

## **PP-rådgivernes arbeid med tidlig innsats som fokusområde for kompetanseutvikling i skolen**

En kvalitativ studie av hvordan PP-rådgivere erfarer arbeidet med kompetanseutvikling om tidlig innsats når det gjelder tilrettelegging for elever med særskilte behov i skolen.

LINE SCHANKE ANDERSEN

Kandidatnr.: 4209

JUNE BERNTSEN

Kandidatnr.: 4216

VEILEDER

Janaina Hartveit Lie

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

## Forord

I forbindelse med arbeidet med denne masteroppgaven er det mange personer som fortjener en takk. Først og fremst er det viktig for oss å rette en stor takk til rådgiverne i pedagogisk-psykologisk tjeneste som var villige til å delta i studien. Deres bidrag blir satt stor pris på, og uten rådgiverne ville ikke studien latt seg gjennomføre. PPT har i dag en viktig rolle i arbeidet med å ivareta elever med spesialpedagogiske behov. PP-rådgivernes bidrag til kompetanseutvikling om tidlig innsats i skolen kan gi elever med særskilte behov tidligere og bedre oppfølging. Av den grunn er det viktig å få frem PP-rådgiveres erfaringer med kompetanseutvikling om tidlig innsats, slik at dagens praksis kan utvikles og støtten til alle elever kan bli bedre. Vi vil i tillegg rette en stor takk til vår veileder Janaina Hartveit Lie. Med sin gode kompetanse omkring temaet har hun bidratt med verdifull støtte, kritisk lesning og akademiske råd. Familie og venner fortjener også en takk. Deres heiarop og motiverende ord har gjort tyngre perioder lettere.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en berg- og dalbane som har bestått av både gode og dårligere dager. Enkelte dager har bestått av stress og tidvis fortvilelse, men andre dager byr på glede over progresjon og mestring. Vi ønsker å takke hverandre for en god samarbeidsprosess. Sammen har vi klart å tilegne oss ny og viktig kunnskap, som vi kan få utnytte av i arbeidslivet. Samlet sett har dette halvåret vært lærerikt og spennende. Helt til slutt vil vi takke Universitetet i Agder for fem innholdsrike, meningsfulle og gode år på lærerutdanningen. Det vi har lært og erfart her tar vi med oss inn i jobben som lærer.

*June Berntsen & Line Schanke Andersen*

*Kristiansand, mai 2023*

## Sammendrag

I denne studien har følgende problemstilling blitt undersøkt: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med å arbeide med tidlig innsats når det gjelder kompetanseutvikling i skolen?* Formålet med studien har vært å løfte frem PP-rådgivernes erfaringer i dette arbeidet, og få frem hvilke muligheter og utfordringer de opplever i forhold til å oppfylle mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Videre var hensikten å finne ut hvilken betydning mer kompetanseutvikling om tidlig innsats i skolen har for elever, og særlig elever med særskilte behov. Studien har et kvalitativt design med forskningsintervju som metode. Det ble gjennomført syv intervjuer med PP-rådgivere fra ulike kontorer, og empirien fra intervjuene dannet grunnlag for å besvare problemstillingen.

Funnene fra studien viser at PP-rådgiverne i mye større grad arbeider med sakkyndige vurderinger fremfor kompetanseutvikling. Informantene virker til å ha lite erfaringer med kompetanseutvikling om tidlig innsats, men de fleste har et ønske om å gjøre mer av det og har tro på at det kan bidra til at mengden spesialundervisning minker. For informantene virker tid og kapasitet knyttet til individsaker til å sette en begrensning for å kunne arbeide mer systemrettet med kompetanseutvikling. For at PP-rådgiverne skal ha større mulighet for å drive med kompetanseutvikling om tidlig innsats er det behov for en klargjøring av PPTs oppgaver og vektleggingen av disse.

## **Abstract**

In this study, the following research question was examined: *What experiences do educational-psychologist counsellors have in working with early intervention in terms of competence development in schools?* The purpose of this study was to highlight the experiences of educational-psychologist counsellors in this work and to identify the opportunities and challenges they encounter in fulfilling the mandate of competence- and organizational development. Furthermore, the aim was to determine the significance of more competence development in early intervention in schools for students, particularly those with special needs. The study employed a qualitative design with research interviews as the primary method. Seven interviews were conducted with educational-psychologists counsellors from various offices, and the empirical data gathered from the interviews formed the basis for answering the research question.

The findings of the study indicate that educational-psychologist counsellors tend to focus more on expert assessments rather than competence development. The informants appear to have limited experience with competence development in early intervention, but most of the informants express a desire to engage in it more frequently and believe that it can reduce the need for special education. However, the informants report that time and capacity limitations associated with individual cases hinder their ability to engage more systematically in competence development. To facilitate educational-psychologist counsellors' ability to engage in more competence development in early intervention, there is a need for clarification of the responsibilities and priorities of educational psychology services.

# Innholdsfortegnelse

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Forord</b> .....                                          | <b>I</b>   |
| <b>Sammendrag</b> .....                                      | <b>II</b>  |
| <b>Abstract</b> .....                                        | <b>III</b> |
| <b>1 Innledning</b> .....                                    | <b>1</b>   |
| 1.1 <i>Formål og problemstilling</i> .....                   | 2          |
| 1.1.1 Avgrensninger og begrepsavklaring .....                | 2          |
| 1.2 <i>Tidligere forskning</i> .....                         | 4          |
| 1.3 <i>Oppbygging</i> .....                                  | 6          |
| <b>2 Teoretisk forankring</b> .....                          | <b>7</b>   |
| 2.1 <i>Tidlig innsats</i> .....                              | 7          |
| 2.1.1 Ulike perspektiver på tidlig innsats .....             | 7          |
| 2.1.2 Tidlig innsats som kompetanseutvikling .....           | 9          |
| 2.2 <i>Skoleutvikling og organisasjonslæring</i> .....       | 10         |
| 2.2.1 Senges fem disipliner for lærende organisasjoner ..... | 11         |
| 2.3 <i>Systemperspektiv på tidlig innsats</i> .....          | 14         |
| 2.3.1 Fra individperspektiv mot systemperspektiv .....       | 14         |
| 2.3.2 Tidlig innsats i en systemteoretisk tilnærming .....   | 16         |
| 2.3.3 Skolelederens rolle i systemarbeidet .....             | 18         |
| 2.4 <i>PP-rådgiveren som endringsagent</i> .....             | 19         |
| <b>3 Forskningsmetodisk tilnærming</b> .....                 | <b>21</b>  |
| 3.1 <i>Vitenskapelig ståsted</i> .....                       | 21         |
| 3.2 <i>Forskerrollen</i> .....                               | 22         |
| 3.3 <i>Valg av metode</i> .....                              | 23         |
| 3.4 <i>Utvalg og rekruttering</i> .....                      | 24         |
| 3.5 <i>Planlegging og gjennomføring av intervjuer</i> .....  | 25         |
| 3.5.1 Planlegging .....                                      | 25         |
| 3.5.2 Gjennomføring .....                                    | 25         |
| 3.6 <i>Analyse av datamaterialet</i> .....                   | 27         |
| 3.6.1 Tilnærming til datamaterialet .....                    | 27         |
| 3.6.2 Analyseprosessen .....                                 | 28         |
| 3.7 <i>Kvalitetssikring av studien</i> .....                 | 30         |
| 3.7.1 Validitet .....                                        | 30         |
| 3.7.2 Reliabilitet .....                                     | 31         |
| 3.7.3 Overførbarhet .....                                    | 31         |
| 3.8 <i>Etiske betraktninger</i> .....                        | 32         |

|          |                                                                                       |           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4</b> | <b>Presentasjon av funn.....</b>                                                      | <b>34</b> |
| 4.1      | <i>PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats .....</i>                       | 34        |
| 4.1.1    | PP-rådgivernes syn på tidlig innsats .....                                            | 34        |
| 4.1.2    | PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats.....                                      | 35        |
| 4.2      | <i>Systemarbeid og kompetanseutvikling.....</i>                                       | 37        |
| 4.2.1    | Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling..... | 37        |
| 4.2.2    | PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønsker om kompetanseutvikling.....              | 38        |
| 4.2.3    | Kompetanseutvikling.....                                                              | 39        |
| 4.3      | <i>Utfordringer.....</i>                                                              | 40        |
| 4.3.1    | Ressurser .....                                                                       | 40        |
| 4.3.2    | Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere.....                                      | 41        |
| <b>5</b> | <b>Diskusjon.....</b>                                                                 | <b>43</b> |
| 5.1      | <i>PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats .....</i>                       | 43        |
| 5.1.1    | PP-rådgivernes syn på tidlig innsats .....                                            | 43        |
| 5.1.2    | PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats.....                                      | 44        |
| 5.2      | <i>Systemarbeid og kompetanseutvikling.....</i>                                       | 46        |
| 5.2.1    | Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling..... | 46        |
| 5.2.2    | PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønske for kompetanseutvikling.....              | 48        |
| 5.2.3    | Kompetanseutvikling.....                                                              | 50        |
| 5.3      | <i>Utfordringer.....</i>                                                              | 53        |
| 5.3.1    | Ressurser .....                                                                       | 53        |
| 5.3.2    | Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere.....                                      | 55        |
| <b>6</b> | <b>Avslutning .....</b>                                                               | <b>58</b> |
| 6.1      | <i>Begrensninger og styrker ved studien .....</i>                                     | 59        |
| 6.2      | <i>Fremtidig forskning.....</i>                                                       | 60        |
| <b>7</b> | <b>Litteratur.....</b>                                                                | <b>61</b> |
|          | <b>Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger .....</b>              | <b>67</b> |
|          | <b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>                                                 | <b>69</b> |
|          | <b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</b>                           | <b>70</b> |
|          | <b>Vedlegg 4: Oversikt over den enkeltes bidrag .....</b>                             | <b>73</b> |
|          | <b>Vedlegg 5: Tekst hentet fra semesteroppgave.....</b>                               | <b>76</b> |

# 1 Innledning

Tema for denne masterstudien er hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT eller PP-tjenesten) arbeider med tidlig innsats i forhold til kompetanseutvikling på skolene. Tidlig innsats har i de senere år blitt et viktig utdanningspolitisk tema, og Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring, peker på tidlig innsats som nøkkelen til god tilrettelegging for alle barn. Til tross for at tidlig innsats har vært en del av skolen i mange år ble det ikke inkludert i opplæringsloven før i 2018. I dag tydeliggjør opplæringsloven skolens ansvar for å gi elever på 1. til 4. trinn rask intensiv opplæring dersom elevene står i risiko for å bli hengende etter i skriving, regning eller lesing. Dette skal gjøres slik at forventet utvikling blir oppnådd (Opplæringslova, 1998, §1-4). Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) understreker viktigheten av tidlig innsats når det vises til at grunnlaget for utvikling skjer tidlig i barnas liv. Videre står det at grunnlaget for hvordan barn vil lykkes videre i utdanning og arbeid allerede legges i barnehagen og de første årene på skolen. Å oppdage barn som opplever utfordringer blir avgjørende for å lykkes med tidlig innsats. Dette krever høy kompetanse, årvåkenhet og god vurderingsevne av lærerne (Hagtvedt & Klem, 2019).

I arbeidet med tidlig innsats kan skoler og barnehager få støtte av PPT slik at særlig elever med behov for særskilt tilrettelegging blir ivaretatt. Gjennom støtte fra PPT skal barn og elever få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I arbeidet med å tilrettelegge for elever med særskilte behov kan PPT bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, §5-6). PPT, barnehagene og skolene skal samarbeide om tidlig innsats og forebygging, og PPT skal gi generell støtte til god sosial og faglig utvikling for barn og elever. Kompetanse- og organisasjonsutviklingen kan foregå på et trinn, en gruppe, klasse, avdeling eller hele skolen. Kompetanseutviklingen kan blant annet foregå som et tverrfaglig eller tverrsektorielt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Gjennom kompetanse- og organisasjonsutvikling kan PPT være med på å «styrke barnehagens og skolens kompetanse til å oppdage vansker og sette inn tiltak tidligere» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Slik kompetanse er knyttet til tidlig innsats og gjennom kompetanseutvikling kan alle ansatte utvikle mer kunnskap om dette. Ved økt kompetanse i å forebygge for og redusere vansker, er tanken at det ordinære opplæringstilbudet skal bli så inkluderende for alle elever at mengden spesialundervisning kan reduseres (Uthus, 2020).

Det har ved flere anledninger vært fokus på PPTs kompetanse og systemarbeid. Systemrettet arbeid handler om at PPT og skolen skal kunne møte mangfoldet av elever ved å utvikle sin samlede kapasitet. I dette arbeidet skal PPT og skolen analysere og forbedre systemet *rundt* elevene. Dette kan innebære skolens strukturer, relasjoner og praksiser (Fasting & Sundar, 2018b). Det er en generell problemstilling at PP-rådgivere opplever lite kapasitet til å drive systemrettet arbeid ettersom mengden sakkyndig arbeid er for stor (Hustad & Fylling, 2010). Når det i pedagogikken foregår en utvikling fra å ha et individorientert perspektiv til et mer systemorientert perspektiv på et barns utfordringer (Nordahl & Overland, 2015), er det et potensielt problem at PPT ikke har kapasitet til å drive mer systemrettet arbeid.

## 1.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å løfte frem PP-rådgiveres erfaringer rundt systemarbeid i form av kompetanseutvikling i skolen. Dette med fokus på tidlig innsats. Vi ønsker å få frem utfordringer og muligheter PP-rådgivere opplever i møte med å oppfylle et av mandatene deres: kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen.

Tidlig innsats utgjør et viktig grunnlag for utvikling videre i livet (Meld. St. 6 (2019-2020)) og kan være avgjørende med tanke på elever som står i fare for å trenge spesialundervisning eller som allerede mottar spesialundervisning. PPTs mandat innebærer å arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling som kan hjelpe de nevnte elevene. På bakgrunn av dette er problemstillingen som ligger til grunn for dette prosjektet som følger:

*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med å arbeide med tidlig innsats når det gjelder kompetanseutvikling i skolen?*

### 1.1.1 Avgrensninger og begrepsavklaring

Studien avgrenses til å rette seg mot delen av PPTs mandat som omhandler kompetanseutvikling og det er dermed blitt gjort et valg om å ekskludere delen om organisasjonsutvikling. Samtidig opplever vi delene av mandatet såpass sterkt linket sammen at organisasjonsutvikling i noen grad vil påvirke studien. Med tanke på at vi skal undersøke hvordan det arbeides med å utvikle kunnskap om tidlig innsats opplever vi det som naturlig å fokusere på kompetanseutvikling. Videre blir problemstillingen avgrenset ved at vi kun



etterspør erfaringer med kompetanseutvikling i forhold til tidlig innsats. Tidlig innsats er på mange måter et allmennpedagogisk tiltak, men det er i tillegg tiltak som kan være særlig positivt for elever med særskilte behov. Studien har en spesialpedagogisk vinkling ved at økt kompetanse om tidlig innsats kan bidra til at ulike utfordringer ikke får mulighet til å utvikle seg for mye og at flere elever med særskilte behov kan ivaretas i ordinær undervisning (Meld. St. 6 (2019-2020)). I tillegg kan den spesialpedagogiske forankringen knyttes til PPTs mandat som i stor grad handler om å hjelpe elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

I det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge er det i dag enighet om å forstå fenomenet *særskilte behov* i lys av det systemet som eleven er en del av (Uthus, 2020). Elever med særskilte behov er elever som av ulike grunner har behov for ekstra oppfølging og støtte i å oppnå ønsket læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022b). *Pedagogisk systemarbeid* og *systemrettet arbeid* er ikke begreper i studiens problemstilling, men begrepene blir brukt i forbindelse med kompetanseutvikling. I pedagogisk systemarbeid er det systemet rundt eleven som er gjenstand for utvikling (Fasting & Sundar, 2018a). I et systemperspektiv vil man fokusere på sirkulære sammenhenger og dermed søke etter flere opprettholdende faktorer til en utfordring (Nordahl & Overland, 2015). En tradisjonell årsak-virkning-modell eller en lineær synsmåte ser i større grad etter én forklaring på en utfordring (Bateson 1972, 1979, sitert i Andreassen & Carson, 2012, s. 86). I et *systemarbeid* arbeides det med hvordan skolen tilrettelegger opplæringen slik at alle elever trives og lærer. Både aktører i skolen og PP-tjenesten har en rolle i det pedagogiske systemarbeidet der målet er å forbedre og kvalitetssikre skolens virksomhet gjennom systematisk samarbeid og samhandling (Fasting & Sundar, 2018a). En slik beskrivelse av pedagogisk systemarbeid har mange fellestrekk med kompetanseutvikling.

*Kompetanse- og organisasjonsutvikling* innebærer at PPT skal støtte skolene i å forbedre og fornye praksisene som brukes. PP-rådgiverne må ha kunnskap om hvordan skolene kan få til samspill, utvikling og læring med lærerne (Fasting, 2021). PPT sitt arbeid med kompetanseutvikling innebærer blant annet å samarbeide med barnehagene og skolene om tidlig innsats og forebygging (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Videre er *tidlig innsats* et sentralt begrep i studien. Tidlig innsats innebærer at barn skal få et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Barnehager og skoler skal arbeide med å forebygge utfordringer, og når utfordringer avdekkes skal det settes inn tiltak umiddelbart. Det kan både settes inn særskilte tiltak, og tiltak som tilrettelegger innenfor det ordinære tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020)). I

arbeidet med kompetanseutvikling om tidlig innsats er det PP-rådgiveren som har rollen som hjelper eller veileder for skolen, og det er deres erfaringer denne studien undersøker.

## 1.2 Tidligere forskning

Opdal og Svenkerud (2019) har i sin studie undersøkt forholdet mellom PP-rådgivernes to oppgaver, sakkyndig utredning av enkeltsaker og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager. Det ble brukt en aktivitetsteoretisk tilnærming for å hente inn data. Dataen bestod av PP-rådgivernes nedskrevne læringshistorier i saker relatert til mobbing, deltakelse som følgeforskere i et opplæringsprogram for PP-rådgivere og intervju av PP-rådgivere. I studien blir PP-tjenestens oppgaver definert ut fra to ulike aktivitetssystemer, kompetanse- og organisasjonsutvikling og sakkyndighetsarbeid. Hvert aktivitetssystem har et tilhørende objekt. Av disse objektene lager de et forslag til fortolkning der den ene er «inkludering og læringsutbytte» for kompetanse og organisasjonsutviklings-systemet, mens den andre er «godt begrunnede spesialpedagogiske vurderinger» for sakkyndighets-systemet. Ønsket er at disse aktivitetene skal ha et felles formål eller et delt objekt, slik at det blir en større sammenheng i PPT sitt arbeid med de ulike aktivitetssystemene. Et slikt felles formål kommer ikke frem i studien (Opdal & Svenkerud, 2019).

I studien finner Opdal og Svenkerud (2019) tre forhold som kan forklare hvorfor de ikke klarer å identifisere et delt objekt mellom de to aktivitetssystemene. Disse er tidspress på ulike oppgaver, kompetanse og forventninger fra brukerne. Tidspresset gjelder spesielt i forhold til sakkyndige vurderinger. Flere sier at sakkyndighetsarbeidet gjør at de ikke har tid til å ta på seg nye oppgaver som krever en annen type kompetanse. Tidspresset gjør også at PPT har vanskeligheter med å øke arbeidsmengden, og selv om PPT har kompetanse som skoler og barnehager trenger, forventer skolen og barnehagen stort sett bare den kompetansen de er vant til å få. Når skoler og barnehager spør om annen type kompetanse, har ofte PPT blitt kontaktet for sent. Dette kan bidra til at PP-rådgiveren må bevege seg inn i et mer ukjent felt kan gjøre fallhøyden stor for PP-rådgiveren (Opdal & Svenkerud, 2019). Samtidig kommer det frem i undersøkelsen at et større fokus på kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen kan bidra til at etterspørselen av sakkyndige vurderinger fra skolene og barnehager minker. En av utfordringene til PPT blir da å klare å opprettholde de lovmessige rettighetene til enkeltindivider samtidig som det arbeides med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette

kan muligens være årsaken til at man ikke finner det delte objektet mellom aktivitetene. Et ønske som kommer frem fra undersøkelsen er derfor at systemarbeidet og individarbeidet til PPT får en annen fordeling enn det som kommer frem i denne undersøkelsen (Opdal & Svenkerud, 2019).

I motsetning til studien av Opdal og Svenkerud (2019), viser studien til Moen et al. (2020) noen andre perspektiver på det systemrettete arbeidet. Denne studien handler om hvordan PP-rådgiverne forstår sin rådgiverrolle. I studien er det empiriske materialet hentet fra et universitetsbasert etter- og videreutdanningskurs for PP-rådgivere. Det er i hovedsak individuelle refleksjonslogger fra 75 PP-rådgivere fra kurset som er utgangspunkt for studien. I denne studien kommer det frem at systemrettet arbeid er det PP-rådgiverne i hovedsak fokuserer på, og at de har et allmennforebyggende perspektiv i arbeidet sitt (Moen et al., 2020). Dette finner Moen et al. (2020) interessant, da det ikke kommer noen særlige kritiske refleksjoner i forhold til systemrettet arbeid, men forklarer at årsaken til dette kan være at kurset hadde fokus på systemrettet arbeid. Andre funn fra studien er at PP-rådgiverne er opptatt av å samarbeide med skolen, kunne bidra til endrings- og utviklingsarbeid og å ha empati i møte med lærerne. Et siste punkt fra studien er relevante teorier og forskningsbasert kunnskap for PP-rådgiverne. PP-rådgiverne ser på teori som nyttig når den er praksisnær og gjenkjennelig. De sier videre at teorien er nyttig når de skal veilede skoler og lærere, og at de føler seg tryggere i rollen sin når de innehar kunnskap og teori. Videre påpeker de at teoriene kan bidra til nye perspektiver og ny forståelse (Moen et al., 2020).

