsats i skolen.

| | I stor grad | I liten grad | Liten og stor grad |
|--|---|--|--|
| Faste møtepunkter, tett kontakt, gode rutiner | <ul style="list-style-type: none"> - Fast samarbeidstid og god dialog med mange skoler gjør at PPT ofte koples på på et tidlig tidspunkt. - Aktivt tilstede fra 1-4.trinn gjennom drøftinger med lærere - Fordi vi har tett kontakt med skolene kommer vi tidlig inn - Rutiner for overgang til skole, fast kontaktperson på hver skole og deltagelse på samarbeidsarenaer som angår elevene - I kontakt med skole gjennomfører PP-tjenesten mange observasjoner, samtaler og kartlegginger også før henvisning, som er med på å sikre gode tilpasninger for elevene før en eventuell henvisning. Dette gjelder både på individ- og systemnivå | <ul style="list-style-type: none"> - Gjennom veiledninger og i samarbeid i skolens lavterskelteam som tidligere nevnt -Verken i stor eller liten grad. PP-tjenesten bidrar i middels grad vil jeg si. Både med grupper på tvers som jobber med forebyggende virksomhet, fraværsteam, nettverkssamlinger blant mange andre pågående prosjekter for å jobbe med tidlig innsats og forebyggende arbeid | <ul style="list-style-type: none"> - Jeg svarte begge fordi jeg tenker at PPT bidrar i middels grad. Bidrar med veiledning til skolen og møter før en evt henvisning |
| Stor variasjon mellom skolene | <ul style="list-style-type: none"> -Vi ønsker å bidra til tidlig innsats, inviterer oss inn i fagdiskusjoner på systemnivå. Søker påvirke forebyggende rutiner og planer - Av og til, og på noen enheter mer enn andre. Påvirkes i stor grad av hva skoleledelse bestiller inn/ ønsker av oss - Egentlig ville jeg svart «i noen grad». Dersom skolene hadde utforsket systemnivå mer i drøftinger med PPT og aktivt ønsket observasjon på system kontra individ, tror jeg vi hadde bidratt i større grad | <ul style="list-style-type: none"> -Varierer veldig skolen i mellom. Hos noen er vi tett på og lærere/ledelse ønskes tidlig inn. Noen vil helst greie seg selv og PPT blir involvert når utfordringene har oppstått. Ut fra grad av samarbeid m ledelse varierer det hvordan vi i PPT er oppsøkende eller mer avventende også. -Skolene organiserer seg slik at de jobber med tidlig innsats på egen hånd. Men jeg kunne tenkt meg å være mer i forkant. F.eks inn i 1. klasse og se på risikofaktorer mtp lese og skrivevansker - Bidrag til tidlig innsats etterspørres for sjelden fra skolene | <ul style="list-style-type: none"> - Jeg opplever at vi er tilgjengelig for skolen når de melder behovet. Noen ganger opplever jeg at behovet kunne har blitt meldt tidligere |
| Ressurssituasjonen | <ul style="list-style-type: none"> - Vi har en unik mulighet til å bidra til tidlig innsats, i form av forebyggende arbeid, veiledning, kompetanseheving og drøftingspartner til skolen. Personlig ønsker jeg mye mer av det, men tror det for mange blir nedprioritert i PPT pga lange ventelister | <ul style="list-style-type: none"> - Ressurssituasjonen gjør at dette ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad - PPT kunne bidratt i langt større grad hvis det var kapasitet i tjenesten | |
| Andre svar | | <ul style="list-style-type: none"> - Utfordrende å svare når en kun kan velge stor eller liten grad. Vi ligger nok midt imellom | |

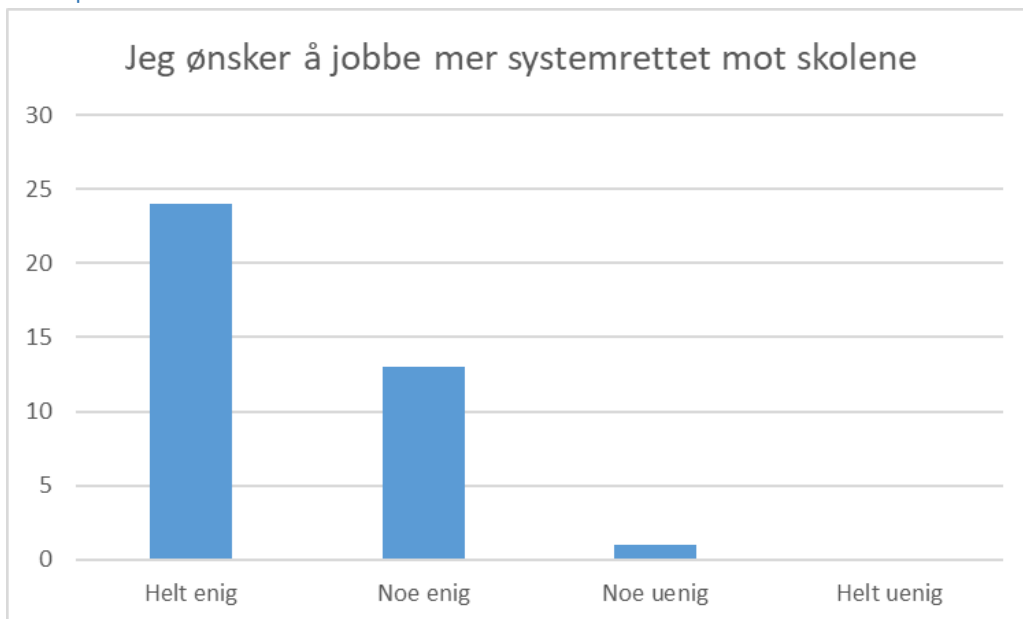
4.7.1.Oppsummering spørsmål 7

Det var en stor andel PP-rådgivere som oppga at de tenker at de bidrar til tidlig innsats i skolen. Suksessfaktorer som nevnes er fast samarbeidstid og god dialog med skoler som gjør at PPT ofte blir påkoplest på et tidlig tidspunkt, gode rutiner for overgang til skole, observasjoner, samtaler/drøftinger og kartlegginger før henvisning både på individ- og systemnivå.

Av barrierer som oppgis for PP-tjenestens bidrag til tidlig innsats er mangel på kapasitet i tjenesten, at tidlig innsats ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad, lange ventelister, og at tidlig innsats etterspørres for sjelden fra skolene.

Det påpekes her av flere at de hadde ønsket å kunne bidra i større grad til tidlig innsats i skolene.

4.8.Spørsmål 8



Figur 11 Antall PP-rådgiveres svar på om de ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene.

Av 38 respondenter var det 24 stk. som svarte at de er helt enige i at de ønsker å arbeide mer systemrettet mot skolene. 13 stk. var noe enig, og 1 var noe uenig. På dette spørsmålet var det ingen mulighet for å utdype svaret.

4.8.1.Oppsummering spørsmål 8

Et helt tydelig funn er at de fleste PP-rådgiverne har ønske om å jobbe mer systemrettet mot skolene.

4.9. Presentasjon av pivottabeller

I denne delen vil jeg presentere pivottabeller der jeg har gjort en prioritering av hvilke variabler som sammenliknes i de kvantitative dataene mine. Jeg har valgt å sammenlikne variabler som er relevante for problemstillingen min, og som muligens kunne gi meg noen enda klarere svar. Jeg har forklart hva som er den avhengige variabelen og hva som er forklaringsvariabelen over hver tabell. «Den avhengige variabelen er den vi skal forklare, forklaringsvariabelen er den vi forklarer med» (UiO, 2016).

Jeg har valgt å skrive en forklarende tekst samt oppsummere i en refleksjon under hver tabell, da jeg opplever det som en ryddig framstilling. Jeg avslutter 4.9. med en oppsummerende refleksjon.

4.9.1. Pivottabell 1

Tabell 3.

Sammenlikning i antall om de som jobber mest individrettet henviser til diagnoser i stor eller liten grad. De som jobber individrettet er den avhengige variabelen, og om de henviser til diagnoser er forklaringsvariabelen.

| NR | Jobber du mest individrettet eller systemrettet?_1 | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning?_1 | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning?_2 |
|----|--|---|---|
| 1 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 2 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 3 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 4 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 5 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 6 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 7 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 8 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 9 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 10 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 11 | Mest individrettet | Ja i stor grad* | Nei i liten grad* |
| 12 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 13 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 14 | Mest individrettet* | (tom) | Nei i liten grad |
| 15 | Mest individrettet* | (tom) | Nei i liten grad |
| 16 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 17 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 18 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 19 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 20 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 21 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 22 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 23 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 24 | Mest individrettet | (tom)* | (tom)* |
| 25 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |

| | | | |
|----|--------------------|----------------|------------------|
| 26 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 27 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 28 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 29 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 30 | Mest individrettet | Ja i stor grad | (tom) |
| 31 | Mest individrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| | | | |

*Svar som er angitt dobbelt eller spørsmål som ikke er besvart er merket med gult. Se forklarende tekst.

Av de 38 respondentene er det 2 stk. som både har svart at de jobber «mest individrettet» og «mest systemrettet». Av de 29 stk. som svarer at de jobber mest individrettet, svarer 20 stk. «ja i stor grad» på spørsmålet om de henviser til diagnoser eller vansker hos barnet når de argumenterer for spesialundervisning. Det er 9 stk. svarer «nei i liten grad på det samme spørsmålet, 1 respondent har svart både «ja i stor grad» og «nei i liten grad», mens en respondent svarte ikke på spørsmålene om henvisning til diagnoser.

Refleksjon: Hva kan være årsaken til at 9 stk. svarer at de ikke henviser til diagnoser, selv om de jobber mest individrettet? Det kan være naturlig å tenke at selv om de jobber mest individrettet så er ikke fokuset knyttet til diagnoser eller vanskeområdet hos barnet. En mulighet er at disse har systemfokus, men blir «tvunget» til å jobbe individrettet pga. årsaker som er nevnt i tidligere, som mange henviste individsaker, fokus i skolen, ressursutfordringer osv. Resultatene kan muligens tolkes i retning av at det eksisterer positive holdninger til systemarbeid i PP-tjenesten.

4.9.2. Pivottabell 2

Tabell 4.

Sammenlikning i antall om de som jobber mest systemrettet henviser til diagnoser i stor eller liten grad. De som jobber systemrettet er den avhengige variabelen, og om de henviser til diagnoser er forklaringsvariabelen.

| NR | Jobber du mest individrettet eller systemrettet?_2 | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning?_1 | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning?_2 |
|----|--|---|---|
| 32 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 33 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| | Mest systemrettet* | (tom) | Nei i liten grad (telt med i tabell 1) |
| | Mest systemrettet* | (tom) | Nei i liten grad (telt med i tabell 1) |
| 34 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 35 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 36 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 37 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| 38 | Mest systemrettet | (tom) | Nei i liten grad |
| | | | |

*Svar som er angitt dobbelt er merket med gult. Se forklarende tekst.

Av de 38 respondentene er det 2 stk. som både har svart at de jobber «mest individrettet» og «mest systemrettet», disse er telt med i sammenlikning 1. Det er 7 stk. som svarer at de jobber mest systemrettet, og alle 7 stk. svarer «nei i liten grad» til at de henviser til diagnoser eller vanskeområder hos barnet nå de argumenterer for spesialundervisning.

Refleksjon: Resultatet viser samvariasjon mellom de som jobber mest systemrettet svarer også at de i liten grad henviser til diagnoser. Dette kan tolkes slik at det kan tyde på at når man jobber mest systemrettet så henger det sammen med at de også har fokus på individet i systemet?

4.9.3.Pivottabell 3

Tabell 5.

Sammenlikning i antall om i hvor stor grad de som jobber mest individrettet tenker at PPT bidrar til tidlig innsats i skolen. De som jobber individrettet er den avhengige variabelen, og bidrag til tidlig innsats er forklaringsvariabelen.

| NR | Jobber du mest individrettet eller systemrettet?_1 | I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen?_1 | I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen?_2 |
|----|--|--|--|
| 1 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 2 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 3 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 4 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 5 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 6 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 7 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 8 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 9 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 10 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 11 | Mest individrettet | I stor grad* | I liten grad* |
| 12 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 13 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 14 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 15 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 16 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 17 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 18 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 19 | Mest individrettet | (tom)* | (tom)* |
| 20 | Mest individrettet | I stor grad* | I liten grad* |
| 21 | Mest individrettet | (tom)* | (tom)* |
| 22 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 23 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 24 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 25 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 26 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 27 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 28 | Mest individrettet | (tom) | I liten grad |
| 29 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 30 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |
| 31 | Mest individrettet | I stor grad | (tom) |

*Svar som er angitt dobbelt eller spørsmål som ikke er besvart, er merket med gult. Se forklarende tekst.

Av de 38 respondentene er det 2 stk. av respondentene som både har svart at de jobber «mest individrettet» og «mest systemrettet». Av de 29 stk. som svarer at de jobber mest individrettet, svarer 2 stk. «i stor grad» og «liten grad» på spørsmålet «i hvor stor grad tenker du at PP-

tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen»? 20 stk. svarer «i stor grad» og 7 stk. «i liten grad». 2 stk. besvarte ikke spørsmålet.

Refleksjon: De fleste svarer at PPT i stor grad jobber med tidlig innsats i skolen selv om de svarer at de jobber mest individrettet. Resultatene kan peke mot at det er fokus på system i PP-tjenesten.

4.9.4.Pivottabell 4

Tabell 6.

Sammenlikning i antall om i hvor stor grad de som jobber mest systemrettet tenker at PPT bidrar til tidlig innsats i skolen. De som jobber systemrettet er den avhengige variabelen, og bidrag til tidlig innsats er forklaringsvariabelen.

| NR | Jobber du mest individrettet eller systemrettet?_2 | I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen?_1 | I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen?_2 |
|----|--|--|--|
| 32 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |
| 33 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |
| | Mest systemrettet (telt med i tabell 3) | I stor grad | (tom) |
| | Mest systemrettet (telt med i tabell 3) | I stor grad | (tom) |
| 34 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |
| 35 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |
| 36 | Mest systemrettet | (tom) | I liten grad |
| 37 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |
| 38 | Mest systemrettet | I stor grad | (tom) |

*Svar som er angitt dobbelt eller spørsmål som ikke er besvart, er merket med gult. Se forklarende tekst.

Av de 38 respondentene er det 2 stk. av de forespurte som både har svart at de jobber «mest individrettet» og «mest systemrettet», disse er telt med i sammenlikning 3. Av de 7 stk. som svarer at de jobber mest systemrettet, er det 6 stk. som svarer «i stor grad» og 1 stk. «liten grad» på spørsmålet «i hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen»?

Refleksjon: Resultatene viser stor samvariasjon mellom variablene, de som svarer at de jobber mest systemrettet svarer også at de i stor grad bidrar til tidlig innsats. Dette kan tyde på at de som jobber mest systemrettet bidrar også i stor grad til tidlig innsats.

4.10.Oppsummerende drøfting av pivottabellene

Det jobbes mest individrettet i PPT, og det kan dermed også være naturlig å tenke at det er størst individfokus. PP-rådgiverne påpeker hva som kan være årsaker, men kan det også være slik at noen er preget av en kategorisk tilnærming? Eller at de er «tvunget» til å arbeide mest med individsaker pga. mange henviste saker, individfokus i skolen osv.? Det vi vet er at de ønsker å jobbe mer systemrettet. Resultatene kan også indikere at det jobbes godt med tidlig

innsats. Når man jobber mest systemrettet så kan det henge sammen med at de også har fokus på individet i systemet.

5.Diskusjon

5.1.Oppsummering av mine funn

- De aller fleste rådgiverne jobber mest individrettet. Den største årsaken er et stort antall individsaker som henvises PP-tjenesten. Den andre årsaken som peker seg ut er at det er et stort individfokus i skolen.
- De fleste PP-rådgiverne henviser til diagnoser når de argumenterer for spesialundervisning.
- Alle som svarer at de jobber mest systemrettet henviser i liten grad til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning.
- PP-rådgiverne gjør en bred utredning når de utarbeider sakkyndig vurdering. Det pekes både på relasjonelle og kontekstuelle vurderinger, samt god kjennskap til skolene. Det nevnes av flere at de har samtaler med eleven og at dette er en del av helhetsvurderingen.
- De aller fleste av respondentene opplever at PPT har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen, mens en del svarte at det kan bli bedre.
- Faste kontaktmøter og faste kontaktpersoner på skolen oppgis som suksessfaktorer for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. Mer spesifikt nevnes: ukentlige møtepunkter, tverrfaglige møter på lavterskelnivå, veiledning til skolen i førhenvisningsfasen, observasjoner, refleksjonspartner med skolen, deltakelse i ulike prosjekter inn i skolen, jobbing i faggrupper som blant annet kurser ansatte i skolen, eget læringsmiljøteam i PPT.
- Barrierer som oppgis for å kunne jobbe forebyggende:
 - rutiner kan utarbeides tydeligere og bli mer strukturert
 - mangel på ressurser i PPT
 - stort individfokus i skolene
 - noen skoler ønsker ikke hjelp fra PPT
 - det er begrenset hva skolene velger å bruke PP-tjenesten til
 - personavhengig innad i PPT
 - ulik skoleledelse
- De fleste svarer at de i liten grad er involvert i skolens utviklingsarbeid, men en del svarer at de er involvert.

