

Systemarbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste

- *En tematisk analyse av pedagogisk-psykologiske rådgiveres skildringer om systemarbeid*

Anne Lillebergen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet - Institutt for pedagogikk

SPED395

Vår 2023

Forord

Med bakgrunn som barnehagelærer og erfaring som pedagogisk leder, fikk jeg raskt stor interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet. Hvordan skal man som ansatt i barnehage og skole forholde seg til flere ulike spesialpedagogiske behov, og hvordan får man egentlig til dette med inkludering i praksis? Og hvem er egentlig disse PP-rådgiverne som kommer innom barnehagen i «ny og ne» for sakkyndighetsarbeid?

To år senere sitter jeg her, straks klar for å levere inn en masteroppgave i spesialpedagogikk og ansatt som spesialpedagogisk rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det er litt snålt å tenke på at for noen andre er jeg nå en sånn en som «bare kommer innom barnehagen i ny og ne for sakkyndighetsarbeid». Jeg tror jeg har tenkt til å gjøre noe med den opplevelsen av «i ny og ne», men en ting om gangen!

Proessen med masteroppgaven har vært svært omfattende, men spennende. Å balansere masteroppgave, jobb og familie, viste seg å være noe av det tøffeste jeg har gjort. Tidvis uopnåelig, mens andre ganger ga interessen for tema motivasjon til å gi bønn gass! Det hjalp også å ha en dyktig, kunnskapsrik og reflektert veileder i denne prosessen. En stor takk til førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal ved Universitetet i Bergen, som alltid hadde troen på at dette var oppnåelig.

Takk til min flotte familie. «Den store oppgaven», som mine to tvilling gutter stolt har kalt denne masteroppgaven for, er endelig ferdig og det til stormende jubel fra tre herlige barn og en fantastisk og støttende ektemann. Min kjære far og søster; Takk for all hjelp, gjennomlesning og støtte i denne prosessen. Til sist vil jeg takke informantene. Masteroppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Bergen, mai 2023

Anne Lillebergen

“When a flower doesn’t bloom
you fix the environment in which it grows,
not the flower”

- *Alexander den Heijer*

Sammendrag

Tematikken for denne studien tar utgangspunkt i systemarbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Ønsket var å få frem pedagogisk-psykologisk rådgiveres (PP-rådgiver) refleksjoner og erfaringer om systemarbeid. Forskningsspørsmålet ble som følger: «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid?». Masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med en induktiv tematisk analyse av datamaterialet. Datamaterialet er innhentet gjennom fire semistrukturerte intervju av PP-rådgivere rundt om i landet. Innrammingen til masteroppgaven har videre vært gjennom relevant lovverk, faglitteratur og forskningslitteratur. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske teori ble brukt for å identifisere sammenhenger mellom miljø og individ og for å gi et overordnet blikk på hva PP-rådgiverne forteller om systemarbeid.

Funn fra denne undersøkelsen indikerer at når PP-rådgivere bistår med kunnskapsformidling og veiledning til ansatte i barnehager og skoler, kan det bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehager og skoler. Resultat tyder på at kompetanseheving og veiledning er med på å trygge ansatte og bidra til at alle ansatte føler seg kompetente nok i møte med alle barn. Funn tyder på at dette samarbeidet er en tidkrevende prosess, men at samarbeid på systemnivå fører barnehager, skoler og PP-tjenesten nærmere hverandre, noe det sakkyndige arbeidet ikke gjør. Resultat fra undersøkelsen bekrefter at inkludering fungerer som et overordnet prinsipp i arbeidet til PP-rådgiverne, men at det er utfordrende å få til i praksis. Resultatene antyder at dette henger sammen med barnehagen og skolen sitt ønske om isolerte vurderinger av enkeltindivider. Resultat fra studien viser at «tidlig innsats» blir forstått på ulike måter og kan være like utfordrende å få til i praksis, slik som inkludering.

Denne masteroppgaven viser at PP-rådgivere arbeider med inkludering, tidlig innsats, kunnskapsformidling og veiledning i det systemrettede arbeidet. Et helhetlig barnehage- og skoletilbud er også viktig for PP-rådgiverne i denne undersøkelsen hvor «laget rundt barna» er viktig å støtte. Dette fordi det er en gjensidig påvirkning mellom person og miljø, og et miljø med god kompetanse vil ha betydning for individene i fellesskapet.

Abstract

The subject of this study is based on system work in educational-psychological services. The aim was to bring out reflections and experiences with system work from educational-psychological advisers. The research question was as follows: “*What do educational-psychological advisers say about system work?*”. The master’s thesis has a qualitative research design with an inductive thematic analysis of the dataset. The dataset has been obtained through four semi-structured interviews of educational-psychological advisers in Norway. The framework for the master’s thesis also contains relevant literature and in relation to the Norwegian context. Bronfenbrenners (1979) bioecological theory was used to identify connections between the environment and the individual and to give an overall view of what the PP advisers say about system work.

Findings from this survey indicate that when educational-psychological advisers assist with the conveying of knowledge and guidance to staff in kindergartens and schools, it can contribute to raising the level of competence among employees. The results indicate that skills development and guidance help to keep employees confident and contribute to ensuring that all employees feel competent enough when dealing with all children. Findings indicate that this collaboration is a time-consuming process, but that collaboration at system level brings kindergartens, schools, and the educational-psychological advisers closer to each other, which expert work/medical model does not do. Results from the survey confirm that inclusion functions as an overarching principle in the work of the educational-psychological advisers, but that it is challenging to achieve in practice. The results suggest that this is linked to kindergartens and school's desire for expert work of individuals. Results from the study show that "early intervention" is understood in different ways and can be just as challenging to achieve in practice, such as inclusion.

This master's thesis shows that educational-psychological advisers work with inclusion, early intervention, conveying of knowledge and guidance in system-based work. A holistically view in kindergarten and school is also important for educational-psychological advisers in this survey where "the team around the children" is important to support. This is because there is a mutual influence between person and environment, and an environment with high competence will be important for the individuals in the community.

INNHold

Forord	2
Sammendrag	4
Abstract	5
1.0 INNLEDNING	8
1.1 <i>Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema</i>	9
1.2 <i>Forskningsspørsmål og formål med studien</i>	10
1.2.1 <i>Avgrensninger av oppgaven</i>	10
1.3 <i>Begrepsavklaringer</i>	11
1.3.1 <i>Inkludering</i>	11
1.3.2 <i>Tidlig innsats</i>	11
1.3.3 <i>Veiledning</i>	11
1.3.4 <i>Systemarbeid</i>	12
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	12
2.0 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE	12
2.1 <i>Inkludering</i>	13
2.2 <i>Historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten</i>	14
2.3 <i>PP-tjenesten som organisasjon i dag</i>	15
2.4 <i>PP-tjenestens systemarbeid i samarbeid med barnehage og skole</i>	16
2.4.1 <i>Systemarbeid i PP-tjenesten</i>	18
2.4.2 <i>En PP-tjeneste i endring</i>	19
2.4.3 <i>PP-tjenestens doble mandat</i>	21
3.0 TEORETISK RAMMEVERK	22
3.1 <i>Systemteori</i>	22
3.2 <i>Bronfenbrenners bioøkologiske teori</i>	23
3.1.1 <i>Mikrosystem</i>	24
3.1.2 <i>Mesosystem</i>	24
3.1.3 <i>Eksosystem</i>	25
3.1.4 <i>Makrosystem</i>	25
3.1.5 <i>Kronosystem</i>	25
3.1.6 <i>Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori</i>	26
4.0 METODE	26
4.1 <i>Kvalitativ forskning som metode og kunnskapssyn</i>	26
4.1.1 <i>Refleksivitet og forforståelse</i>	27
4.2 <i>Personvern, etikk</i>	28
4.3 <i>Planlegging og gjennomføring av intervjuene</i>	29
4.3.1 <i>Informantkriterier og rekrutteringsprosessen</i>	29
4.3.2 <i>Intervjuguide og pilotintervju</i>	29
4.3.3 <i>Praktisk tilrettelegging og gjennomføring av intervjuene</i>	30
4.4 <i>Induktiv tematisk analyse</i>	30
4.5 <i>Kvalitetssikring av studien</i>	34

5.0 PRESENTASJON AV FUNN.....	35
5.1 <i>Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever</i>	35
5.2 <i>Inkludering som overordnet mål</i>	38
5.3 <i>Laget rundt barna</i>	40
6.0 DRØFTING.....	43
6.1 <i>Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever</i>	43
6.2 <i>Inkludering som overordnet mål</i>	46
6.3 <i>Laget rundt barna</i>	48
7.0 AVSLUTNING OG OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER.....	51
7.1 <i>Oppsummering av studiens resultater</i>	51
7.2 <i>Kritisk blick og implikasjoner</i>	53
Litteraturliste.....	56
Vedlegg nr.1 – Registrering og godkjenning i RETTE	63
Vedlegg nr.2 – Forespørsel og informasjonsskriv	64
Vedlegg nr. 3 - Samtykke	66
Vedlegg nr. 4 – Intervjuguide	67
Vedlegg nr. 5 – Prosess frem til tema via tematisk analyse.....	71

1.0 INNLEDNING

I norsk utdanningspolitikk er det, som i mange andre land, en målsetting om at barnehager og skoler skal være en inkluderende arena for alle barn og elever uansett bakgrunn og funksjonsnivå. Dette overordnede og grunnleggende prinsippet har sin forankring i Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994).