Jortveit (2022) undersøker samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere som har elever med behov for spesialundervisning. Gjennom seks semi-strukturerte intervjuer med lærere og en tematisk analyse av datamaterialet ble det gjort flere funn. Første funn tar for seg forventninger og forståelser av hverandres rolle. Lærerne i studien var opptatt av at PP-rådgiverne lyttet til deres erfaring med den aktuelle eleven. Dette ble forankret i at læreren ser eleven hver dag, til forskjell fra PP-rådgiverne som kun ser elevene i en testsituasjon. I tillegg til å ha tiltro til sin egen kunnskap, så flere av lærerne på PP-rådgiverne som eksperter. Med dette følger det forventninger. Lærerne i studien poengterte videre at en PP-rådgiver som er til stede på skolen, som deltar og bidrar i møter og som følger opp eleven, blir sett på som dedikert til saken. Det andre funnet i studien omhandler begge parter gjensidige avhengighet av hverandre. Lærerne er avhengige av PP-rådgiverens respekt, tillit, erfaring og meninger. På den andre siden er PP-rådgiverne avhengige av lærernes evalueringer slik at de formelle

papirene blir av god kvalitet. Det tredje og siste funnet presentert i studien angår felles mål for samarbeidet. Lærerne i studien var opptatt av at det felles målet skulle handle om hva som var til det beste for eleven. De trakk frem dialog som et viktig redskap for å oppnå dette (Jortveit, 2020). Oppsummert kan man se at lærerne i studien verdsetter en god og dyktig samtalepartner, tydelige rolleavklaringer, tillit og delt kompetanse. På den måten kan elevens beste bli ivaretatt.

Til forskjell fra studiene over, har denne studien til hensikt å undersøke PP-rådgiveres *erfaring* med tidlig innsats som område for kompetanseutvikling i skolen. Det vil være relevant å se tidligere forskning i sammenheng med dette prosjektet, ettersom det dukker opp aspekter i denne studien andre har forsket på tidligere.

### 1.3 Oppbygging

Studien inneholder seks hovedkapitler. Første kapittel er en innledning som tar for seg studiens tematikk og framstilling av studiens formål og problemstilling. Videre i innledende kapittel har det blitt gjort rede for avgrensninger og begrepsavklaringer, etterfulgt av en forskningsgjennomgang av tidligere forskning på feltet. I kapittel 2 kommer en gjennomgang av studiens teoretiske forankring. Herunder vil relevant teori om tidlig innsats, organisasjonslæring, systemperspektiv på arbeid med tidlig innsats og PP-rådgiveren som endringsagent bli presentert. Kapittel 3 viser til det metodiske grunnlaget til studien. Videre blir funn fra studien presentert i kapittel 4, før funnene diskuteres opp mot den teoretiske referanserammen samt relevant forskning i kapittel 5. Avslutningsvis blir det gitt en oppsummering og en samlet vurdering i kapittel 6. Etterfulgt av dette poengterer vi begrensninger og styrker ved denne studien, samt hva vi vurderer som relevant for fremtidig forskning.

## 2 Teoretisk forankring

### 2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats tilsvarer det man på engelsk kaller *early intervention*. Ramey og Ramey (1998) forklarer early intervention ved å først og fremst si at det finnes ulike måter å forbedre utviklingen hos et barn. I fortsettelsen sier de at tidlig innsats starter med en form for kartlegging, både av barnets og familiens styrker og behov. Videre kan det tilbys aktiv overvåking av elevens utvikling og passende støtte eller tjenester. Disse vil så bli evaluert på ny med bakgrunn i hvordan barnet utvikler seg. Avslutningsvis poengteres det at det kan være stor variasjon i hva tidlig innsats omfatter i praksis. I avsnittene som følger vil oppmerksomheten rettes mot denne variasjonen.

#### 2.1.1 Ulike perspektiver på tidlig innsats

I litteraturen finnes det ulike perspektiver og forståelser av tidlig innsats og hva det innebærer. Dersom tidlig innsats forstås som en spesialpedagogisk strategi mot barn i ung alder, blir innsatsen spesifikt rettet mot ulike vansker et barn kan ha. Dette kan for eksempel være lese- og skrivevansker eller andre spesifikke fagvansker. Et nødvendig verktøy i dette tilfellet er å kartlegge elever på et tidlig tidspunkt. Dette fordi innsatsen skal hjelpe mot bestemte områder barn ser ut til å ha utfordringer med, eller står i fare for å utvikle vansker med (Vik, 2015). I et allmennpedagogisk perspektiv på tidlig innsats rettes innsatsen enten som forebyggende eller kompensierende strategi mot alle barn innenfor det ordinære opplæringsstilbudet. Dette perspektivet på tidlig innsats brukes mest i Norge (Vik, 2015). Det spesialpedagogiske perspektivet rettes altså mot elever med særskilte behov, mens det allmennpedagogiske perspektivet rettes mot alle elever.

I et forebyggende perspektiv handler tidlig innsats om å skape trygge opplæringsvilkår og skolelivskvalitet for alle elever gjennom holdningsarbeid og konkrete tiltak for forebygging (Buli-Holmberg, 2021). Arbeid med tidlig innsats i et forebyggende perspektiv innebærer å forhindre problemer i å utvikle seg ved å iverksette tiltak eller gripe inn dersom en elev ser ut til å utvikle en vanske. Det blir derfor viktig å oppdage potensielle utfordringer før de oppstår. Da kan man gjøre endringer slik at utfordringene ikke får utvikle seg. For de elevene som allerede har en utfordring må det settes i gang tilpassede tiltak (Buli-Holmberg, 2021).

Forebyggende arbeid kan deles inn i tiltak på tre nivåer, hvor tidlig innsats er relevant på alle nivåene (Buli-Holmberg, 2021). Disse tre nivåene er universell, selektiv og indisert forebygging, der universell forebygging ofte også omtales som allmennforebyggende (Befring, 2019). Universelle tiltak inngår i det som kalles primær forebygging. Dette innebærer tidlig innsats for alle elever uavhengig av utfordringer elevene måtte ha, og målet er å møte læreforutsetninger og opplæringsbehov hos alle elever (Buli-Holmberg, 2021). Kompetanseutvikling for lærerne er en viktig form for universell forebygging, slik at lærerne får mer bevissthet om ulike temaer. Slike temaer kan være knyttet opp mot tidlig innsats. Kompetanseutviklingen kan for eksempel gjennomføres på planleggingsdager på skolene (Befring, 2019).

Selektive tiltak går under det som kalles sekundær forebygging. Det innebærer å sette inn tiltak for enkeltelever eller grupper som står i risiko for å utvikle vansker (Befring, 2019). Å undersøke risikofaktorer og beskyttende faktorer er viktig for å kunne oppdage utfordringer tidlig og sette inn tiltak raskt for elever som står i fare for å utvikle vansker (Buli-Holmberg, 2021). Risikofaktorer handler om forhold og faktorer som kan ha negative konsekvenser for barns utvikling, læring og velferd, og kan skape utrygghet og bekymring. Omsorgssvikt, opplæringssvikt og diskriminering er eksempler på risikofaktorer (Befring, 2019). Beskyttende faktorer handler om å kunne beskytte seg selv fra risikofaktorene. I et barns liv vil det være både risikofaktorer og beskyttende faktorer. Derfor blir det viktig at barn utvikler selvbeskyttende ressurser, slik at de har forutsetninger for å kunne unngå, men også mestre risikofaktorer. I tillegg vil det ha stor betydning for barn å utvikle evne til å utnytte miljøet rundt seg og de beskyttende mulighetene som finnes her. Dette kan for eksempel være en trygg voksen barnet stoler på (Befring, 2019). Målet med de selektive tiltakene som iverksettes er at de skal motvirke negativ utvikling (Buli-Holmberg, 2021).

De indiserte tiltakene går under tertiær forebygging. Dette handler om å sette inn tiltak for elever som allerede har utviklet vansker. Det kan være vansker i forhold til mobbing, kognitive eller psykososiale vansker, matematikkvansker eller lese- og skrivevansker. Et indisert tiltak kan være spesialundervisning (Buli-Holmberg, 2021). Av gjennomgangen blir det tydelig at tiltakene for forebygging omfavner både system- og individnivå. På systemnivå gjelder de universelle tiltakene alle elever i ordinær opplæring, mens de indiserte tiltakene går på individnivå og kan omfatte tiltak for elever med særskilte behov både i ordinær

undervisning og spesialundervisning (Moen, 2021). Slike tiltak for enkeltelever kan bidra til å forebygge videre utvikling av vansken.

Ettersom PPT arbeider både på individ- og systemnivå vil de kunne arbeide på alle nivåene av forebygging. Den universelle forebyggingen kan innebære å bidra med kompetanseutvikling til lærerne på for eksempel planleggingsdager. Den selektive og indiserte forebyggingen handler mer om arbeidet PPT gjør i forhold til enkeltelever eller mindre grupper av elever og sakkyndige vurderinger.

### 2.1.2 Tidlig innsats som kompetanseutvikling

Utdanningsdirektoratet har utformet fire kvalitetskriterier for PPT der formålet er å medvirke til kvalitetsutvikling i PPT. De fire kriteriene innebærer at PPT er en faglig kompetent tjeneste som skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng i opplæringen. I tillegg skal de arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats slik at færrest mulig elever får behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samarbeid og samhandling mellom skolen og PP-rådgiverne blir viktig i realiseringen av kvalitetskriteriene slik at barn og unge skal få gode vilkår for utvikling og læring. PPT skal bidra til sammenheng mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak i skolen, og de skal være i forkant av utfordringer. Dette understrekes i de to første kvalitetskriteriene som viser til at PPT skal være en faglig kompetent tjeneste som skal bidra til helhet og sammenheng i opplæringen (Fasting, 2021). Sammenheng og helhet er særlig viktig for elever med rett på spesialundervisning. Deres opplæring kan oppleves oppstykket og uten sammenheng ettersom undervisningen kan variere mer i forhold til sted, lærere, antall elever og arbeidsmåter. Videre viser kvalitetskriteriene at PPT skal arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen, og i tillegg sikre gode og trygge oppvekst- og læringsmiljøer for elevene (Fasting, 2021).

De to siste punktene handler om at PPT skal være i forkant av vansker og læringsutfordringer, samt være tett på i barnehage og skole gjennom å arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats. Dette krever at PPT i samarbeid med barnehager og skoler avklarer hva tidlig innsats betyr. Når tidlig innsats settes inn må det også avklares roller og ansvar mellom PPT og barnehager/skoler. I tillegg må det avklares hva tilfredsstillende utbytte for elever med særskilte behov innebærer. Fra PPT krever dette dermed både et allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv hvor elevens sosiale og faglige utvikling må kartlegges. Videre

vil det kreve rutiner for hvordan bekymringer knyttet til utvikling og læring håndteres på skolen (Fasting, 2021).

Gjennom de nevnte kvalitetskriteriene kommer det frem at PPT skal bidra til forebyggende arbeid i hele opplæringsløpet, og i tillegg styrke innsatsen på systemnivå. For å kunne realisere kvalitetskriteriene vil både PPT sin egen forståelse av sine oppgaver og forståelsen ansatte i barnehage og skole har av PPTs arbeid ha betydning (Fasting, 2021). Flere lærere tenker at PPT kun arbeider med sakkyndige vurderinger i forbindelse med spesialundervisning. Dette gjør at PPT i mindre grad får mulighet til å bidra med kompetanseutvikling, og dermed også mindre muligheter for å kunne realisere tidlig innsats (Fasting, 2021). Kontinuitet over tid og et utenfrablakk i arbeid med utvikling og fornying av skolen, er det PPT representerer som en ekstern samarbeidspartner for skolen. Dersom lærerne tenker at PPT arbeider mest med sakkyndige vurderinger kan den utviklende og kontinuerlige siden PPT kan tilby skolen bli oversett av lærerne (Fasting, 2021). Dette kan skape konsekvenser for PPTs muligheter for kompetanseutvikling i skolen.

## 2.2 Skoleutvikling og organisasjonslæring

Samfunnets økte fokus på kunnskap og mangfold gjør at det blir stilt større krav til skolene som lærende organisasjoner. Det innebærer at skolene må rette søkelyset på personalets læring i tillegg til elevenes læring (Meld. St. 30 (2003-2004)). En lærende organisasjon må stimulere medarbeiderne til å være aktive deltakere som kan skape en egen virkelighet slik at man kan forme en ønsket fremtid (Filstad, 2022). I skolen blir dette i stor grad ledelsens oppgave. Skoleutvikling som begrep er gjennom historien blitt brukt noe ulikt. I dagens litteratur blir ofte skoleutvikling knyttet til et innovasjonsbegrep (Helstad & Mausethagen, 2022), hvor målet med skoleutviklingen skal være å lage bedre skole for elevene (Dalin, 1986). Ifølge Dalin (1986) kan skoleutvikling innebære læreplanutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Dette er begge aspekter som kan knyttes til områder for kompetanseutvikling blant lærerne, og som PP-rådgivere kan være bidragsytere til.



### 2.2.1 Senges fem disipliner for lærende organisasjoner

Senge (1990/1991) er en av teoretikerne som bruker begrepet *lærende organisasjoner*. I sin teori trekker han frem fem disipliner som avgjørende for å utvikle en lærende organisasjon. De fem disiplinene er: personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 1990/1991). Når Senge skal beskrive den første disiplinen, personlig mestring, påpeker han at organisasjoner kun lærer dersom mennesker lærer. Likevel gir ikke individuell læring en garanti for at organisasjonen kan lære (Senge, 1990/1991). Ifølge Senge har mennesker som oppnår en høy grad av *personlig mestring* flere grunnleggende egenskaper til felles. Han trekker frem at disse menneskene finner en spesiell hensikt knyttet til visjonene og målene de har. De er ikke redd for virkeligheten, men forsøker hele tiden å forstå den (Senge, 1990/1991). På den måten kan de også endre på virkeligheten. Senge (1990/1991) trekker videre frem at mennesker med høy grad av personlig mestring alltid er i en lærende tilstand. Han kaller personlig mestring en «livslang disiplin» og mennesker som erkjenner at de har områder med manglende kompetanse og potensial, er mennesker som finner en hensikt med å stadig lære.

I møte med organisasjonsutvikling kan personlig mestring by på enkelte utfordringer. Dersom organisasjonen tvinger medlemmene sine, i vårt tilfelle lærerne, til å utvikle seg kan man stå i fare for å hindre en ekte vilje til personlig vekst (Senge, 1990/1991). På sikt kan dette få negative konsekvenser for organisasjonen da lærerne kan miste motivasjon for utviklingsarbeid. Dette kan videre føre til mindre personlig vekst blant lærerne, og dermed kan organisasjonens utvikling bli hindret. Fasting og Sundar (2018b) ser sammenhengen mellom personlig mestring og PP-rådgiverens arbeid. De hevder at ny kompetanse og personlig mestring for lærerne utvikles gjennom analyser av opplæringen, og hvordan opplæring kan påvirke både enkeltelever og elevfelleskapet. Analyse som arbeidsform kan åpne for at PP-rådgiveren i større grad kan arbeide med skolen som organisasjon (Fasting & Sundar, 2018b). En PP-rådgiver kan for eksempel analysere en lærers undervisning. Analysen kan bidra til å finne momenter ved undervisningen som kan forbedres eller endres. På den måten kan PP-rådgiverens analyse bidra til at læreren utvikler undervisningen sin og potensielt oppnå personlig mestring.

For å legge til rette for at organisasjonen kan bli lærende, går den andre disiplinen ut på å styre de *mentale modellene* mennesker har. Mentale modeller handler om hvordan mennesker ser på verden gjennom forutinntatte forestillinger. Disse forutinntatte forestillingene kan være

til hinder for læring. Når man har en fastlåst måte å se verden på kan det føre til at man ikke tar i bruk ny innsikt og kunnskap man tilegner seg. Uavhengig av om de mentale modellene er enkle generaliseringer eller innviklete teorier vil de påvirke måten vi handler på (Senge, 1990/1991). Dersom en PP-rådgiver har en antagelse, en mental modell, om at lærerne ikke ønsker dem inn i skolen kan den mentale modellen påvirke hvilken holdning PP-rådgiveren tar med seg inn i arbeidet i skolen. Senge hevder ikke at menneskers mentale modeller er gale, men han fremhever viktigheten av å være bevisst sine egne modeller (Senge, 1990/1991). Når man får et bevisst forhold til egne forutsetninger, oppdager sine indre motsigelser og dermed blir i stand til å erkjenne de mentale modellene, kan man oppnå en unik mulighet til å forandre på dem (Senge, 1990/1991). På den måten kan mentale modeller også fremme læring. Ved å sette mentale modeller i sammenheng med den femte disiplinen, *systemtenkning*, har mennesker mulighet til å gå bort fra den lineære årsaksforklaringen som dominerer de fleste mentale modellene og i stedet rette oppmerksomheten mot sirkulære sammenhenger og årsaksforklaringer (Senge, 1990/1991).

Senge sin tredje disiplin er *delt visjon*. For den lærende organisasjonen er en felles visjon avgjørende ettersom den gir læringen fokus og energi. Skapende læring vil kun skje når mennesker søker etter å gjøre noe som betyr noe for dem (Senge, 1990/1991). En slik felles visjon blant for eksempel lærerne kan ikke bli tvunget på dem av ledelsen. Det må komme innenfra og være noe alle er ivrige etter å oppnå. Senge (1990/1991) hevder at visjoner kan virke oppmuntrende ettersom de kan tenne en gnist og skape begeistring. Dette kan løfte organisasjonen. En organisasjon uten en felles visjon kan ifølge Senge (1990/1991) ikke være en lærende organisasjon. Visjonen organisasjonen trenger skaper et overordnet mål. På den måten har medlemmene i organisasjonen noe å strekke seg etter og dermed kan nye tenke- og handlingsmåter oppstå. Et viktig skritt innen den tredje disiplinen er å gi opp tanken om at felles visjoner alltid kunngjøres eller utvikles fra ledelsen i organisasjonen. Dersom dette er tilfellet risikerer man at de øvrige ansatte ikke forstår eller kjenner seg igjen i visjonen (Senge, 1990/1991). For å unngå at visjonen ledelsen ønsker å realisere ikke deles av lærerne kan en PP-rådgiver være til stede som nøytral aktør når skolen skal utarbeide en felles visjon. En annen utfordring knyttet til den tredje disiplinen er at skolen som organisasjon i stor grad styres ovenfra. Det finnes en rekke styringsdokumenter skolen skal forholde seg til, og Grutle (2018) påpeker viktigheten av at en delt visjon i skolen må ha tilknytning til skolens samfunnsoppdrag slik det kommer frem i ulike styringsdokumenter. For å lykkes med felles visjoner peker Senge (1990/1991) på viktigheten av å se visjonen sammen med den femte

disiplinen, systemtenkning. Uten en felles forståelse av hvordan virkeligheten er satt sammen, og hvordan beslutninger og handlinger skaper virkeligheten, kan den felles visjonen være vanskelig å oppnå (Senge, 1990/1991).

*Gruppelæring* er den fjerde disiplinen i teorien til Senge. Senge (1990/1991) sammenligner denne disiplinen med lagsport. Det er kun når hele laget drar i samme retning, når man har en felles visjon, at energien ikke sløses og i stedet drar i ønsket retning. Gruppelæring blir oppnådd når laget evner å skape resultatene som medlemmene ønsker seg (Senge, 1990/1991). I denne disiplinen ser vi tydelig sammenhengen til andre disipliner. Som nevnt trenger laget en felles visjon som drar i samme retning, men personlig mestring blir i tillegg en avgjørende faktor for gruppelæring. Et talentfullt lag er satt sammen av talentfulle individer, men hver for seg er ikke en felles visjon og personlig mestring nok (Senge, 1990/1991). Senge trekker frem dialog som en faktor til å lykkes med gruppelæring. Han hevder at formålet med dialog er å gå utover de enkelte menneskenes forståelse. I dialog har man muligheten til å utforske vanskelige spørsmål fra ulike synsvinkler og på den måten kan enkeltmenneskene og gruppen oppnå ny innsikt (Senge, 1990/1991). Som PP-rådgiver kan man arbeide med kompetanseutvikling i blant annet gruppe, trinn eller avdeling på en skole (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Gjennom slikt arbeid har PP-rådgiveren mulighet til å bidra til dialog og ny innsikt blant lærerne. I forhold til den femte disiplinen, systemtenkning, er det i tillegg viktig i *gruppelæring* at medlemmene ser på helheten av en utfordring. I dialog om vanskelige spørsmål må ikke gruppen søke etter lineære synsmåter, men prøve å finne en mer systemrettet måte å se det på (Senge, 1990/1991). På den måten kan det oppstå flere løsninger, og forhåpentligvis vil dette påvirke situasjonen for en elev med særskilte behov positivt.