- De aller fleste oppgir at de anbefaler tiltak som er mest individrettet i sakkyndige vurderinger. Omtrent en av tre oppgir at de anbefaler mest systemrettet tiltak.
- En stor andel PP-rådgivere oppga at de bidrar til tidlig innsats i skolen. Suksessfaktorer som nevnes er fast samarbeidstid og god dialog med skoler som gjør at PPT ofte blir påkoplest på et tidlig tidspunkt, gode rutiner for overgang til skole, observasjoner, samtaler/drøftinger og kartlegginger før henvisning både på individ- og systemnivå.
- Barrierer som oppgis for PP-tjenestens bidrag til tidlig innsats:
 - mangel på kapasitet i tjenesten
 - at tidlig innsats ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad
 - lange ventelister
 - tidlig innsats etterspørres for sjelden fra skolene
- Det påpekes av flere at de hadde ønsket å kunne bidra i større grad til tidlig innsats i skolene.
- De fleste svarer at de i stor grad bidrar til tidlig innsats i skolen selv om de svarer at de jobber mest individrettet.
- Et helt tydelig funn er at de fleste PP-rådgiverne har ønske om å jobbe mer systemrettet mot skolene.

5.2. En praksisfortelling

Jeg har valgt å referere til en praksisfortelling som Strønen (2018) har brukt i sin artikkel.

Praksisfortellingen inneholder mange momenter og aspekter som er veldig aktuell i min oppgave, og jeg ønsker derfor å bruke denne som et utgangspunkt i drøftingen min.

PPT fikk for en tid tilbake i oppdrag å igangsette systemarbeid i en klasse på småtrinnet på en barneskole på Os i Hordaland. Utgangspunktet for arbeidet var at det var mange elever i klassen som strevde med ulike utfordringer, de var urolige, hadde lavt læringsutbytte og forstyrret undervisningen. Skolen ønsket hjelp til å skape bedre lærings- og utviklingsbetingelser for disse elevene. Skolen brukte derfor PP-tjenestens systemtilvisningsskjema og gjennomførte en LP-analyse (læringsmiljø og pedagogisk analyse, Nordahl, 2005) i forkant av tilvisingen. LP-analysen blir rutinemessig gjennomført ved henvisning av systemsaker. Dette gjøres for at PP-tjenesten skal få en bedre oversikt over og gjøre vurdering av omfanget av problemene som endringen er ment å løse, og for å gi en pekepinn på ulike måter å gjennomføre og evaluere endringene på. Fra et samfunnspsykologisk perspektiv kan bruk av LP modellen sikre at forståelsen av barnet i interaksjon med sitt miljø får en større betydning når en leter etter opprettholdende faktorer for et gitt problem.

Når PPT blir bedt om å bidra i endringsprosesser er det viktig å avklare roller og ansvar. Dette ble gjort i det første møtet med skolen, og man utformet en samarbeidsavtale og en fremdriftsplan. PP-tjenesten fulgte skolen tett over en periode på fem måneder. PP-tjenesten deltok i observasjoner og en kartla både relasjoner, klassemiljø, klasseledelse og struktur. PP-

tjenesten var altså tett på brukerne og opererte i et naturlig miljø. Nærhet til brukerne er fra samfunnspsykologis tenkning et viktig perspektiv. LP-analyser ble på nytt benyttet for å forsøke å finne opprettholdende faktorer til problemene. Sammen med skoleledelse, kontaktlærere og PP-rådgiverne ble det enighet om fokus for endringsarbeidet i klassen. Systemarbeidet hadde fokus på god klasseledelse, da god klasseledelse bidrar til et godt læringsmiljø (Amundsen, 2015). Fokuset lå på å legge til rette for god læringskultur, sørge for struktur og regler i klasserommet, støtte elevene sosialt og faglig, og på å motivere elevene og ha positive forventninger og gode relasjoner til dem. Materiell som ble brukt i dette arbeidet var hentet fra utdanningsdirektoratets nettsider om klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, Klasseledelse). Skole og PPT valgte også å jobbe med samarbeid mellom skole og hjem, og mer hensiktsmessige måter å organisere skolehverdagen på. Relasjonsarbeid ble vektlagt. Alle tiltakene ble bygget på en opplevd felles forståelse av elevenes vansker og forventninger til deres utvikling. LP modellen var med på å sikre denne prosessen.

Et halvt år etter at Os PPT hadde avsluttet systemarbeidet sitt, fikk PPT tilvist en individsak fra samme skole og klasse. Barnet som ble henvist til PPT hadde på tidspunktet for systemarbeidet 6 måneder tidligere, en kjent angstdiagnose. Eleven hadde blant annet behov for trygge og stabile relasjoner til sine lærere, og trengte struktur og oversikt i sin skolehverdag. Dette hadde eleven ikke. Skolen mente at forslag til tiltak fra PPT ikke lot seg gjøre uten flere voksne til stede i skoletimer og friminutt. De hadde ikke rom for, eller tid til, den tilpasningen som barnet trengte. Individsaken ble drøftet på PPT sitt skoleteam. Det individuelle behovet til eleven ble sammenholdt med det systemarbeidet som tidligere var blitt gjort på trinnet, og det ble vanskelig å se at systemarbeidet hadde ført til en positiv endring for barnet. Sakkyndig vurdering konkluderte med at barnet ikke hadde tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Det ble fra PPT sin side tilrådd nesten full dekning med pedagog- og assistenttimer.

I etterkant av systemarbeidet på barneskolen, var PPT i sin interne evaluering fornøyd med det arbeidet som hadde vært gjennomført. Evalueringer viste at også skolen hadde opplevd arbeidet og samarbeidet som positivt og nyttig. Det hadde blitt jobbet godt og systematisk med relasjoner, trygghet og forutsigbarhet i klassen. En vil kunne forestille seg at dette var beskyttelsesfaktorer for en elev med angst. Forutsetningene for at denne eleven kunne ha en god skolehverdag med et godt læringsutbytte var på denne måten tilstede.

PPT hadde en forventning om å se en omvendt proporsjonalitet i at økt fokus på systemarbeid ville bidra til å redusere behovet for spesialundervisning, ved at tilretteleggingen ble bedre. Hva gikk galt? Hvorfor ble ikke disse forventningene innfridd? (Strønen, 2018, s. 12-13).

5.3. Min problemstilling i lys av praksisfortelling

Min problemstilling er: *Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?* Med bakgrunn i praksisfortellingen i 5.2 så stiller Strønen (2018) spørsmålet om «hva man søker å oppnå ved å satse på systemarbeid i PP-tjenesten, dersom det viser seg at systemarbeid ikke nødvendigvis ikke gir bedre tilpasset opplæring og redusert spesialundervisning» (Strønen, 2018, s. 19). Er det slik at det ikke er nødvendig med videre satsing på systemnivå i PP-tjenesten?

Sett i et annet perspektiv så kan man stille spørsmålet om hvordan situasjonen i klassen hadde vært hvis det ikke hadde vært gjennomført et systemarbeid, og om det hadde vært enda flere henviste individsaker? Dette er selvfølgelig et hypotetisk spørsmål og umulig å svare på, men

på bakgrunn av antall barn og hvilke barn som mottar spesialundervisning på landsbasis, kan man ha en hypotese om at svaret på spørsmålet er ja. Bachmann, Haug og Nordahl gjennomførte i 2016 SPEED-prosjektet som studerte spesialundervisningens innhold og funksjon, og hadde som mål å avklare ulike spørsmål om opplæringen i skolen for mennesker med utviklingshemming. SPEED-prosjektet Bachmann et al. (2016, s. 5), viste at andelen elever med spesialundervisning var på 7.2%, mens tall fra GSI viste at snittet i Norge er 8,6%. Andel elever med ulike vansker som mottar spesialundervisning fordelte seg slik: Generelle lærevansker 22%, Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk 18%, Andre vansker (motoriske, helseproblemer, spåkvansker) 18%, Andre spesifikke lærevansker/fagvansker 13%, Atferdsproblemer, men ikke ADHD 12%, ADHD-diagnose 9%, Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk 5%, Hørselshemming 3%, Synsvansker 1% (Bachmann et al., 2016, s. 6).

Strønen skriver følgende på slutten av praksisfortellingen: «PPT hadde en forventning om å se en omvendt proporsjonalitet i at økt fokus på systemarbeid ville bidra til å redusere behovet for spesialundervisning, ved at tilretteleggingen ble bedre. Hva gikk galt? Hvorfor ble ikke disse forventningene innfridd?» (Strønen, 2018, s. 12-13). I motsetning til det som Strønen (2018) undrer seg over, kan *en* individsak anses som lite med utgangspunkt i at det var mange elever i klassen som strevde med ulike utfordringer. Det er ikke slik at systemarbeid utelukker individarbeid og at individarbeid utelukker systemarbeid, dette må ses i sammenheng, men er muligens litt uklart definert i PP-tjenestens mandat. Strønen (2018) stiller også dette spørsmålet om en kanskje burde tenke at «i systemsaker jobber en også med individene og i individsaker jobber en også med systemet? Hovedpoenget må være at en ser på helheten heller enn delene, og at dette får økt fokus i alt PP-arbeid» (Strønen, 2018, s. 18).

Systemarbeidet PPT har gjennomført i klassen i Os kommune er helt i henhold til opplæringsloven § 5-6, som handler om at PPT skal bistå skolene med organisasjonsutvikling og kompetanseheving, og i henhold til kvalitetskriteriene til PP-tjenesten. Utgangspunktet for arbeidet var at det var mange elever i klassen som strevde med ulike utfordringer. Arbeidet kan både karakteriseres som tidlig innsats og som forebyggende. Det kan anses som tidlig innsats fordi det har blitt satt inn tiltak når utfordringene har blitt avdekket, og det kan anses som forebyggende fordi arbeidet kan bidra til å begrense eller forhindre en eventuell uønsket utvikling. I henhold til figur 1 så er arbeidet PP-tjenesten har gjort på det universelle nivået.

5.3.1. Systemtenkning i lys av Senge

Senge (1999) skriver om hva som skal til for å bli en lærende organisasjon, at en organisasjon lærer gjennom de ansatte som lærer. Han beskriver de fire disiplinene *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner* og *teamlæring* som alle ligger til grunn for den femte disiplinen, systemtenkningen. Ingen av disiplinene vil ha effekt uten å fungere sammen i et dynamisk samspill. Jeg vil her drøfte de ulike disiplinene i lys av annen teori og mine funn.

Personlig mestring handler om arbeidet med forpliktelsen mellom individ og organisasjon, og sammenhengen mellom personlig utvikling og organisasjonens læring. Personlig mestring som disiplin handler om sammenstillingen av *hvor vi befinner oss* i forhold til visjonen *hva vi vil*. Personlig mestring kommer innenfra der kompetanse og evner danner fundamentet.

Kjernen er å lære hvordan man skaper og vedlikeholder «den kreative spenningen» i sitt eget liv (Senge, 1999, s. 127). Personlig mestring er tett knyttet opp mot mentale modeller.

Mentale modeller handler om hvordan vi forstår verden og hvordan ting henger sammen. Et eksempel som Senge (1999) viser til er fortellingen om *Keiserens nye klær*, som handler om mennesker som er begrenset av mentale modeller. Modellene vil påvirke hvordan vi handler og hva vi ser eller prioriterer i ulike situasjoner.

Jeg tenker at personlig mestring kan knyttes til motivasjon og må ses i sammenheng med barrierer. *Psykologiske barrierer* handler om motstand til endringsarbeid som ligger i mennesket. Det henger ofte sammen med dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. Skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt kan også innebære motstand (Strønen, 2018, s. 17). Personlig mestring, personlige modeller, motivasjon og psykologiske barrierer er vesentlig i alle ledd med tanke på systemarbeid/endringsarbeid i skolen. Det handler om de skolefaglig, skoleledelse, PP-rådgivere, ledelse i PP-tjenesten og kommuneledelse. Som Strønen (2018) skriver, så kan de som sitter ved makten bli en hindring for endringsarbeid, «dersom de opplever at egne personlige, faglige eller økonomiske fordeler står i fare for å bli fjernet eller redusert» (Strønen, 2018, s. 18). Som beskrevet i teoridelen så henger *makt og verdibarrierer* nøye sammen og blir av mange sett på som den største barrieren for forandring, mens *praktiske barrierer* handler om mer praktisk rettet motstand til endringsarbeid som f.eks. tid, økonomiske og faglige ressurser, uklare mål eller systemhindringer. Stor forskjeller i verdier vil ofte føre til en motstand mot endring. I min undersøkelse oppgis det bl.a. at ulike skoleledelse er en barrierer for å kunne jobbe forebyggende i skolen. Ifølge Senge (1999) så må ledelsen i en organisasjon legge til rette for felles visjoner og mentale modeller. Om ikke

det gjøres så dannes det større rom for tolkning av de faktiske forholdene i organisasjonen, som igjen kan føre til stress og konflikter blant de ansatte.

Senge (1999) refererer til den romerske slaven *Spartakus* i beskrivelsen av *felles visjoner*. Spartakus hadde inspirert hæren sin til å være lojale ovenfor den felles visjonen om at de kunne bli frie mennesker. Hæren ble etter hvert slått av en annen legion. Hæren skulle bli spart, men Spartakus måtte drepes. Men da Spartakus fikk beskjed om å reise seg, så reiste alle de andre i hæren seg også og sa at de var Spartakus. Lojaliteten var ikke en lojalitet ovenfor personen Spartakus, men hele hæren valgte døden i lojalitet til den felles visjonen om at de kunne bli fri fra slaveriet (Senge, 1999, s. 182). Som jeg skrev i teoridelen min, så må skolen ha et verdigrunnlag eller en visjon der alle har en målsetting, felles forpliktelse og vilje til implementering. Ifølge Senge (1999) så kan ikke felles visjoner påtvinges gjennom en top-down bestemmelse, fordi mennesker motiveres av personlig mestring og mentale modeller. Visjoner må derfor være i tråd med verdiene til de som er involvert. Som jeg skrev i forrige avsnitt så er *makt og verdibarrierer* en av de største barrierene for forandring. Det ligger derfor en utfordring i å kunne få alle som er ansatt til å bli enige om visjonene.

Teamlæring er en kollektiv disiplin selv om den også handler om individuelle evner og forståelser. Temalæring handler om at flere hjerner tenker bedre enn en, innovativ og koordinerende handling, samt ytre faktorer som påvirker teamlæringen. Teamlæring handler i større grad om systemtenkning enn de andre disiplinene (Senge, 1999, s. 207-208).

Hvis vi ser på praksisfortellingen i 5.2. så skriver Strønen (2018) videre i sin artikkel der praksisfortellingen er referert fra, at mulige forklaringer på at en ikke så ønsket effekt av PP-tjenestens arbeid, kan i noen grad henge sammen med praktiske, psykologiske og makt/verdibarrierer. Da PP-tjenesten etter en tid var inne i klassen for å vurdere behovet for spesialundervisning, ble det sagt fra de skolefaglige at den eneste muligheten for å lykkes var at klassen ble styrket i form av flere voksne/ekstra ressurser inn i klassen. De fleste kommuner har ressursfordelingsmodeller der skolene får en ressursramme og må selv gjøre prioriteringer. Det betyr at jo mer ressurser en klasse får, jo mindre får andre klasser eller andre elever. Skoler med lav grad av kollektiv orientering, vil dermed få en intern kamp om ressurser til sin klasse. Et enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten legger også føringer for ressursbruken på en skole. Nordahl (2018) påpeker at dette er et usolidarisk system, der det er store tilfeldigheter om hvordan ressursene brukes. Som Strønen (2018) peker på, så kan denne tenkningen om ressurser blant annet henge sammen med gamle måter

å tenke på knyttet til ressursfordeling, da det ofte var økonomiske midler knyttet til PP-tjenestens tilrådinger. På en annen side så kan det være en mulighet at skolen er preget av en lite kollektiv orientering, slik at det blir en «intern kamp» knyttet til ressursene.