Prinsippet om inkluderende barnehager og skoler er utfordrende å få til i praksis (Haug, 2014, Nordahl, 2018). Det synes å være utfordrende å få en entydig forståelse av hva begrepet egentlig innebærer, og mange mener noe om hvordan «inkludering» skal forstås. Barnehager og skoler både i Norge og internasjonalt samarbeider med ulike offentlige støttetjenester. Den mest sentrale støttetjenesten i Norge er pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), og tilsvarende som dette i andre land. Samarbeidet har endret seg både nasjonalt og internasjonalt, i tråd med samfunnsendringer, økonomi, forskning og politiske føringer i de ulike landene (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I Norge skal PP-tjenesten medvirke til helhet og sammenheng i tiltak for barn, unge og voksne med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette oppdraget er nedfelt i barnehageloven (2005) § 31, og opplæringsloven (1998) § 5-6. Samarbeidet mellom barnehager og skoler og PP-tjenesten har i flere land i lang tid vært preget av et individorientert samarbeid med fokus på kartlegging og utredning av det enkelte barnet (Gutkin, 2012, Szulevicz & Tanggard, 2016). I nyere tid er det imidlertid argumentert for andre tilnærminger i støttetjenestens samarbeid med barnehager og skoler. Særlig fra nasjonale myndigheter i de nordiske landene, er det et ønske å se på andre faktorer enn kun på individet (Moen & Szulevicz, 2022). I Danmark skrives det om å fokusere på en «*Pragmatisk konsultasjon*» (Szulevicz & Tanggaard, 2016, Moen 2018), og i Norge er det særlig begrepet «systemarbeid» som blir brukt. Begge disse forståelsene innebærer at tjenesten skal bistå barnehager og skoler i arbeid med en likeverdig utdanning og inkluderende praksis der håpet er at antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal gå ned (Moen & Szulevicz, 2022). I USA er dette også en diskusjon der Gutkin (2012) argumenterer for en økologisk modell for «educational psychology services» sitt arbeid. Alle disse tilnærmingene handler om en forståelse om at miljøet rundt barna og barnets relasjoner også er svært viktig i PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler.

En slik dreiningen er imidlertid ikke uten utfordringer. I Norge belyser Moen (2018) dette ytterligere der hun beskriver hvordan individ- og systemperspektivet i Norge ofte blir betraktet som to motsetninger (s. 6). Hun argumenterer for en helhetlig tilnærming der både

individ og system må sees i sammenheng med hverandre. Dette åpner opp for videre forskning rundt hva systemarbeid innebærer og betyr i praksis for pedagogisk-psykologisk rådgivere (PP-rådgivere) rundt om i landet. Moen (2018) har tidligere fremhevet betydningen av å gjennomføre mer forskning på PP-tjenesten i Norge. Særlig det systemrettede arbeidet da vi vet lite om dette.

Nasjonalt har det de siste årene kommet tydelige føringer fra regjeringen om å få en PP-tjeneste som arbeider tettere på barnehager og skoler. I Meld. St. 6, (2019-2020) - *Tett på tidlig, innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, formidler regjeringen at det er behov for mer kunnskap om hvordan norske barnehager og skoler skal få til et mer inkluderende fellesskap. Regjeringen gir i meldingen signaler om å styrke forskning på opplæringen i Norge. Det ble i denne sammenheng opprettet et nytt forskningscenter «SpedAims» for å styrke forskning på spesialpedagogikk og inkludering. Det er opprettet syv arbeidspakker der flere universiteter i Norge samarbeider om dette. En av pakkene tar for seg det tverrfaglige arbeidet og ser på støttesystemet rundt barn med spesialpedagogiske behov hvor PP-tjenesten blir inkludert (UIO, SpedAims). Senest 24.mars 2023 kom proposisjonen til den nye opplæringsloven *Prop. 57L (2022-2023) – Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*, der det skal komme tydeligere frem i loven at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende ved å gi et inkluderende og tilrettelagt opplæringstilbud til barn og elever som har behov for dette.

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

En økende nasjonal interesse for PP-tjenesten sitt systemrettede arbeid er bakgrunnen for valg av masteroppgavens tema som handler om PP-rådgiveres refleksjoner om og erfaringer med systemarbeid. Regjeringen har gjennom flere stortingsmeldinger signalisert et ønske om en dreining fra et svært individorientert arbeid i PP-tjenesten, til mer systemrettet arbeid i samarbeidet med barnehager og skoler (Meld. St. 18 (2010-2011), Meld. St. 21 (2016 – 2017), Meld. St. 6 (2019-2020)). I 2018 kom Nordahl-rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*», som vurderte tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Her var funnene klare; det tar for lang tid før hjelpen kommer, og kvaliteten på tilbudet er ikke godt nok. Det beskrives et ekskluderende spesialpedagogisk system som ikke klarer å ivareta alle barn og unge i et inkluderende fellesskap (Nordahl et.al., 2018, Barneombudet, 2017, Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 171). Som nevnt innledningsvis, er det store utfordringer med å realisere en

inkluderende praksis for barn alle barn og elever i barnehager og skoler. Et økende antall barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gjør at det er utfordrende for PP-tjenesten å prioritere individsaker og samtidig arbeide systemrettet. Anthun og Manger (2006) peker på utfordringer knyttet til det sentrale skillet mellom individ- og systemarbeid, tidsbruk og prioriteringer, lange ventelister, antall ansatte, og ulik bakgrunn og kompetanse blant de ansatte i PP-tjenesten. På bakgrunn av Andrews og Hustads (2022) ståstedsanalyse om «*Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?*» synes disse utfordringene å fortsatt eksistere. I denne rapporten kommer det frem at de fleste lederne i PP-tjenestene ga uttrykk for at bemanningen i PP-tjenesten ikke er tilstrekkelig til oppgaver som blant annet å være tett på, og ivareta barnehager og skoler sitt veiledningsbehov.

1.2 Forskningsspørsmål og formål med studien

Med stor interesse for PP-tjenesten som organisasjon og særlig PP-tjenestens systemrettede arbeid, er masteroppgavens forskningsspørsmål formulert slik:

«Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid?»

Formålet med denne kvalitative studien, er å få mer innsikt i hva PP-rådgivere forteller om systemarbeid der deres refleksjoner og erfaringer står sentralt. I oppgaven er det intervju av PP-rådgivere hvor deres utdanningsbakgrunn og kompetanse ikke har vært vesentlig for denne masteroppgaven.

1.2.1 Avgrensninger av oppgaven

Tema for denne masteroppgaven er systemarbeid i PP-tjenesten. Det er PP-rådgivernes refleksjoner og erfaringer som er i fokus. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske teori bidrar med et overordnet blikk på datamaterialet som har blitt analysert gjennom induktiv tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2022). Systemarbeid i PP-tjenesten er et bredt tema. Oppgaven avgrenses til ikke å ta for seg kartleggingsverktøy, systemrettede arbeidsmodeller, veiledningstradisjoner, spesifikke lærevansker og diagnoser og sakkyndighetsarbeid (Hesselberg og Tetzchner, 2016). I enkelte sammenhenger blir temaene nevnt, men da med særlig relevans for det systemrettede arbeidet PP-rådgiverne forteller om.

1.3 Begrepsavklaringer

I masteravhandlingen blir det brukt noen begreper som kan ha ulike betydninger. Det inntas derfor begrepsavklaring som viser hvilken forståelse av disse begrepene masteroppgaven bygger på.

1.3.1 Inkludering

Som det framgår i innledningen, er inkludering et begrep det er utfordrende å få konsensus om innholdet av. I denne masteroppgaven er det lagt vekt på inkludering som 1) et grunnleggende ideologisk prinsipp for norsk utdanningspolitikk i tråd med Salamanca-erklæringen fra 1994 om betydningen og viktigheten over at alle elever skal få en likeverdig og inkluderende opplæring (UNESCO, 1994), og 2) inkludering i lys av en praktisk forståelse av hva inkludering betyr i praksis. Her er det Haug (2014) sin forståelse av en inkluderende praksis som blir lagt til grunn, hvor han særlig utdyper utfordringer utdanningen i Norge står ovenfor for å kunne realisere en inkluderende utdanning.

1.3.2 Tidlig innsats

Tidlig innsats er diskutert i faglitteraturen opp gjennom årene. Begrepet har blitt problematisert av blant annet Hausstätter (2009, 2014) som belyste hvordan tidlig innsats manglet en norsk pedagogisk kontekst gjennom ideologi og kultur som utdanningssystemet i Norge er bygget på (Hausstätter, 2009, Vik, 2014). I denne masteroppgaven blir tidlig innsats forstått ut ifra Meld. St. 6 (2019-2020) hvor fokuset ligger på forholdet mellom tidlig innsats og utvikling av inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Her presiseres det at tidlig innsats ikke kun handler om å avdekke problemer hos barnet, men at kvaliteten på læringsmiljøet rundt barna og elevene er vel så viktig. Det som kan være utfordrende for barnet, betraktes gjennom miljøet rundt og at man på den måten bygger et godt «*lag rundt barnet*» for å sikre kvalitet og inkluderende praksis. Tidlig innsats betyr her; «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St.6 (2019-2020), s. 12).

1.3.3 Veiledning

I masteroppgaven blir det vist til et veiledningsforhold mellom PP-rådgiverne og ansatte i barnehager og skoler; styrere, pedagogisk leder, lærere, assistenter og fagarbeidere.

Veiledning i denne oppgaven sikter til PP-rådgivernes eksterne arbeid. Hesselberg og Tetzner (2016) forklarer at gjennom veiledning er formålet å belyse flere handlingsalternativer slik at personen selv kan være i stand til å løse problemet. Veiledning til foresatte og fagpersoner kan være et viktig supplement til direkte arbeid med barn (s. 303), fordi det kan få betydning for barns omsorgs- og opplæringsmiljø. Veiledning kan i denne sammenheng være knyttet til en klasse, en utfordrende barnegruppe, en hel barnehage eller skole.