Den siste disiplinen, *systemtenkning*, kaller Senge (1990/1991) for hjørnesteinen i den lærende organisasjonen. I dagens stadig mer komplekse samfunn blir det viktig å oppfatte helheter. Det er helheten som er kjerneelementet i systemtenkning (Senge, 1990/1991). Problemet, ifølge Senge, er at mennesker ser rette linjer i stedet for sirkler når virkeligheten blir gransket (Senge, 1990/1991). Ved å benytte den vanlige årsak-virkning-tankegangen, vil ikke en organisasjon bli lærende. Med det i bakhodet, blir det også viktig å se alle de fem disiplinene som en helhet. Sammen kan disiplinene føre til en organisasjon som er mottakelig for læring. Når en PP-rådgiver er inne i skolen for kompetanseutvikling, kan rådgiveren ha et

overordnet ansvar for at systemperspektivet blir ivaretatt ved å fokusere på sirkulære sammenhenger i arbeidet med utfordringer.

## 2.3 Systemperspektiv på tidlig innsats

Slik det spesialpedagogiske fagfeltet er i dag blir det benyttet et systemperspektiv på særskilte behov elever kan ha. Den ordinære undervisningen har vært kritisert for å være snever og for fokusert på elevenes individuelle utfordringer. Gjennom et taktskifte i skolen er det nå et større fokus på hvordan lærerne kan tilrettelegge omgivelsene, systemet, slik at også elever med særskilte behov kan mestre den ordinære opplæringen (Uthus, 2020). Videre vil det bli presentert relevant teori om individperspektiv og systemperspektiv, tidlig innsats som en systemteoretisk tilnærming og rollen skoleledelsen har i systemarbeidet.

### 2.3.1 Fra individperspektiv mot systemperspektiv

Nordahl og Overland (2015) skriver om en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring knyttet til individ- og systemperspektiv. Den smale forståelsen omhandler individet og den enkeltes behov, mens den brede forståelsen handler om at tilpasset opplæring skal prege hele skolen og alle elever (Nordahl & Overland, 2015). Ettersom tidlig innsats og tilpasset opplæring kan sees på som tilgrensende begreper vil også tilpasset opplæring kunne omhandle tidlig innsats. Tilpasset opplæring forstås i dag ifølge Unhjem et al. (2021) ved at opplæringen tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev. Opplæringen skal være variert, skape interesse og læring med utfordringer som er tilpasset den enkelte elev. Både elever med særskilte behov og elever med gode læringsforutsetninger skal få tilpasset opplæring (Unhjem et al., 2021).

Den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring knyttes til individperspektivet.

Individperspektivet retter søkelyset mot det enkelte barn og hvilke vansker eller utfordringer det har. Individperspektivet og den smale tilnærmingen ivaretar elevs rett på spesialundervisning. Samtidig er det i individperspektivet mulig at man i mindre grad ser på elevenes sterke sider ettersom det kan bli lagt for mye vekt på elevs vansker. Gjennom spesialundervisning er hensikten å redusere utfordringer gjennom å tilby den kompetansen som kan hjelpe disse barna. Da rettes oppmerksomheten i mindre grad mot den pedagogiske praksisen i skolen, og i hovedsak mot det enkelte barn (Nordahl & Overland, 2015).

Et kjent psykologisk fenomen er overforenkling. Dette innebærer at vi ved hjelp av egenskaper ved individet forklarer årsaker til utfordringen. Skolen og hjemmet er økologiske systemer hvor aktørene påvirker hverandre, og ved overforenkling kan enkle årsaksforklaringer gjøre at det i mindre grad blir tatt hensyn til kompleksiteten i og mellom disse økologiske systemene. Dersom det forekommer en endring i én del av systemet er systemet så komplekst at endringen kan skape konsekvenser for hele systemet. For å ivareta kompleksiteten i hver læringssituasjon kan tilpasset opplæring sees i en større sammenheng enn bare den enkelte elev (Nordahl og Overland, 2015). I forhold til elevenes læringsutbytte er det flere faktorer som har betydning. Et eksempel på overforenkling i skolen kan være at læreren ikke ser at måten undervisningen foregår på øker utfordringen for eleven, men ser i stedet eleven som «problemet». Dersom man retter blikket mot det relasjonelle perspektivet sier dette at samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og innholdet i den vanlige undervisningen, er årsaken til de individuelle problemene. I dette perspektivet er det en forståelse for at inkludering og ekskludering forekommer av prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap. Både faglig læring og sosial utvikling inngår i dette (Nordahl og Overland, 2015).

I denne brede tilnærmingen ser man på tilpasset opplæring ut fra et systemperspektiv. I et systemperspektiv blir det fokusert på sirkulære sammenhenger, og i mindre grad på den tradisjonelle årsak-virkning-modellen. Utfordringer blir skapt og vedlikeholdt av samspillet mellom enkeltfaktorer med sirkulære sammenhenger i et system. Læreren vil både se på forhold i undervisningen og forhold ved den enkelte elev i et systemperspektiv. På den måten er hensikten å finne ut årsaker til svake læringsresultater ved å både se på spesifikke forhold ved eleven og andre forhold som kan påvirke eleven. Det smale perspektivet vil da også kunne ivaretas i det brede perspektivet. I dag er det stor enighet om at enkeltelevers læringsproblemer og det generelle opplæringstilbudet må sees i sammenheng. Behovet for spesialundervisning vil ofte være mindre ved en skole som har lyktes med tilpasset opplæring i motsetning til en skole med dårligere tilpasning (Nordahl og Overland, 2015).

PPT har i oppgave å støtte skolene både på system- og individnivå. I PPT er den sakkyndige vurderingen kjernen i det individrettede arbeidet. Strønen (2018) erfarer at det i sakkyndige anbefalinger ofte blir foreslått én til én-oppfølging i segregert form, for eksempel at tiltakene innebærer at elever blir flyttet bort fra sine klasser og medelever. I tillegg brukes det kartleggingsverktøy og tester for å finne ut om elever har tilfredsstillende utbytte av

undervisningen. Det er mulig verktøyene som vektlegger individfokuset bidrar til å opprettholde tanken om at det som er avgjørende for om en elev kan følge ordinær undervisning eller ikke handler om faktorer ved eleven. Det kan være denne tanken har endret seg noe i senere tid og at andre faktorer utenom de individuelle har blitt mer vektlagt som avgjørende for læring (Strønen, 2018). I dagens sakkyndige vurderinger kan opprettholdende faktorer som vektlegges blant annet være familieforhold, oppvekst, klasse miljø og relasjoner. En del av sakkyndighetsarbeidet er å se på arbeidet og tiltakene skolen prøvde ut før de henviste til PPT. For å kunne tilpasse undervisningen og gi eleven mulighet for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen kan denne informasjonen være nyttig. Det kan i tillegg gi informasjon om hvor vanskene ligger. PPT kan tidlig komme inn med tiltak for å styrke den tilpassede undervisningen mot den enkelte elev i form av råd, veiledning og kompetanseutvikling. Slik veiledning og kompetanseutvikling kan bidra til tidlig innsats (Strønen, 2018).

Systemarbeidet i PPT innebærer å arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling, men det innebærer i tillegg å arbeide med systemet rundt individsakene (Strønen, 2018). Videre bruker Strønen (2018) begrepet sosial systemteori som blant annet innebærer at det enkelte individ påvirker helheten og selv blir påvirket av helheten i et system. For å finne årsaken til hvorfor en elev er urolig i klasserommet kan man se på helheten og systemene i klasserommet, ikke bare på eleven. For å bedre den tilpassede undervisningen i skolen kan også systemarbeid forstås som å sette i gang tiltak som retter seg mot denne helheten. Videre kan systemarbeidet være et middel for å redusere spesialundervisningen ved å bedre den tilpassede undervisningen. Med dette er tanken at tilpasset undervisning kan møte elevens behov tidligere slik at det kan bli mindre behov for spesialundervisning (Strønen, 2018).

### 2.3.2 Tidlig innsats i en systemteoretisk tilnærming

Den bioøkologiske teorien til Bronfenbrenner illustrerer tydelig hvordan individer blir påvirket og selv påvirker systemet og relasjonene det er en del av (Danielsen, 2021). Dersom en elev viser tegn til å oppleve utfordringer kan man med utgangspunkt i Bronfenbrenners teori forklare utfordringen ut fra forhold i elevens omgivelser. Bronfenbrenner (1979) beskriver fem systemer som på ulike måter har innvirkning på et individ, i dette tilfelle eleven. Systemet nærmest eleven kaller han mikrosystemet. I mikrosystemet finner vi elevens nærmeste, som familie, barnehage, skole, naboer og venner. Mesosystemet beskrives som et

samspill mellom ulike aktører i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). For eksempel kan skole-hjem-samarbeidet inngå som en del av mesosystemet. PPT kan plasseres i mikrosystemet dersom man tenker at de har direkte påvirkning på barnet. En PP-rådgiver kan være til stedet å observere eleven i undervisning, eller samtale med både elev og foreldre om utfordringen eleven opplever. Dersom PPT inntar en mer tilbakeholden rolle kan det tenkes at PPT kan plasseres i det Bronfenbrenner kaller eksosystemet. I eksosystemet finner man aktører og organisasjoner som ikke direkte påvirker eleven, men som indirekte spiller en rolle for elevens hverdag. PPT sitt arbeid med tidlig innsats i skolen kan for eksempel regnes som indirekte påvirkning på elevens situasjon. Når det gjelder makrosystemet fremhever Bronfenbrenner (1979) verdier og kulturer som eksisterer i samfunnet rundt eleven. Her kan man for eksempel se til om det er en generell oppfatning av at en vanske skal forstås ut fra et individ- eller et systemperspektiv. I nyere tid har Bronfenbrenner lagt til et femte system, kalt kronosystemet. I dette systemet inkluderes tidsperspektivet og hvordan hendelser som skjer i et barns liv kan påvirke barnet og andre mikrosystemer over tid (Helsedirektoratet, 2015).

Knudsen (2021) trekker frem Bronfenbrenners perspektiv når det kommer til å ha en systemtilnærming til tidlig innsats. Eventuelle utfordringer elevene måtte oppleve og skolens pedagogiske virksomhet står i et komplekst samspill gjennom opplæringen. I et systemperspektiv vil tidlig innsats innebære at noe skjer i samspill med elevenes utvikling og læring på flere nivåer av skolesystemet over tid (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

I systemet rundt eleven finner vi lærere, foresatte, spesialpedagoger, skoleledere og PPT. PPT blir trukket frem som særlig sentral i forhold til tidlig innsats som systemrettet strategi ettersom PP-rådgiverne både skal følge opp enkeltelever, i tillegg til å følge opp skolens pedagogiske virksomhet i sin helhet. Ved å ta for seg spørsmål som omhandler arbeidsmåter, læringsmiljø, organisasjonsformer og klasseledelse, vil man rette fokus mot forhold i systemet rundt eleven i stedet for å forklare en elevs utfordring med egenskaper hos eleven selv (Nilsen, 2019). For PPT vil systemarbeid i stor grad handle om å avdekke utfordringer og vansker i skolen som organisasjon. Videre kan de foreslå tiltak i ønske om en positiv forandring (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

### 2.3.3 Skolelederens rolle i systemarbeidet

Skoleledelsen spiller en rolle når det kommer til tidlig innsats på systemnivå. Internasjonale storskalastudier viser til flere faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, deriblant klasserommiljø, skolemiljø og lærernes undervisningspraksis. Dette er faktorer som skoleledelsen kan påvirke og være bidragsyttere til (Knudsen, 2021).

Skoleledelsen kan ofte stå i et dilemma hvor de på den ene siden skal forsøke å effektivisere skolen som organisasjon samtidig som de skal støtte lærerne i å utvikle deres undervisningspraksis. Samtidig som dette dilemmaet kan utspille seg viser forskning at skoleledelsen har stor betydning for lærernes motivasjon, evne og arbeidsforhold. Det at lærerne trives og opplever gode arbeidsforhold spiller en stor rolle for deres ønske om å forbedre egen undervisningspraksis (Knudsen, 2021). Med andre ord har skoleledelsen en viktig jobb i forhold til å holde kompetanseutviklingen gående i skolen, og dermed sørge for en positiv utvikling. Dilemmaet nevnt ovenfor kan sette skoleledelsen i uheldige situasjoner. Dersom balansen mellom effektiviseringen av skolen og støtten til lærerne blir for skjev, kan lærerne oppleve skoleledelsens nye tiltak, rutiner og handlingsmønstre som belastende og påtvunget (Knudsen, 2021). I lys av dette blir begrepet kollektiv autonomi trukket frem. Innenfor et slikt kollektiv vil lærerne ha medbestemmelse innenfor handlingsrommet av kommunale og nasjonale styringsdokumenter. Den kollektive autonomien kan styrke den individuelle autonomien og på den måten gjøre opplevelsen av arbeidsbelastningen bedre (Knudsen, 2021).

Skolen, med Kunnskapsdepartementet i ryggen, har en visjon om å realisere tidlig innsats i skolehverdagen. Å få til realiseringen av visjoner, oppgaver og verdier i fellesskap er selve essensen i kompetanse- og organisasjonsutvikling (Fasting & Sundar, 2018a). Det er ledelsen på skolen sin oppgave å finne slike spesifikke visjoner, oppgaver, verdier og mål som skolen skal ha fokus på. Utfordringen oppstår når skoleledelsen og lærerne kan ha ulike oppfatninger av hva som er sentrale visjoner, oppgaver og verdier. Dette kan føre til at endringsprosesser ledelsen setter i gang kan oppleves tyngende på lærerne (Fullan & Kirtman, 2019, sitert i Knudsen, 2021, s. 70).



## 2.4 PP-rådgiveren som endringsagent

For å understreke posisjonen eksterne aktører har i endringsprosesser bruker Sundar (2018) ordet «endringsagent». I arbeid med kompetanse- og utviklingsutvikling på skolene kan PP-rådgiveren innta en rolle som endringsagent. Det har vært økende press på endring og utvikling i flere organisasjoner, og for å lede disse prosessene blir eksterne aktører hentet inn som endringsagenter. Disse endringsprosessene kan være krevende og etter hvert som fokuset på endring, har økt har det dukket opp ord som «endringstyranni», «endringskåt» og «endringstrøtt». Når endringsagenter kommer inn i skolen kan lærerne oppfatte endringen som et krav fra ledelsen. Dette kan føre til at endringen blir slitsom og utmattende for lærerne. Derfor må både PP-rådgiverne og skolen ta stilling til ulike oppfatninger og forventninger til rollen PP-rådgiverne har som endringsagenter når de kommer inn i skolen (Sundar, 2018).

Endringsagent kan på den andre siden bli brukt som et positivt begrep ettersom endringsagenten har kunnskaper om menneskelig atferd og ulike fremgangsmåter for hvordan endringsprosessen kan ledes. En PP-rådgiver kan være en god endringsagent med et systemfokus, der oppmerksomheten rettes mot forhold mellom elevene, foreldrene, skolen og miljøet. I en endringsprosess på skolen, med en PP-rådgiver som endringsagent, vil det være hensiktsmessig at bakgrunnen for endringsprosessen er de ansattes egne opplevelser av behov for endring. PP-rådgiveren vil da fungere som en hjelper, der endringsprosessene lettere gjennomføres sammen med de ansatte på skolen (Sundar, 2018).

I en endringsprosess kan endringsagenten være ekstern eller intern. PP-rådgiveren er i utgangspunktet ekstern i forhold til skolen, men vil avhengig av hvilket perspektiv man benytter kunne oppleves som ekstern eller intern. På en skole kan PP-rådgiverne være mer aktive, delta i ressursteam og ha nære relasjoner med ansatte, barn og foreldre. På den andre siden kan PP-rådgiverne ha et mer distansert forhold til skolene. Derfor kan den samme PP-rådgiveren ha ulike relasjoner på de forskjellige skolene. Det kan derfor være en forskjell fra den PP-rådgiveren som deltar i undervisning og er i klasserommet, og den PP-rådgiveren som ikke deltar på dette (Sundar, 2018).

Sundar (2018) trekker frem makt i forbindelse med endringsarbeid. I en endringsprosess kan endringsagenten både påvirke endringsprosessen og innholdet ved endringer. Utfordringen ved at endringsagenten eventuelt påvirker innholdet er at det til slutt vil være de ansatte på skolen som bærer følgene av endringene. Derfor blir det viktig at endringsagenten opptrer

som en hjelper, og at de ansatte i fellesskap skaper endringene. PP-rådgiverne er likevel allerede tilskrevet en rolle som ekspert, og ikke en hjelper, i kraft av tjenestens identitet og faglige oppgaver (Sundar, 2018).

I arbeidet med sakkyndige vurderinger til elever med særskilte behov vil det være både innholdsmessige og prosessmessige sider. I et endringsarbeid må PP-rådgiveren derfor reflektere over om han/hun er en intern aktør som forholder seg til både innhold og prosess eller en ekstern aktør som kun forholder seg til prosessen. Ettersom PPT har begrenset innflytelse på utøvelsen av virksomheten i skolen kan det bli problematisk dersom PP-rådgiveren ser seg selv som intern (Sundar, 2018). De ansatte i skolen kan oppleve PP-rådgiveren som en som kommer med retningslinjer eller selger inn pedagogiske programmer og strategier som PP-rådgiveren selv har valgt ut uten å samarbeide med skolen. Da kan PP-rådgiveren i mindre grad oppleves som en hjelper, og endringsprosessen og PP-rådgiveren kan bli møtt med motstand fra de ansatte i skolen. For å gjøre maktbalansen jevnere blir det viktig å etablere tillit mellom PP-rådgiverne og lærerne (Sundar, 2018).

### 3 Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapittelet vil en forklaring av metoden for forskningsprosjektet bli presentert. Det vil bli redegjort for prosjektets vitenskapsteoretiske bakgrunn, samt forskerrollen, den kvalitative tilnærmingen i prosjektet, utvalg og rekruttering, datainnsamling og analyse av denne, en kvalitetsvurdering av forskningsprosjektet og til slutt våre etiske betraktninger knyttet til studien.

#### 3.1 Vitenskapelig ståsted

I denne studien er det PP-rådgivernes erfaringer knyttet til kompetanseutvikling med særlig fokus på tidlig innsats som er sentralt. Berger og Luckmann (1966) sin forståelse av sosialkonstruktivisme kan være aktuell når vi skal plassere studien i det vitenskapsteoretiske landskapet. Deres forståelse av sosialkonstruktivisme innebærer at sosiale fenomen er konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling. Det er rimelig å anta at det PP-rådgivere anser som gode og/eller dårlige erfaringer knyttet til kompetanseutvikling og tidlig innsats kan avhenge av sosialt konstruerte tanker og holdninger. Det samme kan gjelde alt arbeid i skolen ettersom det styres av læreplaner. Læreplanene er videre påvirket av samfunnet (Heie, 2019), som igjen er konstruert av mennesker. Samfunnet, med skolen i spissen, står stadig overfor nye utfordringer. Utfordringene kan være konstruert av fagpersoner og/eller politikere. Tidlig innsats som kompetanseområde kan være en løsning på en slik utfordring. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan påvirke synet på vi som forskere da man kan hevde at vi konstruerer data og ny kunnskap, vi samler dem ikke inn (Kjelaas, 2020).

I hermeneutikken er målet å oppnå en forståelse av mening i teksten. Når man tolker intervjuetekster kan det bli sett på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren skal finne meningen teksten formidler (Thagaard, 2018). Elementer fra hermeneutikken kommer tydelig frem i arbeidet med analysen av datamaterialet. Underveis i analysen plukket vi fra hverandre datamaterialet før vi satt det sammen igjen, i mange tilfeller på en annen måte enn slik det opprinnelig var. Selv om vi i intervjusituasjonen fulgte intervjuguiden kom informanten flere ganger inn på lignende temaer, men på ulike steder i intervjuet. I analyseprosessen forsøkte vi med bakgrunn i dette å skape en helhet, ved hjelp av de ulike delene. Et slikt forsøk på å finne mening i teksten krever en gjentakende lesing av

intervjutekstene, noe som er et annet kjennetegn ved hermeneutikken (Kovac, 2023). Videre er fenomenologi i kvalitativ forskning en måte å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I vår studie er vi ute etter PP-rådgiveres erfaringer og henter dermed elementer fra fenomenologien, samtidig som vi fortolker informantenes svar i tråd med hermeneutikken. Slår vi sammen de to retningene til hermeneutisk fenomenologi forsøker man å ivareta beskrivelsene og hvordan ting fremstår, samtidig som man er klar over at det muligens ikke finnes fenomener som ikke allerede er tolket (Van Manen, 1990). I denne studien kommer dette frem ved at vi er oppmerksomme på å ikke vri på informantenes utsagn, samtidig som vi forsøker å tolke dem.