5.3.2. Systemrettet arbeid i PPT – kompenserende feedback?

Senge (1999) beskriver fenomenet *kompenserende feedback* innenfor systemtenkning, og definerer det som «når velmente inngrep fremkaller svar fra systemet som svekker inngrepets fordeler». Jamfør praksisfortellingen i 5.2. så har det vært gjennomført et systemarbeid i en klasse der de på tross av arbeidet likevel fikk en henvist individsak som ble tilrådd nesten full dekning med pedagog- og assistenttimer. Kan vi trekke en parallell til systemarbeidet i denne klassen til kompenserende feedback? Det systemrettede arbeidet som ble satt i gang i klassen var helt klart et velment inngrep. Det hadde blitt jobbet godt og systematisk med relasjoner, trygghet og forutsigbarhet i klassen, noe som kan anses som beskyttelsesfaktorer for en elev med angst som denne eleven hadde. Da individsaken ble løftet fram på PPT sitt skoleteam før henvisning, var det vanskelig å se at systemarbeidet hadde ført til en positiv endring for barnet. Sett i dette perspektivet kan vi muligens si at denne prosessen har fungert som kompenserende feedback.

Vi vet at selv om det har vært økt fokus på systemarbeid i PP-tjenesten så har andelen av elever som mottar spesialundervisning økt. Dette er stikk i strid med intensjonen til regjeringen, og kan heller beskrives som en positiv sammenheng enn en omvendt proporsjonalitet (Strønen, 2018, s. 16). Kan vi også trekke en parallell mellom intensjonen om mer systemrettet arbeid i PPT og dagens situasjon som kompenserende feedback? Sagt på en enkel måte så har intensjonen om mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten helt klart vært et velment inngrep, og resultatet av det har på sikt ført til det motsatte av hva intensjonen for arbeidet har vært. Slik sett så kan vi trekke en parallell mellom systemarbeid i PPT og kompenserende feedback.

5.3.3. Bruken av diagnoser

Som beskrevet i 2.1.3., så er det en fremtredende tendens ved samfunnet at det stadig identifiseres og defineres nye former for menneskelig atferd og tilstander som betraktes som syke eller avvikende, og som derved oppfattes som medisinske problemer. Dette kalles medikalisering, og er i tråd med det kategoriske perspektivet innenfor spesialpedagogikken. Men når blir barn identifisert som avvikende? Innen spesialpedagogikken er *funksjonshemming* et essensielt begrep på individnivå, mens *funksjonsdiskriminering* er

sentralt på systemnivå. «Funksjonshemming refererer til avvik i kognitiv, sosial eller kroppslig fungering som medfører utfordringer og vansker for den enkelte. Det er sjelden snakk om en absolutt tilstand, da avvikene delvis kan være relatert til livsvilkårene og den sosiale konteksten» (Befring & Næss, 2019, s. 24). Barn og unge er en del av ulike miljøer, hjemme, på skolen og på fritiden. Hvilke funksjonskrav som stilles i ulike sammenhenger har stor betydning for om et barn vil oppleve å ha en funksjonshemming eller ikke, og funksjonshemming kan dermed betegnes som et *relasjonelt begrep*. F.eks. var analfabetisme en normaltilstand tidligere, det var ikke en funksjonshemming. Hvis du derimot mangler lese- og skrivekompetanse i dag, er det en markant funksjonshemming. Barn og unge som faller utenfor rammene for såkalt normalitet, har særlig risiko for å bli hindret av utfordrende barrierer og krav, som f.eks. mangel på hjelpemidler eller et godt nok tilrettelagt skolemiljø. Kravene til stillesitting i skolen er et eksempel som ikke imøtekommer behovet til hyperaktive elever (Befring & Næss, 2019, s. 24-25).

Hacking sin teori om «making up people» handler om at når et menneske som klassifiseres, f.eks. som asbergers, vil det kunne ha innvirkning på dette menneskets oppfatning av seg selv. Klassifiseringen eller diagnosen vil i så måte ha en selvforsterkende effekt. Klassifiseringen eller diagnoser er pr definisjon individuelle, men hvis diagnosen fører til et individfokus både i skolen, i PPT, gjennom individuelle tiltak i skolen, så vil det forsterke «making up people» - mekanismen. Ved en forenkling av Hackings poeng, kan antall tilfeller som registreres av et avvik eller en bestemt tilstand, øke kun i kraft av at det dannes eller finnes en egen kategori for det bestemte avviket eller den bestemte tilstanden (Hannås, 2014, s. 51). Så hvem har behov for disse kategoriene? Gir en diagnose oss informasjon om de kognitive ferdighetene et barn kan mangle? Og hvilke fordeler er knyttet til å få en diagnose?

Greene (2011) skriver at de voksne altfor ofte henger seg opp jakten på den riktige diagnosen, og har en antakelse om at en diagnose vil hjelpe dem til å få vite hva de skal gjøre framover. Han skriver videre at diagnoser har en tendens til å få voksne til å ta barnets vansker mer på alvor, men at barnet ikke har behov for en diagnose for å ha et problem. Barnet trenger bare *et problem* for å ha et problem, og skulle ikke ha behov for en diagnose for å få tilgang til hjelp. Videre påpeker Green (2011) at diagnoser ikke gir noen informasjon om de kognitive ferdighetene et barn kan mangle. F.eks. diagnosen ADHD gir ingen informasjon om de spesifikke ferdighetene et barn kan mangle. Når et barn får en diagnose så knyttes det rettigheter og tradisjoner til klassifiseringene. For eksempel kan en diagnose føre til konkrete juridiske rettigheter og metodiske strategier innenfor spesialpedagogikken (Reindal &

Hausstätter, 2010, s. 59). Barnets beste-vurdering er nedfelt i FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989) Artikkel 3: «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (familiedepartementet, 2003, s. 9). Hva tenker barnet selv om å få en diagnose?

Conrad (1975) peker på at det medisinske perspektivet på diagnostisering av en sykdom i individet, fører i seg selv til individualisering av sosiale problemer. I stedet for å se på avvikende oppførsel som et symptom på problemer i det sosiale systemet, så fokuseres det på individuelle diagnoser og behandling av sykdommen mens den sosiale situasjonen som regel ignoreres. Greene (2011) påpeker også at varige, effektive tiltak ovenfor barn med utfordringer, må fokusere både på barnet som har ferdigheter å lære og problemer å løse, og på menneskene i barnets omgivelser. Menneskene rundt barnet trenger å forstå *hva* som ligger bak barnets vansker for å kunne hjelpe dem med å praktisere ferdighetene de trenger og å løse problemer. Han påpeker også at diagnoser ikke gjenspeiler disse realitetene, de bare sykkeliggjør barnet.

5.4.Svar på forskningsspørsmål

5.4.1.Forskningsspørsmål 1: Kompetanse om og holdninger til systemrettet arbeid

På forskningsspørsmål 1 hadde jeg som mål å finne ut om det er størst fokus på individnivå eller systemnivå i PP-tjenesten, og hvordan holdningene til systemrettet arbeid i PP-tjenesten er. Jeg spurte PP-rådgiverne om de jobber mest individrettet eller systemrettet, hvor et stort flertall svarte at de jobber mest individrettet. Når jeg regner om svarene i spørsmål 1 om til prosent, så er det 76,3% som svarer at de jobber mest individrettet, og 18,4% som svarer at de jobber mest systemrettet. Mine funn stemmer dermed godt overens med kompetansekartleggingen av PP-tjenesten i forkant av Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PPT (SEVU PPT 2013–2018, referert i Nordahl, 2018 s. 170), som jeg refererte til i starten av kapittel 4.1., der forskningen viste at 80% av tiden blir brukt til sakkyndighetsarbeid, og 20% til systemarbeid. Det som er påfallende, er at denne prosentandelen ikke har endret seg på over 10 år. Med bakgrunn i PP-tjenestens todelte mandat hvor det ene er individrettet og det andre er systemrettet, skulle man tro, eller i alle fall håpet på, at prosentandelen som handler om systemarbeid var høyere. Så hva er årsaken til at det er slik?

Mine funn viser at den største årsaken til at PP-tjenesten jobber mest individrettet, er stort antall individsaker som henvises PP-tjenesten. Den andre årsaken som peker seg ut er at det er

et stort individfokus i skolen. Det er nærliggende å tro at det er en nær sammenheng mellom disse årsakene, og en naturlig forklaring kan være at det er så mange individhenvisninger nettopp *fordi* det er et stort individfokus i skolene. Så hva kan gjøres for å redusere individfokuset i skolen?

Jeg vil i denne drøftingen ta utgangspunkt i perspektivet til PP-tjenesten og hva PP-tjenesten kan bidra med for å redusere individfokuset i skolen. PP-tjenesten er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem, samtidig som at de sakkyndige vurderingene som PP-tjenesten utarbeider er førende for om et barn vil motta spesialundervisning. Sånn sett er PP-tjenesten i en maktposisjon ovenfor skolen som er med å påvirke skolens arbeid. Det er også PP-tjenesten som er fokus i min masteroppgave.

Når PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndig vurdering, må de i henhold til opplæringsloven § 5-1 som handler om retten til spesialundervisning, ta stilling til hvordan det ordinære opplæringstilbudet fungerer for å kunne vurdere om en elev har rett til spesialundervisning. Det er derfor nødvendig at PP-tjenesten innehar god kompetanse om den ordinære opplæringen i skolen. I forslaget til ny opplæringslov NOU (2019: 23 s. 376), er det som nevnt i innledningen, forslag om at PP-tjenestens mandat bør utvides slik at tjenestens arbeid ikke bare skal rette seg mot elever med «særlege behov», men mot alle elever. Det er også forslag om at PP-tjenesten skal ha plikt til å gi råd og hjelp til skolene om hvordan opplæringen kan organiseres og gjennomføres. Med bakgrunn i dette forslaget, styrkes argumentet for at PP-tjenesten må inneha god kompetanse om den ordinære opplæringen i skolen. Disse argumentene sett i sammenheng med spørsmålet mitt om hva som kan gjøres for å redusere individfokuset i skolen, så er det naturlig å se på kompetansen om og holdningene til systemrettet arbeid i PP-tjenesten.

I Nordahl (2018, s. 174) påpekes at det som særlig kjennetegner PP-tjenestens kompetanse er knyttet til sakkyndighet, og at de innehar test- og kartleggingskompetanse. De har også kompetanse i å analysere og se sammenhenger i kartlegginger eller opplysninger man har om eleven, og de innehar god kjennskap til tiltak man kan prøve ut med utgangspunkt i utredningene. Kartleggingen av kompetansen i PP-tjenesten i forkant av SEVU-PPT i 2013, viste at tjenesten hadde mangelfull kompetanse innen flerspråklighet, ASK, regelverk, rammeplanarbeid, vurdering for læring og læreplanarbeid. Men 99% av skolelederne mener i denne undersøkelsen at PP-tjenesten i noen grad eller i høy grad er faglig kompetent, og kun 1% mener at PP-tjenesten i liten grad er kompetent (Hustad et al., 2013, s. 117). I evalueringsrapporten etter SEVU-PPT (2018), ser strategien for etter- og videreutdanning ut

til å ha hatt liten virkning på utdanningsnivå enten det gjelder PP-ledere eller fagansatte. I tillegg var kvalitetskriteriene for PP-tjenesten relativt lite kjent blant de ansatte ved PP-tjenesten (Andrews et al., 2018, s. 113 og 139). I mine funn var det kun en av respondentene som opplever mer usikkerhet på egen kompetanse knyttet til systemrettet arbeid enn mot individrettet arbeid. Innovasjonsprosjektet (SUKIP), som er gjennomført av Marit Mjøs og Kristian Øen, har hatt fokus på å etablere et samarbeid mellom skole og PPT som kan støtte utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. I dette prosjektet gjennomførte de en bred kartlegging av ansatte i skole og PPT. Resultater viser bl.a. at PPT bidrar med gode råd om tilrettelegging av klassens undervisning til beste for elever som mottar spesialundervisning, har god kompetanse på å veilede skolen om tilrettelegging for alle innenfor rammen av ordinær undervisning, men har for lite kunnskap om hvordan spesialundervisningen kan bli en naturlig del av klassens virksomhet og kjenner den ordinære opplæringen for dårlig til å kunne være en troverdig støttespiller i utviklingen av inkluderende praksis (Mjøs & Øen, 2022).

Kompetansen synes å være individpreget i PP-tjenesten, men oppleves som en kompetent tjeneste av skoleledere. Selv om kompetansen synes å være individpreget, trenger det ikke å bety at *holdningene* og *fokuset* i PP-tjenesten er individrettet. Dette leder meg til den andre delen av forskningsspørsmål 1, der målet var å finne ut hvordan holdningene til systemrettet arbeid i PP-tjenesten er. Et helt tydelig funn i min studie er at de fleste PP-rådgiverne har ønske om å jobbe mer systemrettet mot skolene. Med bakgrunn i kartleggingen som jeg har vist til tidligere, som viste at arbeidsfordelingen i PP-tjenesten består av 80% individrettet arbeid og 20% systemrettet arbeid, oppga flertallet av de fagansatte at de ønsket at oppgavefordelingen skulle være omvendt. I tilsynene som har kontrollert saksbehandlingstiden i PP-tjenesten, så de for eksempel at kommunene må redusere saksbehandlingstiden fra elever meldes til PP-tjenesten og til sakkyndig vurdering foreligger. En undersøkelse knyttet til barn under opplæringspliktig alder, viser at gjennomsnittet for å utarbeide en sakkyndig vurdering ligger på 12 uker (Wendelborg mfl., 2015, referert i Nordahl, 2018, s. 171). Det individrettede arbeidet i PP-tjenesten er i stor grad er knyttet utredningsarbeid og sakkyndighetsarbeid, som betraktes som individuelle prosesser (Hannås, 2014, s. 51). Når så mange i min studie svarer at de jobber mest individrettet, er det grunn til å tro at mesteparten av tiden til PP-rådgiverne går til individrettet arbeid, og det er derfor grunn til å tro at det også er størst *fokus* på individ i PP-tjenesten.

Med bakgrunn i den kartleggingen av kompetanse som er gjort av PP-tjenesten, kan det tyde på at kompetansen i PP-tjenesten fortsatt er individpreget. Kartleggingen av arbeidsfordelingen i PPT tyder også på at PP-tjenesten fortsatt er individpreget, noe min funn også bekrefter. En oppsummering av kompetansen om og holdninger til systemrettet arbeid i PP-tjenesten tyder på at kompetansen fortsatt er individpreget men at det er et stort ønske om å arbeide mer systemrettet. Det er også grunn til å tro at det fortsatt er størst fokus på individ i PP-tjenesten.

5.4.2. Forskningsspørsmål 2: Faglig og relasjonell tillit

Når en PP-rådgiver inviteres til å delta i utviklingen av skolens læringsmiljø, er det avgjørende med faglig og relasjonell tillit for å lykkes med å skape en forbedring. Faglig og relasjonell tillit blir etablert gjennom felles refleksjoner med skolen der PP-rådgiverne må lytte, og finne ut hvilke oppfatninger og forståelser som ligger til grunn for valg og prioriteringer (Fasting, 2018b, s. 63-65). Dette leder meg til forskningsspørsmål 2 der målet mitt var å finne ut hvordan PP-tjenesten arbeider med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen og hvordan rutiner er lagt opp for at aktørene skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen.

De fleste av mine respondenter i undersøkelsen svarte ja på spørsmålet om de opplever at PPT har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen, og det var ingen som svarte nei. Dette er et positivt funn med tanke på mandatet til PP-tjenesten. Faste kontaktmøter og faste kontaktpersoner på skolen oppgis spesielt som suksessfaktorer for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. Slik sett tyder mine funn på at forholdene ligger godt til rette for felles refleksjoner med skolen for å etablere faglig og relasjonell tillit. «Tillit omfatter kvalitetene på de relasjonene som etableres og utvikles gjennom samhandling og samtaler» (Grimen, 2008, s. 200, referert i Fasting 2018b, s. 64). Fasting (2018b s. 64-65) påpeker videre at det kan oppleves sårbart for skolen når en ekstern faglig aktør, som en PP-rådgiver, stiller spørsmål ved ulike praksiser ved skolen. Det er dermed en forutsetning med faglig og relasjonell tillit, der man stoler på at samhandlingspartneren har gode hensikter og innehar kompetansen som er nødvendig for å håndtere situasjonen på en etisk og forsvarlig måte. Men hvordan kan vi vite hvordan skolen opplever PP-tjenesten?