1.3.4 Systemarbeid

Tveit et al (2019) forklarer at: «systemtenkning best kan forstås som en forståelsesramme der mange enkelthendelser kan betraktes under ett og dermed tilby en alternativ måte å betrakte verden og konkrete situasjoner på» (s. 59). I masteroppgaven blir systemarbeid i tråd med Tveit et al (2019) og med Fasting (2018) som bruker begrepet pedagogisk systemarbeid. Dette handler om at barnehager/skoler og støttetjenester samarbeider om å forbedre og kvalitetssikre barnehagen og skolens samlede virksomhet for å sikre god og inkluderende opplæring for alle (s.17). Drivkraften for pedagogisk systemarbeid er kompetanse- og organisasjonsutvikling som er nedfelt i både barnehageloven (2005) § 31, og opplæringsloven (1998) § 5-6.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av 7 kapitler. Kapittel 1 er *innledning og bakgrunn for studien*, hvor det er en presentasjon og begrunnelse av tema. Kapittel 2 omhandler *Pedagogisk-Psykologisk tjeneste* hvor inkluderings begrepet blir forklart ytterligere, samt forskning, faglitteratur og lovverk som er relevant for tema blir presentert. Kapittel 3 er *Teoretisk rammeverk*, hvor det følger en presentasjon av Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Kapittel 4 er *Metode*, hvor oppgavens metodiske valg og fremgangsmåter blir presentert og forklart. Kapittel 5 er *Presentasjon av funn*, der resultatene fra den tematiske analysen blir presentert. Kapittel er 6 *Drøfting* der sentrale resultater diskuteres opp mot empiri og teori. I kapittel 7 *Avslutning og oppsummerende betraktninger*, følger det en oppsummering av resultat og implikasjoner/konsekvenser av studien.

2.0 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE

I dette kapittelet blir sentral litteratur presentert. Først presenteres litteratur om inkludering da inkludering fungerer som et overordnet ideologisk prinsipp i norsk utdanningskontekt. Videre

følger en gjennomgang av PP-tjenestens historiske bakgrunn. Etterfulgt av en kort beskrivelse av hvordan PP-tjenesten er organisert i dag og samarbeidet mellom barnehager, skoler og PP-tjenesten. Avslutningsvis beskrives PP-tjenestens systemrettede arbeid og utfordringer.

2.1 Inkludering

Inkludering er et grunnleggende og overordnet prinsipp i norsk utdanningspolitikk.

Inkludering har som nevnt sin opprinnelse i Norge gjennom Salamancaerklæringen fra 1994. Denne erklæringen som flere land undertegnet i regi av FN (UNESCO, 1994), introduserte et prinsipp og et ideal om et likeverdig opplæringstilbud for alle. Den stiller krav til at barn og elever skal være i et fellesskap, der de er deltakere, medvirkende og har både faglig og sosialt utbytte. Målet er et inkluderende skolesystem som bedre skal legge til rette for utdanning for alle barn uansett forutsetning. Med dette har alle barn med særskilte behov rett til å være en del av den «vanlige» skolen, og skolene må imøtekomme mangfoldet slik at alle kan ta del i fellesskapet. Utdanningssystemet vårt skal sørge for å oppnå inkludering og en forståelse av at utdanningssystemene skal ta hensyn til variasjoner i barns forutsetninger, behov og egenskaper. Dette innebærer at man også har en praktisk forståelse av inkludering. Barnehage og skole skal altså være meningsfullt for alle barn og elever, og et sted der alle har mulighet til å oppleve tilhørighet (Nordahl, 2018). For å få til dette overordnede og grunnleggende prinsippet, forutsettes det en kontinuerlig prosess i arbeid med å tilpasse barnehager og skoler etter barna sine behov, slik at man i størst mulig grad unngår segregering og utskilling av enkeltbarn (Moen, 2019).

Haug (2014) sine praktiske tanker om en inkluderende praksis er inspirert av Mitchell (2005). Haug bygger videre på hans ideer og argumenterer for å konkretisere inkluderingsbegrepet, og deler dette inn i fire utfordringer skolen i Norge må forholde seg til for å kunne skape en likeverdig opplæring for alle elever. Fasting og Breilid (2020) argumenterer for at disse utfordringene også har relevans for barnehagen, og at inkludering angår hele barnehagens og skolens virksomhet, ikke bare én lærer eller én spesifikk elevgruppe. De skriver i artikkelen *PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling?* om hvordan PP-tjenestens mandat bør dreies i en mer proaktiv retning enn hva som kommer frem i lovverket i dag. De utdyper at en lovendring der mandatet til PP-tjenesten rettes mot en mer forebyggende og inkluderende praksis, kan være en strategi for å løse utfordringene med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning som i dag viser seg i stor grad å være ekskluderende (Barneombudet 2017, Nordahl, 2018). De belyser også hvordan inkludering som praksis i

barnehager og skoler er gitt liten oppmerksomhet når begrepet diskuteres på politisk nivå. Dette fører til at barnehager og skoler hviler på en forståelse om at prinsippet om inkludering blir ivaretatt, selv om det er knyttet mye usikkerhet rundt hva inkluderende praksiser egentlig er. I likhet med det Fasting og Breilid (2020) skriver er det behov for en praktisk pedagogisk forståelse av inkludering. Likevel med en erkjennelse om at inkludering også bør forstås som en overbyggende tanke- og handlemåte, som vil bidra til et mer bærekraftig samfunn hvor meningsfull deltakelse og mestring er helt vesentlig (Nordahl, 2018).

Haug (2014) skriver som nevnt om fire utfordringer innen arbeid med inkludering i barnehager og skoler. Det første handler om *å øke fellesskapet* hvor den pedagogiske utfordringen er å legge til rette for en opplæring som gir alle barn og unge mulighet til å delta i læringsfellesskapet, og ta del i det sosiale livet. Den andre utfordringen er *å øke deltakingen* der den pedagogiske utfordringen er å finne fram til arbeidsformer som legger til rette for deltakelse for alle, slik at en unngår utenforskap og sikrer en forutsetning for læring. Den tredje utfordringen handler om *å øke medvirkningen*, der den pedagogiske utfordringen handler om å ta hensyn til det enkelte barns preferanser og synspunkt, hvor alle blir hørt og vurdert. Medvirkning og demokrati henger tett sammen her. Den siste utfordringen er *å øke utbyttet*. Her blir den pedagogiske utfordringen å sikre et relevant og framtidsrettet utbytte både sosialt og faglig (Haug, 2014, Fasting & Breilid 2020).

2.2 Historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten

Det første offentlige psykologiske kontoret ble opprettet i 1948 (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.30). Formålet med PP-tjenesten var i starten å gjøre utskilling av barn til spesialskoler og spesialklasser i tråd med spesialskolelovene hvor stat og kommune var forpliktet til å legge til rette for spesialundervisning for barn med funksjonshemninger. Videre var oppgavene deres å «støtte skolens arbeid med elever som hadde sansemessige, kognitive, sosiale og psykiske vansker» (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.30).

I 1976 kom felles skolelov for alle barn, der spesialskoleloven ble en del av den generelle loven (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 31). Barn under opplæringspliktig alder fikk også rett til spesialpedagogiske tiltak dersom barnet hadde behov for slik hjelp. Det skulle også gis tilbud om forelderådgivning (lov om grunnskolen, 1969, §. 8.6 og § 13.4). I 1975 ble lov om barnehager vedtatt. Her fikk barn med særskilt behov gitt prioritet ved opptak, og med denne gruppen barn var det helt nødvendig å etablere et nært samarbeid mellom barnehage,

helsestasjon og pedagogisk-psykologisk tjeneste (Groven, 2019, s. 25). Slik fikk PP-tjenesten utvidet sine arbeidsoppgaver til å gjelde både førskolebarn og elever i grunnskolen (Groven, 2019, s. 24, og NOU 1983: 4 *Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste*). I NOU: 83: 4 *Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste* fremgår det tydelig at mange av oppgavene til PP-tjenesten den gang hadde et individrettet fokus som utredning og sakkyndighetsarbeid, slik det til dels også er i dag. Betydningen av forebyggende tiltak ble imidlertid allerede den gang fremhevet. PP-tjenesten skulle sammen med barnehage, skole, foresatte, barn, pedagoger og lærere arbeide med problemer som oppsto hos den enkelte eller i gruppen, for å unngå at problemet forverret eller låste seg (Groven, 2019, s. 26). Videre i meldingen står det: «Arbeidet i barnehagens og skolens miljø blir etter hvert viktige oppgaver for den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Tjenesten må imidlertid arbeide med enkeltsaker også» (NOU: 83: 4). Det er i denne meldingen vi finner spor av starten på tanken om hvordan PP-tjenesten i dag skal arbeide med organisasjons- og kompetanseutvikling. I 1992 blir statens spesialskoler lagt ned og omorganisert til det vi i dag kjenner til som Statped. Videre ble den norske skolepolitikken endret fra et integreringsfokus og over til et inkluderende fokus. Dette har som nevnt sin forankring i Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). I St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* ble det pekt på at PP-tjenesten skulle ivareta både individ- og systemrettede tiltak (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 27). Dette ser vi senere i 1998 da Lov om norsk grunnskole ble tatt inn i Opplæringsloven (1998). Pedagogisk-psykologisk tjeneste får der i oppgave å hjelpe skolene med sakkyndigarbeid, men også kompetanse- og organisasjonsutvikling for å bedre situasjonen for barn med særlige behov (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.33). Dette er starten på PP-tjenesten sitt tosidige/doble mandat i lovverket. PP-tjenesten får altså ansvar for systemrettede og individrettede oppgaver i skolen. Denne type endring skjer ikke i barnehagen før i 2016, senere endret i 2020, i lov om barnehager (2005) §. 33 (Groven, 2019, s. 31).