## 3.2 Forskerrollen

For at førforståelsen vår ikke skal gå ut over prosjektets kvalitet, velger vi å gjøre rede for tanker og forventninger vi hadde i forkant av prosjektet (Dalland, 2020). Ingen av oss kjente godt til PPT og deres arbeid før vi gjennomførte intervjuene. Gjennom grunnskolelærerutdanningen har vi derimot fått et lite innblikk i hva arbeidet til PP-rådgivere går ut på. PPT og deres arbeid har vært tema i undervisning og vi har i tillegg studert pensum knyttet til PPTs arbeidsoppgaver. Dette har særlig handlet om sakkyndighetsarbeidet. Nordahl-rapporten (2018), *inkluderende fellesskap for barn og unge*, har deriblant blitt studert. Etter å ha lest rapporten har vi opparbeidet oss antakelser om at PP-rådgivere for det meste arbeider med sakkyndighetsvurderinger og i mindre grad med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Denne antakelsen dannet en del av grunnlaget for at vi ønsket å undersøke PP-rådgiveres erfaring med nettopp kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Det er ikke bare viktig at vi som forskere er bevisst vår førforståelse i forkant av prosjektet, men også underveis i prosessen. Særlig i sammenheng med analysen av datamaterialet vil vår førforståelse spille en rolle. Gilje (2019) hevder det vil være umulig å tolke noe uten å ta i bruk førforståelsen. Det samme kan tenkes å gjelde eksisterende fordommer og antakelser. Sett i lys av hermeneutikken vil analysen i undersøkelsen handle om å tolke datamaterialet ved hjelp av egen førforståelse. Befinner vi oss i en hermeneutisk spiral vil vår tolkning på den andre siden gjennom hele prosessen bli korrigert av ny innsikt vi opparbeider oss underveis i analysen (Dalland, 2020). Vi kan derfor med rette anta at vår førforståelse har

påvirket vår tolkning, men at datamaterialet har korrigert vår tolkning underveis og dermed endret vår forståelse.

### 3.3 Valg av metode

Som presentert i innledningen er studiens problemstilling: «*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med å arbeide med tidlig innsats når det gjelder kompetanseutvikling i skolen?*». Ettersom problemstillingen spør etter PP-rådgiveres erfaringer har vi valgt å benytte oss av et kvalitativt design med forskningsintervju som metode. Ifølge Dalland (2020) kan kvalitative metoder fange opp opplevelser og meninger som ikke er mulig å måle eller tallfeste. I et kvalitativt forskningsintervju er formålet å samle inn beskrivelser av informantens livsverden, for deretter å fortolke hvilken betydning denne livsverden har for informanten. Man forsøker å forstå verden fra informantens side. Det er i samtalen dette skjer, og her er et av målene å skape kunnskap gjennom mening og forståelse (Dalland, 2020).

I vår masterstudie ønsker vi å få frem PP-rådgivere sine opplevelser og erfaringer, og har derfor brukt individuelle forskningsintervju. Vi har benyttet et semi-strukturert intervju hvor en intervjuguide danner utgangspunkt for samtalen. Dersom det ble nødvendig eller naturlig hadde vi mulighet til å gå bort fra guiden underveis i intervjuet. Gjennom et semi-strukturert intervju kan forskeren i tillegg gi mulighet for at informanten kan introdusere temaer og spørsmål som forskeren ikke har tenkt på i forkant. Gjennom denne typen intervju foregår det en kontinuerlig analyse der vi som forskere kan ønske å ta tak i noen av tankene og handlingene som kommer frem i intervjuet. Dette kan vi ta tak i ved å stille oppfølgingsspørsmål. Det kan bidra til at både forsker og informant opplever mening og forståelse av det som kommer frem i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.4 Utvalg og rekruttering

I dette prosjektet ble problemstillingen styrende for hvilke informanter som kan inngå i studien. I vårt tilfelle søker vi etter erfaringer PP-rådgivere har gjort seg med tanke på tidlig innsats som fokusområde for kompetanseutvikling i skolen. Med bakgrunn i problemstillingen er det derfor PP-rådgivere som utgjør vårt utvalg. Vi har ingen andre utvalgsriterier enn at informanten arbeider som PP-rådgiver, men i kontakten med aktuelle rådgivere fremmer vi at erfaring med kompetanseutvikling er ønskelig. Før vi startet rekrutteringsarbeidet meldte vi forskningsprosjektet til Sikt (tidligere NSD) for godkjenning den 15.11.2022. Meldeskjemaet ble godkjent 08.12.2022 (se vedlegg 1).

Når det gjelder rekruttering av informanter har vi brukt utvalgsmetoden *strategisk utvalg*. En slik metode vil følge en strategi og en plan for hvilke informanter vi velger ut (Neteland, 2020). Gjennom å kontakte PPT-kontorer direkte, samt bruke eget nettverk har vi kommet i kontakt med våre informanter (se tabell 1). Grunnet begrenset tid på masteroppgaven og en travel hverdag for PP-rådgiverne har vi ikke mulighet til å takke nei til informanter som ønsker å delta. Av den grunn endte vi opp med fire rådgivere fra samme kontor. Vi opplevde derimot ikke at deres svar var like. En mulig grunn til dette kan forklares ut fra informantenes ulike arbeidserfaringer som PP-rådgiver. Utover de fire informantene fra samme kontor er de tre resterende rådgiverne spredt på ulike kontorer og over to ulike kommuner.

| <b>Informant</b> | <b>Kjønn</b> | <b>Omtrentlig<br/>alder</b> | <b>Arbeidserfaring (i år)</b> |
|------------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1                | Kvinne       | 50                          | 2                             |
| 2                | Kvinne       | 50                          | 17,5                          |
| 3                | Kvinne       | 55                          | 6                             |
| 4                | Mann         | 55                          | 3                             |
| 5                | Kvinne       | 50                          | 2                             |
| 6                | Kvinne       | 40                          | 5,5                           |
| 7                | Mann         | 35                          | 9                             |

Tabell 1: oversikt over informanter

## 3.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuer

### 3.5.1 Planlegging

Da utvalget var klart startet arbeidet med å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 2). Rubin og Rubin (2005) beskriver tre ulike modeller for hvordan et intervju kan foregå. I det de kaller tre og gren-intervjuet (three and branch) formes intervjuguiden ut fra en tanke om at problemstillingen er treet og spørsmålene er grenene. Grenene/spørsmålene er det som utgjør selve intervjuet og de må lages på en måte som gir svar på problemstillingen. I intervjuet blir alle spørsmål stilt og ofte fulgt opp av oppfølgingsspørsmål eller inngående spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre at spørsmålene i intervjuguiden gir svar på problemstillingen startet vi utformingen av spørsmålene med å markere sentrale ord og begreper i problemstillingen. Vi vurderer «tidlig innsats», «erfaringer» og «kompetanseutvikling» som sentrale begreper i vår problemstilling. Ut ifra markeringen utarbeidet vi spørsmål som tok for seg disse begrepene og jobbet oss videre derfra. Det var viktig for oss at spørsmålene ble opplevd nøytrale slik at informanten kunne uttrykke sin faktiske erfaring og mening.

Et annet viktig aspekt ved planleggingen av datainnsamling er hvordan vi som forskere forbereder oss til intervjuet. Ved at vi setter oss inn i teori og tidligere forskning i forkant av intervjuene kan gjøre at vi som forskere blir i bedre stand til å forstå informantenes svar og dermed stille gode oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. God innsikt i teori kan i tillegg hjelpe oss med å lage spørsmål til intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). Som en del av planleggingen eller forberedelsene ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 3) til hver informant. I informasjonsskrivet får informanten et innblikk i prosjektet. Intervjuguiden ble ikke delt med informantene i ønske om at svarene i intervjuet skulle bli spontane og ikke være innøvd.

### 3.5.2 Gjennomføring

Informantene ble kontaktet via e-post og telefon. Da vi hadde opprettet kontakt ble intervjuene planlagt og alle intervjuer ble gjennomført i løpet av januar. Totalt ble det gjennomført syv intervjuer. Et av intervjuene ble gjennomført digitalt på teams, mens de seks resterende intervjuene ble gjennomført på PP-rådgivernes egne kontorer. Det var PP-rådgiverne selv som valgte hvor intervjuene skulle foregå da dette også kan ha betydning for

informantenes følelse av trygghet i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Før vi startet intervjuene skrev alle under på samtykkeerklæringen. Informanten som gjennomførte intervjuet digitalt fikk tilsendt samtykkeerklæring på e-post. Erklæringen ble skrevet ut, signert, skannet og sendt tilbake til oss på e-post.

Forskeren må være fullt konsentrert underveis i intervjuet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg må forskeren beholde roen. Da vil også informantene kunne oppleve ro og det kan bli skapt en trygg atmosfære som kan få betydning for innholdet i intervjuet (Postholm, 2010). Før intervjuet valgte vi en forsker som fikk hovedansvaret for å lede intervjuet. Den som ikke ledet intervjuet hadde likevel mulighet til å bidra med oppfølgingsspørsmål og eventuelt notere ned stikkord underveis. Dette opplevde vi som positivt da det ble enklere å beholde roen med konkrete oppgaver. I tillegg ble det enklere for intervjupersonen å forholde seg rolig da vi visste at den andre forskeren ville bidra inn med oppfølgingsspørsmål dersom det var noe som ble uklart. Den som ikke ledet intervjuet var ofte i en mer avslappet situasjon som gjorde det mulig å fange opp momenter som intervjupersonen ikke fikk med seg.

De fleste intervjuene varte rundt 30 minutter og dette hadde informantene blitt informert om på forhånd. Stort sett ble intervjuguiden fulgt, men det ble i tillegg benyttet oppfølgingsspørsmål for å oppklare momenter eller utdype utsagn. Det er viktig at forskeren kjenner intervjuguiden godt ettersom spørsmål som kommer lenger ned i guiden allerede kan ha blitt svart på i tidligere spørsmål. Det kan i tillegg hende at noen spørsmål stilles tidligere enn det som opprinnelig var planlagt. En slik tilpasning underveis i intervjuet kan bidra til at samtalen oppleves mer naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi opplevde ved flere anledninger at spørsmål ble flyttet rundt på eller eventuelt kuttet ut.

Postholm og Jacobsen (2018) anbefaler at forskeren forsøker å være til stede i samtalen uten å notere og dermed stole på at lydopptakeren tar opp det som blir sagt. I våre intervju ble diktafon benyttet for å ta opp samtalen. Dette var informantene informert om på forhånd. Ved å bruke lydopptak opplevde vi det enklere å være til stede i intervjuet og få med seg det som ble sagt. Det ble også enklere å være mer observant og pålogget slik at man kunne spørre om igjen hvis noe var uklart. Vi opplevde også at informantene følte seg avslappet og trygge. Lydopptak bidro videre til at intervjuet fikk bedre flyt da vi ikke behøvde å notere. Dette bidro til at samtalen opplevdes mer naturlig.



## 3.6 Analyse av datamaterialet

### 3.6.1 Tilnærming til datamaterialet

I studien ble en abduktiv tilnærming foretrukket. Alvesson og Sköldbberg (2009) beskriver en abduktiv tilnærming som en pendling mellom teori på den ene siden, og forskerens perspektiv og datamaterialet på den andre siden. En slik beskrivelse gjør en abduktiv tilnærming til en blanding av en induktiv og en deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). I vårt tilfelle vil den abduktive tilnærmingen skinne gjennom ved flere anledninger. For det første har vi med oss en førforståelse inn i undersøkelsen. Denne er, som nevnt tidligere, med på å påvirke tolkningen av datamaterialet. For det andre ble intervjuguiden utformet på en abduktiv måte. I arbeidet med å utforme spørsmål til intervjuene hentet vi frem eksisterende teori om blant annet tidlig innsats som utgangspunkt for enkelte av spørsmålene. I tillegg benyttet vi egne perspektiver rundt ulike temaer til å utforme andre spørsmål. Dette er perspektiver og tanker vi har opparbeidet oss gjennom utdanningen. For det tredje vil det å benytte seg av semi-strukturert intervju som metode for innsamling av data gjøre at vi som forskere har muligheten til å stille uplanlagte spørsmål som kan oppstå underveis. Slike spørsmål kan dukke opp etter utsagn fra informantene som vi ikke har tatt høyde for på forhånd. I intervjuet kan vi bli oppmerksomme på en ny vinkling på eller opparbeide oss mer innsikt i temaet. Dette kan vi undersøke videre med oppfølgingsspørsmål og dermed sitte igjen med ny empiri. På denne måten veksler vi mellom teorien vi allerede besitter og ny empiri som blir oppdaget. De nevnte grunnene for at dette prosjektet har en abduktiv tilnærming kan påvirke innholdet i datamaterialet.

I analysen ble datamaterialet plukket fra hverandre til mindre deler. Delene ble studert og forsøkt gitt en mening før de til slutt ble satt sammen til en ny helhet (Kjelaas, 2020). I forsøket på å gi delene mening kommer hermeneutikken inn. Når man fortolker noe forsøker man å gi mening til noe, eller forklare noe som er uklart (Dalland, 2020). Gjennom å lese teksten flere ganger kan vi oppnå ny forståelse. Denne måten å bevege seg i teksten på kalles ofte den hermeneutiske sirkel eller spiral (Kovac, 2023). Fortolkning, mening og ny forståelse vil hele tiden utvides ved ny innsikt og spiralen vil på den måten fortsette i det uendelige.

### 3.6.2 Analyseprosessen

Etter å ha gjennomført intervjuene startet analyseprosessen ved å transkribere lydopptakene. Tanker, ideer og fortolkninger som dukket opp underveis i transkriberingen ble skrevet ned umiddelbart (Dalland, 2020), ettersom analyseprosessen allerede begynner ved transkribering (Kovac, 2023). På den måten glemmer man ikke tanker og kan derfor arbeide videre med spontane ideer som dukker opp underveis. Det er flere grunner til at vi valgte å transkribere intervjuene. Ved å transkribere intervjuene blir den flyktige, muntlige samtalen lesbar, og man kan finne detaljer og mønstre som kan være vanskelig å oppdage i lydformat (Cameron, 2001). En annen grunn til at vi ønsket å transkribere er at utsagn kan gjøres anonyme og vi kunne på den måten bruke sitater i masteroppgaven (Riis-Johansen, 2020). Vi har begge vært til stede under intervjuene, men vi har delt arbeidet med å transkribere intervjuene mellom oss. Det at vi kan sette oss ned å arbeide med intervjuene i skriftlig form gjør at også den av oss som ikke har transkribert intervjuet får godt innblikk i det som ble sagt.

Vi har valgt tematisk analyse som tilnærmingen til vår kvalitative analyse. Ved å benytte en slik tilnærming leter man etter temaer eller kategorier i svarene til informantene (Johannessen et al., 2018). Som del av kodingsfasen studerte vi transkripsjonen på jakt etter fellestrekk og ulikheter i informantenes utsagn. Å kode handler om å bryte ned teksten til mindre deler og legge til nøkkelord slik at vi på et senere tidspunkt kan finne frem til de ulike delene (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha kodet og gjennomgått datamaterialet grundig, kommer vi over i neste del av den tematiske analysen: kategorisering. I denne fasen skal poenger fra kodingsfasen sorteres til mer overordnede kategorier eller tema (Johannessen et al., 2020). For å få best mulig oversikt skrev vi ut transkripsjonene. Vi startet med første spørsmål og gikk igjennom dette i alle intervjuene. På den måten fikk vi se om informantene pekte på like momenter eller om de hadde motsigende utsagn. Med markeringstusj markerte vi utsagn vi mente var aktuelle og fargekodet disse. På den måten fikk vi et slags utkast til kategorier. Utsagn om tidlig innsats ble markert lilla, utsagn om utfordringer ble markert grønn osv. Etter hvert som vi arbeidet oss gjennom de forskjellige spørsmålene fikk vi sortert informantenes utsagn underveis. Selv om vi i et spørsmål spesifikt spurte etter utfordringer PP-rådgiverne opplever, dukker det opp utsagn om utfordringer andre steder i intervjuet også. Underveis i denne prosessen opprettet vi et nytt dokument hvor aktuelle direkte utsagn fra hver enkelt informant ble limt inn etter foreløpig forslag til kategori. Dette dokumentet dannet grunnlaget for videre analyse.

Etter at prosessen med å sortere og kategorisere var gjort skrev vi ut det nye dokumentet. På nytt tok vi frem markeringstusjene og undersøkte om kategoriene kunne deles opp i flere underkategorier. Hver underkategori fikk hver sin farge. Etter grundig gjennomgang ved koding og kategorisering vil følgende kategorier bli brukt i masteroppgaven: (1) PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats, (2) Systemarbeid og kompetanseutvikling og (3) utfordringer. Underkategoriene til PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats er: (1) PP-rådgivernes syn på tidlig innsats og (2) PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats. Under momenter som handler om systemarbeid og kompetanseutvikling ble underkategoriene: (1) Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling, (2) PP-rådgivernes opplevelser av lærernes ønsker om kompetanseutvikling og (3) Kompetanseutvikling. Til slutt ble underkategoriene i forhold til utfordringer: (1) Ressurser og (2) Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere. Valget av kategorier og vektning av disse er begrunnet med at kategoriene kan bidra til å svare på problemstillingen. Kategorier som i mindre grad bidrar til dette ble utelatt, slik som for eksempel kategorier som i stor grad handler om rene individsaker. På grunn av oppgavens omfang og få innspill fra informantene ble også andre kategorier nedprioritert. Dette gjaldt for eksempel en utfordring knyttet til kompetansen innad i PPT, da dette kun ble nevnt av én PP-rådgiver.

Etter at prosessen med koding og kategorisering var gjennomført gjorde vi en meningsfortetning av informantenes utsagn. Det innebærer at lange utsagn ble forsøkt kortet ned og gjort mer konkrete (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å gjennomføre meningsfortetning vil poenget i informantens utsagn komme tydeligere frem. I forbindelse med dette har vi fjernet ord som «ehm, hm, tja», da de ikke har noen betydning for informantenes utsagn. Vi har også endret på ordstillingen i noen av sitatene. På den måten blir det bedre flyt i setningene. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at utsagnet ikke forandres for mye, da meningsinnholdet må være det samme etter meningsfortetningen.

## 3.7 Kvalitetssikring av studien

### 3.7.1 Validitet

Validitet handler om hvordan metoden undersøker det som er meningen at den skal undersøke (Postholm, 2010). For å styrke validiteten ble spørsmålene til intervjuguiden grundig gjennomtenkt og valgt ut. På den måten kunne dataen som ble samlet inn gi best mulig svar på problemstillingen.

Validitet spiller videre en rolle i analyseprosessen. I analyseprosessen har det blitt fokusert på å velge ut resultater fra intervjuene som svarer på problemstillingen og ekskludere utsagn som er mindre aktuelle. Av den grunn kan man si at dersom andre forskere hadde fått lignende svar i sine intervjuer kunne de trukket samme slutninger som vi gjør. Videre spiller valg av metode en rolle i forhold til validiteten. Kvalitativ metode med semistrukturert intervju er valgt i denne studien da problemstillingen spør etter erfaringer fra PP-rådgivere. For at resultatene skal være gyldige og svare på problemstillingen var det da naturlig å gå direkte til PP-rådgiverne og spørre etter deres erfaringer.

Videre handler validitet om hvordan vi tolker data og resultatene som kommer av forskningen, og gyldigheten av tolkningene som forskeren gjør og kommer frem til (Mason, 2018). I forsøk på styrke gyldigheten av vår tolkning av datamaterialet er informantene i denne studien blitt tilbudt medlemsvalidering. Medlemsvalidering innebærer at informantene får mulighet til å kommentere om de kjenner seg igjen i tolkningene og beskrivelsene som forskeren har gjort (Postholm, 2010). For at studien skal være troverdig blir denne prosedyren sett på som den viktigste av Lincoln og Guba (1985).

Medlemsvalidering kan innebære å la informantene få lese gjennom oppsummeringer av intervjuet. Dersom informanten er uenig i noen av tolkningene eller opplever seg feilsitert kan dette meldes i fra om til forskeren. Informanten kan også komme med tilleggsinformasjon i denne prosessen (Postholm, 2010). Fire av syv informanter takket ja til medlemsvalidering. Disse fire fikk tilsendt deler av intervjuet med deres utsagn og vår tolkning av det. Dette var deler som ble plukket ut i analyseprosessen for å være med i funnkapittelet. Informantene fikk mulighet til å se på dette og komme med kommentarer tilbake dersom de var uenig i noen av våre tolkninger. En informant ønsket å presisere et av utsagnene sine. Utenom dette var det ingen innvendinger fra de resterende informantene.

### 3.7.2 Reliabilitet

Synonymt med reliabilitet brukes ofte ordet pålitelighet. Pålitelighet inngår i studiens samlede troverdighet. Reliabilitet handler om hvordan sluttresultatet kan ha blitt påvirket av hvordan forskeren har gjennomført selve forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Førforståelsen vi tar med oss inn i studien kan påvirke hvordan vi arbeider med problemstillingen og hvordan vi analyserer datamaterialet. Av den grunn har vi valgt å gjøre kort rede for førforståelsen vår. På den måten kan leseren vurdere vår pålitelighet (Dalland, 2020).