I evalueringsrapporten etter SEVU-PPT (2018) ble det kartlagt de skolefaglige sin opplevelse av PP-tjenesten. De skolefaglige ansvarlige svarte at de opplevde at de tradisjonelle oppgavene til PP-tjenesten var best dekket. Dette gjaldt særlig oppgaver som testing og kartlegging, ivaretaking av elever med fagvansker og ivaretagelse av utvikling- og

funksjonshemmede. De opplevde også at veiledning av lærere i skolen var god. PP-tjenesten kom svakest ut når det gjaldt å hjelpe skoler med organisasjons- og kompetanseutvikling for barn og elever med særlige behov. Kun rundt halvparten av de skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for at PP-tjenesten i egen kommune eller fylkeskommune hadde tilstrekkelig kompetanse innenfor disse områdene. Det er derfor et paradoks at en gjennomgående høy andel PP-ledere (fra syv til ni av ti) oppga at kompetansen i egen tjeneste var høy eller svært høy grad innenfor alle områdene som var tatt med på listen (Andrews et al., 2018, s. 76-77). Oppsummert så vet vi altså at de skolefaglig ansatte opplever at PP-tjenesten har dårligere kompetanse med tanke på systemarbeid enn det PP-tjenesten opplever selv. Men det foreligger lite eller ingen forskning som viser hvordan de skolefaglige opplever det relasjonelle forholdet til PPT.

5.4.3. Forskningsspørsmål 3: Sakkyndige vurderinger

Når det gjelder PP-tjenesten, kan det knapt tenkes et system som i større grad gir ansatte hegemoni enn sakkyndige vurderinger. Disse vurderingene kan ikke overprøves, og de danner det avgjørende grunnlaget for vedtak. Det er få institusjoner som vil gi fra seg et slikt hegemoni uten at selve systemet endres (Nordahl, 2018, s. 228).

Med bakgrunn i denne påstanden er det interessant å finne ut av hva som faktisk blir vektlagt, og hvordan den ordinære opplæringen blir vektlagt i sakkyndige vurderinger. Mine tre forskningsspørsmål som omhandler sakkyndig vurdering er som følger:

-Hvor utbredt er praksisen å argumentere for spesialundervisning der det blir henvist til diagnoser og vanskekatégorier?

-Hvor stor grad blir den ordinære opplæringen vektlagt i sakkyndige vurderinger?

-Hvordan blir de sakkyndige vurderingene utarbeidet med tanke individrettet/systemrettet tiltak?

I min undersøkelse svarer 60,5% av PP-rådgiverne at de anbefaler tiltak som er mest individrettet i sakkyndige vurderinger. De fleste svarer også at de henviser til diagnoser når de argumenterer for spesialundervisning. Men det tyder på at PP-rådgiverne gjør en bred utredning når de utarbeider sakkyndig vurdering. Det pekes både på relasjonelle og kontekstuelle vurderinger, samt god kjennskap til skolene. Det nevnes av flere at de har samtaler med eleven og at dette er en del av helhetsvurderingen.

Forskerne i Nordahl (2012) konkluderer med at det er en klar tilknytning mellom diagnose og spesialundervisning. De påpeker at det ser ikke ut til at det er elevenes behov som primært er avgjørende for om en elev får spesialundervisning, det er derimot knyttet til om eleven har en vanske eller en diagnose. De påpeker også at denne tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisning ikke kan sies å være i tråd med opplæringsloven. I opplæringsloven står det at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse retten til spesialundervisning. I så måte er mine funn i tråd med det Nordahl (2018) påpeker. Samtidig står det også i oppl (1998b) § 5.3 at den sakkyndige vurderingen blant annet skal redegjøre for og ta standpunkt til lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. Slik sett så må det også tas hensyn til forutsetninger hos eleven i vurderingen om spesialundervisning. Nordahl (2018) påpeker også at spesialundervisning må ses på som et hensiktsmessig og funksjonelt tilbud til barn og unge som blir diagnostisert til å ha problemer, og at individfokuset er en forutsetning for at spesialundervisning skal kunne realiseres for å møte det enkelte barns problemer Nordahl (2018, s. 219).

Det rettes en del kritikk mot PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

«Den individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak, noe som medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes» (Nordahl, 2018, s. 216). I Barneombudet (2017) sin rapport *Uten mål og mening* ble det rettet kritikk mot PP-tjenesten om at det ikke ble tatt hensyn til elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet. SPEED – studien Bachmann et al. (2016), påpeker også manglende kvalitet i sakkyndighetsarbeidet, som kan føre til at elevene får et dårligere opplæringstilbud enn de ville hatt uten spesialundervisning. Til tross for dette så tyder mine funn på at PP-tjenesten gjør et grundig arbeid i utredningsfasen til en sakkyndig vurdering.

5.4.4. Forskningsspørsmål 4: Forebyggende arbeid og tidlig innsats

I forskningsspørsmål 4 hadde jeg som mål å finne ut hvilke opprettholdende faktorer som hindrer PP-tjenesten i å arbeide mer forebyggende i skolen, og i hvor stor grad PP-tjenesten bidrar i arbeidet med tidlig innsats i skolen. Først og fremst er det viktig å framheve at det er 68,4% i min undersøkelse som svarer at de opplever at PPT bidrar til tidlig innsats i skolen. I tillegg var det 40% av respondentene som svarer at de opplever at de har gode rutiner for at de skal kunne delta i det forebyggende arbeidet på skolen, og det er ingen av respondentene som svarer nei. Dette er et positivt funn med tanke på at det kun var 18,4% som svarte at de jobber

mest systemrettet. Jeg vil nå drøfte barrierene i arbeidet med forebygging og tidlig innsats som mine respondenter oppga.

- ***Rutiner kan utarbeides tydeligere og bli mer strukturert***

Det er klare forventninger fra Udir i kvalitetskriteriene til PP-tjenesten knyttet til rutiner og samarbeid:

- Kommunar, fylkeskommunar, PP-tenesta, barnehagane og skolane har rutinar for PP-tenesta sitt arbeid med organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehagane og på skolane.
- Kommunen og fylkeskommunen har gode rutinar for overgangar mellom fasar i utdanningsløpet, og PP-tenesta deltek aktivt i samarbeidet.
- PP-tenesta har felles rutinar med barnehagane og skolane for samhandling om sakkunnig arbeid, oppfølging av sakkunnige vurderingar og samhandling med andre kommunale tenester og andra samarbeidspartnarar (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

I henhold til Nordahl (2018) så eksisterer det ikke klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling innenfor dagens spesialundervisning. Det er få kommuner som har utviklet kvalitetssystemer som innebærer at de har kunnskap om denne gruppen av barn og unges læring og utvikling. Rutiner og samarbeid er opp til kommunene selv å utarbeide, og det er naturlig å tenke at det er store forskjeller mellom kommunene. Jeg kommer tilbake til rutiner og samarbeid i 5.5.6.

- ***Mangel på ressurser i PPT***

Bemanningssituasjon, manglende kapasitet og ventelister er bl.a. nevnt som årsaker til at PP-rådgiverne jobber mest individrettet i min studie. Andrews og Hustad (2022, s. 55) sin studie om bemanning i PP-tjenesten, konkluderer med at forhold knyttet til bemanning i PP-tjenesten er utfordrende. Studien inkluderer godt og vel halvparten av landets PP-tjenester, og majoriteten av lederne som har deltatt i studien oppgir at bemanningen i egen tjeneste er utilstrekkelig til å utføre lovpålagte oppgaver innenfor tjenestens todelte mandat. Mine funn stemmer dermed godt overens med denne store studien fra Nordlandsforskning.

Evalueringen av kompetansehevings- og videreutdanningsprogrammet Faglig løft for PP-tjenesten, konkluderer med at PP-tjenestens rolle i og skolers arbeid med tilpasning og inkludering er begrenset. PP-tjenesten har i liten grad kapasitet og anledning til å arbeide direkte inn i skolene med saker som gjelder tilrettelegging av innhold og organisering av opplærings situasjoner. Dette bekreftes både av PP-tjenesten og skolene (Nordahl, 2018, s. 174). Nordahl (2018) oppsummerer også at lang saksbehandlingstid i stor grad handler om kapasitetsproblemer i PP-tjenesten

- ***Stort individfokus i skolene***

Som nevnt tidligere så har mine respondenter pekt på et stort individfokus i skolen som en barriere for systemrettet arbeid. Denne barrieren oppgis også i svarene om rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. I svarene som handler om PP-tjenestens bidrag med tidlig innsats i skolen, blir det påpekt at tidlig innsats ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad, og at det etterspørres sjelden fra skolene. Disse svarene kan også peke i retning av at fokuset i skolen i stor grad er individrettet. Ved at det samme svaret blir gjentatt i flere av spørsmålene, styrker det en hypotese om at det er et stort individfokus i skolen.

- ***-Noen skoler ønsker ikke hjelp fra PPT***

- Det er begrenset hva skolene velger å bruke PP-tjenesten til***

- Ulik skoleledelse***

Det kan være ulike årsaker til at noen skoler ikke ønsker hjelp fra PPT. I henhold til Fasting (2018b) så er faglig og relasjonell tillit avgjørende i arbeidet med å skape en forandring med tanke på systemarbeidet i skolen, dette har jeg drøftet i 5.4.2. Det kan oppleves som sårbart å skulle betro seg til en ekstern faglig aktør, som en PP-rådgiver, i saker som oppleves vanskelig å håndtere. Det kan handle om praktiske barrierer, psykologiske barrierer og/eller makt- og verdibarrierer som jeg har skrevet om tidligere. Uansett hva som er årsaken, så understreker det viktigheten av kompetanseheving i skolen, og at skolen opparbeider seg sitt eget støttesystem. Nordahl (2018) påpeker at PP-tjenesten har for stor avstand til den daglige praksis i skolen, at PP-tjenesten befinner seg langt fra praksisfeltet, og at de bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærer og andre ansatte i skoler. Muligens hadde vært enklere å komme i en god faglig og relasjonell posisjon ovenfor skolen hvis PP-tjenesten hadde vært hyppigere på skolen. Samtidig vet vi at PP-tjenesten står ovenfor ressursutfordringer som kan vanskeliggjøre dette.

Studier av innovasjoner er tydelige på at rektorer må ha en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid. Som jeg har skrevet om tidligere, så ifølge Senge (1999) så må ledelsen i en organisasjon legge til rette for felles visjoner og mentale modeller. Om ikke det gjøres så dannes det større rom for tolkning av de faktiske forholdene i organisasjonen, som igjen kan føre til stress og konflikter blant de ansatte. Det kan også hos ledere handle om praktiske barrierer, psykologiske barrierer og/eller makt- og verdibarrierer som jeg har skrevet om tidligere.

En utfordring er at til tross for PP-tjenestens mandat som sakkyndig tjeneste og bidragsyter med tanke på organisasjons- og kompetanseutvikling, så har tjenesten begrenset innflytelse på hvordan opplæringen blir tilrettelagt, og i utviklingen av skolens læringsmiljø. Fasting (2018b) skriver at dette kan ses som et paradoks siden PP-tjenesten skal bistå med forebygging og tidlig innsats. PP-rådgiverne har dermed begrenset mulighet og legitimitet til å kunne drive pedagogisk systemarbeid dersom skolen ikke inviterer PP-tjenesten inn. Det er dermed en forutsetning at det forankres en forståelse av tjenestens oppdrag og mandat i skolen, og PP-tjenestens arbeid med læringsmiljøet må dermed forankres innenfra og nedenfra (Fasting, 2018b, s. 70). Nordahl (2018) påpeker også at det ikke eksisterer klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling innenfor dagens spesialundervisning.

- ***Personavhengig innad i PPT***

Som i alle andre organisasjoner så vil det alltid være store interne forskjeller i personalgruppa. Det vil være naturlig å tenke at hva slags tilnærming til elever med særlige behov en PP-rådgiver har, vil være av stor betydning. Om en PP-rådgiver har en kategorisk tilnærming, så innebærer det at årsaker til utfordringene eleven har, forklares med egenskaper eleven har, eller eleven tillegges slike egenskaper. Eller om en PP-rådgiver har en relasjonell tilnærming som innebærer at årsaker til utfordringer handler om samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i den vanlige undervisningen i skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 27). Å ha et systemperspektiv på utvikling og læring innebærer å anerkjenne kompleksiteten i vekselvirkningene mellom det individuelle og de sosiale sammenhengene (Fasting & Sundar, 2018b, s. 37). Dette vil ha betydning for PP-rådgiverens rolle i skolens arbeid med forebygging og tidlig innsats.

6.Forslag til tiltak

I kapittel 1-5 har jeg gjort rede for et teoretisk grunnlag, presentert mine funn og diskutert resultatene i lys av teorien og problemstilling «*Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?*». Med bakgrunn i nasjonale styringsdokumenter, teori og forskning, mine funn fra spørreundersøkelsen, samt min 25 års erfaring som lærer, spesialpedagog og nå som PP-rådgiver, vil jeg i dette kapittelet presentere noen konkrete forslag til tiltak som et svar på problemstillingens «hvordan».

I kapittel 5.4.1., 5.4.2. og 5.4.3. har jeg drøftet flere opprettholdende faktorer for at PP-tjenesten kan bidra til systemarbeid i skolen, men for at PP-tjenesten skal være en god støttespiller for skolen, er det viktig at PP-tjenesten har god kunnskap om hvor innsatsene bør prioriteres ovenfor skolen. Jeg ønsker derfor nå å se litt nærmere på hva som kan være utfordringer og hvor innsatsene bør rettes i skolen. Så hva bør PP-tjenestens bidrag i arbeidet med forebygging og tidlig innsats i skolen rette seg mot?

6.1. Støtte barns selvbeskyttende kompetanse

For å kunne svare på spørsmålet «hva bør PP-tjenestens bidrag i arbeidet med forebygging og tidlig innsats i skolen rette seg mot?» er det nødvendig å vite noe om hovedaktøren sine behov, nemlig eleven selv. I spesialpedagogisk sammenheng handler forebygging om å fremme sårbare barn og unges livsmestrende kompetanse, og å beskytte dem imot risikofaktorer. Det er sentralt å sørge for en best mulig omsorgs- og opplæringskvalitet, og et betryggende integritetsvern (Befring, 2019, s. 168).

Risikofaktorer omhandler forhold som gir utrygghet og bekymring, som kan være skadelig og personlig krenkende, og som kan ha negative konsekvenser for barns velferd, læring og utvikling. Befring (2019, s. 169) omtaler fire kategorier risikofaktorer: omsorgssvikt, opplæringsvikt, diskriminering og krenkelser og tilsynssvikt. Hvordan risikofaktorer rammer hver enkelt, er avhengig av barnas sårbarhet og robusthet, samt deres egne beskyttende og selvbeskyttende ressurser. Selvbeskyttende kompetanse er en personlig kompetanse som gir forutsetninger for å kunne unngå og å mestre risikofaktorer. Den selvbeskyttende kompetansen handler om evnen til å foreta gjennomtenkte vurderinger, samt om selvtillit og mot til å gjøre egne valg (Befring, 2019, s. 173-174).

For sårbare og vanskeligstilte barn er det særlig viktig å ha evnen til å motstå negative tanker og gi-opp-holdninger. For barn og unge med funksjonshemming, er det å akseptere sitt eget handikap samt mestre dagliglivets utfordringer viktig for å ha god livskvalitet. «Det indre grunnlaget i den selvbeskyttende kompetansen består av en positiv selvoppfatning, med tiltro til seg selv og egne muligheter, dømmekraft, vennlighet, troverdighet og optimisme» (Seligman, 2011, referert i Befring, 2019, s. 174). Det er her snakk om å være en god aktør i sitt eget liv, som omfatter bevissthet om etiske verdier, positive grunnholdninger og selvregulerende forutsetninger. Personlige egenskaper som emosjonell stabilitet, impuls kontroll, selvinnsikt og selvtillit og gode sosiale relasjoner er bl.a av å ha betydning med tanke på å mestre bekymringer og negative tanker. +Noen barn fremstår med store ressurser til å beskytte seg selv, og viser en motstandsdyktighet og personlig robusthet til å

klare seg bra i livet til tross for en oppvekst med stor risiko for problemutvikling. Disse kalles for resiliente barn (Befring, 2019, s. 174).

Så hva er viktig i arbeidet med den selvbeskyttende kompetansen i skolesammenheng?