2.3 PP-tjenesten som organisasjon i dag

PP-tjenesten skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for at barn og elever som har behov for særskilt tilrettelegging får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022). PP-tjenestens mandat er nedfelt i barnehageloven (2005) § 31 og opplæringsloven (1998) § 5-6. Her står det at PP-tjenesten skal være en sakkyndig instans der loven krever det, og at tjenesten skal bistå barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling. PP-tjenesten skal være tilgjengelig i hver kommune

eller fylkeskommune, og kan være organisert som en kommunal eller interkommunal tjeneste gjennom samarbeid mellom flere kommuner og/eller fylkeskommuner (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36). PP-tjenesten skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for at barn og elever får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud til de som har behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2022). Barn og ungdom er derfor den direkte klientgruppen til tjenesten og foresattes medvirkning bør være en integrert del av arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36). Når det gjelder organisering av PP-kontorene rundt om i Norge er det store forskjeller, både når det gjelder størrelse, organisering, kompetansenivå og brukergruppe (Fylling & Handegård, 2009). PP-kontoret kan bestå av en øverste leder av PP-tjenesten som har de administrative arbeidsoppgavene, hvor det da er saksbehandlere som arbeider direkte med barnehagene og skolene. Det kan også være ledere i PP-tjenesten som både har personalansvar og arbeider som saksbehandler samtidig. Kontorene kan være organisert gjennom aldersteam, geografiske team, kompetanseteam, kombinasjonsmodeller (Fylling & Handegård, 2009), og på andre måter ettersom hvilket bemanningsgrunnlag tjenesten har. Det er ingen regulering av hverken organisering eller bemanning i PP-tjenestene rundt om i landet, bortsett fra at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en PP-tjeneste. PP-tjenestens totale ressurser har betydning for om og hvordan PP-kontorene klarer å ivareta arbeidsoppgavene som er nedfelt i lovverket (Andrews & Hustad, 2022, s. 54). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet fire kvalitetskriterier for PP-tjenesten hvor formålet er å kvalitetsutvikle tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det første kriteriet handler om at tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste. Det andre kriteriet handler om tilgjengelighet for sin målgruppe og medvirkning til at tiltak for barn, unge og voksne er helhetlige og med sammenheng. Det tredje kriteriet er at tjenesten skal arbeide forebyggende. Dette innebærer at PP-tjenesten bidrar til at barnehager og skoler kommer i forkant av problem og lærevansker ved å sette i gang tiltak. Det fjerde kriteriet handler om PP-tjenestens bidrag til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.4. PP-tjenestens systemarbeid i samarbeid med barnehage og skole

PP-tjenesten sine arbeidsoppgaver i barnehagen er nedfelt i barnehageloven § 33 (2005):

Kommunens pedagogiske-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogiske-psykologiske

tjenesten skal bistå barnehager i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Departementet kan gi forskrift om andre oppgaver for den pedagogiske-psykologiske tjenesten.

I loven vektlegges PP-tjenesten både som en sakkyndig instans og som en tjeneste som tilbyr bistand i form av kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen.

Tilsvarende er det for PP-tjenesten i skolen, der arbeidsoppgavene er nedfelt i opplæringsloven § 5-6 (1998):

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Både for barnehage og skole, er det formålsparagrafen som er førende for alt arbeid. Formålsparagrafen i barnehageloven og opplæringsloven understreker at barnehager og skoler i samarbeid og forståelse med hjemmet blant annet skal:

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utforskende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. (Barnehageloven, 2005, §1, andre til tredje ledd).

Dette er omfattende mål for barnehagen og som vist til tidligere, fungerer PP-tjenesten som en støttetjeneste for barnehager i arbeid med å oppfylle nettopp denne formålsparagrafen dersom

det ordinære og tilpassede tilbudet i barnehagen ikke er tilstrekkelig for enkelte barn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolen sin formålsparagraf:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskertrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Opplæringslova, 1998, § 1, femte til sjetle ledd).

På samme måte som i barnehageloven (2005) er PP-tjenestens oppgaver i skolen også å være en sakkyndig innsats der loven krever det, og en støttetjeneste for skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at opplæringen blir lagt bedre til rette for de barna med særlige behov. Dette er utfordrende å få til i praksis, og mange kommuner prioriterer sakkyndighetsarbeid fremfor kompetanse- og organisasjonsutvikling (Andres & Hustad, 2022). Samarbeidet rettet seg derfor i liten grad mot å utvikle skolens og barnehagens læringsmiljø, arbeidsformer og praksis (Fasting, 2018, s. 16). I *Prop. 57 L (2022-2023) – Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*, er det tenkt at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende med å gi et inkluderende og tilrettelagt opplæringstilbud til barn og elever som har behov for dette. Samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehage/skole påvirkes også av føringer fra regjeringen, som kan være styrt etter skolepolitikk, økonomi, og forskning innen allmennpedagogikk og spesialpedagogisk. Ohna og Hillesøy (2022) trekker frem at det er lite kunnskap og forskning rundt gode metoder og modeller for å drive med kompetanseutvikling (systemrettet arbeid), og at det er nødvendig da denne type samarbeid innebærer ulike kompetanse, roller og posisjon.

2.4.1 Systemarbeid i PP-tjenesten

Det systemrettede arbeidet blir gjennom faglitteraturen, føringer fra regjeringen og i lovverket definert som kompetanse- og organisasjonsutvikling. I lovverket er det presisert med mål om å legge barnehagetilbudet og opplæringstilbudet bedre til rette for barn og elever med særlige behov. Disse oppgavene innebærer forebygging og tidlig innsats for å hindre at vansker oppstår og utvikles videre (Hustad et al., 2016, Tveit & Cameron, 2012). Dette innebærer også å imøtekomme prinsippet om et likeverdig utdanningsløp med inkludering som mål. Utdanningsdirektoratet beskriver PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler i det

systemrettede arbeidet slik: «PP-tjenesten skal gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for barn og elever» (Utdanningsdirektoratet, 2022). De presiserer ytterligere at kompetanse- og organisasjonsutvikling kan foregå i et tverrfaglig samarbeid eller i hele barnehagen og skolen, på en avdeling, i et trinn, en gruppe eller klasse. Arbeidsoppgavene innebærer blant annet å bistå i utviklingsprosjekter, tverrfaglig samarbeid og team. Det kan og handle om å gi informasjon om andre hjelpeinstanser, og styrke barnehagens og skolens kompetanse til å oppdage vansker og sette inn tiltak tidligere. Videre å styrke barnehagen, skolen og foreldrenes kompetanse om faglige og sosiale tema, som bruk av digitale hjelpemidler, alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) eller psykososial utvikling. Utdanningsdirektoratet beskriver også hvordan PP-tjenesten kan hjelpe skoler og barnehager med struktur og organisasjon, som for eksempel individuelle opplæringsplaner, bruk av kartleggingsverktøy og spesialpedagogiske regler og rutiner (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I faglitteraturen er det særlig Fasting (2018) som benytter seg av begrepet *pedagogisk systemarbeid* og knytter det til prinsippet om inkludering, vilkår for gode oppvekstmiljøer og utvikling av kollektiv kompetanse. Han forklarer at det også innebærer systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre barnehagens og skolens samlede virksomhet, hvor både skolen og PP-tjenesten har en rolle (s.17). Hesselberg og Tetzner (2016, s. 277) beskriver hvordan systemrettet arbeid kan bidra til bedre samordning og ressursutnyttelse for både organisasjonen og enkeltindividene, slik at systemet blir mer optimalt fungerende. De presiserer videre hvordan barnehager og skoler er sosiale systemer. Moen (2018) trekker linjer til Danmark hvor Szulevicz og Tanggaard (2015) skriver om *pragmatisk konsultasjon*. Moen foreslår videre at også i Norge er det behov for et annet begrep enn «systemarbeid». Hun foreslår *helhetsperspektivet* som verken gir assosiasjoner til individ- eller systemarbeid.

2.4.2 En PP-tjeneste i endring

I arbeidet med å endre PP-tjenesten til en mer systemrettet virksomhet ble det bevilget midler til kompetanseheving og etter- og videreutdanning av ansatte i PP-tjenesten. Dette startet allerede med SAMTAK (2000-2003) prosjektet for å styrke kompetansen til tjenesten i systemrettet arbeid. I 2008-2012 ble det gjennomført Faglig Løft for PPT, som også tok for seg systemtenkning. Senere ble Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT 2014-2018) gjennomført. Resultatet synes å være mye det samme for alle prosjektene; Det sakkyndige arbeidet tar svært mye av PP-rådgivernes tid, og det er ikke noen entydig forståelse av hva begrepet systemarbeid betyr. Det ble også antydnet at kompetansen hos PP-

rådgiverne relatert til kompetanseheving og organisasjonsutvikling ikke nødvendigvis var tilfredsstillende, samt mangelfull kjennskap til skolehverdagen. I tillegg kom det frem at skolene i svært liten grad ønsket systemrettet bistand fra PP-tjenesten, men heller innsats inn mot enkeltelever (Fylling & Handegård, 2009 og Hustad et al., 2016). I en undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagene, skriver Cameron et al. (2011) at PP-tjenesten har hatt utfordringer med å endre seg. Det fører igjen til en opplevelse av at PP-tjenesten prioriterer behandling fremfor forebygging, hvor kartlegging av det enkelte barns vansker og mangler, prioriteres fremfor miljøet rundt (s. 84). Andrews og Hustad (2022)-skriver i rapporten *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* at mange PP-ledere opplever at det er utfordrende å forstå hva det innebærer å være «tett på» og hvilken funksjon dette direkte gir PP-tjenesten. I rapporten kommer det også frem at lederne i PP-tjenesten uttrykte at PP-tjenesten ikke er tilstrekkelig bemannet for å ivareta disse oppgavene som blant annet å være tett på og å ivareta barnehager og skolars veiledningsbehov. De skriver også at deltakerne i forskningen mener at så lenge statsforvalterens tilsyn kun handler om sakkyndighetsarbeidet, legger dette klare føringer for hva PP-tjenesten konsentrerer seg om i praksis (s. 54). I Meld. St. 6 (2019- 2020) *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, beskriver regjeringen hvordan barnehager og skoler, i samarbeid med lokale støttesystemer, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever. PP-tjenesten og helsestasjoner er eksempler på lokale støttetjenester. Regjeringen er tydelig på at dette samarbeidet skal bidra til at kompetansen kommer nærmere barna og elevene hvor de formidler at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barn og elever, vil være avgjørende for å oppnå et inkluderende og godt utdanningsløp for alle (s. 8). Disse føringene er et tiltak for å forbedre utdanningssystemet vårt som skal være tilrettelagt for å gi muligheter for alle barn og elever, noe Nordahl-rapporten (2018) og Barneombudet sin fagrapport (2017) viser at ikke er tilfellet. Regjeringen ønsker å styrke disse samarbeidene med støttetjenestene til barnehager og skoler, slik at kompetansen blir mer tilgjengelig for de barna og elevene som trenger den. Videre understreker regjeringen at et sterkere lag rundt barna, elevene og lærerne, som PP-tjenesten er en viktig del av, kan føre til at man får gode helhetlige tilbud for alle barn og unge, og at de får den hjelpen de trenger, når de trenger den (s. 11, 55). Regjeringen ønsker også at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler da de mener det vil bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til barna og elevene, som igjen kan føre til bedre kvalitet på både det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet (s. 55). Som et resultat av dette, ble *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021) opprettet, og det er en pågående og varig utvikling. Målet er å

sikre et tilpasset og inkluderende tilbud i barnehager og skoler, der disse og støttetjenester har høy kompetanse og gode samarbeidsmuligheter med hverandre.