Pålitelighet i kvalitative studier kan vurderes gjennom hele forskningsprosessen. Blant annet er det mulig å diskutere pålitelighet knyttet til transkribering og kodingsprosessen (Kovac, 2023). Et grep for å styrke studiens pålitelighet, blant annet i forhold til transkripsjon og analyse, er å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig (Silverman, 2014). Dette har vi gjort ved å beskrive hvilken metode som ble benyttet og hvorfor denne metoden er benyttet i denne studien. Videre er det beskrevet hvordan planlegging og gjennomføring av intervjuene foregikk og hvilken utvalgsmetode som er brukt. Analyseprosessen er også grundig beskrevet. For å styrke forskningens gjennomskiktighet har vi inkludert flere direkte sitater fra informantene i funnkapittelet. På den måten kan leseren se primærdata atskilt fra våre tolkninger (Seale, 2007). Et siste element som styrker studiens reliabilitet er at vi er to forskere. Vi har underveis i prosjektet diskutert avgjørende beslutninger. I tillegg er vi to forskere som har vurdert innsamlet data og blitt enige om hvilke resultater som i størst grad svarer på problemstillingen (Thagaard, 2018).

### 3.7.3 Overførbarhet

Thagaard (2018) knytter overførbarhet til om tolkningene fra én undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger. I vår sammenheng vil en eventuell overførbarhet innebære om PP-rådgivernes erfaringer som kommer til uttrykk i denne studien, kan forekomme hos PP-rådgivere som ikke er intervjuet i dette prosjektet. Et viktig grep vi har gjort for å sikre så god overførbarhet som mulig er å beskrive forskningsprosessen grundig. Ved å få et så detaljert innblikk i forskernes tanke sett som mulig, vil beskrivelsene gjøre at leseren kan sammenligne teksten med egne opplevelser. På den måten kan forskningsteksten ha overføringsverdi for leseren (Postholm & Jacobsen, 2018).

I forskningsprosjektet har vi vært opptatt av å rekruttere informanter fra ulike PPT-kontorer og at PP-rådgiverne kommer fra ulike kommuner. Funn fra kvalitative undersøkelser kan i mindre grad enn funn fra kvantitative undersøkelser generaliseres ettersom andelen informanter ofte er færre (Kovac, 2023). Likevel vurderer vi det som positivt for overføringsverdien at ikke alle informantene arbeider på samme kontor. Kovac (2023) hevder i tillegg at kunnskap fra noen få intervjuer kan ha overføringsverdi og bidra med allmenn kunnskap ettersom kunnskap i seg selv er et nett av sammenhengende konklusjoner. Tar vi funnene fra vår studie og ser dem i sammenheng med andre studier kan de til sammen fortelle noe om PP-rådgiveres arbeid og erfaring. Denne koblingen til tidligere kunnskap kommer til syne i diskusjonskapittelet når våre funn blir diskutert opp mot andre forskeres funn og annen relevant teori.

### 3.8 Etiske betraktninger

Gjennom hele studien har det blitt tatt stilling til ulike etiske betraktninger. I planleggingen av intervjuene tenkte vi over hvilken betydning det kunne ha at vi var to intervjuere og en informant i hvert intervju. Disse tankene handlet om informanten ville føle seg trygget når vi var to forskere, og om intervjusituasjonen kunne bli ubehagelig på bakgrunn av dette. Da vi spurte PP-rådgiverne om å delta var vi tydelige på at vi var to forskere, slik at de visste om det før de takket ja. Vi opplevde ikke dette som et problem underveis i intervjuene.

Et forskningsetisk hensyn å ta for å beskytte informantenes identitet og integritet er anonymisering (NESH, 2021). Opplysninger er anonymisert når enkeltpersoner ikke på noe som helst vis kan identifiseres, blant annet gjennom navn og personnummer, og indirekte gjennom bakgrunnsvariabler (Dalland, 2020). I transkriberingen ble alt transkribert til bokmål slik at informantene ikke kunne bli gjenkjent på dialekt. Dette er spesielt med tanke på at det blir brukt direkte sitater i funnkapittelet. Videre brukes det fiktive navn på informantene hvor disse blir erstattet med informant 1, 2, 3.. osv. Rekkefølgen på informantene er endret slik at den ikke er lik rekkefølgen intervjuene ble gjennomført i. I studien har også PPT blitt anonymisert ved at vi ikke har oppgitt hvilken kommune de ulike PP-rådgiverne hører til. Noen av tiltakene de ulike PP-rådgiverne fortalte om i intervjuene måtte også anonymiseres, slik at disse ikke kunne knyttes til kommunen. For å oppnå kontakt med de ulike informantene var det nødvendig å utveksle mailadresser og telefonnumre. Dette er

informasjon kun vi har tilgang til. På samme måte er lydopptak og transkribering lagret trygt, og vil på lik linje med kontaktinformasjon bli slettet når prosjektet er avsluttet.

For å ivareta og trygge informantene var det viktig med informert frivillig samtykke. Når informanten virkelig har oppfattet informasjonen og forstår betydningen av frivillighet har man et informert frivillig samtykke (Dalland, 2020). Fra alle som deltar i forskning skal det innhentes samtykke og de skal få informasjon om forskningen. Samtykke skal innhentes selv om personene som deltar blir anonymisert i resultatene, og det skal ikke være tvil om at samtykket er gitt og hva det omfatter (NESH, 2021). Gjennom informasjonsskriv fikk informantene vite hva prosjektet handlet om, og hvilke rettigheter de hadde ved å delta. Samtykke ble også innhentet ved underskrift på samtykkeerklæring før hvert intervju. Skriftlig samtykke kan være en beskyttelse for informanten. Dersom det oppstår usikkerhet eller uenighet er det mulig å gå tilbake til samtykket som er inngått (Dalland, 2018).

## 4 Presentasjon av funn

I det følgende kapittelet vil vi presentere funnene som er kommet frem etter gjennomførte intervjuer.

«Jeg tror det er lurt å se tidlig innsats som et systemarbeid fremfor et individarbeid».

Utsagnet til informant 6 overfor, treffer begge kjerneelementene i denne studien, og viser til en mening flere av PP-rådgiverne i studien deler. Kategoriene som blir brukt i dette kapittelet stemmer overens med kategoriene som ble utformet i analyseprosessen. Vi har valgt å inkludere en kategori om PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats ettersom vi tenker dette kan påvirke hvordan de arbeider med kompetanseutvikling på området. Kategorien «systemarbeid og kompetanseutvikling» tar for seg PP-rådgivernes erfaringer om hvordan kompetanseutviklingen i skolen foregår. Til slutt blir det pekt på utfordringer knyttet til kompetanseutvikling PP-rådgiverne trakk frem i intervjuene. Funnene tyder på at PP-rådgiverne har noe like erfaringer, men det finnes likevel noen forskjeller.

### 4.1 PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats

#### 4.1.1 PP-rådgivernes syn på tidlig innsats

Da informantene ble spurt om betydningen av tidlig innsats kom det frem litt ulike tanker om hva dette innebærer. Det ble derfor tydelig at dette er et stort begrep som kan bli oppfattet ulikt fra rådgiver til rådgiver. Informant 1 sier dette om tidlig innsats:

«Jeg tenker tidlig innsats ikke bare når barna er små, men også å komme tidlig inn før problemet blir så stort».

Informant 1 er opptatt av at innsatsen må komme inn tidlig før problemet blir for stort, noe informant 2 virker å være enig i:

«Jeg tenker at § 1-4 er en lur måte å fange opp de som trenger en boost tidlig, uten at de trenger rett på spesialundervisning. Man lærer i ulikt tempo og dette vil gi rom for det (...). Du går inn og definerer behovene, og setter inn tiltak med en gang».

Informant 6 påpeker også at det ekstra giret må inn når man ser at noe ikke fungerer. Videre fremhever informant 1 at det alltid vil være nye ting å prøve ut og nye måter å se ting på. I utsagnet over trekker også informant 2 frem at bruk av § 1-4 kan bidra til at å sette inn innsats



tidlig kan gjøre at elever ikke trenger spesialundervisning. Samtidig trekker informant 6 frem undersøkelser som viser at tallene på antall elever som får spesialundervisning ikke går ned. Likevel har denne informanten tro på tidlig innsats, men stiller spørsmål om man gjerne må gå enda tidligere inn. Videre er informant 6 opptatt av andre faktorer rundt tidlig innsats som handler om laget rundt eleven:

«Jeg tenker at for å få til tidlig innsats, så er laget rundt eleven så utrolig viktig. Altså PPT kan ikke sitte alene å jobbe med sin forståelse av tidlig innsats og skolen kan ikke jobbe med sin. Vi er nødt til å være samkjørte».

Informant 7 er også opptatt av elevens omgivelser:

«Men til syvende og sist handler det om rammene rundt. Hvordan er det vi strukturer og ivaretar disse».

Utsagnene over fra informant 6 og 7 fremhever betydningen av at laget og rammene rundt elevene er viktig for å kunne få til tidlig innsats. Samtidig påpeker informant 7 at det bare blir flere barn de ikke klarer å hjelpe, uten at de forstår hvorfor. For å kunne klare å hjelpe elevene tydeliggjør informant 6 at skolen og PPT må være samkjørte. De må ha en felles forståelse av tidlig innsats.

#### 4.1.2 PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats

Informantene hadde noe ulike syn i forhold til perspektivet på tidlig innsats, men flere av dem uttrykte et ønske om å arbeide ut fra et allmennpedagogisk perspektiv. En av informantene som mente at de nå jobbet ut fra et allmennpedagogisk perspektiv var informant 6:

«Jeg vil nok våge å påstå at vår forståelse av tidlig innsats er i en allmennpedagogisk retning. Der tenker vi jo at hvis vi kan styrke barnehage og skole i det ordinære tilbudet de har, så vil det kunne føre til at de kan ivareta barn som, vi kaller det ofte barn som slipper å komme på våre lister».

Informant 2 sier at de i dag arbeider mest med elever som er henvist til dem, altså i et mer spesialpedagogisk perspektiv. Likevel sier informanten at de stadig øker fokuset på kompetanse- og organisasjonsutvikling. De tenker at ved å utvide det ordinære tilbudet kan noen av elevene som ligger i gråsonen bli hjulpet videre i ordinær opplæring, uten at de nødvendigvis trenger spesialundervisning.

I forhold til det allmennpedagogiske perspektivet trekker informant 7 frem et tiltak de gjør for alle elever som begynner i 1. klasse. Dette tiltaket innebærer at PPT kommer på besøk i 1. klasse rett etter høstferien. Da er PPT til stede og observerer systemene i opplæringen, og hjelper lærerne å fokusere på noe av det de legger merke til.

Selv om informant 6 sier at de arbeider ut fra et allmennpedagogisk perspektiv, er PP-rådgiveren opptatt av at henvisninger om spesialundervisning ikke skal stoppe:

«Så det er viktig å understreke at vi ikke har mål om å stoppe en henvisning eller ikke ta saker inn, men vi har nok som mål å være tydeligere på hvem som egentlig skal ha den spesialundervisningen og hvem kan vi ivareta med allmennpedagogiske tiltak».

Det kan derfor tyde på at informant 6 arbeider litt ut fra begge perspektivene. I hovedsak arbeider de med et allmennpedagogisk perspektiv, men det er ikke mulig å unngå individsakene. Informant 6 tenker at flere kan ivaretas med allmennpedagogiske tiltak, og at ikke alle som får spesialundervisning nødvendigvis trenger særskilte tiltak. Likevel ønsker de ikke å stoppe henvisning for de elevene som faktisk trenger spesialundervisning. I motsetning til informant 6, sier informant 5 at det blir arbeidet mest når ting har gått galt:

«Dessverre så jobber jeg mest når det har gått galt. Jeg ønsker å jobbe mer forebyggende og være tettere på. For når vi kommer inn for sent så er det plutselig individet det handler om. Det er på en måte barnet som skal fikses og ting har allerede blitt vanskelig. I stedet for at vi kan jobbe i forkant hvor ting kanskje er mer positivt, hvor lærerne ikke er så slitne og kanskje har mer motivasjon for å ta imot hjelp».

Dette tyder på at informant 5 arbeider mer mot et spesialpedagogisk perspektiv, som er mest rettet mot enkeltelever. Dette kan være fordi PP-rådgiveren ikke får gjort en innsats i det ordinære før det oppstår problemer hos enkeltelever. Informant 2, som også arbeider mest med individsaker, sier at det å arbeide i mer allmennpedagogisk retning stadig får større fokus. Likevel får de såpass mange henvisningssaker at det allmennpedagogiske perspektivet ikke får stor nok vekst. Selv om informant 5 ser at de generelt kommer inn for sent, virker PP-rådgiveren til å ha tro på at det å komme inn tidligere, før det har gått galt, kan hjelpe i forhold til at miljøet generelt er mer positivt. Lærerne kan også ha mer energi til å kunne ta imot hjelp før saker har gått for langt.

## 4.2 Systemarbeid og kompetanseutvikling

### 4.2.1 Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling

Når det kommer til hva PP-rådgiverne legger i deres eget mandat, får vi svar som peker på ulike tolkninger av hva dette innebærer. I forhold til delen av mandatet som handler om kompetanse- og organisasjonsutvikling er informant 4 opptatt av hva PPT må gjøre innad i tjenesten:

«Det innebærer blant annet at man skal oppdatere seg på ulike tester, det er en del sertifiseringer man tar som må fornyes, og så er det jo noen som kan søke på for eksempel wisc-sertifisering og andre typer tyngre utredningskompetanse. Også handler det om at vi som jobber her må være oppdatert på hva som skjer i forhold til lovverk, nå kommer det jo for eksempel ny opplæringslov».

I tillegg til å være opptatt av hva PPT selv må gjøre, fremhever informant 4 at PPT sitt mandat er knyttet til sakkyndige vurderinger og at det som oftest er knyttet til enkeltsaker. Informant 3 har derimot et annet syn på hva mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling innebærer:

«For meg innebærer det å være sammen med ledelsen på skolen i å se hva den skolen/barnehagen trenger for å øke kompetansen og kapasiteten hos sine lærere til å stå tryggere ute i rollen sin, i å lage et trygt og godt skole- og barnehagemiljø».

Informant 5 er inne på noe av det samme som informant 3:

«Det innebærer jo blant annet at vi skal være mer tett på tenker jeg, at vi skal være ute der det skjer – ikke nødvendigvis sitte her å skrive så mye. At vi på en måte skal være en støtte til lærerne og at vi kan bidra i det daglige på en annen måte enn det vi kanskje bruker mesteparten av tiden på nå».

Sitatene over får frem ulike måter å tolke mandatet til PPT på. De fleste av rådgiverne i studien peker på lignende momenter som det informant 3 og 5 gjør. Mange av PP-rådgiverne er opptatt av å finne ut av hva skolen ønsker kompetanse på og jobbe ut fra dette. På den måten blir arbeidet med kompetanseutviklingen forankret i skolen, og det ser PP-rådgiverne på som avgjørende for å lykkes med kompetanseutviklingen.

#### 4.2.2 PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønsker om kompetanseutvikling

Alle PP-rådgiverne i studien opplever seg ønsket inn i skolen, men har ulike opplevelser når det kommer til oppgaven deres i praksis. Flere av PP-rådgiverne i studien ytrer en opplevelse av at lærere i skolen ikke ønsker kompetanseutvikling i for eksempel skolens utviklingstid i form av foredrag, kurs eller gruppearbeid. I stedet ønsker de rådgiveren inn i klasserommet for observasjon av enkeltelever eller dialog om systemarbeid på individ- og klassenivå.

Informant 3 sier det slik:

«Jeg føler at det er et ønske fra lærerne om at vi skal være mer til stede, og observere eleven og systemet rundt eleven. De ønsker gjerne ikke kompetansehevingstilbud, fordi det tar opp tid som kunne blitt brukt på andre ting de opplever som mer nyttig».

Slik det kommer frem av informant 3 sitt utsagn, kan kompetanseutviklingstilbudet PPT kan tilby bli nedprioritert av lærere. PP-rådgiverne opplever derimot at lærerne ønsker dem inn i klasserommet, men da for å jobbe på en annen måte. Informant 6 løfter frem en mulig løsning for hvordan arbeidet i klasserommet likevel kan føre til kompetanseutvikling på et høyere plan:

«Vi anbefaler alltid skolen å løfte opp problemstillingen. De ønsker kanskje at det skal handle om Petter, så klarer vi å løfte det opp til at det kan handle om 6. trinn. Så er jo vår jobb å løfte det enda lengre opp. Kanskje det kan handle om mellomtrinnet eller hele skolen».

I sammenheng med sitatet til informant 3 overfor, kan vi også se på hva informant 1 opplever i møte med skolen:

«Skolen og lærerne må ønske å sette av tid til kompetanseheving og veiledning. De ønsker at vi skal komme, men i praksis har de ikke kapasitet. Enten er ikke alle til stede, eller så har utfordringen gått så langt at kontaktlærer er utslitt».

Her blir det pekt på en interessant observasjon. Selv om skolen og lærerne i utgangspunktet ønsker PP-rådgiverne inn, er ikke skolen rigget for å få maksimalt utbytte av tilbudet rådgiverne tilbyr.

### 4.2.3 Kompetanseutvikling

Når det kommer til den faktiske kompetanseutviklingen som foregår i skolen sier informant 6 at det kan skje på ulike måter:

«Det hender at vi har noen faste temaer, hvor vi har powerpoint og holder et lite foredrag og setter i gang noe gruppearbeid. Dette gjør vi ofte for å øke bevisstheten rundt noe, men og som et startskudd i forhold til at skolen drar det videre og jobber for å øke kompetansen på et visst område».

Tidlig innsats kan være et av temaene, men det kan også være en indirekte konsekvens av andre temaer. For eksempel trekker informant 1 frem utviklingsarbeid i forhold til trygghetssirkel og informant 2 og 7 peker på kompetanseutvikling i form av kurs/foredrag om traumebevisst omsorg og opplegg fra RTVS (ressurscenter for vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging). Dette er temaer som kan bidra til tidlig innsats dersom lærerne har kompetansen som kreves for å oppdage utfordringer barn kan oppleve.

Knyttet mer direkte til tidlig innsats som gjenstand for kompetanseutvikling forteller informant 6 om ulike nettverk som er opprettet. I disse nettverkene kan hele dager bli satt av til å arbeide med tidlig innsats. Målet med disse nettverkene er å utvikle en felles forståelse, felles retning og felles mål hva omhandler tidlig innsats. Informant 6 forteller i tillegg om et annet tiltak knyttet til tidlig innsats. Skolene kan bli tilbudt veiledning i helhetslesing. Helhetslesing som metode var i utgangspunktet tenkt til elever med dysleksi, men er nå brukt overfor en større andel elever.

Informant 3 peker på en annen måte å drive kompetanseutvikling på:

«Udir har laget veldig mange kompetansepakker. Jeg tror vi som PP-tjeneste kan være med å hjelpe skolen i å planlegge bruk av disse. Da trenger vi ikke ha all teorien selv».

Funnene vitner om at PPT kan støtte skolene i å starte en egen kompetanseutvikling, uten selv å delta aktivt i utviklingen. Informant 2 poengterte at PP-rådgiverne noen ganger kan gå veien sammen med lærerne. PP-rådgiverne trenger ikke nødvendigvis alltid kompetansen selv, men de kan være en partner å spille på for å drive kompetanseutviklingen fremover.

Det som kan se ut som en utfordring når det gjelder kompetanseutvikling i skolen er vektingen av saker som blir henvist til PPT. Sitatet til informant 3 viser tydelig frem forskjellen i antall individ- og systemsaker:

«Men vi ser jo at hovedvekten er selvfølgelig på barna, kanskje man har 60/65 saker i året, der 5 er systemsaker og 60 handler om enkeltindividet».

Informanten er tydelig på at de fleste sakene de mottar er individsaker, og at antall saker som kan handle om kompetanseutvikling er få. Samtidig opplever informanten en endring i tankegangen på skolen. Informanten opplever at skolen går i retning av en mer systemrettet tankegang.

## 4.3 utfordringer

### 4.3.1 Ressurser

De fleste PP-rådgiverne trekker frem kapasitet og tid som en utfordring i forhold til å arbeide med kompetanseutvikling. Det er flere av dem som sier at de ønsker mer systemrettet arbeid, men at tiden ikke strekker til. Informant 2 sier at det kan være utfordrende å skulle få til det systemrettede arbeidet når møteplanen er full og det ligger mye individarbeid og venter. Dette er informant 3 enig i, og påpeker at det ikke er definert noe tid som forteller hvor mye de skal arbeide med individarbeid eller systemarbeid. Likevel fremhever informant 3 at det på deres kontor har begynt å skapes en god holdningsendring, der de ønsker å få ned antall individsaker og være mer ute å gjøre forebyggende systemrettet arbeid.

I forbindelse med at PPT skal arbeide forebyggende med tidlig innsats, peker informant 7 på utfordringer i forhold til antall ansatte:

«Jeg tenker skal du kunne ivareta det forebyggende mandatet, med blant annet tidlig innsats, så må du styrke PPT i forhold til hvor mange mennesker, hender som kan løfte det perspektivet, og samtidig ivareta alle de som faktisk har spesielle behov, eller dvs. retten til spesialundervisning».