6.2. Bruke en relasjonell tilnærming

Anmerkninger. Regelmessige besøk på rektors kontor. Gjensitting. Dette er metoder som har blitt brukt, og blir brukt i skolen for å håndtere elever som ikke følger skolens regler. Men skoledisiplinen virker ikke, å stramme grepet har ikke fungert. Et tilbakeblikk på ti års forskning fra USA viser at nulltoleranse-politikken, som hadde som intensjon å minimere vold og atferdsproblemer i skolen, både har feilet og ført til at atferdsproblemene har økt, og at det er en økt andel elever som faller ut av skolen (Greene, 2011, s. 9).

Den danske familieterapeuten og forfatteren Jesper Juul har skrevet forordet i Ross W. Greene (2011) sin oversatte bok «Utenfor: elever med atferdsutfordringer». Han påstår at lærerne har vært, og fortsatt er, utdannet til å undervise de flinke og snille elevene. Ekspertgruppen i Nordahl (2018) fant også ut at en stor andel av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging møter ansatte i skole uten pedagogisk kompetanse i hverdagen, og ca. 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen har en assistent. Kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling (Egelund, 2011, referert i Nordahl, 2018, s. 215).

Et overordnet mål fra opplæringslovens formålsparagraf §1-5, gjengitt i læreplanens overordnede del lyder slik: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skole og utdanning handler om mye mer enn å lære faglig kunnskap, det handler like mye om mellommenneskelig samspill. Skolen har et relasjonelt ansvar ovenfor elevene, noe som krever at de skolefaglige har relasjonskompetanse i tillegg til fagspesifikk kompetanse. Visjonene for skolen vektlegger omsorg og relasjonsutvikling, mens det kan se ut som at den favoriserer fagspesifikk målstyring og testing. Tydelige mål og jevnlig testing av hvor elevene står faglig sett, har en stor plass i skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

Psykologispecialistene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) har gitt ut boken «Se eleven innenfra», som gir viktige innspill på det å forstå og håndtere relasjoner. Boken baserer seg på tilknytningspsykologien, som gjennom de siste 50-60 årene har gitt solid forskningsmessig bekræftelse på at barns psykiske helse hviler på trygge relasjoner til voksne, både hjemme, i

barnehagen og på skolen. Når barn opplever å bli forstått og anerkjent, blir barn trygge. Dette handler om at de voksne forsøker å forstå barnet innenfra. En annen viktig omsorgsoppgave i skolen, er å forstå seg selv som voksen utenfra sett gjennom barnets blikk, som handler om å forstå og justere seg etter hvordan elevene reagerer på oss. F.eks. hvis et barn er sint og/eller utagerende, så må den voksne evne å regulere seg selv i forhold til barnet for å unngå en eskalering av situasjonen. Evnen til å forstå andre innenfra og seg selv utenfra, samt at å forstå at atferd henger sammen med tanker og følelser, utgjør mentaliseringsevnen. Trygghetssirkelen er en modell som er utviklet på grunnlag av tilknytningspsykologien.



Figur12. Trygghetssirkelen, et mentaliseringskart. Fra «Se eleven innenfra» (2016) av Cooper, Hoffman & Powell. www.circleofsecurity.net

6.3. Refleksjon over grunnleggende holdninger til barn

Med støtte i nevrobiologisk forskning presenterer forskeren og praktikerer Greene (2011) et nytt rammeverk for å forstå hvilke vansker barn med atferdsutfordringer har og hva som kan gjøres for å imøtekomme disse utfordringene. Tankemåten som ligger til grunn for boken er «barn gjør det bra hvis de *kan*». Denne tankemåten er svært ulik den populære alternative filosofien «barn gjør det bra hvis de *vil*». Disse tankemåtene har dramatisk forskjellige konsekvenser for hva vi tenker om barn, og for hvordan vi skal møte dem når de ikke innfrir våre forventninger.

Hvis vi først ser på tankemåten «barn gjør det bra hvis de *vil*» bli brukt ovenfor et barn som ikke gjør det så bra, så tenker vi at grunnen til at barnet ikke gjør det så bra er fordi det *ikke vil*. Dette er en svært vanlig antakelse som vanligvis er feil, og får voksne til å tenke at de hjelper barnet ved å *få barnet til å ønske at de skal gjøre det bra*. Dette oppnås vanligvis gjennom belønning når barnet oppfører seg på en akseptabel måte, og straff når barnet oppfører seg på en uakseptabel måte. Hvis vi ser på tankemåten «barn gjør det bra hvis de *kan*», så antar man at dersom barnet *kunne* gjøre det bra, så *ville det* gjøre det bra. Hvis barnet

ikke gjør det bra så må barnet mangle de *ferdighetene* som trengs for å mestre livets utfordringer på en god måte. Så hva slags rolle kan den voksne spille i livet til et barn som ikke gjør det så bra? Først og fremst anta at barnet faktisk er motivert, at det kan skille på rett og galt, og at det allerede har blitt straffet nok. Deretter må det kartlegges hvilke *tenkeferdigheter* som barnet mangler, slik at de voksne vet hvilke ferdigheter som må læres (Greene, 2011, s. 24).

Det er mest sannsynlig at utfordrende atferd oppstår når forventningene og kravene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere veltilpasset. Et eksempel kan være at en elev mangler ferdighet knyttet til å håndtere forandringer, å bytte fra ett tankesett til et annet (kognitiv skift). Når eleven er ute i friminuttet så er det greit å løpe rundt og bråke og være sammen med andre, mens inne i timen så må eleven sitte ved pulten sin å lese stille, og det er ikke lov til å snakke med andre. Hvis eleven har vansker med denne ferdigheten, så er det stor sannsynlighet for at eleven vil tenke og handle som om han fortsatt har friminutt en god stund etter at timen har startet. Det er viktig å innse at anmerkninger, gjensitting osv., ikke vil hjelpe eleven med å bli bedre i denne ferdigheten. Her er noen eksempler på noen mangelfulle ferdigheter man ofte ser hos utfordrende barn:

- vansker med å håndtere forandringer, å bytte fra ett tankesett til et annet (kognitive skift)
 - vansker med å opparbeide seg energi til å stå i / fortsette med oppgaver som er utfordrende, anstrengende eller kjedelig
 - vansker med å gjøre ting i logisk eller forventet rekkefølge
 - svak tidssans
 - vansker med å reflektere over flere tanker eller ideer samtidig
 - vansker med å opprettholde konsentrasjonen for målrettet problemløsning
 - vansker med å vurdere sannsynlige utfall av eller konsekvenser av handlinger (impulsiv)
 - vansker med å vurdere et spekter med av løsninger på et problem
 - vansker med å uttrykke bekymringer, behov eller tanker med ord
 - vansker med å forstå hva som blir sagt
 - vansker med å håndtere emosjonell respons på frustrasjon slik at han / hun kan tenke rasjonelt (affektregulering)
 - kronisk irritabilitet og / eller angst som merkbart hindrer kapasiteten til problemløsning
 - vansker med å se «gråsoner» - konkret, bokstavelig sort-hvit-tenkning
 - vansker med å avvike fra regler, rutiner, opprinnelig plan
- (Greene, 2011, s. 27).

Utfordrende atferd hos barn kan sees på med ulike perspektiver. Greene (2011) sitt perspektiv er ikke å knytte atferden til en diagnose, men knytter atferden til følgende perspektiv:

«Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge)» (Greene, 2011, s. 37).

6.4.Fremme indre motivasjon

For at PP-tjenesten skal komme i posisjon med tanke på systemarbeid og endringsarbeid ovenfor skolen, kan det være lurt å finne ut av motivasjonsfaktorer. Det kan her være interessant å finne svar på spørsmålene

-hva har den enkelte av de skolefaglige å «tjene» på å ha et større systemfokus?

-hva betyr det å «lykkes» med et barn? Er det å avdekke at det har vansker for så å henvise det til PPT, eller er det å lykkes med at barnet opplever seg inkludert i fellesskapet og gjennom å styrke den selvbeskyttende kompetansen?

Senge (1999) omtaler *Personlig mestring* som en av de fem disiplinene som inngår i en lærende organisasjon. Personlig mestring handler om arbeidet med forpliktelsen mellom individ og organisasjon, og sammenhengen mellom personlig utvikling og organisasjonens læring.

Forskning har identifisert tre hovedtyper av drivkrefter hos mennesker som får oss til å yte noe ekstra, hjelpe andre og bidra til at jobben blir gjort. Ved *Ytre motivasjon* motiveres vi av å få en belønning for det vi gjør, ved *indre motivasjon* motiveres vi av å lykkes med en spesiell oppgave eller utføre et arbeid, ved *prososial motivasjon* motiveres vi av et ønske om å gjøre noe godt for andre (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 236).

6.5.Forebyggende arbeid og inkluderende praksis

Mine forslag til tiltak, *støtte barns selvbeskyttende kompetanse, bruke en relasjonell tilnærming, refleksjon over grunnleggende holdninger til barn, fremme indre motivasjon*, vil gjenspeile seg i denne delen om forebyggende arbeid og inkluderende praksis.

Nordahl (2018) peker på årsaker til et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system. Dagens system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge, og størstedelen av spesialundervisningen foregår som gruppeundervisning eller enetimer utenfor klassen. Det er langt flere barn og unge i skolen med behov for særskilt tilrettelegging enn de som mottar hjelp i form av spesialundervisning. Dagens system gir kun hjelp til et mindretall av disse, kun 4 av 10 barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp. Dette er sterke begrunnelser for å jobbe forebyggende, og at innsatsen legges inn på det universelle nivået (se figur 2).

Nordahl og Overland (2021) har skrevet boken «Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer», der de viser både teoretisk og gjennom eksempler hvordan en systemorientert

arbeidsmåte kan fremme læring i skolen. De beskriver et inkluderende støttesystem som innebærer en tredeling, som er i samsvar med de ulike elevgruppene som har behov for tilrettelegging i skolen, som vist i figur 1. Denne tredelingen er også beskrevet i 2.5. Begrepet *støttesystem* brukes med tanke på at alle skoler skal ha et system som møter elevers ulike forutsetninger. F.eks. skal det ikke være overraskende for en skole at det hvert år begynner elever som har leseutfordringer. Skolen skal dermed ha et system som automatisk trer i kraft når leseutfordringer avdekkes hos en elev. Et annet eksempel er rutiner for hva som skal skje når det avdekkes at en elev har utfordringer. Pedagogisk analyse anbefales, se 2.2.6., for å belyse ulike opprettholdende faktorer som utgangspunkt for tiltak. Modellen er forskningsbasert og forankret i sosial systemteori, som Bronfenbrenners sosio-økologiske modell.

På nivå 1, som handler om å forbedre og tilpasse den ordinære opplæringen, er det beskrevet flere pedagogiske strategier og tilnærminger som dagens forskning dokumenterer har god effekt på *alle* elevers læring (Dumont, Istance & Benavides, 2010; Hattie, 2009; Helmke, 2013, referert i Nordahl og Overland, 2021, s. 70). I rollen som PP-rådgiver har jeg utarbeidet en «sjekkliste» der alle disse elementene som Nordahl og Overland (2021) referer til på nivå 1. Denne sjekk-listen er ment å kunne brukes aktivt av skolens personale.

Tabell 7.

«Sjekkliste» Nivå 1

Mål: Å kunne gjennomføre en mer inkluderende og tilpasset opplæring

| Pedagogiske strategier: | Dette er vi gode på: | Dette trenger vi å forbedre: |
|--|----------------------|------------------------------|
| Tydlig ledelse av klasser og undervisning: | | |
| *Undervisningsøkten har en tydelig begynnelse og klar avslutning (innramming av undervisningen) | | |
| *Tredeling av undervisningsøkt: 1. Presentasjon av lærestoffet (formidlinger og forklaringer) 2. Elevene prøver seg på lærestoffet (samarbeidslæring, individuell oppgaveløsning, feedback fra lærer, repetering, faglig dialog, gruppedrøftinger) 3. Oppsummering av lærestoffet (Hva er lært) | | |
| *Tydelige regler i klassen og på skolen (ikke flere enn 4-5 regler som er godt synlige i klasserommet. Reglene skal kontinuerlig anvendes og overholdes av læreren) | | |
| *Opprettholdelse av læringstrykk (1. Oversikt over mulige kilder til forstyrrelse med formål om å forebygge. 2. Påminnelser gjennom ikke-verbal og verbal kommunikasjon. | | |

| | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------------|
| 3.Reaksjon – enten ved ignorering eller direkte tiltale. Rolig og behersket opptreden av lærer) | | |
| | | |
| Språklig og faglig klarhet og struktur: | | |
| *Det som formidles er forståelig for elevene og knyttes til deres forkunnskaper | | |
| *Læreren snakker med god lydstyrke og talehastighet | | |
| *God kontinuitet i formidlingen uten for mye brudd og avsporinger | | |
| *Det faglige innholdet blir presist og korrekt uttrykt ved velkjent språk og en rød tråd. | | |
| *Bruk av relevante og presise spørsmål til elevene | | |
| | | |
| Gode relasjoner til elevene: | | |
| *Læreren anerkjenner elevene (aksept, ros, støtte, blikk, smil, oppmuntring og er høflig) | | |
| | | |
| Autorativ praksis (lærerens lederstil) | | |
| *Læreren utøver kontroll og har følelsesmessig varme ovenfor elevene (har god relasjon til elevene, håndhever reglene på en måte som ikke provoserer men som aksepteres) | | |
| Pedagogiske strategier: | Dette er vi gode på: | Dette trenger vi å forbedre: |
| Høye og realistiske forventninger til alle elever: | | |
| | | |
| Mestringsorientert læringskultur: | | |
| *Elevene vet at egen læring er avhengig av ambisjonsnivå og læringsinnsats | | |
| *Elevene vet at læring er slitsomt | | |
| *Elevene får ros for å prøve og vise arbeidsinnsats | | |
| *Tilbakemeldingene til elevene viser hva som er bra og hvordan de kan forbedre seg | | |
| *Elevene er ikke redd for å gjøre feil eller svare feil | | |
| *Elevene vet at læring krever at de prøver og feiler | | |
| *Elevene spør læreren når det er noe de ikke forstår eller får til | | |
| *Feil svar fører ikke til negative kommentarer eller latterliggjøring fra medelever | | |

| | | |
|--|--|--|
| *Læreren skiller tydelig mellom mestrings- og prestasjonssituasjoner | | |
| *Læreren støtter den enkelte elev, og læreren er mer opptatt av å gi tilbakemelding om elevens framskritt og mestring enn om hva eleven ikke mestrer | | |
| | | |
| En variert og sammenholdt undervisning: | | |
| *Godt strukturert, sammenholdt undervisning med variasjon (mindre grad av organisatorisk nivå-differensiering og sterkt individualisert undervisning) | | |
| | | |
| Et problemløsende og gjensidig støttende samarbeid mellom hjem og skole: | | |
| *Partnerskap mellom hjem og skole (foreldre og lærere inngår i et likeverdig samarbeidsforhold, som innebærer bl.a. at foreldrenes meninger og forslag teller like mye som lærerens) | | |
| *Foreldres involvering i egne barns skolegang | | |
| *Skolens formidling av verdier og normer samsvarer med mangfoldet av elever og foreldre | | |

Fra «Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer,» av T Nordahl og T. Overland, 2021, s. 67-89. Copyright ved Kopinor.

Universell forebygging (nivå 1 i figur 2) har i stor grad et føre var- formål for å beskytte mot ulike risikofaktorer. Et eksempel på universell forebygging er en innskjerping av lovbestemmelsen om et trygt og forsvarlig skolemiljø, opplæringsloven § 9 a-5, der det er elevens subjektive oppfatning som skal avgjøre om skolemiljøet er akseptabelt eller ikke. En viktig form for universell forebygging består av kompetanseutvikling. «Livsmestrende kompetanseutvikling omfatter tiltak for å styrke barns selvregulerende ressurser, med evne til selvbeskyttelse og motstandsdyktighet mot risikofaktorer» (Befring, 2019, s. 177).

Sett i et systemperspektiv, så er det viktig at lærerne får nødvendig støtte i analyse av undervisningssituasjonen, samt utarbeiding av tiltak. PP-tjenesten er dermed en viktig del av dette laget rundt skolen og eleven (Nordahl & Overland, 2021, s. 30).

6.7.Laget rundt barna og elevene – rutiner og samarbeid

Ifølge Meld. St. 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020), beskrives «Laget rundt barna og elevene». Det handler om et godt

tverrfaglig samarbeid der ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng, og det må være barnas behov som er utgangspunktet for samarbeidet.

Regjeringen fremhever følgende mål for tverrfaglig samarbeid:

- Barn og unge som trenger hjelp, blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet.
- Barn og unge og deres familier/foresatte får den helhetlige oppfølgingen de trenger av ulike tjenester.
- Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø.
- Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at flere gjennomfører videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 78).