2.4.3 PP-tjenestens doble mandat

For å bedre forstå regjeringens ønske om mer systemarbeid (og utfordringene knyttet til dette, er det relevant å se til det som i faglitteraturen blir kalt for PP-tjenestens «*doble «mandat»*» (Tveit et al, 2012, Mjøs & Flaten, 2018, Moen, 2018). Det sakkyndige arbeidet i PP-tjenesten blir i faglitteraturen og forskningsrapporter beskrevet som *individrettet arbeid* (Hausstätter, 2007). Kompetanse- og organisasjonsutvikling blir som nevnt tidligere, som regel beskrevet som PP-tjenesten systemarbeid (Tveit, et al, 2019). I det individrettede arbeidet skal det gjennomføres en sakkyndig vurdering som ofte innebærer å kartlegge barnet med ulike kartleggingsverktøy. Dette fordi manglene eller problemene ligger hos barnet, og derfor kan kartlegges og vurderes gjennom ulike verktøy. Hensikten med dette er blant annet at den sakkyndige vurderingen bedre vil kunne bedre gi et godt grunnlag for å vurdere om barnet har særlige behov og med det, rett til spesialundervisning (Moen, 2018). Dette synet problematiseres i faglitteraturen og har møtt sterk kritikk de senere årene. Ifølge Moen (2019) er kritikken begrunnet med at problemet primært anses å ligge hos eller i barnet, og med miljøet i bakgrunnen. Moen forklarer også at fokus på mangler og problemer kan gjøre at styrker og ressurser hos barnet blir oversett. Individ-perspektiver er også kritisert for overdiagnostisering. Hausstätter (2007) beskriver individperspektivet som et patologisk eller medisinsk perspektiv, hvor en gjerne finner diagnoser som for eksempel ADHD og Tourettes syndrom. Ut fra disse diagnosene har man utviklet en rekke metodiske løsninger. Det forskes for eksempel på pedagogiske strategier som kan hjelpe personer som har disse problemene (s. 19). Som en reaksjon på det individrettede arbeidet, er det de senere år både i faglitteraturen og føringer fra regjeringen, viet mye oppmerksomhet til systemarbeid (Meld. St. 18 (2010-2011), Meld. St. 6 (2019-2020)).

Innvendinger mot systemarbeid handler i stor grad om at individets diagnoser og utfordringer ikke blir tatt på alvor, og hvordan dette påvirker den enkelte. Disse to perspektivene, individ og system, fremstår som to ulike sider ved PP-tjenestens lovpålagte oppgaver gjennom barnehageloven (2005) og Opplæringsloven (1998). Mange skiller derfor disse to fra hverandre. Det er dette som utgjør forståelsen av det mye omtalte PP-tjenestens doble mandat; Systemarbeid står på den ene siden gjennom kompetanse- og organisasjonsutvikling, og individarbeid på den andre siden med sakkyndige vurderinger i fokus. Tveit et al. (2012)

poengterer at individ- og systemtankegangen ikke er lett å forene i praksis, og at det er en historisk spenning mellom disse to tilnærmingene som kan være årsaken til dette.

I kjølevannet av dette har det de senere år blitt presentert en annen måte å forstå disse to tilnærmingene på. Moen skriver om et helhetlig perspektiv (Moen, 2018) og Mjøs og Flaten (2018) belyser hvordan individperspektivet og systemperspektivet egentlig er to sider av samme sak, og ikke to konfliktfylte oppdrag i PP-tjenestens arbeid. Kolnes (2020) er opptatt av hvordan en helhetlig og systembasert tilnærming til det sakkyndige arbeidet kan være et viktig redskap for PP-rådgivere i arbeidet for inkludering i skolen. Han belyser hvordan et systemrettet fokus inn i sakkyndighetsarbeidet kan være en måte å forene PP-tjenestens doble mandat (Kolnes, 2022). I forskningen hans kommer det også frem at elevens stemme vanligvis blir tillagt minst vekt i en sakkyndig prosess. Han understreker at denne stemmen er svært viktig for å bedre legge til rette for individet i systemet, samt utviklingen av praksisen i klasserommet.

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet blir én sentral teori presentert. For masteravhandlingen er det relevant å se til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori, senere bioøkologisk teori (Bronfenbrenner & Morris 2006). Dette er en ofte brukt systemteori i pedagogiske fag.

Teorien er valgt for å se nærmere på hvordan PP-tjenestens systemrettede arbeid kan betraktes gjennom en sammenheng mellom miljø og individ, der det er en gjensidig påvirkning mellom person og miljø, samtidig som dette er i stadig utvikling og endres over tid (Kvello, 2013).

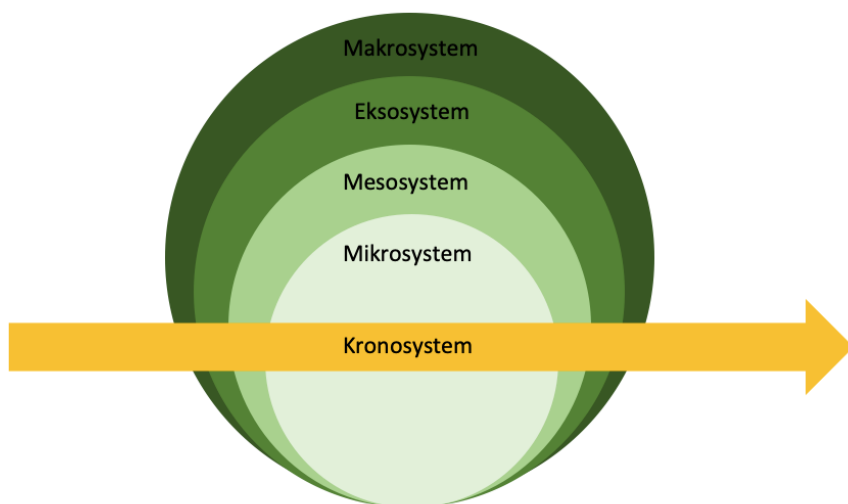
3.1 Systemteori

Adams et al (2014) belyser hvordan systemtenkning i ulike former har spredd seg innenfor forskjellige vitenskapelige grener som igjen har ført til mange ulike definisjoner på hva som menes med selve begrepet *systemteori*. Det finnes derfor ikke en allmenngyldig systemteori som består av grunnleggende premisser og som videre kan anvendes innenfor alle vitenskapsfelt (Adams et al., 2014, s. 121, Tveit et al., 2019, s. 59). Tveit et al (2019) forklarer ytterligere at: «systemtenkning best kan forstås som en forståelsesramme der mange enkelthendelser kan betraktes under ett og dermed tilby en alternativ måte å betrakte verden og konkrete situasjoner på» (s. 59). For PP-tjenesten blir dette relevant når tjenesten skal vurdere og tilrettelegge barnehagetilbudet, samt undervisningen i skolen til barna og elever med særlige behov. I masteravhandlingen ser jeg til PP-rådgivere og hva de forteller om

systemarbeid. Tveit et al. (2019) forklarer hvordan PP-tjenesten systemrettede arbeid skal bidra til at barnehager og skoler får kompetanse til å videreutvikle barnets økologiske omgivelser slik at en lettere kan tilrettelegge for barn og elever sin utvikling og sosialisering (s. 60). Dette fordi barnets utvikling og læring formes av samspillet mellom barnet og deres omgivelser.

3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Bronfenbrenner (1979) var opptatt av at barns utviklingsprosesser er svært komplekse og at utviklingen ikke kun skjer ut fra arv eller miljø, og at relasjoner, ulike roller, aktiviteter er svært viktig i å forstå hans fem systemer som mennesker lever i og at det er en gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet (Kvello, 2013, s. 155). Han belyser hvordan både faktorer som biologi og miljø er med på å utvikle mennesket gjennom gjensidige påvirkningsprosesser der mennesker bidrar til å aktivt produsere menneskelig utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Han mente at barn påvirkes av ulike faktorer som barnets trygghet, velferdsgodene i samfunnet, kvaliteten på de ulike relasjonene barnet inngår i og eksponeringen for ulike roller og aktiviteter de deltar i (Kvello, 2013). Bronfenbrenner og Morris (2006) redegjør for hvorfor kronosystemet er nødvendig i modellen. Kronosystemet synliggjør tidsdimensjonene i individets utvikling og beskriver hvordan det påvirker ett eller flere av de andre systemene.



Visualisering av Bronfenbrenners bioøkologiske teori

3.1.1 Mikrosystem

Den innerste sirkelen i illustrasjonen over, er mikrosystemet. Bronfenbrenner (1979) definerte systemet slik: «A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics» (s. 22). Mikrosystemet handler om mellommenneskelige relasjoner, eller «ansikt-til ansikt-relasjon» (Bronfenbrenner, 1994, 2006), der barnet er en aktiv deltaker på ulike arenaer. For eksempel som deltaker i familien, barnehagen, skolen, fritidsaktiviteter, vennskap og lignende. Barnet tilhører flere mikrosystemer parallelt. Dette mikromiljøet inneholder ulike relasjoner som kan påvirke individet. Relasjonene bør være preget av gjensidighet og positivt engasjement for å oppnå varige og gode relasjoner (Kvello, 2013, s. 145). I mikrosystemet er det også lagt vekt på ulike roller individene har. Det kan være preget av muligheter eller begrensninger. Bronfenbrenner (1979) la vekt på aktivitetene barnet deltar i og at det bør være variasjonsrikt for at barn skal kunne utvikle sine ulike potensial (Kvello, 2013, s. 147).