Funnene viser med tydelighet at overfylte kalendere og antall PP-rådgivere kan skape utfordringer i arbeidet med kompetanseutvikling. Flere av rådgiverne nevner fristen på saksgangen for sakkyndige vurderinger som hindrende for mer systemrettet arbeid. Arbeidet med sakkyndige vurderinger er noe informant 7 trekker frem:

«Problemet er bare at vi har bygget opp et system hvor det blir stadig strengere og vanskeligere å skrive de sakkyndige vurderingene. Dette generer igjen mye tid, som stjeler fra den tiden du eventuelt kunne brukt på skolen».

Informant 7 opplever heller ikke nødvendigvis alltid den sakkyndige vurderingen som hjelpende i situasjonen eleven befinner seg i. PP-rådgiveren trekker frem at dialog med administrasjonen, foreldrene og eleven om hvilken støtte eleven trenger kan bidra til at tiltak blir iverksatt tidligere. Dette er noe i tråd med informant 5 som påpeker at sakkyndige vurderinger er viktige, men at aktiv forebygging er mye mer verdifullt.

#### 4.3.2 Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere

Noe flere av informantene kommenterer i intervjuene, er kommunikasjonen mellom ledelsen på skolen og de øvrige ansatte. Både informant 1 og 3 har erfaring med at det ledelsen setter i gang av kompetanseutvikling på skolen ikke er det samme som lærerne ønsker å bruke tiden på. I tillegg kan det hende at det ledelsen planlegger med en PP-rådgiver ikke blir kommunisert nedover til lærerne. Informant 1 sier det slik:

«Kommunikasjonen mellom ledelse og lærere er på noen skoler litt svak. Lærerne er ikke enig i det ledelsen velger».

Det at lærerne ikke blir grundig nok informert om hva for eksempel utviklingstiden skal bli brukt på kan skape utfordringer for lærerne selv, men også PP-rådgiveren som leder utviklingsarbeidet. Når lærerne ikke blir informert og heller ikke er enig i det tiden skal brukes på, peker informant 6 på en annen utfordring som kan oppstå:

«Vi møter utrolig mye frustrasjon ute hos lærerne, som opplever at de blir påpakket ting, altså dette blir bare tredd nedover hodet deres».

Dersom det er slik lærerne opplever kompetanseutviklingen kan det prege arbeidet PP-rådgiveren gjør i skolen. Informant 6 sier at det er viktig at PP-rådgiveren som havner i slike utfordringer med kommunikasjonen tar det tilbake til ledelsen, slik at de kan endre på rutinene til en senere anledning. Det at ledelsen og lærerne har ulike roller på skolen gjør at rolleforståelsen overfor den andre blir viktig. Informant 5 trekker frem en sentral utfordring knyttet til forskjellen i ledelsens og lærernes roller:

«Det lærerne aller mest spør om er jo flere folk. Så skal ledelsen passe på at budsjettet og økonomien er i balanse, så tenker kanskje de at hvis vi «fikser» lærerne så vil problemet bli løst».

Sitatet ovenfor vitner om at arbeidsoppgaver og ønsker lærerne har ikke nødvendigvis samsvarer med ledelsens oppgaver og visjoner. Mens lærerne ønsker seg flere hender inn i klasserommet, må ledelsen sørge for at utgiftene i form av flere folk ikke overskrider budsjettet. Også dette er en utfordring som krever kommunikasjon mellom de ulike rollene slik at forståelse oppnås.

I forhold til at ledelsen setter i gang kompetanseutvikling, er det viktig at lærerne er i stand til å ta imot denne kompetanseutviklingen. Informant 1 fremhever et viktig element for å lykkes med utviklingsarbeidet:

«Ledelsen må rigge skolen slik at den blir mottakelig for veiledning og kompetanseheving».

Slik det kommer frem av tidligere sitater, kan lærerne oppleve seg overarbeidet og de kan være uenig i prioritering av tidsbruk på kompetanseutviklingsarbeid. Når lærerne verken har tid eller lyst er ikke skolen rigget for kompetanseutvikling. Informant 3 har opplevd å gi lærerne arbeid mellom ulike økter som lærerne ikke har anledning til å gjennomføre ettersom arbeidsdagen er for hektisk. Dette vil påvirke arbeidet i kompetanseutviklingen, og det er viktig at ledelsen som igangsetter av kompetanseutviklingen sørger for at lærerne har mulighet til å gjennomføre den.



## 5 Diskusjon

Kategoriene fra analyseprosessen og funn-kapittelet danner grunnlaget for overskriftene også i dette kapittelet. Dette har til hensikt å tydeliggjøre en indre sammenheng i oppgaven.

Hensikten med dette kapittelet er å diskutere funn fra studien i lys av tidligere forskning og relevant teori. Til sammen er målet å belyse studiens problemstilling i et videre perspektiv.

### 5.1 PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats

#### 5.1.1 PP-rådgivernes syn på tidlig innsats

Funn fra prosjektet vårt viser at informantene har ulike oppfatninger av tidlig innsats. Ramey og Ramey (1998) poengterer nettopp dette, og skriver at det kan være stor variasjon i hva tidlig innsats i praksis innebærer. Kartlegging av barnets og familiens styrker og behov, og tilbud om passende støtte og aktiv overvåking er noe av det Ramey og Ramey (1998) trekker frem i forbindelse med tidlig innsats. Funn fra studien vår fremhever at PP-rådgiverne ønsker seg inn for å definere elevenes behov. Dette kan tolkes i retning av at PP-rådgiverne er opptatt av å kartlegge elever som står i fare for å utvikle vansker. I tillegg påpeker informantene betydningen av å komme inn tidlig og raskt sette i gang egnede tiltak. Vik (2015) trekker også frem kartlegging som nødvendig, spesielt når man ser på tidlig innsats med et spesialpedagogisk perspektiv. Dette skyldes at et barn raskt kan få hjelp med vansker eller problemer som barnet er i risiko for å utvikle, eller eventuelt vansker som barnet allerede har utfordringer med (Vik, 2015). På den andre siden understreker Strønen (2018) at kartlegging og tester kan bidra til at det er faktorer ved eleven som blir vurdert, og ikke ved systemet rundt eleven. Dette kan hindre systemarbeid og bidra til overforenkling (Nordahl & Overland, 2015), samt at individperspektivet tar mye fokus.

Funnene fra denne studien tyder på at tidlig hjelp, før utfordringen blir for stor, kan bidra til at spesialundervisning ikke blir nødvendig. Samtidig påpekes det at antall elever som får spesialundervisning ikke nødvendigvis minker. Buli-Holmberg (2021) er opptatt av forebygging, og fremhever viktigheten av å oppdage vansker tidlig slik at de ikke får mulighet til å utvikle seg. For de elevene som allerede har utfordringer må det bli satt i gang tilpassede tiltak (Buli-Holmberg, 2021). For å få ned antall elever som mottar spesialundervisning finner Opdal og Svenkerud (2019) i sin studie at mer kompetanse- og organisasjonsutvikling på skolene kan bidra til dette. Dette kan blant annet innebære kompetanse- og

organisasjonsutvikling i forhold til tidlig innsats. Strønen (2018) beskriver også kompetanseutvikling som et verktøy for å redusere spesialundervisningen ved å bedre den tilpassede undervisningen. Da kan tilpasset opplæring bidra til at elevers behov blir møtt tidligere, som igjen kan føre til mindre spesialundervisning (Strønen, 2018). I likhet med Opdal, Svenkerud (2019) og Strønen (2018) har flere av våre informanter tro på at mer kompetanseutvikling blant lærerne om og felles forståelse av tidlig innsats på sikt kan bidra til mindre behov for spesialundervisning.

For å kunne arbeide med tidlig innsats i skolen påpeker Fasting (2021) at roller og ansvar må avklares mellom skolen og PPT. Dette samsvarer med noe av det som kommer frem i funnene. Informantene er for eksempel opptatt av hvordan rammene rundt elevene struktureres og organiseres. Dette kan knyttes til skolens systemarbeid. I arbeid med tidlig innsats bør det derfor bli laget en god plan mellom skolen og PPT om hvordan den tidlige innsatsen skal foregå, og hvem som har hvilke roller. Lærerne i studien til Jortveit (2022) betegner også rolleavklaringer som viktig når de samarbeider med PPT. Fasting (2021) er videre opptatt av at PPT må avklare hva tidlig innsats innebærer. Funnene fra vår studie viser i tillegg at skolen og PPT må ha en felles forståelse for tidlig innsats for å kunne få til tidlig innsats i praksis. Informantene fremhever at det kan bli utfordrende å hjelpe elevene dersom PPT og skolen har ulik forståelse av tidlig innsats.

### 5.1.2 PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats

I Norge blir tidlig innsats arbeidet mest med ut fra et allmennpedagogisk perspektiv (Vik, 2015). Dette står i sterk kontrast til funn fra vår studie der de fleste informantene uttrykker at de i hovedsak arbeider ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Samtidig fremmer flere av informantene ønsker om å arbeide mer allmennpedagogisk. Videre vitner funnene om at fokuset på kompetanse- og organisasjonsutvikling stadig øker, men at det fortsatt arbeides mest med elever med særskilte behov som blir henvist til PPT. Informantene har tilsynelatende tro på at elever som ville hatt behov for spesialundervisning kan bli ivaretatt i det ordinære tilbudet, dersom skolen får mer kompetanse i å arbeide allmennforebyggende. I den forbindelse snakker Befring (2019) om universell forebygging, som tilsvarer det allmennpedagogiske perspektivet. Da vil tidlig innsats rettes mot alle elever uavhengig av problemer og lærerforutsetninger, og opplæringsbehov skal tilpasses alle elever (Buli-Holmberg, 2021). Det kan derfor se ut som at det allmennpedagogiske perspektivet på tidlig

innsats etterstrebes fra PP-rådgivernes side. I praksis oppleves det derimot som vanskelig å realisere det allmennpedagogiske perspektivet ettersom det arbeides mest med individsaker. Som konsekvens av dette arbeider PP-rådgiverne mest ut fra et spesialpedagogisk perspektiv.

I forbindelse med det allmennpedagogiske perspektivet trekker Befring (2019) frem kompetanseutvikling for lærerne som universell forebygging. Forebyggende arbeid gjennom å styrke innsatsen på systemnivå blir fremhevet i kvalitetskriteriene for PPT (Fasting, 2021). Kvalitetskriteriene legger dermed føringer for PP-rådgivernes arbeid med det allmennpedagogiske perspektivet i form av kompetanseutvikling. Denne kompetanseutviklingen kan skje på ulike måter, som for eksempel på lærernes planleggingsdager (Befring, 2019). Funnene i vår undersøkelse viser noen eksempler på hvordan kompetanseutviklingen i skolen kan foregå. Det ene forslaget som trekkes frem er at PPT kommer på besøk i 1. klasse og observerer, og hjelper lærerne med hva de kan fokusere på videre. En slik måte å arbeide med tidlig innsats på mellom PP-rådgiver og lærere vitner mer om et allmennforebyggende perspektiv fremfor et spesialpedagogisk perspektiv på tidlig innsats.

Selv om flere av informantene i undersøkelsen vår har tro på at allmennforebyggende arbeid kan bidra til at flere elever kan ivaretas i ordinær opplæring, virker de likevel til å være opptatt av at henvisninger til PPT i forhold til spesialundervisning ikke skal stoppe opp. Et av poengene som trekkes frem er at det heller bør bli tydeligere hvem som har behov for spesialundervisning, og hvem som kan ivaretas i den ordinære opplæringen. Ettersom enkelte elever fortsatt kan ha behov for spesialundervisning vil den selektive og indiserte forebyggingen i lys av et spesialpedagogisk perspektiv på tidlig innsats fortsatt være aktuell (Befring, 2019). I denne sammenheng understreker Moen (2021) at tiltakene i forhold til forebygging omfavner både system- og individnivå, altså både allmennforebyggende og spesialpedagogiske tiltak. En slik veksel mellom perspektivene kommer også frem i funnene våre.

Funnene fra vår studie vitner om at elever med særskilte behov ofte mottar spesialpedagogisk hjelp for sent. Dermed kan utfordringen ha fått tid til å utvikle seg videre. En av informantene trekker frem at dersom enkeltindividet får for mye oppmerksomhet kan tanken bli at enkeltindividet må «fikses». Videre trekkes det frem at når hjelpen først kommer er lærerne for slitne og lite motiverte for å ta imot hjelp. Informantene fremhever at det å komme inn tidligere kan gjøre at miljøet generelt er mer positivt, og at lærerne lettere kan ta imot støtte.

Opdal og Svenkerud (2019) finner i sin studie at når skoler og barnehager eventuelt spør etter en annen kompetanse enn sakkyndige vurderinger fra PPT skjer dette for sent, slik som informantene fra studien vår opplever. Når PPT først blir kontaktet for sent kan utfordringen ha blitt for kompleks i forhold til PP-rådgivernes egen kompetanse (Opdal & Svenkerud, 2019). For at PPT skal kunne hjelpe tidligere trenger skolene å vite mer om hva PPT kan tilby i forhold til systemrettet arbeid og kompetanseutvikling. På den måten kan innsatsen bli satt inn tidligere, og elever med særskilte behov kan bli ivaretatt på et tidligere stadium.

I forhold til å ha en systemrettet tilnærming til tidlig innsats trekker Knudsen (2021) frem Bronfenbrenners perspektiv på system. Da vil systemene rundt og samspillet mellom elevene være i fokus. Gjennom hele opplæringen vil det være et komplekst samspill mellom skolens pedagogiske virksomhet og eventuelle utfordringer elevene opplever. Tidlig innsats vil i et systemrettet perspektiv innebære at noe over tid skjer i samspill med elevenes utvikling og læring på flere nivåer av skolesystemet (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Selv om PP-rådgiverne fra studien vår uttrykker at individsakene opptar for mye tid, vil kanskje et systemrettet perspektiv på tidlig innsats slik Bronfenbrenner og Morris (2006) beskriver det bidra til å kunne arbeide mer allmennforebyggende.

## 5.2 Systemarbeid og kompetanseutvikling

### 5.2.1 Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling

Funnene fra studien vår tyder på at informantene har ulike forståelser av mandatet sitt. Den ene informanten legger mest vekt på det individrettede arbeidet som innebærer sakkyndige vurderinger. I spørsmål om kompetanse- og organisasjonsutvikling svarer den samme informanten at dette handler mest om kompetanse innad i PPT. I studien til Moen et al. (2020) har PP-rådgiverne et noe annet syn på mandatet. PP-rådgiverne som har deltatt i den studien forteller at de i hovedsak fokuserer på det systemrettede arbeidet. I dette arbeidet er PP-rådgiverne opptatt av å bidra til endrings- og utviklingsarbeid, samarbeide og ha empati for lærerne (Moen et al., 2020). PP-rådgiverne fra studien til Moen et al. (2020) er likevel opptatt av kompetanse innad i PPT, slik som informanten fra vår studie. Forskjellen er at PP-rådgiverne i studien til Moen et al. (2020) ser kompetansen innad i PPT som en viktig del av utførelsen av kompetanse- og organisasjonsutviklingen i skolene. De mener at kompetansen

innad i PPT bidrar til at de føler seg tryggere i arbeidet ute i skolen. Det som er interessant er at informanten fra vår studie ikke nevner skolene i spørsmål om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette kan trekke i retning av at denne informanten ikke har fokus på kompetanseutvikling i skolene, og arbeider i hovedsak med individsaker. I lys av dette kan man stille spørsmål ved hvordan læreren skal kjenne til PP-rådgivernes arbeid med kompetanseutvikling i skolen, dersom PP-rådgiveren selv ikke forstår mandatet sitt slik.

Andre informanter fra vår studie ser ut til å ha noe mer lignende forståelse av kompetanse- og organisasjonsutvikling som PP-rådgiverne i Moen et al. (2020) sin studie. Flere av informantene fra vår studie er i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling opptatt av å være mer tett på skolen, og se hva skolen trenger for å øke kompetansen sammen med ledelsen på skolen. Videre er disse PP-rådgiverne opptatt av at det skal skapes et godt og trygt læringsmiljø der lærerne føler seg tryggere i rollen sin. Det poengteres videre at kompetanse- og organisasjonsutvikling vil innebære å bidra på en annen måte enn de gjør i dag. Da kan de bruke mindre tid på skriving og være mer til stede i skolen. Et viktig poeng hos PP-rådgiverne i studien vår er at det er skolen som må finne ut hva de ønsker kompetanse på. Fasting (2021) støtter også flertallet av våre informanters forståelser av PPT sitt arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling ved å si at PPT skal hjelpe med å forbedre og fornye praksisene som brukes i skolen. Informantene fra studien vår uttrykker et stort ønske om å arbeide med kompetanseutvikling, men opplever å ikke ha nok muligheter til det. Dette er noe som vil bli tatt opp i kapittelet om utfordringer.

Konsekvensene av at PP-rådgiverne opplever utfordringer med å oppfylle mandatet rundt kompetanseutvikling kan vi se i forhold til Senges disipliner. En side ved dette er at lærerne ikke får like stor mulighet til å utvikle deres mentale modeller eller personlige mestring. Det kan tenkes at en hektisk lærerhverdag ikke gir mye rom for utvikling, refleksjon og samarbeid med andre som eksempelvis PP-rådgiverne. Uten tid til refleksjon og nytenkning er det fare for at de mentale modellene ikke utvikler seg (Senge, 1990/1991). I forlengelsen av dette vil det være viktig at det kommer inn eksterne aktører, slik PP-rådgiverne er, for at det kan bli satt av tid til personlig mestring. Gjennom personlig mestring for lærerne kan også de mentale modellene justeres. I tillegg kan det gi økt motivasjon til undervisningen. Dette kan igjen gagne elevene positivt.

En annen side ved Senges (1990/1991) disipliner knyttet til utfordringer ved kompetanseutvikling er at det kan bli vanskelig for lærerne å samarbeide om noe felles når hverdagen er hektisk. Senge (1990/1991) fremhever viktigheten av gruppelæring og en delt visjon. Det er rimelig å anta at uten PP-rådgivere i skolen blir det ikke prioritert tid til å utvikle en felles visjon og videreutvikle kunnskap i fellesskap. Dersom energien til lærerne ikke drar i samme retning kan det ha konsekvenser for elevene. Hvis lærerne ikke er samkjørte når det gjelder fokusområder for undervisningen kan det gå utover utviklingen til elevene. Til slutt kan vi se manglende kompetanseutvikling i lys av Senge (1990/1991) sin siste disiplin, systemtenkning. Samlet sett utgjør alle disiplinene en helhet, som sørger for at skolen som organisasjon kan være lærende. Av den grunn er det viktig at PP-rådgiverne får mulighet til å utføre kompetanseutvikling.

### 5.2.2 PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønske for kompetanseutvikling

Slik det kommer frem i resultatene fra dette prosjektet, opplever PP-rådgiverne seg ønsket inn i skolen av lærerne. Flere informanter forteller derimot om en opplevelse av at lærerne i mindre grad ønsker PP-rådgiverne inn for kompetanseutvikling. Det PP-rådgiverne opplever lærerne ønsker seg er støtte i individsaker. Flere rådgivere poengterer at de arbeider mest med individsaker, og at dette også er forventningene fra lærernes side. En slik opplevelse kan trekke i retning av at lærerne har et individrettet fokus når elever med særskilte utfordringer skal motta støtte (Nordahl & Overland, 2015). Det er mulig den smale tilnærmingen til en elevs vanske opprettholdes gjennom en overforenkling av utfordringen (Nordahl & Overland, 2015). En slik overforenkling kan medføre en risiko for at opprettholdende faktorer i systemet ikke blir oppdaget og av den grunn kan elevens vanske forbli en vanske og i verste fall eskalere. Overforenkling kan ses i sammenheng med en lineær årsaksforklaring. Verken overforenkling eller en lineær synsmåte tar hensyn til kompleksiteten i en utfordring (Nordahl & Overland, 2015). I et slikt tilfelle vil man i tillegg stå i fare for å ikke sette inn riktige tiltak, og den tidlige innsatsen kan bli utfordrende å realisere.

Samtidig forteller flere informanter om et ønske om å drive mer systemarbeid, gjerne i form av kompetanseutvikling. Dersom læreren og PP-rådgiveren i møte med en elevs utfordringer evner å undersøke systemet rundt eleven, vil det være mulig å gjøre lærerens undervisning og miljøet rundt eleven til gjenstand for refleksjon. I en slik sammenheng vil lærerens ønske om støtte i en individsak ha mulighet til å bli løftet til å handle om et system. På den måten kan

veiledning fra PP-rådgiveren fungere som kompetanseutvikling for den enkelte lærer, eventuelt også på trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dersom en lærer søker veiledning hos PPT kan PP-rådgiveren, slik en informant i vårt prosjekt foreslår, forsøke å løfte problemstillingen til et høyere nivå i organisasjonen. På den måten kan en case/problemstilling som i utgangspunktet ikke ville resultere i kompetanseutvikling for flere enn én lærer, bli gjenstand for utvikling for en hel avdeling eller i beste fall hele skolen.