Ifølge Senge (1999) så må man mestre de fem disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring og systemtenkning for å bli en lærende organisasjon. Han kaller systemtenkning for den femte disiplin fordi den ligger til grunn for de fire andre disiplinene. Alle dreier seg om en bevissthetsendring som handler om å se helheter i stedet for delene, og om å se på mennesker som aktive deltakere i skapelsen av sin egen virkelighet. Uten systemtenkningen vil det verken være måter eller initiativ som kan integrere læringsdisiplinene på. Ved endringsarbeid og organisasjonsutvikling så påpeker Fasting (2018a, s. 59) at det må det være en felles forståelse av hva som er utfordringen og hvor innsatsene bør rettes, både i skolen og i PP-tjenesten. Erfaringer fra SIKUP-prosjektet, viser at universitet og høyskoler (UH-sektoren) kan bidra med sin spisskompetanse som en nøytral tredjepart i et samarbeidende profesjonsfellesskap for å bidra til en mer praksisnær og relevant kunnskapsutvikling. Gjennom aktiv deltakelse i prosesser kan UH-sektoren få en dypere innsikt og økt forståelse for praksisfeltets utfordringer og dilemma, noe som praksisfeltet etterlyser. På denne måten kan man utover kompetanse- og organisasjonsutvikling i den enkelte enhet, utvikle 'laget rundt barna og elevene' til et samarbeidende profesjonsfellesskap (Mjøs & Øen, 2022). Faste kontaktmøter og tverrfaglige møter oppgis bl.a. i min spørreundersøkelse som suksessfaktorer for PP-tjenesten sin deltakelse i det forebyggende arbeidet i skolen. Men det oppgis også at for å kunne arbeide forebyggende, så kan rutiner utarbeides tydeligere og bli mer strukturert.

Både som en forventning gjennom styringsdokumenter og med bakgrunn i teori, forskning og mine funn, er det ganske tydelig at det både er behov for og ønskelig med samarbeidende profesjonsfellesskap på ulike nivåer. Med bakgrunn i min 25 års erfaring som lærer, spesialpedagog og nå som PP-rådgiver, ser jeg viktigheten av at dette blir satt i et system både innholdsmessig og organisatorisk. Skolen bør ha gode rutiner for skoleutvikling og internt

samarbeid, samt opparbeide seg et godt internt støttesystem. Videre bør det være gode rutiner knyttet til samarbeidet med PP-tjenesten som er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem. Hyppighet og innhold i samarbeidet kan variere, det vil også variere hvilke behov skolen har. Men gode rutiner og god struktur for samarbeidet skaper forutsigbarhet for begge parter, og det vil føre til mer effektivitet i systemet med tanke på barnets beste. Det bør også være gode rutiner knyttet til skolens samarbeid med andre tverrfaglige instanser med ulik tverrfaglig kompetanse, som helsesykepleier, BUP, barnevern osv. Å ha faste tverrfaglige møter på lavterskelnivå vil være et forebyggende tiltak da man kan begrense eller forhindre en eventuell uønsket utvikling ved å drøfte utfordringer på et tidlig tidspunkt. På et litt mer overordnet nivå kan tverrfaglige møter også involvere UH-sektoren. Jeg tenker at disse møtene ikke trenger å være så hyppige, da skolehverdagen er travel og det er hyppig behov for å samarbeide om det situasjonsnære rundt eleven. Min erfaring er at hvis skolen må forholde seg til overordnede forhold for ofte, så kan det skape frustrasjon og stress hos de skolefaglige. På den andre siden så må overordnede forhold som forskning, samfunnsmandatet, nasjonale og lokale styringsdokumenter være godt implementert hos de skolefaglige da dette er noe de forvalter hver dag ovenfor elevene. Skolen skal forholde seg til forskning, og UH-sektoren bør forholde seg til det nære i skolehverdagen, så jeg tenker at å ha rutiner for et samarbeid kan være smart.

6.8.Oppsummering av min problemstilling sett i lys av praksisfortellingen

«Eleven hadde blant annet behov for trygge og stabile relasjoner til sine lærere, og trengte struktur og oversikt i sin skolehverdag. Dette hadde eleven ikke. Skolen mente at forslag til tiltak fra PPT ikke lot seg gjøre uten flere voksne til stede i skoletimer og friminutt. De hadde ikke rom for, eller tid til, den tilpasningen som barnet trengte».

Som Strønen (2018) skriver, så har ikke eleven fått det han har behov for, skolen har ikke jobbet i henhold til det de ble anbefalt. Relasjoner handler ikke om antall voksne, men om kompetansen til de voksne. Jeg tenker at det går bort fra systemfokus og over på individfokus i etterkant av systemarbeidet. Det krever mer av de voksne å jobbe med relasjonen enn å legge årsaken over på eleven, mens det er den voksne som har ansvaret for relasjonen. Som beskrevet tidligere i dette kapitlet, så er relasjonskompetanse hos de skolefaglige vesentlig. Denne eleven som ble henvist hadde en angstdiagnose. Angst er definert som en psykisk vanske, og psykiske vansker er definert som vansker som «kan oppstå som følge av personlig sårbarhet, eller av belastninger knyttet til barnas livs- og oppvekstsituasjon» (Befring & Uthus, 2019, s. 515). Sett i lys av medikaliseringsteorien så er problemer hos den enkelte ikke opprinnelig av medisinsk art, men handler om forhold som ligger utenfor det enkelte individet

(Hannås, 2014, s. 50). Skolen er dermed en viktig faktor. Som jeg har skrevet om tidligere, så vil skoler med lav grad av kollektiv orientering få en intern kamp om ressurser til sin klasse, og et enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten legger føringer for ressursbruken på en skole. Hvordan skolen er rustet med tanke på kollektive orientering vil dermed også være en viktig faktor for hvordan klassen blir ivaretatt.

Nevrobiologien viser at all læring hos barn, både akademisk og sosialt, etterlater seg en kognitiv og en emosjonell matrise i hjernen. Den emosjonelle matrisen overdøver alltid den kognitive, noe som betyr at *opplevelsen* av å være elev er utslagsgivende for kvaliteten på læringen. F.eks. hvis en elev føler seg dum, feil, utenfor eller kritisert, så blir resultatet av læringen dårligere (Greene, 2011, s. 15). En hypotese er at hvis skolen hadde satt innsatsen på et forebyggende nivå, på det universelle nivået (figur 2), så kunne denne vanskelige situasjonen i klassen muligens vært av et mindre omfang. Angst er definert som «den vanligste psykiske plagen blant barn og unge, og rundt 20 prosent sliter med symptomer på en eller annen angstform» (Ogden, 2015, s. 172).

Det er mange flere perspektiver som kunne vært drøftet i denne praksisfortellingen, jeg har kun drøftet noen. Som nevnt tidligere, så er det viktig at lærerne får nødvendig støtte i analyse av undervisningssituasjonen, samt i utarbeiding av tiltak. Denne bistanden kan også foregå på det universelle nivået, for å arbeide mest mulig forebyggende og med tidlig innsats. PP-tjenesten er dermed en viktig del av dette laget rundt skolen og eleven (Nordahl & Overland, 2021, s. 30).

6. Avsluttende sammenfatning

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte masteroppgavens hovedfunn på bakgrunn av resultater og drøfting. Sammenfatning blir strukturert på bakgrunn av forskningsspørsmålene som ble utarbeidet for å besvare problemstillingen min «*Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?*».

6.1. Oppsummering

På det første forskningsspørsmålet hadde jeg som mål å finne ut om det er størst fokus på individnivå eller systemnivå i PP-tjenesten, og hvordan holdningene til systemrettet arbeid i PP-tjenesten er. For litt over 10 år siden ble det gjort en kompetansekartlegging av PP-tjenesten i forkant av Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PPT (SEVU PPT 2013–2018). Der viste forskning at 80% av tiden ble brukt til sakkyndighetsarbeid, og 20% til systemarbeid (Nordahl, 2018, s. 170). Mine funn viser at det er 76,3% som jobber mest

individrettet, og 18,4% som jobber mest systemrettet. Min undersøkelse kan dermed tyde på at denne praksisen ikke har endret seg noe særlig på over ti år. Med bakgrunn i PP-tjenestens todelte mandat hvor det ene er individrettet og det andre er systemrettet, skulle man tro, eller i alle fall håpet på, at prosentandelen som handler om systemarbeid var høyere.

Mine funn viser at den største årsaken til at PP-tjenesten jobber mest individrettet, er stort antall individsaker som henvises PP-tjenesten. Den andre årsaken som peker seg ut er at det er et stort individfokus i skolen. Det er nærliggende å tro at det er en nær sammenheng mellom disse årsakene, at *grunnen* til mange individhenvisninger er *fordi* det er et stort individfokus i skolene. Et tydelig funn i min studie er at de fleste PP-rådgiverne har ønske om å jobbe mer systemrettet mot skolene, noe som samsvarer med kompetansekartlegging av PP-tjenesten i forkant av SEVU-PPT (2013-2018), der de oppga at de skulle ønske at arbeidsfordelingen i PP-tjenesten var 80% systemarbeid og 20% individarbeid, altså det motsatte av det kartleggingen viste. De fleste i min undersøkelse svarer at PPT i stor grad bidrar til tidlig innsats i skolen selv om de svarer at de jobber mest individrettet, noe som også kan peke i retning av at PP-rådgiverne ønsker å jobbe mer systemrettet. Undersøkelsen min peker dermed i retning av at det er positive holdninger til systemarbeid i PP-tjenesten.

På det andre forskningsspørsmålet hadde jeg som mål å finne ut hvordan PP-tjenesten arbeider med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen og hvordan rutiner er lagt opp for at aktørene skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. De fleste av mine respondenter i undersøkelsen svarer ja på spørsmålet om de opplever at PPT har gode rutiner for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen, og det er ingen som svarer nei. Dette er et positivt funn med tanke på mandatet til PP-tjenesten som handler om systemarbeid. Faste kontaktmøter og faste kontaktpersoner på skolen oppgis spesielt som suksessfaktorer for å kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen. Slik sett tyder mine funn på at forholdene ligger godt til rette for felles refleksjoner med skolen for å etablere faglig og relasjonell tillit. De fleste respondentene svarer derimot at de i liten grad er involvert i skolens utviklingsarbeid, mens en del svarer at de er involvert. En utfordring er at til tross for PP-tjenestens mandat som sakkyndig tjeneste og bidragsyter med tanke på organisasjons- og kompetanseutvikling, så har tjenesten begrenset innflytelse på hvordan opplæringen blir tilrettelagt, og i utviklingen av skolens læringsmiljø, noe som er et paradoks siden PP-tjenesten skal bistå med forebygging og tidlig innsats. PP-rådgiverne har dermed begrenset mulighet og legitimitet til å kunne drive pedagogisk systemarbeid dersom skolen ikke

inviterer PP-tjenesten inn. Det er dermed en forutsetning at det forankres en forståelse av tjenestens oppdrag og mandat i skolen, og PP-tjenestens arbeid med læringsmiljøet må dermed forankres innenfra og nedenfra (Fasting, 2018b, s. 70). Nordahl (2018) påpeker også at det ikke eksisterer klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling innenfor dagens spesialundervisning.

Det tredje forskningsspørsmålet mitt handlet om praksis knyttet til sakkyndig vurdering. I min undersøkelse svarer 60,5% av PP-rådgiverne at de anbefaler tiltak som er mest individrettet i sakkyndige vurderinger. De fleste svarer også at de henviser til diagnoser når de argumenterer for spesialundervisning. Nordahl (2012) konkluderer med at det er en klar tilknytning mellom diagnose og spesialundervisning, og at denne tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisning ikke kan sies å være i tråd med opplæringsloven § 5.1 der det står at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse retten til spesialundervisning. I så måte er mine funn i tråd med det Nordahl (2012) påpeker. Samtidig står det også i opplæringsloven § 5.3 at den sakkyndige vurderingen blant annet skal redegjøre for og ta standpunkt til lærevesker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. Slik sett så må det også tas hensyn til forutsetninger hos eleven i vurderingen om spesialundervisning. Det tyder på at PP-rådgiverne gjør en bred utredning når de utarbeider sakkyndig vurdering, der det pekes både på relasjonelle og kontekstuelle vurderinger, samt god kjennskap til skolene. Det nevnes av flere at de har samtaler med eleven og at dette er en del av helhetsvurderingen. En samvariasjon jeg fant var at alle som svarer at de jobber mest systemrettet henviser i liten grad til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når de argumenterer for spesialundervisning. Strønen (2018) stiller også dette spørsmålet i sin artikkel om en kanskje burde tenke at «i systemsaker jobber en også med individene og i individsaker jobber en også med systemet?» Mine funn kan muligens tolkes slik at når PP-rådgiverne jobber mest systemrettet så henger det sammen med at de også har fokus på individet i systemet.

På det fjerde forskningsspørsmålet mitt hadde jeg som mål å finne ut hvilke opprettholdende faktorer som hindrer PP-tjenesten i å arbeide mer forebyggende i skolen, og i hvor stor grad PP-tjenesten bidrar i arbeidet med tidlig innsats i skolen. Det er 68,4% i min undersøkelse som svarer at de opplever at PPT bidrar til tidlig innsats i skolen. Dette er et positivt funn med tanke på at det kun var 18,4% som svarte at de jobber mest systemrettet. Av barrierer for å arbeide mer med forebyggende arbeid i skolen peker de fleste på:

- Mangel på ressurser i PPT
- Stort individfokus i skolene
- Rutiner kan utarbeides tydeligere og bli mer strukturert

6.2.Forslag til tiltak og videre forskning

Som jeg har beskrevet i kapittel 6 så har jeg presentert noen konkrete forslag til tiltak som et svar på problemstillingens «hvordan». For at PP-tjenesten skal være en god støttespiller for skolen, er det viktig at PP-tjenesten har god kunnskap om hvor innsatsene bør prioriteres ovenfor skolen. Med bakgrunn i nasjonale styringsdokumenter, teori og forskning, mine funn og egne erfaringer har jeg foreslått følgende tiltak:

- støtte barns selvbeskyttende kompetanse
- bruke en relasjonell tilnærming
- refleksjon over grunnleggende holdninger til barn
- fremme indre motivasjon hos de skolefaglige
- Forebyggende arbeid og inkluderende praksis
- Laget rundt barna og elevene – rutiner og samarbeid

(Fasting, 2018b) beskriver faglig og relasjonell tillit som avgjørende for å lykkes i utviklingen av skolens læringsmiljø. Gjennom mitt masterarbeid har jeg funnet mye forskning som handler om samarbeidet, ansvarsfordeling osv. mellom PP-tjenesten og skolen, men jeg har funnet lite forskning som viser det *relasjonelle* forholdet mellom skolen og PPT. Systembasert arbeid forutsetter systembasert tenkning, som ifølge bl.a. Senge (1997) er relasjonell. Siden det er vesentlig at skolen har tillit til PP-tjenesten, kunne det vært interessant å vite noe mer om hvordan skolen opplever det relasjonelle forholdet til PP-tjenesten.

7.Referanser

- Andrews, T. M. & Hustad, B. C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* (8273218570). https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3030768/NF-rapport+12_2022.pdf?sequence=1
- Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (7/2018)*. Nordlandsforskning. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22332/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (1891-5973). Høgskulen i Volda. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening : Barneombudets fagrapport 2017* (9788279870449). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019). Forbygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-193). CAPPELEN DAMM AS.
- Befring, E. & Næss, B. K.-A. (2019). Innledning og sammenfatning. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). CAPPELEN DAMM AS.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). CAPPELEN DAMM AS.
- Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L. & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention: A Snapshot of Progress. *J Learn Disabil*, 42(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0022219408326214>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 172-183. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Cole, M. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Buli-Holmberg, J. N., Sven. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I S. Nilsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.

- Conrad, P. (1975). The Discovery of Hyperkinesis: Notes on the Medicalization of Deviant Behavior. *OXFORD JOURNALS* 23(1), 12-21. <https://doi.org/10.1525/sp.1975.23.1.03a00020>
- Danforth, S. & Taylor, S. J. (2004). The "Postmodern" Heresy in Special Education: A Sociological Analysis *Mental Retardation*, 42(6), 445–458. [https://doi.org/https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<445:TPHISE>2.0.CO;2](https://doi.org/https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<445:TPHISE>2.0.CO;2)
- familiedepartementet, B. o. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fasting, R. B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 6, 53-62. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2015/Rolf-B.-Fasting-6-2015.pdf>
- Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 45-59). Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. B. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 62-70). Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. *E. Thorsen & H. Christensen (Red.), JEG ER LÆRER!*, 93-111. https://www.researchgate.net/profile/Nils-Breilid/publication/344413785_Den_spesialpedagogiske_tiltakskjeden_-_en_inkluderende_eller_ekskluderende_praksis/links/6308635e5eed5e4bd11d3692/Den-spesialpedagogiske-tiltakskjeden-en-inkluderende-eller-ekskluderende-praksis.pdf
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-25). Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 27-40). Cappelen Damm akademisk.
- Fjellstad, K. (2021). *Systemrettet arbeid. En kvantitativ studie av betingelser for systemrettet arbeid fra PP-tjenesten til barnehagene* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Oria. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22423/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm akademisk.