3.1.2 Mesosystem

Bronfenbrenner forklarer hvordan mesosystemet handler om samspillet mellom mikrosystemene. Han beskrev det slik (1979): «A meso system comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for adult, among family, work, and social life» (s. 25). Barn lever i flere mikrosystemer samtidig som for eksempel familie og barnehage eller skole. Når et barn blir levert av sine foreldre i barnehagen, oppstår det en relasjon og samhandling mellom disse to mikrosystemene. En god relasjon og et godt samarbeid mellom barnehage og foresatte vil ha betydning for barnet, selv om ikke barnet tar direkte del i dette samspillet i mesosystemet. Jo flere gode relasjoner og samarbeid som oppstår i mesosystemet, jo bedre blir det for barnet i de ulike mikrosystemene barnet er en del av. PPT kan være en støttetjeneste som bedømmer om mikromiljøene er gode nok for barnets forutsetninger og behov (Kvello, 2013, s. 148). Bronfenbrenner (1979) beskriver ytterligere om det han kaller for *Økologiske overganger og økologiske feller*. Økologiske overganger vil oppstå gjennom hele livet (s. 26) som for eksempel når barnet går fra familien og til å være en del av barnehagen, og fra barnehagen til skolen. Disse overgangene har betydning for barnets videre utvikling gjennom å bli en positiv opplevelse, eller at opplevelsen blir negativ (s. 27). PP-tjenesten kan ha betydning for hvordan en overgang kan utvikle seg til noe positivt dersom PP-tjenesten har veiledet barnehagen i

hvordan å øke kvaliteten på tilvenningstiden i barnehagen, eller at PP-tjenesten er med i overgangen fra barnehage til skole.

3.1.3 Eksosystem

Bronfenbrenner (1979) definerer eksosystemet slik: «An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person» (s. 25). Dette handler om forholdet mellom instanser som for eksempel PP-tjenesten, helsestasjonen, barnehage- og skoleledelse og lignende, som barnet selv ikke kommer i kontakt med, men som indirekte virker inn på barnet (Bronfenbrenner, 1979, 2006). Her kan PP-tjenestens systemrettede arbeid dreie seg om kompetanseheving av personalet i barnehager og skoler, innen adferdsvansker eller språkvansker. Dette vil ha betydning for barnets hverdag i barnehage eller skole.

3.1.4 Makrosystem

Makrosystemet er den siste modellen i Bronfenbrenners bioøkologiske modell og han definerer den slik: “The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies” (s. 26). Makrosystemet representerer verdier, normer, økonomiske forhold og ideologier. Beslutninger som for eksempel kan fattes i makrosystemet kan være full barnehagedekning, undertegnelsen av Salamancaerklæringen og FNs barnekonvensjon. Samt at kommunen for eksempel kan inngå avtale med PP-tjenesten om å delta i et forskningsprosjekt vedrørende tidlig innsats og forebygging, fordi kommunen forstår at regjeringen legger tydelige føringer for dette tema. Men det kan også handle om hvilke verdier kommunen velger å ha innenfor barnehager og skoler, og hvor mye penger kommunen bevilger til PP-tjenesten som igjen får betydning for PP-tjenestens mulige arbeid (Kvvello, 2013, s. 154). Alle disse politiske beslutningene har betydning for barns liv på mikro-, meso- og eksosystemnivå.

3.1.5 Kronosystem

Etter hvert introduserte Bronfenbrenner (2006) kronosystemet i sin teori for å understreke at alt endres og utvikles over tid. Dette handler om menneskers utvikling og at det vil, i en

forskningsmessig kontekst, være viktig å ikke bare forske på barna her og nå, men over lengre tidsrom. Bronfenbrenner (2006) mente at man da ville forstå utviklingsprosessene bedre og han delte denne tidsdimensjonen inn i *mikrotid*, *mesotid* og *makrotid*. Mikrotid handler om å skape sammenheng og forutsigbarhet i dagliglivet (Kvellido, 2013). Mesotid har ofte en varighet på dager eller uker og makrotid er de langsiktige beslutningene ved kulturen. Dette omfatter tradisjoner og går ofte over generasjoner (s. 155).

3.1.6 Svakheter og styrker ved bioøkologisk teori

Bioøkologisk teori, fremstår som en svært bred teori som ønsker å favne over alle viktige biologiske forhold og hvordan miljøet påvirker utviklingen. Ut ifra dette, kan man hevde at de ulike beskrivelsene i de fem systemene, blir «overfladiske» og at man ikke kommer i dybden, og med mangel på detaljer både i det sosiale samspillet og utviklingen til barnet. Det kan derfor være utfordrende å bruke denne teorien hvis man skal drive med forskning gjennom en konkret problemstilling da forklaringene mangler en viss form for presisjon (Kvellido, 2013, s. 156-157). På en annen side er en fordel med bioøkologisk teori at den kan hjelpe med å identifisere forhold og sammenheng mellom ulike miljø og overganger, og bidra med å gi et overordnet blick på konteksten som er undersøkt i masteroppgaven; systemarbeid (Kvellido, 2013).

4.0 METODE

I dette kapittelet beskrives og begrunnes de metodiske valgene som er gjort for å besvare masteravhandlingens problemstilling: «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid». Først følger en kort beskrivelse av valg av metode og kunnskapssyn, etterfulgt av etiske betraktninger og valg. Videre følger en grundig beskrivelse av planlegging og gjennomføring av den induktive tematiske analysen basert på Braun og Clarke (2022). Avslutningsvis følger betraktninger rundt studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ forskning som metode og kunnskapssyn

I masteravhandlingen var det interessant å hente frem PP-rådgiveres refleksjoner og erfaringer med systemarbeid i barnehager og skoler. Med dette som utgangspunktet ble det naturlig å benytte den kvalitative forskningsmetoden. Dette fordi kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018).

Tematisk analyse er en metode for kvalitativ analyse av datamaterialet, og det fins ulike måter å gjøre dette på. I masteroppgaven følger jeg Braun og Clarke (2022) sitt metodedesign. Videre ble det valgt å ha en induktiv tilnærming til den tematiske analysen. Dette for å forholde seg åpen og nysgjerrig til problemstillingen uten å trekke inn teorier og antakelser før og imens man analyserer datamaterialet (Braun & Clarke, s. 10, 2022).

For å hente frem PP-rådgivernes refleksjoner og erfaringer var det hensiktsmessig å bruke et kvalitativt forskningsintervju som utgangspunkt. Å komme i samtale med PP-rådgiverne gjennom bestemte spørsmål gir en viss tilgang på disse personenes refleksjoner og erfaringer. Det vil selvsagt alltid være en form for begrensning av informasjon da intervjuene ble formet gjennom en semistrukturert intervjuguide. Dette utfordrer forskerens subjektivitet, som for eksempel forforståelse, erfaringer og tolkninger, som igjen kan ha påvirket de spørsmålene som ble stilt. Men som Braun og Clark (2022) belyser; subjektivitet er ikke en svakhet og ikke noe som er svært problematisk når man bruker tematisk analyse, men snarere fordrer en kvalitativ følsomhet og refleksivitet som er veldig viktig i den tematiske analysen av datamaterialet (Braun & Clark, 2022, s. 12).

Masteravhandlingen plasseres i et konstruktivistisk kunnskapssyn hvor virkeligheten er sosialt konstruert. Dette innebærer en erkjennelse om at det er umulig å skille forsker fra virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). På den måten blir PP-rådgivernes refleksjoner og erfaringer presentert gjennom forskerens analyse av datamaterialet som først og fremst formidler en oppfatning av «fenomenet» (s. 49), som igjen bærer preg av forskerens subjektivitet.

4.1.1 Refleksivitet og forforståelse

Å være bevisst forskerrollen gjennom refleksivitet og forforståelse er viktige faktorer å forholde seg til i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2022). Refleksivitet innebærer rutinemessig å reflektere over dine antakelser, forventninger, valg og handlinger gjennom hele forskningsprosessen. Denne refleksjonsprosessen tar sikte på å vurdere hva forskerens standpunkt og valg kan føre til samt utelukke (Braun & Clarke, s. 14, 2022). Hvem du er, og hva du bringer til forskningen former og informerer forskningen. Derfor er det viktig å være åpen om enkelte faktorer i livet som kan ha betydning for forskningen og prosessen med å analysere datamaterialet (s. 14-15). Jeg er utdannet barnehagelærer og har arbeidet som pedagogisk leder i barnehage. Gjennom denne jobben har jeg tidligere samarbeidet med PP-

rådgivere og gjort meg erfaringer, men begrenset til PP-rådgivers sakkyndige arbeid. Jeg er mor til tre barnehagebarn og har i den forbindelse i enkelte sammenhenger samarbeidet med PP-tjenesten. Ved starten av 2023 begynte jeg å arbeide som PP-rådgiver. I vinter og vår sto jeg plutselig midt i den rollen jeg selv forsker på. Alle disse faktorene kan ha påvirket intervjuguiden, utdrag av koder i datamaterialet og tematisering. Dette kan være fordi jeg ubevisst har forventninger eller tanker om et fenomen eller tema som kan være vanskelig å forholde seg helt objektivt til. For å gi et tydeligere eksempel på dette, ville trolig intervjuguiden inneholdt andre tema i dag enn slik den ble til i høst 2022. Dette fordi rollen som PP-rådgiver har gitt meg ny erfaring og mer kompetanse enn hva jeg hadde ved starten av masteroppgaven.

4.2 Personvern, etikk

Masteroppgaven inneholder ikke personidentifiserende opplysninger og oppgaven er godkjent i Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter; RETTE (UIB, 01.05.23), se vedlegg (nr.1). Intervjuene som ble gjennomført både gjennom zoom og fysisk, ble tatt opp med diktafon. Opptakene ble slettet etter transkribering, og i transkripsjonene ble deltagerne anonymisert. Det ble sendt ut et forespørselsskriv med blant annet informasjon om personvern og sikkerhet, se vedlegg (nr.2). Deltagelsen i masteroppgaven baserer seg på frivillig deltakelse og deltagerne kan når som helst trekke seg fra studiet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, teologi og juss (NESH, 2021), og disse er jeg kjent med. Masteroppgaven forholder seg til NESH sine beskrivelser over forskningsetikk som for eksempel at *sannhetsnormen* er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet (NESH, 2021, s. 5). Dette innebærer også å være opptatt av «sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet» som NESH igjen beskriver er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Det fremgår også at forskningen har overordnede *metodologiske normer* hvor saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet, er svært viktig (s. 5). Det fremkommer også at *institusjonelle normer* skal bidra til at forskning er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Dette er med på å regulere og konstituere god vitenskapelig praksis, samt sikre forskningens integritet (s. 5).