Nordahl og Overland (2015) poengterer at dagens skole går i retning av å se en elevs utfordringer i lys av systemet rundt eleven, i motsetning til den tradisjonelle måten hvor man begrunner en vanske med faktorer hos eleven. En mulig grunn til at noen av informantene våre opplever at enkelte lærere fortsatt søker svar på en utfordring ved faktorer hos eleven, kan knyttes til deres mentale modeller. Senge (1990/1991) understreker viktigheten av å være bevisst egne modeller. Bare på den måten kan man ha mulighet til å forandre dem. En PP-rådgiver som klarer å snu en lærers individfokus til å handle mer om system kan bidra til å endre en lærers mentale modeller. På den andre siden kan det hende at PP-rådgivernes opplevelser av lærerne er knyttet til egne mentale modeller. Det kan tenkes at erfaringer PP-rådgivere opplever i møte med noen få lærere kan påvirke deres inngang i møte med andre lærere. På den måten kan PP-rådgivernes mentale modeller bli låst til å gjelde «alle» lærere, og videre påvirke forholdet og arbeidet mellom lærer og PP-rådgiver. For å legge til rette for et godt utviklingsarbeid kan det derfor være viktig for både PP-rådgiver og læreren å være bevisst egne modeller, og i tillegg være åpen for ny innsikt og dermed nye modeller.

Samarbeidet mellom PP-rådgiver og lærere var gjenstand for Jortveits (2022) undersøkelse. Der det ovenfor er pekt på utfordringer knyttet til samarbeidet mellom aktørene, blir det i Jortveits studie presentert mulige suksessfaktorer. Funn fra vår studie peker på PP-rådgivere som vil inn i skolen for å drive systemarbeid og kompetanseutvikling, men som opplever noe motvillige lærere. Første funn i Jortveits studie handler om nettopp forventinger og rolleforståelse, og viktigheten av dem. Å avklare forventinger i forhold til hverandres roller er noe Sundar (2018) også trekker frem som viktig. Dersom det i forkant av et samarbeid blir avklart hvilke forventinger aktørene har til hverandre kan det være mulig å unngå spenninger når arbeidet starter i skolen. Et annet funn hos Jortveit (2022) angår viktigheten av å arbeide mot felles mål. Dersom PP-rådgiveren og læreren(e) kommer inn i et samarbeid med ulike forventinger til hverandre kan det være fare for at målet for samarbeidet ikke er samkjørt.

Lærerne i studien til Jortveit (2022) trekker frem dialog som et sentralt redskap for å oppnå enighet om målet for arbeidet. Samlet sett tyder dette på at dialog der forventninger og mål i forkant av et samarbeid blir avklart er viktig for å oppnå best mulig kompetanseutvikling. På den andre siden forteller PP-rådgivere fra vår studie at lærerne ikke alltid har kapasitet til å være til stede i veiledning og kompetanseutvikling. Som konsekvens av dette kan de gå glipp av en dialog om rollefordelinger og avklaring av felles mål som det skal arbeides mot. Dersom ikke alle lærerne har mulighet til å delta i dialogen kan arbeidet mot et felles mål bli utfordrende. Skal kompetanseutviklingen bli vellykket understreker PP-rådgiverne i studien vår at skolen må være rigget slik at de ansatte har mulighet til å fullt ut delta på kompetanseutviklingen.

I likhet med Jortveit (2022) trekker også Senge (1990/1991) frem nødvendigheten av en «delt visjon» for å gjøre en organisasjon lærende. Dersom aktørene ikke arbeider mot en felles visjon, et felles mål, er det fare for at energien i arbeidet ikke drar i samme retning. På den måten blir arbeidet mindre effektivt, og det kan tenkes at ønsket resultat kan bli vanskeligere å oppnå. Slike mulige konsekvenser tydeliggjør viktigheten av å avklare målet og forventinger for arbeidet fra start av. Dersom PP-rådgiveren ønsker å løfte lærerens mål, slik våre funn er beskrevet tidligere i kapittelet, er dette noe som kan forhandles om i en dialog om mål. På den måten kan et mål om å støtte en elev med atferdsproblemer bli til et mål om å støtte alle elever med atferdsvansker. Det kan tenkes at en slik forhandling kan bidra til at både lærer og PP-rådgiver kan bli fornøyd med målet for arbeidet, og at energien for arbeidet drar i samme retning.

### 5.2.3 Kompetanseutvikling

Resultatene fra studien tyder på at det blir tatt i bruk ulike metoder når kompetanseutvikling i skolen står på agendaen. Setter vi resultatene fra prosjektene opp mot Senges teori om en lærende organisasjon finner vi igjen flere av teoriens momenter. Å gjennomføre et foredrag med etterfølgende gruppearbeid, slik en informant forteller om, kan bidra til å utvikle lærernes kunnskap og ferdigheter (Senge, 1990/1991). Det samme kan det å initiere bruk av eksterne kompetansepakker. Dette er begge arbeidsmåter som kan støtte opp om lærernes personlige mestring. Det kan knyttes noen utfordringer til Senge sin første disiplin. Dette er utfordringer vi vil komme nærmere inn på når vi skal diskutere siste kategori, men utfordringene kan knyttes til lærernes vilje og kapasitet til utviklingsarbeidet. Det er ingen hemmelighet at



læreres arbeidshverdag er hektisk. Å gjøre kompetanseutviklingen så relevant og nyttig som mulig kan derfor tenkes å være en viktig jobb for PP-rådgiverne. Dersom lærerne ser behovet for kompetanseutviklingen kan også viljen til å lære komme frem.

En måte å sørge for at kompetanseutviklingen oppleves relevant og nyttig er å identifisere områdene hver enkelt skole/avdeling/trinn kan trenge mer kompetanse på. Av nasjonale prøver kan man se hvordan en skole presterer på ulike områder. Dersom en skole over tid oppnår lavere score enn ønsket på for eksempel leseforståelse, kan leseopplæringen være et aktuelt område for kompetanseutvikling. Det er rimelig å anta at lærerne på en skole hvor resultatene ikke er slik de ønsker de skal være, er motiverte for å skape endring. En slik motivasjon vil være et godt grunnlag for en felles visjon (Senge, 1990/1991).

Fasting (2021) sitt poeng om at lærere i liten grad tror PPT kan bidra med annet enn sakkyndighetsarbeid, kan være en årsak til at det ikke blir bedt om støtte til å løfte opplæringen. I forbindelse med kvalitetskriteriene utformet for PPT understreker Fasting (2021) at det blir færre muligheter for å realisere tidlig innsats gjennom kompetanseutvikling dersom lærerne tenker at PPT kun arbeider med sakkyndige vurderinger. I likhet med Fasting, trekker Opdal og Svenkerud (2019) frem at skolen kun forventer den kompetansen fra PP-rådgiverne de er vant til å få. Dette består ofte av veiledning i individualsaker. En av informantene våre trekker frem lignende observasjoner. Informantene opplever at lærernes forespørsler om veiledning stort sett er knyttet til individualsaker, og en informant påpeker at informanten mottar omtrent 65 saker i året hvor kun fem av disse handler om system. Samtidig finner Opdal og Svenkerud (2019) i sin studie at når PP-rådgiverne først blir ønsket inn for annen kompetanse skjer dette ofte for sent. Samlet sett kan lærernes antakelse om arbeidet til PP-rådgiverne, og at de først blir ønsket inn for sent, skape konsekvenser for den tidlige innsatsen overfor elevene. Det faktum at mange lærere ikke er klar over hva PPT kan bidra med i forhold til kompetanseutvikling kan dras i retning av at dette tilbudet ikke er synlig nok. Det kan tenkes at tilbudet PPT har om tidlig innsats og forebygging ikke er synlig nok. Dersom tilbudet blir synligere kan det hende skolen i større grad vil benytte seg av tilbudet. Hvis PP-rådgiverne blir ønsket inn for mer kompetanseutvikling i skolen kan det bli større muligheter til å fokusere på system fremfor individ. Da kan man i større grad ta hensyn til kompleksiteten i situasjonen når man tilrettelegger for elever med særskilte behov.

Fra en annen side kan det også tenkes at lærernes mentale modeller (Senge, 1990/1991) er låst til at det ikke er opplæringen det er noe galt med, men elevene. Dersom dette er tilfellet kan det være en mulig grunn til at PP-rådgiverne ikke blir ønsket til systemsaker og kompetanseutvikling. Eksempelet om leseopplæringen som gjenstand for kompetanseutvikling kan bli en systemsak der også tidlig innsats kan være sentralt. En mulig forklaring på lav leseforståelse hos elevene kan være at leseopplæringen har vært for dårlig. En slik forklaring kan håndteres på systemnivå og det er her PP-rådgiverne kan komme inn. PP-rådgiveren kan komme inn med nytt blikk på opplæringen og bidra til å skape dialog, refleksjon og diskusjon omkring for eksempel arbeidsformene (Nilsen, 2019). Rådgiveren kan også arrangere kurs og foredrag, eller vise til kompetansepakker som finnes om temaet. Til sammen er målet at kompetanseutviklingen skal føre til en bedre opplæring for alle elever, men særlig elever med særskilte behov.

Fra dette prosjektet er det ikke mange informanter som kan fortelle om kompetanseutviklingstilbud som handler om tidlig innsats. Flere informanter forteller derimot om prosjekter der tidlig innsats kan bli en indirekte konsekvens av kompetanseutviklingen. Dersom lærerne får kompetanse om for eksempel traumebevisst omsorg kan elever som er utsatt for traumer bli oppdaget tidligere. Kompetansen til lærerne kan dermed bidra til at innsats kan settes inn tidlig for disse elevene. En mulig grunn til at tidlig innsats ikke er mer gjenstand for kompetanseutvikling kan være at tidlig innsats kan romme så mye, og at det dermed oppleves for stort. I tillegg kan det hende at PP-rådgivere og lærere ikke har samme forståelse av tidlig innsats. Samtidig kan PP-rådgivere ha ulik forståelse seg imellom. Fasting (2021) løfter frem betydningen av en felles forståelse av tidlig innsats, og hva det innebærer. Det kan tenkes at dersom PP-rådgivere og lærere har en felles forståelse kan de i større grad klare å dele tidlig innsats inn i ulike undertemaer. Når tidlig innsats blir mer håndterbart kan det også lettere blir gjenstand for kompetanseutvikling.

En av informantene kan derimot fortelle om flere eksempler hvor tidlig innsats har vært gjenstand for kompetanseutvikling. Eksemplene informanten trekker frem kan knyttes til to av kvalitetskriteriene for PPT, som innebærer å arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Nettverkene som informanten forteller om kan bli sett i et forebyggende perspektiv der lærerne kan ha mulighet til å komme i forkant av utfordringer. I nettverkene fremhever informanten at det blir arbeidet med en felles forståelse av hva tidlig innsats innebærer. I likhet med informanten løfter som nevnt Fasting (2021) frem betydningen

av å avklare hva tidlig innsats innebærer. Når alle aktører har en felles forståelse av tidlig innsats og hverandres roller og ansvar (Fasting, 2021), kan arbeidet med tidlig innsats i skolen bli mer effektivt og målrettet. Informanten fra studien vår trekker også frem et eksempel om helhetslesing som tiltak i forbindelse med tidlig innsats. Dette eksempelet kan i utgangspunktet bli sett på som et spesialpedagogisk tiltak, men ettersom informanten forteller at de nå bruker metoden overfor en større gruppe elever kan tiltaket i tillegg sees i lys av et allmennforebyggende perspektiv.

## 5.3 utfordringer

### 5.3.1 Ressurser

Informantene fra studien vår trekker frem noen utfordringer i arbeidet med kompetanseutvikling i skolen. Kapasitet og tid er de to utfordringene som blir nevnt mest av informantene. De uttrykker et ønske om mer systemrettet arbeid i form av kompetanseutvikling, men de opplever et sterkt tidspress i realiseringen av dette. Da det heller ikke er fastsatt noe tid som bestemmer hvor mye de skal arbeide med individarbeid og systemarbeid kan det fort bli individarbeidet som opptar mesteparten av tiden. I studien til Opdal og Svenkerud (2019) blir tidspress trukket frem som en utfordring, spesielt i forbindelse med skriving av sakkyndige vurderinger. Det er også dette som ser ut til å oppta mest tid for informantene i vår studie.

I motsetning til vår studie og studien til Opdal og Svenkerud (2019) virker ikke tid og kapasitet til å være en utfordring for systemarbeid for PP-rådgiverne i studien til Moen et al. (2020). Disse PP-rådgiverne forteller at det er systemarbeid de i hovedsak arbeider med, og ikke individarbeid slik PP-rådgiverne i vår studie, samt Opdal og Svenkeruds (2019) informanter forteller om. Grunnen til at PP-rådgiverne i studien til Moen et al. (2020) fremhever systemarbeid som hovedfokus kan være fordi undersøkelsen hadde fokus på systemrettet arbeid. Samtidig er det interessant at PP-rådgiverne i vår studie likevel fremhever individarbeid som det de bruker mest tid på, da denne undersøkelsen også har fokus på kompetanseutvikling i form av systemrettet arbeid. På den andre siden fremhever den ene informanten fra vår studie at det nå har blitt en holdningsendring på deres kontor hvor de ønsker å være mer ute og drive forebyggende systemrettet arbeid. Årsakene til at vi ser ulikheter kan knyttes at PPT arbeider ulikt i de forskjellige kommunene, og at de har ulike

fordelinger av individrettet og systemrettet arbeid. Noen kommuner kan i tillegg ha egne PP-rådgivere som kun arbeider med systemrettet arbeid, og noen som kun driver med individrettet arbeid.

En annen utfordring som trekkes frem i vår studie er antall ansatte i PPT. En av informantene fremhever viktigheten av å være tilstrekkelig ansatte slik at de kan ivareta det forebyggende mandatet med tidlig innsats, samtidig som elever med behov for spesialundervisning blir ivaretatt. For å lykkes med kompetanseutvikling er det viktig at det er nok rådgivere som kan bidra. Samtidig må rådgiverne være fokusert på kompetanseutviklingen, og det kan tenkes at det individrettede arbeidet kan være til hinder for det. I denne sammenheng kan man se på den fjerde disiplinen til Senge (1990/1991) om gruppelæring. De som deltar i en eventuell kompetanseutvikling må ha en felles visjon der de sammen drar i ønsket retning. Når en gruppe arbeider sammen med en felles visjon blir det viktig at energien ikke sløses, noe som kan skje dersom PP-rådgiverne har flere individrettede saker eller andre saker samtidig (Senge, 1990/1991). Det må derfor være nok ansatte med tid og mulighet til å drive kompetanseutvikling, samtidig som andre ansatte kan ta seg av de nødvendige individsakene. PP-rådgiverne fra studien vår ønsker å få ned antall individsaker, og har tro på at mer kompetanseutvikling kan bidra til det. En løsning for å realisere dette kan være å fordele hvem som arbeider med individsaker og hvem som arbeider med systemsaker mellom rådgiverne. Det kan tenkes at PPT vil lykkes bedre med kompetanseutvikling dersom hver rådgiver kan konsentrere seg om én del av mandatet.

Selv om informantene fra studien vår understreker at sakkyndige vurderinger er viktig, ønsker de på den andre siden å være med i dialog og arbeide mer med forebygging. Den ene informanten understreker at forebyggende arbeid er mye mer verdifullt, men at tiden ikke strekker til. Dette står i overensstemmelse med funn hos Opdal og Svenkerud (2019) som påpeker at PP-rådgiverne ikke har tid til å ta på seg oppgaver utover sakkyndighetsarbeidet, fordi det krever en annen type kompetanse de ikke har mulighet til å tilegne seg. I en eventuell individsak trekker også den ene informanten frem at den sakkyndige vurderingen ikke nødvendigvis er så hjelpende for situasjonen eleven befinner seg i. Derfor virker denne informanten til å ha tro på at dialog med administrasjonen, foreldrene og eleven om hvilken støtte eleven trenger er mer hjelpende. Da kan også tiltakene settes i gang tidligere. I funnene trekkes det i tillegg frem at de formelle kravene til den sakkyndige vurderingen stadig blir strengere, samtidig som fristen for arbeidet er kort. De stadig økte kravene til den sakkyndige

arbeidet kan gjøre det vanskelig for PP-rådgiverne å arbeide med kompetanseutvikling i tillegg. Det er mulig at mer fokus på dialog i individsaker kan bidra til at elever får hjelp tidligere, samtidig som det kan lette det individrettede arbeidet for PP-rådgiverne og dermed kreve mindre tid. Videre kan dette bidra til at PP-rådgiverne får mer tid til å arbeide med kompetanseutvikling, elever med særskilte behov blir ivaretatt og den tidlige innsatsen kan realiseres.

Ettersom et individrettet arbeid består av flere involverte, eksempelvis lærere, PPT, foreldre og elev, kan man se på viktigheten av dialog. I forbindelse med gruppelæring trekker Senge (1990/1991) frem nettopp dialogen, og at denne gir mulighet for å utforske vanskelige spørsmål fra ulike synsvinkler. I tillegg kan enkeltpersonene og gruppen utvikle ny kunnskap om elevens situasjon (Senge, 1990/1991). Flere av informantene fra studien vår opplever at dialog omkring en elevs situasjon vil være mer effektivt og nyttig fremfor å bruke mye tid på å skrive en sakkyndig vurdering. I tillegg kan en dialog mellom PP-rådgiver og lærer om en elevs situasjon bidra til ny kunnskap, som igjen kan bli gjenstand for kompetanseutvikling på et trinn eller eventuelt hele skolen.

### 5.3.2 Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere

Et gjennomgående funn i studien er knyttet til kommunikasjon mellom ledelsen på skolen og lærerne. Flere av informantene peker på utfordringer manglende kommunikasjon medfører. Det kommer i tillegg frem at en skole som ønsker kompetanseutvikling ofte i praksis ikke er mottakelig for den. Slik Knudsen (2021) understreker spiller skoleledelsen en avgjørende rolle for elevens undervisning. På den måten kan de påvirke den tidlige innsatsen fra organisasjonsnivå. Gjennom å igangsette kompetanseutvikling på skolen kan ledelsen bidra til endring av klasserommiljø, ferdigheter og undervisningspraksis (Knudsen, 2021).

Utfordringen med kompetanseutvikling oppstår når kommunikasjonen og forståelsen mellom skolens ledelse og lærere er mangelfull eller ikke samsvarer. Slik det kommer frem i funnkapittelet kan lærere oppleve stor frustrasjon angående ekstern kompetanseutvikling, og det er rimelig å anta at PP-rådgiverens arbeid i utviklingen kan bli hemmet av dette. En slik frustrasjon hos lærerne er bekymringsverdig ettersom forskning viser at arbeidsforhold spiller en stor rolle for lærernes motivasjon til å forbedre egen undervisningspraksis (Knudsen, 2021). Av den grunn vil det være viktig at kommunikasjonen og samarbeidet mellom ledelsen

og lærerne er hensiktsmessig. Dette er noe PP-rådgiverne bør være oppmerksom på og oppfordre ledelsen til å sørge for at skjer.

En informant peker på en utfordring i samarbeidet mellom ledelsen og lærerne på skolen, når informanten trekker frem ledelsens rolle i å balansere budsjettet. Der ledelsen skal styre skolens økonomi på den ene siden skal de på den andre siden støtte lærerne i deres undervisning. Det finnes flere momenter som gjør dette dilemmaet vanskelig. For det første kan det hende lærernes mentale modeller (Senge, 1990/1991) forteller dem at ledelsen ikke prioriterer deres ønsker og behov ettersom økonomien «alltid kommer først». Ledelsen kan ha avslått forespørsler ved tidligere anledninger, noe som kan ha ført til at lærerne føler seg overkjørt eller uten medbestemmelse. Dersom lærerne i liten grad opplever en kollektiv autonomi (Knudsen, 2021) kan det tenkes at deres motivasjon for hva ledelsen initierer blir påvirket i negativ forstand. For det andre kan en slik negativ påvirkning føre til opplevelse av økt belastning for lærerne, og tiltak som blir tvunget på dem (Knudsen 2021). Dette har likhetstrekk med våre funn der en av informantene forteller at de «møter utrolig mye frustrasjon ute hos lærerne, som opplever at de blir påpakket ting» (Informant 6). Økt belastning er noe Sundar (2018) også trekker frem i forbindelse med kompetanseutvikling i skolen. For PP-rådgiverne og ledelsen kan det være viktig å være klar over ord som «endringstyranni» og «endringstrøtt», da dette er noe som kan påvirke arbeidet med utvikling.

En mulig løsning på lav motivasjon og opplevd belastning hos lærerne kan være å gå bort fra tanken om at felles visjoner alltid utvikles ovenfra og ned. Slik det kommer frem av Senges teori kan visjoner som kun initieres ovenfra stå i fare for å ikke bli forstått eller gjenkjennbare for lærerne (Senge, 1990/1991). Dersom endringsprosessen ledelsen igangsetter springer ut fra lærernes egne opplevelser (Sundar, 2018) kan det tenkes at kompetanseutviklingen blir satt større pris på av lærerne. Videre kan det føre til større motivasjon og lærevilje blant lærerne.