- Hacking, I. (2007). Kinds of People: Moving Targets. *British Academy Lectures*, (151), 285-318.
[https://www.joelvelasco.net/teaching/5330\(spring2021\)/hacking-kinds_of_people.pdf](https://www.joelvelasco.net/teaching/5330(spring2021)/hacking-kinds_of_people.pdf)
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 43-53. <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Samlaget.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole* [Doktorgradsavhandling]. https://www.researchgate.net/profile/Hilde-Hogsnes/publication/301849606_Continuity_and_discontinuity_in_the_transition_from_kindergarten_to_school_and_after-school_programs_A_multi-method_study_of_educators_and_after-school_program_leaders_priorities_of_measures_and_chi/links/5739b46908ae298602e355f7/Continuity-and-discontinuity-in-the-transition-from-kindergarten-to-school-and-after-school-programs-A-multi-method-study-of-educators-and-after-school-program-leaders-priorities-of-measures-and-child.pdf
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.meld. nr. 16 (2006–2007)... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (Red.). (2008). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal akademisk.
- Lekang, T. & Moen, T. (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Mahon, S. M. & Harwood, V. (2014). Medicalization in Schools. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. utg., s. 915-930). SAGE Publications Ltd.

- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2nd. utg.). Routledge.
- Mjørs, M. & Øen, K. (2022). En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/en-felles-sporreundersokelse-skole-ppt-som-utgangspunkt-for-samarbeid-om-inkluderende-praksis/19.250>
- Nilsen, S. & Bjørnsrud, H. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? . *Spesialpedagogikk*, 03, 39-51. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202013.pdf>
- NOAB. (2023). *DET NORSE AKADEMIS ORDBOK*. NOAB redaksjonen. <https://naob.no/ordbok/forebygge>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (8278942234). Oslo Metropolitan University- OsloMet: NOVA. file:///C:/Users/Hiltrof/Downloads/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-evalueringsrapporten-0%20(1).pdf
- Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal.
- Nordahl, T. e. a. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente — Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- oppl. (1998a). *Opplæringsloven* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>
- oppl. (1998b). *Opplæringsloven* (§ 5-6.). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Orwell, G. (2021). *Animal Farm*. Alma Books. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=6454838>

- Pripp, A. H. (2017). Antalls- og styrkeberegninger i medisinske studier. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 04(17). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0414>
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.). (2010). *Spesialpedagogikk og etikk*. Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv, sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2), 19-26. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596291/Samuelsen-Bargel-individet.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Samuelsen, A. S. S. (2008). Lærende skoler: innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. *Statped skriftserie nr 59*, 1-86. https://www.statped.no/contentassets/f31768fd5d5b4edba90aac469abdb3b7/laerende_skoler.pdf
- Senge, P. M. (1997). THE FIFTH DISCIPLINE. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51. <https://doi.org/10.1108/eb025496>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: den lærende organisations teori og praksis*. Klim.
- Shorten, A. & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evid Based Nurs*, 20(3), 74-75. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102699>
- Sjøvoll, J. (2015). Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste: problemstillinger i masteroppgaver. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 7-18. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2381605/Sjovoll.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-04>
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Gyldendal akademisk.
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen*, (5), 11-21. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-5-2018/Individ-system-5-2018.pdf>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- UiO. (2016). *med-statistikk-2016*. UiO. <https://studmed.uio.no/elaring/lcms16/med-statistikk-2016/spss/page11.4.xml?menultemIndex=79>
- UiO. (2018, 25.01.22). *Elektroniske spor fra Nettskjema som ip og personidentifiserende data*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/elektroniske-spor.html>

- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.* Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning.* Utdanningsdirektoratet.
file:///C:/Users/Hiltrof/Downloads/Veilederen%20Spesialundervisning.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 07.07.2022). *PP-tjenesten (PPT).* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift.
file:///C:/Users/Hiltrof/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 05.10.2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.* Utdanningsdirektoratet.
file:///C:/Users/Hiltrof/Downloads/Kompetansel%C3%B8ftet%20for%20spesialpedagogikk%20og%20inkluderende%20praksis.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 7. juli). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta.* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer].
<https://core.ac.uk/download/pdf/225914199.pdf>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk, 06.*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og spørreundersøkelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Systemrettet arbeid i PP-tjenesten»

-En undersøkelse om PP-tjenesten sin arbeidspraksis i skolen-

Denne spørreundersøkelsen er en del av mitt masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet, med fagforydypning i spesialpedagogikk. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det jobbes med systemarbeid i PP-tjenesten. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med studien:

- * utvikle kunnskap om hvordan rådgivere i PP-tjenesten jobber forebyggende gjennom systemarbeid i skolene
- * utvikle innsikt i hvilken grad kvalitetskriteriene fra Udir om forebygging og tidlig innsats er forstått i PP-tjenesten
- * få innsikt i holdninger til systemrettet arbeid i PP-tjenesten

Problemstillingen er:

«*Hvordan kan rådgivere i PP-tjenesten arbeide med forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Populasjonen for denne studien er alle som er ansatt som rådgivere i PP-tjenesten som betjener barn i barnehage- og grunnskolealder. På grunn av prosjektets rammer har jeg gjort et utvalg av pedagogisk-psykologisk rådgivere ved ti ulike PP-kontorer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5-10 min. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Jeg vil bruke den anonyme løsningen til Nettskjema, og svarene i undersøkelsen vil derfor ikke være identifiserbare.

Systemrettet arbeid er i denne oppgaven forstått som arbeidet PP-tjenesten utfører som ikke handler om sakkyndighetsarbeid, men knyttes til mandatet PP-tjenesten har om kompetanseheving og organisasjonsutvikling i samarbeid med skolen. Individrettet arbeid er forstått som arbeid knyttet til enkeltbarns særskilte behov.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen juni 2023.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål med min veileder eller meg:

Førsteamanuensis Øystein Skundberg ved storbyuniversitetet OsloMet:
oysteins@oslomet.no +4767238905

Masterstudent Hilde Martinsen Trøftmoen ved storbyuniversitetet OsloMet:
s338383@oslomet.no +4741858077

Svarfrist på spørreundersøkelsen: 19.12.2022
På forhånd takk for svar!

Jobber du mest individrettet eller systemrettet?

Mest individrettet

Mest systemrettet

Hvis du jobber mest individrettet: - Hva er etter din mening årsaken (e) til at du ikke jobber mer systemrettet?

Svar:

Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning?

Ja i stor grad

Nei i liten grad

Hvordan gjør du vurderinger om den ordinære opplæringen når du utarbeider en sakkyndig vurdering?

Svar:

Opplever du at PPT har gode rutiner for at dere skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen?

Beskriv:

I hvor stor grad er dere som PP-tjeneste involvert i skolenes utviklingsarbeid?

I stor grad

I liten grad

Anbefaler du tiltak som er rettet mot individet eller systemet i sakkyndige vurderinger?

Ja mest individrettet

Ja mest systemrettet

I hvor stor grad tenker du at PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen?

I stor grad

I liten grad

Utdyp svaret ditt om tidlig innsats hvis du ønsker:

Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene

Helt enig

Noe enig

Noe uenig

Helt uenig

Vedlegg 2 Tilbakemelding fra NSD og TSD

Melding fra Sturla Herfindal (NSD)

28.11.2022 15:05

Det fremgår av meldeskjema den 28.11.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER? Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

rt-user@ulrik.uio.no på vegne av Patrick Murmann via RT <tsd-contact@usit.uio.no>

Til: Hilde Martinsen Trøftmoen

ti. 29.11.2022 11:26

Hei.

Det ser ut til at du ikke trenger TSD likevel. Hvis du fortsatt er usikker på hvordan du skal gå frem og hvilken tjeneste du skal bruke, foreslår jeg at du tar kontakt med ditt lokale personvernombud. Hvis du behandler data som er mindre sensitive eller ikke personopplysninger i det hele tatt (som Sturla Herfindal sier), og hvis du fortsatt vil bruke en av UiOs løsninger, kan Educloud være et alternativ:

» <https://eur02.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Fresearch.educloud.no%2F&data=05%7C01%7Cs338383%40oslomet.no%7C2c792ac5458a45528bb208dad1f41ea3%7Cfec81f12628645508911f446fcdafa1f%7C0%7C0%7C638053143663409733%7CUnknown%7CTWFpbGZsb3d8eyJWljojMC4wLjAwMDAiLCJQIjoiV2luMzliLCJBTiI6Ikh1aWwiLCJXVCI6Mn0%3D%7C3000%7C%7C%7C&sdata=5HhbHpgDXCMg%2BPRnbEsTNx5xNLOS%2Bu6VPIsfHCBxW8%3D&reserved=0>

Alternativt kan du behandle opplysningene dine lokalt ved OsloMET.

Vennlig hilsen,
Patrick

--Tjenester for sensitive data (TSD/FT/USIT
) Universitetet i Oslo (UiO)

Vedlegg 3 Datamateriale fra Excel

| Spørsmål 1 | |
|------------|--|
| NR | Jobber du mest individuelt eller systemet? 1 |
| 24628127 | Mest individuelt |
| 24628299 | Mest individuelt |
| 24628902 | Mest individuelt |
| 24629249 | Mest individuelt |
| 24639958 | Mest systemet |
| 24639981 | Mest individuelt |
| 24639210 | Mest individuelt |
| 24639315 | Mest systemet |
| 24640021 | Mest individuelt |
| 24659028 | Mest individuelt |
| 24663464 | Mest individuelt |
| 24730576 | Mest individuelt |
| 24739653 | Mest individuelt |
| 24739778 | Mest individuelt |
| 24795966 | Mest individuelt |
| 24797048 | Mest individuelt |
| 24797521 | Mest individuelt |
| 24797795 | Mest individuelt |
| 24798657 | Mest individuelt |
| 24798734 | Mest individuelt |
| 24800665 | Mest individuelt |
| 24813740 | Mest individuelt |
| 25059021 | Mest systemet |
| 25060441 | Mest individuelt |
| 25061039 | Mest systemet |
| 25061307 | Mest individuelt |
| 25063518 | Mest individuelt |
| 25140559 | Mest individuelt |
| 25187741 | Mest individuelt |
| 25234863 | Mest systemet |
| 25237466 | Mest individuelt |
| 25272988 | Mest individuelt |
| 25473205 | Mest individuelt |
| 25473674 | Mest individuelt |
| 25488276 | Mest systemet |
| 25744335 | Mest systemet |
| 24624433 | Mest individuelt |

| Spørgsmål 2 | |
|-------------|---|
| NR | Hvad jobber mest individerne...? Hæ er efter din mening størst (1) til at du ikke jobber mere systemet? Vil har en stor mening med individer som henvis |
| 2462827 | Mange enkeltsaker som henvises fra skole og barnhager og lite fokus på å lære kan anslippes med tilbakemner det ordnare opplæringsstiltaket |
| 2462829 | Tradisjonell beredning rundt hvor PR-fjenssen kan bidra med i skolen og barnhagen. Jeg er mer sikker på egen kompetanse på systemet arbeid, enn mot individene arbeid. Vår PR-kontr har tydeligere roller for individene arbeid enn mot systemet arbeid. |
| 24629249 | Barnhager og skoler har et stort individrettet fokus. PR jobber aktivt med å flytte fokus til mer systemrettet beredning blant annet gjennom beredning av PR-modellen |
| 24630938 | Individfokus hos skole |
| 2463210 | Det er mange indiktsaker som henvises, så det er det som tar opp mesteparten av tiden min. Jeg får også tilbudt oppgaver, så jeg bestemmer ikke dette selv. |
| 2463315 | Jeg prioriterer mest system, men jeg tror det handler mye om at det er lange ventetider landet, det individrettede arbeid dessverre går fra en systemrettet arbeid. Dette fordi vi har en visst behandlingsfrist etter at en henvisning er kommet inn til PR. |
| 2464021 | Tidspres og lange ventetider |
| 24650628 | Mange henviser saker med spørsmål om utredning, veiledning og videre oppfølging. |
| 2465964 | Utfordringer knyttet til den enkelte elev og ses like som en del av de største systemet på en skole |
| 24730576 | Jeg er ikke i skolekontakt og derfor jobber jeg mest med skoleingjærarbeid i individ saker |
| 24739553 | Mangende kapasitet |
| 24739718 | 1) Antall henviser indiktsaker gjør at mesteparten av arbeidet utredning går til sakkyndig arbeid. 2) barnberedning i PR-fjenssen og langdragsknittelger uten at det settes inn likar gjør at arbeidet utredning på individnivå er omfattende. 3) levers prioriteringer |
| 24749966 | Jobber omtrent like mye med begge |
| 24797048 | Mange henvisninger, men også at systemrettet arbeid i før henvisning innledder enkeltsaker.. |
| 24797521 | Antall enkeltsaker, ventetider |
| 24797795 | Prioritering av utredningsarbeid |
| 24798677 | Svarer et aktemotiv på 50/150. Tenker mitt arbeid reflekterer med det. |
| 24799734 | Det er et stort behov for individrettet arbeid i tillegg til systemrettet arbeid. Det er en helhetlig måte å jobbe på. Vi si jeg jobber ikke 80% individrettet og 20% systemrettet |
| 24806065 | for at det ikke skal bli for lang ventetide på individer |
| 24813740 | Individrettede arbeid er en styrke del av arbeidsoppgavene i stillingen. |
| 25039021 | |
| 25060441 | Henvisninger på enkeltsaker hvor det er ønsket behov for utredning. Jeg er den eneste vår PR-fjenssen som gjennomfører MIRC-art |
| 2506039 | |
| 25061307 | for mange indiktsaker |
| 2506518 | Har for mange indiktsaker |
| 25149559 | det er det skole vil ha |
| 25177141 | Vi jobber mot at fokus skal gå fra individ til system sider og barnhager, og det er en prosess og et innhold som tar tid å lære. PR har i større grad "barnpasser" og miljøer seg mer inn i arbeidet med system og organisasjonsutvikling. Det har ikke vært store kommet flere henvisninger på system, hvilket tyder på at vi er god utvikling. |
| 25234863 | |
| 25237466 | Mange utredninger og videre henvisninger til BUP |
| 25244822 | Jobber mye system også, men fortsatt mest individrettet. Vi si individ med system fokus |
| 25272988 | Krevende indiktsaker, prøver å systemet arbeid. |
| 25413205 | På grunn av stort fokus på de individuelle utredningene har barna, især jenter å se på mulighetene for påvirkning fra beredningssjette. Skolen er ofte opprettet av å finne enkeltsaker som strever, uten å drøfte mulig innvirkning beredningssjette har på dette. Stort fokus på individuelle vansker gjør at sakkyndigressarbeidet tar mye tid og vi får mindre tid til systemarbeid |
| 25413674 | Barnhagers fokus/griser |
| 25488276 | |
| 25744335 | |
| 24624443 | Ofte det som etterspørres av skolen |

| Spørsmål 3 | | |
|------------|--|--|
| NR | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning? _1 | Henviser du til diagnoser eller vanskeområder hos barnet når du argumenterer for spesialundervisning? _2 |
| 24628127 | Ja i stor grad | |
| 24628299 | Ja i stor grad | |
| 24628902 | | Nei i liten grad |
| 24629249 | Ja i stor grad | |
| 24630958 | | Nei i liten grad |
| 24634981 | Ja i stor grad | |
| 24639210 | Ja i stor grad | |
| 24639315 | | Nei i liten grad |
| 24642021 | Ja i stor grad | |
| 24650628 | Ja i stor grad | |
| 24663464 | Ja i stor grad | |
| 24730576 | Ja i stor grad | Nei i liten grad |
| 24739653 | Ja i stor grad | |
| 24739778 | Ja i stor grad | |
| 24796966 | | Nei i liten grad |
| 24797048 | | Nei i liten grad |
| 24797521 | | Nei i liten grad |
| 24797795 | Ja i stor grad | |
| 24798657 | | Nei i liten grad |
| 24798734 | Ja i stor grad | |
| 24806065 | Ja i stor grad | |
| 24813740 | Ja i stor grad | |
| 25059021 | | Nei i liten grad |
| 25060441 | Ja i stor grad | |
| 25061039 | | Nei i liten grad |
| 25061307 | Ja i stor grad | |
| 25063518 | | |
| 25149559 | | Nei i liten grad |
| 25187741 | Ja i stor grad | |
| 25234863 | | Nei i liten grad |
| 25237466 | | Nei i liten grad |
| 25244822 | | Nei i liten grad |
| 25272988 | Ja i stor grad | Nei i liten grad |
| 25473205 | Ja i stor grad | |
| 25473674 | | Nei i liten grad |
| 25483276 | | Nei i liten grad |
| 25744335 | | Nei i liten grad |
| 24624433 | Ja i stor grad | Nei i liten grad |