4.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

I masteroppgaven var det helt sentralt å få frem hva PP-rådgiverne fortalte om systemarbeid. Derfor ble det benyttet semistrukturert intervju. De ble intervjuet én gang. Tre via zoom og én fysisk på PP-rådgiverens arbeidsplass. De ga samtykke til lydopptak i forkant av intervjuene. Formålet med studien var ikke å generalisere funnene, men å få refleksjoner og erfaringer om hva PP-rådgivere forteller om et tema; systemarbeid, og på den måten, til en viss grad, få et mer praksisnært blikk på «systemarbeid». Det vil aldri være helt sikkert at det informantene forteller virkelig er det de mener eller opplever, men i samtale med PP-rådgiverne fikk jeg stilt spørsmål relatert til tema som ga meg en unik mulighet til å få innblikk i deres refleksjoner og opplevelser (Kvale & Brinkmann. 2015, s. 20).

4.3.1 Informantkriterier og rekrutteringsprosessen

Det var to kriterier for informantene: Det var viktig at de arbeidet som PP-rådgivere og det var viktig at de arbeidet med barnehage og grunnskole/ungdomsskole. PP-rådgivere som samarbeidet med videregående opplæring, var ikke aktuelle for denne masteravhandlingen. Deres utdanningsbakgrunn og erfaring var heller ikke av relevans. Det samme gjaldt geografiske forhold, størrelsen på PP-kontor og PP-tjenestens organisering og struktur. Ved en annen anledning er alle disse faktorene som ble utelatt, interessant å undersøke nærmere da det trolig har betydning for hvilke erfaringer og refleksjoner PP-rådgiverne har knyttet til systemarbeid. I prosessen med å få tak i informanter, ble det sendt mail til ulike PP-kontor, hvor jeg startet med å finne forskjellige PP-kontor i hele Vestland fylke, for så å utvide til flere fylker i Norge. Noen av kontorene hadde kontakt-informasjon som e-post tilgjengelig på internett, mens andre måtte jeg ringe. I e-posten ble det lagt ved et informasjonsskriv og samtykke-erklæring, se vedlegg (nr.2). Det ble sendte e-post i to omganger og det ble ringt til mange forskjellige kontor. Dette var en svært tidkrevende prosess, men det kom inn svar på e-post litt etter litt. Etter cirka to uker med rekruttering, var det inngått avtaler med fire PP-rådgivere rundt om i Norge.

4.3.2 Intervjuguide og pilotintervju

Det ble utarbeidet en intervjuguide, se vedlegg (nr.3) som inneholdt forskjellige tema: *geografiske forskjeller, inkludering og tidlig innsats, forståelse av systemarbeid; både eksternt og internt arbeid, ulike metoder i arbeid med systemarbeid, erfaring og kompetanse knyttet til systemarbeid, samarbeid med barnehage/skole, individ og system*, Det ble

gjennomførte to pilotintervju med to ulike personer med en viss kunnskap til tematikken; En som studerer spesialpedagogikk og en annen som arbeider som utøvende spesialpedagog. De var altså ikke PP-rådgivere, men prøvetakere som kunne svare på mange av spørsmålene og som bidro med en pekepinn på hvordan det var å forstå spørsmålene av den som ble intervjuet. Samt rekkefølge på spørsmålene og ikke minst tiden det tok. Dette gikk fint i begge pilotintervjuene, men spørsmålene måtte gjennom små justeringer hvor spørsmål som var relativt like ble slettet, og noen spørsmål ble omformulert og ordnet i struktur og rekkefølge etter tema. Prøveintervju var også nødvendig. Mye på grunn av det tekniske aspektet ved å gjennomføre intervjuene via zoom. Ikke minst at diktafonen måtte klare å faktisk ta opp lyden godt nok gjennom datamaskinen. Alt dette gikk fint, men det var betryggende med prøverunder.

4.3.3 Praktisk tilrettelegging og gjennomføring av intervjuene

Da informantene meldte seg ble det enighet om dato og klokkeslett. Mail med zoom-lenke ble sendt ut to dager før intervjuet. Fire intervju ble gjennomført i løpet av tre uker. Det var enklere å ha et mer strukturert intervju via zoom fordi det var en annen sosial kontekst enn å være fysisk til stede i rommet med den som ble intervjuet. Gjennom zoom var det ganske rett på sak og lite avsporing. Det fysiske intervjuet bar med en gang preg av å være mer sosialt og det ble en helt annen stemning. En betraktning var at det var lettere for at enkelte spørsmål dro ut i tid og at man lo mer og kunne bli distraheret av andre ting i rommet fordi man lettere fulgte hverandres blikk og kroppsspråk enn hva som var tilfellet og mulig via zoom. Alle spørsmålene i alle fire intervjuene ga heller ikke direkte informasjon til temaet (systemarbeid) slik at det var mye annen informasjon som også kom til.

4.4 Induktiv tematisk analyse

Jeg har brukt tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2022). Tematisk analyse er en metode som involverer systematiske prosesser med koding av data for å så utvikle temaer. Det er temaene som er mitt ultimate analytiske formål (Braun & Clarke, s. 4, 2022, min oversettelse). Videre forklarer Braun og Clarke (2022) at deres tematiske analyse innebærer en prosess i seks faser. Dette er ikke en prosess som er «strengt lineært», men at det er fullt mulig å gå frem og tilbake i de ulike fasene (s. 35-36).

- 1) Bli kjent med datamaterialet

- 2) Finne frem til de første kodene
- 3) Søk etter tema
- 4) Gjennomgå tema
- 5) Definere og navngi tema
- 6) Produsere rapport (Braun & Clarke, 2022, s.)

I første fase ble jeg kjent med datamaterialet. Dette startet allerede under selve intervjuene, men for alvor videre gjennom transkribering av intervjuene da jeg gjorde dette selv. Her brukte jeg mye tid på å lytte gjennom opptakene og samtidig skrive ned alt som ble sagt. Jeg transkriberte fortløpende når et intervju var gjennomført. Dette var en tidkrevende prosess med følelse av å bli engasjert i funnene, men samtidig prøve å holde en viss distanse for å bevare et kritisk blikk hvor det er rom for diskusjon. Ikke minst en prosess der man prøver å gi mening til det som er transkribert slik at man er i en posisjon hvor man klarer å se mønster og koder i datamaterialet en besitter (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Jeg transkriberte alt ned på dataen min, men når jeg la merke til noe spesielt jeg ville notere meg eller oppdaget noen mulige koder, skrev jeg dette ned i en liten notatbok. Transkriberingen tok tid, men selv når alt var transkribert, holdt jeg lenge på med å bearbeide datamaterialet. Det var litt utfordrende å sette i gang med andre fase hvor selve kodingen skulle starte, og det var vanskelig å gi slipp på det materialet som ikke hadde direkte relevans til forskningsspørsmålet

I andre fase begynte kodene å bli til, men dette var en tidkrevende prosess. Til å begynne med fant jeg ingen god strategi for å lage system. Jeg benyttet meg først av penn og papir, jeg prøvde å sortere inn i ulike farger og koder, men det var ikke enkelt. Etter hvert prøvde jeg meg på et dataprogram *NVivo*. Det ga meg mer oversikt og struktur. Det ble lettere å sortere eventuelle koder og samtidig ha kontroll på hvorfor denne koden var relevant da jeg enkelt kunne notere ned begrunnelser og markere i transkripsjonene hva jeg tenkte var spesielt for akkurat denne koden. Jeg satt igjen med et datasett som var oversiktlig, men fullt av koder, som jeg også kalte for «grovkoder» som heller ikke alltid var i direkte relevans til forskningsspørsmålet. Dette var utfordrende, og jeg trengte mye tid på å bearbeide kodene og holde fokus på problemstillingen. Braun og Clarke (2022) fremhever at det er spesielt viktig å holde fokus på problemstillingen og derfor blir ofte mye, eller deler av, datamaterialet ikke av relevans for oppgaven (s. 53). Dette er selvsagt litt utfordrende fordi man blir engasjert i datamaterialet. Braun og Clarke forklarer også hvordan koding blir en subjektiv prosess som blir påvirket av forskeren (s. 55). Men når man er ute etter å finne meninger «gi mening til

noe», og ikke en «gitt sannhet» vil subjektivitetens påvirkningskraft ikke nødvendigvis medføre svakhet ved studien. Dette fordi det ikke handler om at funnene skal representere noe som enten er riktig eller galt (s. 55). Etter hvert tok kodene form. Det gikk fra «grov-koding» til ferdigstilte koder som jeg der og da følte meg komfortabel med å ta med videre inn i tema-fasen og som kun var knyttet til problemstillingen. Det ble gjennomført **kodemøter** sammen med veileder der vi diskuterte koder og kodenenes relevans for problemstillingen.