En utfordring i kommunikasjonen mellom PP-rådgivere og lærere kan være knyttet til maktbalansen mellom aktørene og innholdet for samarbeidet. Funn fra vår studie, presentert under kategorien: Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling, viser til refleksjon rundt nettopp innholdet i kompetanseutviklingen. PP-rådgiverne i prosjektet er opptatt av at innholdet for kompetanseutviklingen blir til etter ønske fra skolen og lærerne. På den måten blir innholdet mer forankret i skolen og rådgiverne fremhever dette som en suksessfaktor for utviklingen. En slik tankegang hos PP-rådgiverne i denne studien stemmer overens med Sundar (2018) sin teori om PP-rådgiveren som hjelper

versus ekspert. Vanligvis vil en ekstern PP-rådgiver ikke påvirke innholdet i endringsprosesser i skolen, de vil derimot fokusere på selve prosessen. En slik tilnærming kan bidra til at PP-rådgiveren oppleves som en hjelper av lærerne i arbeidet. Dersom PP-rådgiveren hadde tatt i bruk en intern tilnærming til utviklingsarbeidet, og dermed påvirket både innhold og prosess, er det fare for at rådgiveren blir oppfattet som ekspert. Ut fra Sundar (2018) sitt resonnement vil tilnærmingen til PP-rådgiverne i vår studie bidra til mindre motstand fra lærerne. På den andre siden kan funnet om at PP-rådgiverne kan oppleve frustrasjon blant lærerne i forbindelse med kompetanseutvikling tolkes i retning av at lærerne i noen grad opplever PP-rådgiveren som ekspert. Dette kan derimot trekkes tilbake til at PP-rådgiverne fra studien er opptatt av å bidra med det skolen ønsker. Dersom ledelsen bestemmer hvilken kompetanse PP-rådgiverne skal bidra med er det ikke sikkert at lærerne selv mener at de har behov for denne kompetansen. Dermed kan lærerne oppleve PP-rådgiverne som eksperter. Et annet moment i forbindelse med PP-rådgivere som eksperter er det faktum at lærerne i mange tilfeller er eksperter på deres egne elever og systemet på skolen. En felles forståelse av hverandres bidrag i samarbeidet (Jortveit, 2022) og kommunikasjon preget av tillit mellom læreren og PP-rådgiveren kan tenkes vil bidra til at kompetanseutviklingen blir opplevd mer nyttig, og dermed bidra til faktisk endring.

## 6 Avslutning

I denne studien har oppmerksomheten blitt rettet mot erfaringer PP-rådgivere har med kompetanseutvikling i forhold til tidlig innsats i skolen. Hensikten har vært å finne ut hvilken betydning kompetanseutvikling i forhold til tidlig innsats har for elevene, og særlig elever med særskilte behov. Videre har vi undersøkt hvilke utfordringer PP-rådgivere og skolen kan møte i arbeidet med kompetanseutvikling, og hvordan dagens system kan hindre muligheter for kompetanseutvikling. Problemstillingen har derfor vært følgende: «*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med å arbeide med tidlig innsats når det gjelder kompetanseutvikling i skolen?*». Studiens funn viser at PP-rådgivere er positivt innstilte til tidlig innsats som gjenstand for kompetanseutvikling. Informantene har tro på at mer allmennforebyggende arbeid og tidlig innsats kan bidra til å redusere antall elever med behov for spesialundervisning. PP-rådgiverne har videre tro på at kompetanseutvikling i forhold til forebygging og tidlig innsats kan bidra til å realisere dette. Samtidig opplever en av informantene at skolene i hovedsak etterspør veiledning i individualsaker, og at etterspørselen av kompetanseutvikling dermed kan være mindre. Videre viser funn fra studien flere utfordringer PP-rådgivere møter når de skal arbeide med kompetanseutvikling i skolen. Utfordringer som flere informanter trekker frem er knyttet til tid og kapasitet. Individarbeidet opptar så mye tid og kapasitet at PP-rådgiverne ikke har mange muligheter til å arbeide med kompetanseutvikling. PP-rådgiverne er opptatt av å understreke viktigheten av sakkyndige vurderinger og spesialundervisning, samtidig opplever de dagens krav til sakkyndige vurderinger som hinder for kompetanseutvikling. I tillegg peker noen informanter på at de sakkyndige vurderingene nødvendigvis ikke er så hjelpende for en elevs situasjon, og fremmer et ønske om mer tid til forebyggende arbeid og dialog med lærere, elever og foreldre. En annen utfordring i arbeidet med kompetanseutvikling er det informanter fra studien vår opplever som manglende kommunikasjon mellom ledelse på skolen og lærerne. Uten enighet og felles mål blant ledelsen og lærerne i kompetanseutviklingen kan det gjøre arbeidet for PP-rådgiveren utfordrende.

Når det gjelder kompetanseutviklingen i skolen benytter PP-rådgiverne seg av ulike metoder i arbeidet. Informantene i studien forteller om erfaringer fra arbeid med tidlig innsats som kompetanseutvikling, men på grunn av utfordringer knyttet til antall individualsaker og ressurser har informantene ikke mange erfaringer å dele. Dette er bekymringsverdig da PP-rådgiverne ser betydningen av forebyggende arbeid og tidlig innsats, men at mulighetene til å øke



kompetansen i skolen trolig er begrenset. Dette kan gi konsekvenser for elever med særskilte behov da deres muligheter til å bli ivaretatt i ordinær undervisning kan bli færre. Ønsket er at økt kompetanse om tidlig innsats kan bidra til at flere elever med særskilte behov kan ivaretas innenfor ordinær opplæring. I dette kan PP-rådgiverne ha et viktig ansvar når kompetansen om tidlig innsats i skolen skal styrkes.

## 6.1 Begrensninger og styrker ved studien

En begrensning ved denne studien er at problemstillingen har blitt belyst av totalt syv informanter. Alle informantene tilhører PP-tjenesten og på den måten blir innblikket i deres erfaringer relativt tydelig. Likevel er ikke antall informanter stort nok til å gi et grunnlag for hvordan andre PP-rådgivere erfarer kompetanseutvikling i forhold til tidlig innsats. En av studiens begrensninger er at det kun er invitert inn PP-rådgivere som informanter.

Problemstillingen kan derimot vinkles slik at læreres og ledelsen på skolers erfaring kan være interessant å undersøke. En slik vinkling ble i denne studien valgt bort med hensyn til prosjektets omfang. I tillegg var det i stedet et ønske om å konsentrere erfaringene til én instans slik at studien kunne gå mer i dybden på deres erfaringer. Når det gjelder informantene som har bidratt i studien er det en begrensning for resultatene at noen av informantene ikke arbeidet med kompetanseutvikling til vanlig. Noen PP-rådgivere hadde en fordeling på kontoret hvor enkelte rådgivere arbeidet med individsaker mens andre besatt hovedansvaret for kompetanseutviklingen. Vi opplevde likevel at informantene kunne dele erfaringer om kompetanseutvikling de selv har hatt eller vært vitne til. I tillegg ble det fortalt mye om systemarbeid i individsaker, som også har vært relevant for studien.

Når det kommer til studiens styrker og holdbarhet har det aldri vært et mål å gi generaliserende resultater om tematikken. Tvert imot har målet vært å gi et innblikk i hvordan noen PP-rådgivere erfarer kompetanseutvikling med tanke på tidlig innsats. I den anledning kommer vi over på en annen styrke ved studien. Alle resultater er bygget på førstehåndserfaringer av PP-rådgivere. Til slutt er en styrke ved studien at den bidrar til å dekke et forskningsmessig hull hvor PPT, kompetanseutvikling og tidlig innsats blir sett under ett. En samlet vurdering trekker dermed i retning av at studien har samfunnsmessig relevans og verdi, og at den bidrar til bedre innsikt i PP-rådgiveres arbeid med kompetanseutvikling og tidlig innsats.

## 6.2 Fremtidig forskning

Denne studien gir et lite innblikk i hvordan PP-rådgivere arbeider med tidlig innsats som kompetanseutvikling på skolene. Likevel virker dette til å være et område som kan forskes enda mer på. Det hadde vært interessant og undersøkt om mengden spesialundervisning faktisk går ned dersom PP-rådgivere får større muligheter til å arbeide med kompetanseutvikling med fokus på tidlig innsats. En studie som over lengre tid observerer og følger en skole der det arbeides med kompetanseutvikling med tidlig innsats som fokusområde ville trolig vært et godt bidrag. Dette kan gi et tydeligere bilde på betydningen av kompetanseutvikling. Dersom en skole allerede har tidlig innsats godt innarbeidet kan det være interessant å undersøke effekten av innsatsen. I et slikt forskningsarbeid kan man undersøke om de har opplevd noen endringer i forhold til antall elever som mottar spesialundervisning.

Videre kan det være aktuelt å involvere flere aktører i en lignende studie, eksempelvis lærere og ledere. Eventuelt kan man intervjuere elever som mottar spesialundervisning eller elever som har blitt henvist til PPT, men som har blitt ivaretatt i ordinær undervisning. I en studie som undersøker hvilken betydning mer kompetanse for lærerne om tidlig innsats har for elever med særskilte behov, kan et intervju med disse elevene bidra til å forstå hvordan de foretrekker undervisningen og hvordan de har blitt ivaretatt. Dette kan ha betydning for å finne ut om det er nødvendig å få ned mengden spesialundervisning eller om elever som har spesialundervisning foretrekker dette. De nevnte studiene kan bidra til en større forståelse av betydningen av kompetanseutvikling, og om dette er noe som bør få enda større oppmerksomhet.

## 7 Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). Sage Publications.
- Andreassen, I. H. & Carson, N. (2012). Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning. *Bedre skole*, (1), 85-89.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s.168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, P. I. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793-828). John Wiley & Sons.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage Publications.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- 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. 15-26). 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 i PP-tjenesten* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2021). Tidlig innsats som kompetanse- og organisasjonsutvikling. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 85-110). Cappelen Damm Akademisk
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K-. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 196-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Heie, M. (2019, 28. oktober). *Læreplaner i skolen speiler samfunnet*. <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel i skolen.pdf/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel i skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2022). Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 15-34). Cappelen Damm Akademisk
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

- Hustad, B-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet Faglig løft for PPT*. (NF-rapport nr. 15/2010). Nordlands forskning. <https://kudos.dfo.no/files/1e5/1e523dedbb4b9b13994e014c91c9665dbec117f6c11d3e85d3c771911d77f99d/Evalueringsrapport%201%20Nordlandsforskning.pdf>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jortveit, M. (2022). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/01430343221127435>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Knudsen, K. (2021). Skolelederens ansvar for tidlig innsats som systemisk strategi. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 60-84). Cappelen Damm Akademisk.
- Kovac, V. B. (2023). *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage Publications.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- 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/>

- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen* (2). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/radgiverrollen-i-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt-hvordan-blir-den-forstatt-av-pp-radgivere/19.150>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. mfl. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge: *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Opdal, L. & Svenkerud, S. W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen*, 3(2). [https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/roller-og-relasjoner-pp-radgiveren-mellom-sakkyndig-ekspertog%20skoleutvikler/19.90?fbclid=IwAR0XtjPbmSmAJcO8BqgC6wGIW7XrehnT-iOizBf\\_Svyrcq5-rU8WKVejDGs](https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/roller-og-relasjoner-pp-radgiveren-mellom-sakkyndig-ekspertog%20skoleutvikler/19.90?fbclid=IwAR0XtjPbmSmAJcO8BqgC6wGIW7XrehnT-iOizBf_Svyrcq5-rU8WKVejDGs)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *The American Psychologist*, 53(2), 109–120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2. utg). Sage Publications.
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). Sage Publications.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.) Hjemmets bokforlag. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Research* (4. utg.). Sage Publications.
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen* (5). <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-individ-system-eller-individ-i-systemet/19.57>
- Sundar, P. R. (2018). PP-rådgiveren - en endringsagent. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (103-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 11-36). Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 07. juli). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 07. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. Utg.). The Althouse Press.
- Vik, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/298860>



# Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.04.2023, 16:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [PPT og kompetanseutvikling med fokus på tidlig innsats](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
191558

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
08.12.2022

**Prosjekttittel**

PPT og kompetanseutvikling med fokus på tidlig innsats

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Janaina Hartveit Lie

**Student**

Line Andersen

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 31.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

<https://meldeskjema.sikt.no/63736f47-38be-4ae3-a522-19ae2ef7a877/vurdering/0>

1/2

13.04.2023, 16:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### Informasjonssikkerhet

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

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?

I mandatet til PP-tjenesten står det at dere skal jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Hva innebærer dette, og hvordan arbeider dere med dette i praksis?

Hva legger du i arbeidet med tidlig innsats og hvilket perspektiv jobber dere mest utfra: et allmennpedagogisk eller et spesialpedagogisk perspektiv?

Hvilke tanker har du om tidlig innsats som fokusområde?

Hvilke muligheter har du til å jobbe med tidlig innsats på organisasjonsnivå i skolen?

Opplever du noen utfordringer med å oppfylle dette mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling?

Hva må ligge til rette for at du kan ha mulighet til å oppfylle det?

Hvordan tror du at arbeid med tidlig innsats på systemnivå kan påvirke PPT sitt arbeid på individnivå?

Hvordan opplever du samarbeidet med skolene?

Utfordringer?

Opplever du skolen som interessert i deres kompetanse?

Er det noe mer du tenker er relevant å få frem i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling, og deres arbeid med tidlig innsats, som vi ikke har vært inne på allerede?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet *PPT og kompetanseutvikling med tidlig innsats som fokusområde*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem erfaringer PP-rådgivere har knyttet til kompetanseutvikling blant ansatte i skolen, med særlig fokus på tidlig innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet er å frem erfaringer PP-rådgivere har med å jobbe systemrettet. Vi ønsker å avdekke muligheter og utfordringer knyttet til å arbeide med kompetanseutvikling blant ansatte i skolen. Fokuset for kompetanseutvikling vil være knyttet til tidlig innsats og hvordan det å jobbe systemrettet kan bidra til at elever som står i fare for å trenge spesialundervisning, kan unngå det.

Vi kommer ikke til å trenge andre personopplysninger om deg, annet enn kontaktopplysninger. Kontaktopplysningene vil ikke brukes som en del av prosjektet, kun til å oppnå kontakt med deg. I tillegg tar vi lydopptak av intervjuet, slik at vi kan være fullt til stede under selve intervjuet. Når prosjektet avsluttes, vil alt av personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er: Hvilke erfaringer har PP-rådgivere med å arbeide med tidlig innsats når det gjelder kompetanseutvikling i skolen?

For å besvare denne problemstillingen har vi i tillegg noen forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning kan kompetanseutvikling knyttet til tidlig innsats ha for elever som står i fare for å måtte motta spesialundervisning?
2. Hvilke muligheter og utfordringer møter PP-rådgivere når de skal arbeide med kompetanseutvikling i skolen?

Dette prosjektet er en mastergradsstudie.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Agder* er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som PP-rådgiver er du aktuell som deltaker i dette prosjektet. Du har den arbeidserfaringen som vil gi nyttig informasjon til studien.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet ønsker vi å gjennomføre ett intervju med deg. Vi ser for oss at intervjuet vil ta omtrent en halvtime å gjennomføre. Selve intervjuet registreres elektronisk med lydopptaker, og eventuelt med notater. Vi kommer ikke til å be om opplysninger knyttet til deg i intervjuet, men stille spørsmål om hvilke erfaringer du har med å arbeide med kompetanseutvikling knyttet til tidlig innsats.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Lydopptaket gjort ved intervjuet vil kun vi to studenter ha tilgang til. Transkriberingen av intervjuet kan være aktuelt å se på med veileder, men dette er lite sannsynlig.
- Svarene dine anonymiseres i transkriberingen og mastergradsoppgaven. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dine svar i intervjuet vil ikke kunne knyttes til deg eller din arbeidsplass.
- Lydopptaket av intervjuet vil bli lagret på en adskilt minnebrikke frem til intervjuet er transkribert. Da slettes lydopptaket umiddelbart.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i månedsskiftet juni-juli 2023.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. I etterkant av at prosjektet er avsluttet vil alt materiale, som lydopptak, transkripsjoner og notater, bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- *Universitetet i Agder* ved Janaina Hartveit Lie - [janaina.h.lie@uia.no](mailto:janaina.h.lie@uia.no)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso – [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie, førsteamanuensis

June Berntsen

Line Andersen

Tlf.: 38141506

Tlf.: 91341166

Tlf.: 41760707

Veileder

Masterstudent

Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *PPT og kompetanseutvikling med tidlig innsats som fokusområde*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Oversikt over den enkeltes bidrag

I arbeidet med masteroppgaven har vi fordelt arbeidet mellom oss hvor en student har fått det overordnede ansvaret for hver våre deler. Vi har derimot arbeidet tett sammen med alle deler, og begge studentene står fullt bak det den andre studenten har hovedansvar for. Vi har gjennom hele prosjektet diskutert relevant innhold for oppgaven. Analysen har vi gjennomført sammen, og er derfor blitt enige om hvilke funn som skulle presenteres. I diskusjonskapittelet, samt innledning og avslutning, har vi særlig samarbeidet om innholdet.

| Overskrifter fra innholdsfortegnelsen                  | Ansvarlig student |
|--------------------------------------------------------|-------------------|
| 1 Innledning                                           | Begge             |
| 1.1 Formål og problemstilling                          |                   |
| 1.1.1 Avgrensinger og begrepsavklaring                 |                   |
| 1.2 Tidligere forskning                                |                   |
| 1.3 Oppbygning                                         |                   |
| 2 Teoretisk forankring                                 |                   |
| 2.1 Tidlig innsats                                     | June              |
| 2.1.1 Ulike perspektiver på tidlig innsats             |                   |
| 2.1.2 Tidlig innsats som kompetanseutvikling           |                   |
| 2.2 Skoleutvikling og organisasjonslæring              | Line              |
| 2.2.1 Senges fem disipliner for lærende organisasjoner |                   |
| 2.3 Systemperspektiv på tidlig innsats                 | June              |
| 2.3.1 Fra individperspektiv mot systemperspektiv       |                   |
| 2.3.2 Tidlig innsats i en systemteoretisk tilnærming   |                   |
| 2.3.3 Skolelederens rolle i systemarbeidet             | Line              |
| 2.4 PP-rådgiveren som endringsagent                    |                   |
| 3 Forskningsmetodisk tilnærming                        | June              |
| 3.1 Vitenskapelig ståsted                              |                   |
| 3.2 Forskerrollen                                      | Line              |
| 3.3 Valg av metode                                     |                   |
| 3.4 Utvalg og rekruttering                             | Line              |
| 3.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuer         |                   |
| 3.5.1 Planlegging                                      | Line              |

|                                                                                        |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 3.5.2 Gjennomføring                                                                    | June  |
| 3.6 Analyse av datamaterialet                                                          | Line  |
| 3.6.1 Tilnærming til datamaterialet                                                    |       |
| 3.6.2 Analyseprosessen                                                                 |       |
| 3.7 Kvalitetssikring av studien                                                        |       |
| 3.7.1 Validitet                                                                        | June  |
| 3.7.2 Reliabilitet                                                                     | Begge |
| 3.7.3 Overførbarhet                                                                    | Line  |
| 3.8 Etske betraktninger                                                                | June  |
| 4 Presentasjon av funn                                                                 | Begge |
| 4.1 PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats                                 | June  |
| 4.1.1 PP-rådgivernes syn på tidlig innsats                                             |       |
| 4.1.2 PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats                                      |       |
| 4.2 Systemarbeid og kompetanseutvikling                                                | Line  |
| 4.2.1 Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling |       |
| 4.2.2 PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønske om kompetanseutvikling               |       |
| 4.2.3 Kompetanseutvikling                                                              |       |
| 4.3 utfordringer                                                                       |       |
| 4.3.1 Ressurser                                                                        | June  |
| 4.3.2 Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere                                      | Line  |
| 5 Diskusjon                                                                            | Begge |
| 5.1 PP-rådgivernes syn og perspektiv på tidlig innsats                                 | June  |
| 5.1.1 PP-rådgivernes syn på tidlig innsats                                             |       |
| 5.1.2 PP-rådgivernes perspektiv på tidlig innsats                                      |       |
| 5.2 Systemarbeid og kompetanseutvikling                                                |       |
| 5.2.1 Hva PP-rådgiverne legger i deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling | June  |
| 5.2.2 PP-rådgivernes opplevelse av lærernes ønske om kompetanseutvikling               | Line  |
| 5.2.3 Kompetanseutvikling                                                              |       |



|                                                   |       |
|---------------------------------------------------|-------|
| 5.3 utfordringer                                  |       |
| 5.3.1 Ressurser                                   | June  |
| 5.3.2 Kommunikasjon mellom PPT, ledelse og lærere | Line  |
| 6 Avslutning                                      | Begge |
| 6.1 Begrensninger og styrker ved studien          |       |
| 6.2 Fremtidig forskning                           |       |

## **Vedlegg 5: Tekst hentet fra semesteroppgave**

Vi har benyttet enkelte elementer fra vår semesteroppgave i PED533, men elementene er bearbeidet og omskrevet. Disse elementene kan finnes følgende steder:

### **1 Innledning**

s. 1 – 1 Innledning

s. 5 – 1.2 Tidligere forskning (av Moen, Rismark & Sølvsberg (2020))

### **2 Teori**

s. 14 og 16 – 2.3 Systemperspektiv på tidlig innsats

s. 19 - 20 – 2.4 PP-rådgiveren som endringsagent

### **3 Metode**

s. 21 – 3.1 Vitenskapelig ståsted

s. 23 – 3.3 Valg av metode

s. 32 - 33 – 3.8 Etske betraktninger