| Spørsmål 4 | |
|------------|---|
| NR | Hvordan gjør du vurderinger om den ordinære opplæringen når du utarbeider en sakkyndig vurdering? |
| 24624127 | Jeg undersøker hvordan skolen tilpasser i det ordinære, hvilke særskilte tiltak/tilbud de har innenfor det ordinære og læreressus, givningsstøtte |
| 24628299 | Ved å ha kjennskap til den enkelte skole og hvordan de på de ulike trimene tilpasser og tilrettelegger i det ordinære opplæringsstilbudet |
| 24628902 | Vurderer hvorvidt eleven har eller ikke har utbytte av ordinær undervisning eller de ekstra tiltakene innenfor det ordinære tilbudet som skolen gir. Dette kan varieres fra skole til skole. |
| 24629249 | Hva innenfor den ordinære opplærings eleven utbytte av og hva med borte ordinær opplæringsstilbud. Basert på informasjon fra lærer, observasjon, arbeidsplaner fra andre instanser. |
| 24630958 | Barnets fungering og forutsetninger for å kunne varetas innenfor ordinær eller særskilt opplæringsstilbud |
| 24634981 | |
| 24639210 | Gjennom kartlegging, observasjon og samtaler med skole, elev og foreldre |
| 24639315 | En helhetsvurdering med informasjon fra skole, foresatte, eleven selv, kartlegginger og elevens måloppnåelse ut fra LK20, sett i lys av eleven som individ i systemet rundt (medelever, lærere, skole). |
| 24642021 | Gjennom observasjoner, møter, samtaler |
| 24650628 | Samtale med skolen ved hvordan den ordinære opplæringen drives i klassen; mulighet for individuell oppfølging, lesekurs, ekstra støtte i klassen mm |
| 24653464 | Ser på interne støttefunksjoner, tilrettelegginger innenfor det ordinære og potensialet i læreplanene. |
| 24730576 | Gjennom observasjoner, informasjon fra pedagogisk rapport, elev-, foreldre- og lærersamtaler. |
| 24739653 | Innhenter informasjon, observerer i klassen og samtale med elev |
| 24739778 | I utredningsarbeid gjennomfører PPT observasjon og elevsamtaler, samtaler med foresatte, lærer og skoleledelse. Kartleggingsresultater på individ og klassenivå analyseres også, spesielt opp mot sosial kompetanse og grunnleggende ferdigheter innen lesing, skrivning og regning. Skolens muligheter til å tilrettelegge innenfor tilpasset opplæringsstilbud i fokus; muligheter for organisatorisk differensiering, intensiv opplæringsstilbud, kompetanse hos personale, klasserommet utforming, metoder i opplæringen, lærers relasjon til elevene, elev-elev-relasjoner, klasseledelse osv. |
| 24796966 | Samtale med kontaktlærer og observasjoner |
| 24797048 | Vurderer § 31. Ser på rammeplanen |
| 24797521 | Innhenter informasjon fra lærere, assistenter, og eventuelt relevant annet personell. Observasjoner i klasserommet. Samtaler med ledelse rundt de organisatoriske rammene. |
| 24797795 | Dette var et uklart spørsmål. Men vi innhenter informasjon fra forskjelligeilder, skriftlig, muntlig og egne observasjoner. I tillegg er vi fast på skolene og både kjemner og bidrar med råd og veiledning på dette området; hvordan organiseringen kjemner vi |
| 24798657 | Synes det er like fokus på det ordinære. Svarer mer felles fokus på hva som er standard for god ordinær opplæringsstilbud |
| 24799734 | Observerer og har samtaler med skolen. Ser på læringstilbud, klasserom og relasjon mellom lærer-elev |
| 24800605 | Generell kjennskap til skole og lærer, og gjennom observasjon |
| 24813740 | Som fast skolekontakt kjemner man til skolens systemer. Gjennom observasjon av undervisning og samtale med de involverte (elev, lærer, foresatte, ledelse). |
| 25059021 | Samtaler med barnet, foresatte og skolen og observasjoner i klassen. |
| 25060441 | Samtaler med elev, foreldre og skole, i tillegg til observasjoner. |
| 25061039 | Ved observasjon og i dialog med skolen |
| 25061307 | I drøftninger med kontaktlærer og rektor |
| 25063518 | Vurderer ut fra info jeg har til rådighet |
| 25149559 | Observasjoner, møter |
| 25187741 | Dette er en vurdering som gjøres på bakgrunn av informasjon fra eleven, foresatte og skolen. I tillegg til å vurdere datagrunnlag fra observasjoner, kartlegginger og tilpasninger som er utprøvd. Barnets beste vurdering gjøres etter gode og fylgde elevsamtaler, som i stor grad vekkes tungt. Videre vektles skolen i å bedre læringsmiljøet i det ordinære opplæringsstilbudet. |
| 25234863 | observasjoner, drøftingsmøter |
| 25237466 | Om eleven klarer å nå mål i kunnskapsstoffet i noen grad |
| 25244822 | Prøver å ha god nok kjennskap til ordinær opplæringsstilbud gjennom mye tilstedeværelse i klasserom, kontakt med lærere og ledelse i hver sak. Viser til hva som fungerer/ikke fungerer innenfor det ordinære. Gir også råd om hva som kan gjøres innen ordinær opplæringsstilbud. |
| 25272988 | Vi kjemner godt til det ordinære tilbudet i skole/barnetage, og refererer til dette. Vi er ofte jevnlig tilstede i miljøet. |
| 25473205 | Vurderer kvaliteten på den ordinære opplæringen, hvilke rammebetingelser som er tilstede, i hvilken grad skolen tilpasser undervisningen |
| 25473674 | Samtaler og observasjoner |
| 25483276 | Langvarig samarbeid og dialog med skole. Samtaler med elev. Observasjoner. |
| 25714335 | lærers beskrivelse av elevens måloppnåelse i de ulike fagene. Samtale med elev og foresatte. Observasjoner. |
| 24624433 | Ofte på bakgrunn av informasjon og vurderinger fra lærer/skole |

| | |
|------------|---|
| Spørsmål 5 | |
| NR | Opplever du at PPT har gode rutiner for at dere skal kunne delta i det forebyggende arbeidet i skolen? |
| 24623127 | det kunne vært bedre |
| 24623299 | Ja, vi har faste møtepunkter med alle skoler jevnlig og vi er opptatt av å veilede skolen på tiltak i "før-tilfeldingsfasen" |
| 24623902 | Vi har fast samarbeidstid med skolene hvor vi har mulighet til å være en refleksjonspart, men PP-tjenesten har ikke rutiner utover utover dette. |
| 24623249 | Hos oss opplever jeg det. Blant annet gjennom faste kontaktpunkter mellom skole og PPT, samt eget læringsmiljøteam. |
| 24630938 | ja |
| 24634981 | |
| 24639210 | Ja, det er i hvertfall under utvikling |
| 24639315 | Både ja og nei. Det er på vei til å bli det, men foreløpig er det i startfasen. Vi har satt av tid til dette med felles fokusområder hos PPT og skoler, men ut over det er det veldig personavhengig hvordan det forebyggende arbeidet blir utført. |
| 24640021 | Ja, men ikke nok ressurser/tid |
| 24650628 | Ja, fast samarbeidstid gir god mulighet for å jobbe forebyggende. Henvisning av systemsak nå det er mer langvarig behov for bistand. Dette planlegges sammen med de ulike skolene, men ulikt hvordan det fungerer på de ulike enhetene. |
| 24663464 | Jeg tenker at PPT har gode rutiner og intensjoner, men at disse ikke nødvendigvis blir forankret på den enkelte skole. |
| 24730576 | Vi har begynt med en fast dag med tilstedeværelser av skolekontakter på skolen, i tillegg til resurstmøtene. Dette er en lærerskole tilbud for skolen for å få bistand til PPT på systemnivå. |
| 24739653 | Har faste møter med skolen for å drøfte tiltak og tilpasninger for elever de er bekymret for. Gjør noe observasjon i forebyggende arbeid, men begrenset på kapasitet. |
| 24739778 | Ja, men det kan bli mye bedre. Vi gjennomfører faste møter med skolens personale for å drøfte saker på individ- og systemnivå. Vi har faste dager ute på skolene, en dag i uka per skole, og kan møtes etter avtale disse dagene. Det er likevel begrenset hva skolene velger å bruke PP-tjenesten til. Skolen har i stor grad et individfokus, da de har mange saker på individnivå som har ventet lenge. I min PP-tjeneste har vi kompetansesteam rettet mot matematikk, språk/lesing/skriving/minoritetsspråklige og læringssmiljø. Det er likevel slik at det ofte er læringssmiljøteamet som blir anvendt ute i skolene. Disse går først til i skole etter at en systemsak er mottatt hos oss. |
| 24796966 | ja |
| 24797048 | ja |
| 24797521 | Ja. Faste dager på skolene, hvor vi er ute i fellet, observere, tar samtaler osv. Ulitk møtewirksomhet på lærerskolenivå. |
| 24797795 | Ja. |
| 24798657 | Ja. |
| 24798734 | Ja. |
| 24806065 | Ja, er med i ressursteam og barne- og ungdomsfaglige møter med helse og barnevern (sistnevnte møte) |
| 24813740 | PPT er delaktende i ulike prosjekter inn i skolen. Løber i faggrupper som blant annet kurser ansatte i skolen. Skolene har en fast skolekontakt, dette fører til lettere kontakt med skolene, som igjen fremmer deltagelse i forebyggende arbeid og systemarbeid. |
| 25059021 | Ja. Vi er en del av lærerskoleteam ute på skole sammen med sosialetter på skolen og helseyskepleier. Vi har fast ukentlig møte der vi drøfter saker som foreldrene eller lærerne kommer med. |
| 25060441 | Delvis, men opplever at dette gjøres ulikt fra skole til skole i kommunen avhengig av kontaktpersonen (PPT) og skoleledelse. |
| 25061039 | Ja, vi er fast kontaktperson på en skole |
| 25061307 | Alle skolene har kontaktpersoner som deltar i ressursteam og samarbeidsmøter med skolene |
| 25063518 | Ja |
| 25149559 | Ja |
| 25187741 | Ja, det har kommet godt på plass de siste årene. Det er opprettet flere tverrfaglige møtepunkter hvor man snakker både organisasjon og system. Skolene er nå bedre på å "grfte blikket" og yrer selv ønske om at de ønske veiledning på lærerollen, bruk av kartlegginger, og arbeid innenfor §§ 1-3 og 1-4. |
| 25234863 | lærerskoleteam og det å være kontaktperson på skoler. Blir godt kjent |
| 25237466 | I utgangspunktet ja |
| 25244822 | Mye bra intensjoner og rutiner, men grunnnet arbeidsmengde blir d litt for mye fokus på å utrede enkeltlever. |
| 25272988 | Vi søker å få delata i det forebyggende arbeidet på skoler barnehager. Ikke alle ønsker at vi skal "blandre" oss. En del venter etter at vi engasjerer oss i systemarbeidet. |
| 25473205 | Delvis, vi kan allits bli bedre, men det fordrer at skolene ser på det som en styrke og et ønske å ha oss med inn tidlig |
| 25473674 | Dette kan nok utarbeides tydeligere og mer strukturert |
| 25483276 | Ja. |
| 25744335 | |
| 24624433 | |

| NR | hvor stor grad er de som Pr-lystede involvert i skolens udviklingsarbejd?_1 | hvor stor grad er de som Pr-lystede involvert i skolens udviklingsarbejd?_2 | Antalder du ifølge som er rettet mod individet eller systemet i skrydte vurderinger?_1 | Antalder du ifølge som er rettet mod individet eller systemet i skrydte vurderinger?_2 |
|----------|---|---|--|--|
| 24628227 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24628299 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24628902 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24629249 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | Ja mest system rettet |
| 24631958 | len grad | | | Ja mest system rettet |
| 24634981 | | | Ja mest individu rettet | |
| 24639210 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 24639315 | | | Ja mest individu rettet | |
| 24642021 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | Ja mest system rettet |
| 24659628 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24663464 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | Ja mest system rettet |
| 24730576 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | Ja mest system rettet |
| 24739653 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24739778 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24796866 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 24797048 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 24797521 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24797795 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24798657 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24798734 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24806655 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 24813740 | | | Ja mest individu rettet | |
| 25059021 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25060441 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25061039 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25061307 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | Ja mest system rettet |
| 25063518 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 25149559 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 25187741 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 25234863 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25237466 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25244822 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25272888 | len grad | len grad | | Ja mest system rettet |
| 25473205 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 25473574 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |
| 25488276 | len grad | | | Ja mest system rettet |
| 25744335 | len grad | | Ja mest individu rettet | |
| 24624433 | len grad | len grad | Ja mest individu rettet | |

| Spørsmål 9 og svartid | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|-------------------------|
| NR | Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene_1 | Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene_2 | Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene_3 | Jeg ønsker å jobbe mer systemrettet mot skolene_4 | Svartid |
| 24628127 | Helt enig | | | | 5 minutter 2 sekunder |
| 24628299 | Helt enig | | | | 6 minutter 54 sekunder |
| 24628902 | Helt enig | | | | 31 minutter 45 sekunder |
| 24629249 | Helt enig | | | | 8 minutter 6 sekunder |
| 24630958 | Helt enig | | | | 2 minutter 46 sekunder |
| 24634981 | Helt enig | | | | 3 minutter 29 sekunder |
| 24639710 | | Noe enig | | | 5 minutter 17 sekunder |
| 24639315 | Helt enig | | | | 15 minutter |
| 24642021 | Helt enig | | | | 2 minutter 48 sekunder |
| 24650628 | | Noe enig | | | 8 minutter 4 sekunder |
| 24653464 | Helt enig | | | | 5 minutter 54 sekunder |
| 24730576 | Helt enig | | | | 5 minutter 42 sekunder |
| 24739653 | Helt enig | | | | 26 minutter 13 sekunder |
| 24739778 | Helt enig | | | | 13 minutter 54 sekunder |
| 24739696 | | | Noe uenig | | 2 minutter 56 sekunder |
| 24737048 | | Noe enig | | | 1 minutt 52 sekunder |
| 24737521 | Helt enig | | | | 25 minutter 36 sekunder |
| 24737795 | | Noe enig | | | 8 minutter 18 sekunder |
| 24739857 | Helt enig | | | | 3 minutter 41 sekunder |
| 24739734 | | Noe enig | | | 5 minutter 18 sekunder |
| 24806065 | | Noe enig | | | 4 minutter 49 sekunder |
| 24813740 | | Noe enig | | | 10 minutter 1 sekund |
| 25059021 | Helt enig | | | | 4 minutter 51 sekunder |
| 25060441 | | Noe enig | | | 4 minutter 57 sekunder |
| 25061039 | Helt enig | | | | 3 minutter 22 sekunder |
| 25061307 | Helt enig | | | | 8 minutter 33 sekunder |
| 25063518 | | Noe enig | | | 2 minutter 34 sekunder |
| 25149559 | | Noe enig | | | 2 minutter 9 sekunder |
| 25187741 | Helt enig | | | | 12 minutter 41 sekunder |
| 25234863 | Helt enig | | | | 4 minutter 18 sekunder |
| 25237466 | Helt enig | | | | 2 minutter 25 sekunder |
| 25244822 | | Noe enig | | | 16 minutter 9 sekunder |
| 25272988 | Helt enig | | | | 7 minutter 4 sekunder |
| 25473205 | Helt enig | | | | 6 minutter 52 sekunder |
| 25473674 | Helt enig | | | | 3 minutter 2 sekunder |
| 25483276 | | Noe enig | | | 1 minutt 29 sekunder |
| 25744335 | Helt enig | | | | 5 minutter 28 sekunder |
| 24624433 | | Noe enig | | | 4 minutter 38 sekunder |