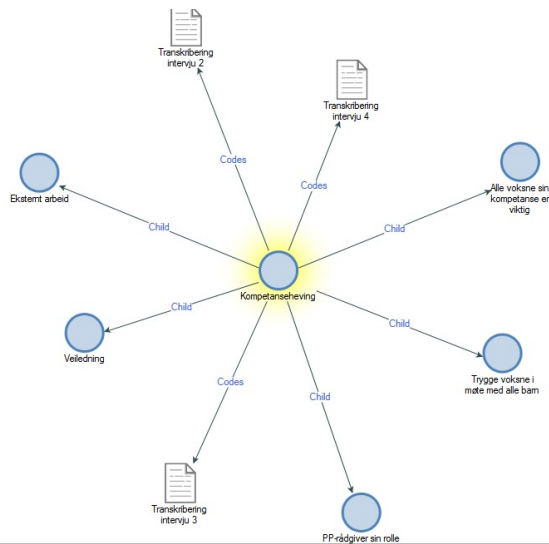
Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Intern organisering av arbeidsoppgaver i PPT		1	24.10.2022 09.17	AL	03.11.2022 21.58	AL
Inkludering som overordnet mål		4	24.10.2022 09.20	AL	08.11.2022 09.15	AL
Inkludering som tema		2	24.10.2022 09.22	AL	08.11.2022 09.15	AL
Sakkyndig arbeid som handler om systemet		3	24.10.2022 09.23	AL	03.11.2022 21.20	AL
Individet i systemet		2	24.10.2022 09.24	AL	03.11.2022 21.22	AL
Øke kompetansen blant ansatte i barnehager og skoler		3	24.10.2022 09.27	AL	08.11.2022 09.18	AL
Tidlig innsats og forebygging		4	24.10.2022 09.28	AL	08.11.2022 09.18	AL
Laget rundt barnet		2	24.10.2022 09.30	AL	04.11.2022 08.52	AL
Ulike definisjoner		2	24.10.2022 09.32	AL	08.11.2022 09.17	AL
Veiledning og rådgivning		2	24.10.2022 09.33	AL	08.11.2022 09.20	AL
Ressurser som en hemmende faktor		2	24.10.2022 09.40	AL	04.11.2022 11.11	AL
Opplæringsloven		3	24.10.2022 09.41	AL	08.11.2022 09.18	AL
Temaer		4	24.10.2022 09.43	AL	08.11.2022 09.19	AL
Tidsperspektiv		3	24.10.2022 09.45	AL	08.11.2022 09.19	AL
Arbeidsmodeller		1	24.10.2022 09.46	AL	08.11.2022 09.16	AL
Relasjoner i systemarbeid		3	24.10.2022 09.49	AL	04.11.2022 10.21	AL
Elever sin stemme i skolen		3	24.10.2022 09.50	AL	03.11.2022 20.33	AL
PP-kontorene prioriteringer		3	24.10.2022 09.56	AL	08.11.2022 09.17	AL
Kompetanse innad i PPT		4	24.10.2022 09.57	AL	08.11.2022 09.16	AL
Trygghet eller usikkerhet for PP-rådgiver sin rolle		3	24.10.2022 10.02	AL	08.11.2022 09.19	AL
PP-rådgiver sin rolle		3	24.10.2022 10.07	AL	07.11.2022 10.17	AL
Veiledning innad i PPT		2	24.10.2022 10.10	AL	08.11.2022 09.20	AL
Barnehage og skole har oversikt over hva PPT kan bidra med		4	24.10.2022 10.14	AL	03.11.2022 20.42	AL
Foresatte sine meninger		1	24.10.2022 10.22	AL	08.11.2022 09.15	AL
Eksternt arbeid		4	24.10.2022 11.06	AL	04.11.2022 11.06	AL
Miljøet rundt barna og elevene		4	24.10.2022 11.44	AL	08.11.2022 09.16	AL
Fasemodell		2	24.10.2022 13.18	AL	04.11.2022 10.38	AL

Grovkoding, vedlegg 5

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Arbeidsmodeller		1	24.10.2022 09.46	AL	08.11.2022 09.55	AL
Barnehage og skole som lærende organisasjon		1	08.11.2022 10.32	AL	08.11.2022 10.32	AL
Barns og elevers medvirkning		3	03.11.2022 20.30	AL	14.11.2022 12.03	AL
Eksternt arbeid		4	24.10.2022 11.06	AL	04.11.2022 11.06	AL
Inkludering som overordnet mål		4	24.10.2022 09.20	AL	08.11.2022 09.15	AL
Intern arbeid PPT		2	03.11.2022 21.09	AL	08.11.2022 10.08	AL
Laget rundt barnet		2	24.10.2022 09.30	AL	04.11.2022 08.52	AL
Ledelsen i barnehage og skole		2	03.11.2022 17.18	AL	04.11.2022 10.50	AL
Motivasjon for systemarbeid		4	03.11.2022 20.39	AL	04.11.2022 10.28	AL
Opplæringsloven		3	24.10.2022 09.41	AL	08.11.2022 09.18	AL
Relasjoner i systemarbeid		3	24.10.2022 09.49	AL	04.11.2022 10.21	AL
Ressurser som en hemmende faktor		2	08.11.2022 10.33	AL	08.11.2022 10.33	AL
Temaer		4	24.10.2022 09.43	AL	08.11.2022 09.19	AL
Tidsperspektiv		3	14.11.2022 12.06	AL	14.11.2022 12.06	AL
Tverrfaglighet		1	14.11.2022 12.05	AL	14.11.2022 12.05	AL
Ulike definisjoner		2	24.10.2022 09.32	AL	08.11.2022 09.17	AL

Koder som er slått sammen og noen er fjernet vedlegg 5

I tredje fase var jeg klar for å undersøke tema. Tema skal fange noe viktig, eller på et vis, samle meninger og ideer som igjen kan bli representert av et overordnet tema (Braun & Clarke, 2022, s. 77). Da jeg så over kodene, var det noen koder som pekte seg ut og hvor jeg så at andre koder passet under den spesifikke koden. «Laget rundt barnet» var opprinnelig en kode, men denne koden endte til slutt opp med å bli et tema i funnene. Og slik jobbet jeg meg igjennom kodene og hva de ulike kodene representerte av informasjon. Noen koder ble fjernet fordi de fortsatt ikke var relevant for tema eller til og med irrelevant for forskningsspørsmålet.



I prosessen med å lande endelig tema

I sjette fase videreutviklet jeg sammendragene fra femte fase og begynte å skrive mer utfyllende. Dette ble en analyserapport hvor jeg tok for meg hvert tema, det vil si skrev sammen resultatdelen i hvert tema understøttet av sitater. Jeg valgte å dele rapporten i to deler hvor jeg først valgte å skrive frem funnene fra intervjuene og deretter drøfte i et eget kapittel (Braun og Clarke, 2022, s. 132).

4.5 Kvalitetssikring av studien

Postholm og Jacobsen (2018) belyser viktigheten av en forståelse om at forskningens kvalitet ikke kan være utelukkende knyttet til resultatet forskeren kommer frem til (s. 219). Det handler heller om *hvordan* forskningen er produsert og at man kritisk må kunne beskrive og reflektere over prosessen og den kunnskapen som er konstruert (s. 221). Derfor har det vært viktig å være transparent altså å synliggjøre de ulike fasene i forskningen, samt at refleksivitet og forforståelse kommer tydelig frem i arbeidet.

Det er viktig å forholde seg til studiens troverdighet som i stor grad handler om gyldighet og pålitelighet. Her er det særlig forskerens refleksivitet som bør synliggjøres. Dette handler om forskerens påvirkning. Å synliggjøre forskningsprosessen er viktig, samt å synliggjøre de refleksjoner og valg som er gjort i de ulike fasene i metoden. Intervjuguiden er utgangspunktet for mine funn i denne undersøkelsen. Jeg hadde åpne spørsmål og ulike tema. Jeg prøvde å unngå ledende spørsmål og informantene kunne på slutten av intervjuene få mulighet til å tilføye informasjon, eller ta opp et tema som ikke var kommet fram gjennom mine spørsmål

se vedlegg (nr.4). Jeg valgte tematisk analyse fordi denne metoden mente jeg var best egnet til mitt forskningsspørsmål, men samtidig kan det være andre metoder som hadde passet bedre, som for eksempel fokusgrupper. Gyldighet har jeg prøvd å frembringe ved å beskrive fremgangsmåtene og synliggjøre metodiske valg og faser i den tematiske analysen. Jeg har heller ikke vært alene i dette arbeidet. Jeg har hatt veiledningsmøter med veileder, hvor vi har diskutert koder, tema og lignende. Her har det blitt reist spørsmål om kodene faktisk er knyttet til problemstilling og hvordan de skal grupperes. Dette har på mange måter vært en prosess som har foregått frem og tilbake. Overføringsverdien av masteroppgaven handler ikke om å generalisere resultater da undersøkelsen er alt for liten til det, men heller om resultatene bringer med seg nye spørsmål og refleksjoner for videre forskning, samt å få et mer praksisnært blikk på «systemarbeid» i PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler.

5.0 PRESENTASJON AV FUNN

Ved å følge Braun og Clarke (2022) sin induktive tematiske analyse kom jeg frem til tre tema i tråd med datamaterialet når det gjaldt masteravhandlingens problemstilling «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid?». Det er særlig tre hovedtema som peker seg ut som relevante funn for masteroppgavens problemstilling. Det første temaet er «*Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever*». Her belyses PP-rådgivers eksterne arbeid. Dette handler om hvordan PP-rådgivere formidler kunnskap og veileder pedagoger og lærere i forbindelse med kompetanseheving. Det andre temaet er «*Inkludering som overordnet mål*». Dette handler om hvordan PP-rådgiverne forholder seg til inkludering i barnehager og skoler. Et resultat i analysen viste at inkludering blir beskrevet som en ledestjerne i deres arbeid med systemarbeid. Det tredje tema er «*Laget rundt barna*». Her trekker jeg frem det PP-rådgiverne forteller om miljøet rundt barna og elevene, hvilken betydning dette har for deres utvikling og hvordan dette kan ses i sammenheng med systemarbeid.

5.1 Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever

Dette tema handler om PP-rådgiveres eksterne arbeid knyttet til systemarbeid både i barnehage og skole. PP-rådgiverne forteller om hvordan de som veiledere bistår inn i barnehager og skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling. Dette kan være bistand i forhold til hvilken teori en barnehage eller skole kan benytte seg av i forbindelse med et endringsarbeid, og det kan handle om gjennomføring av teoriøker sammen med personalet. Resultatet fra analysen er at kompetanseheving er viktig fordi det kan være med på å trygge

de ansatte og få de til å føle seg kompetente nok til å møte alle barna i barnehagen eller elevene på skolen. Det ble utdypet slik:

Jeg ønsker vel akkurat det at alle skal være aktive og deltakende i forhold til å føle seg trygge i forhold til hvordan de skal møte barn som har spesielle behov, har behov for et eller annet ekstra tiltak eller som de undrer seg over. At alle skal føle seg trygge og kompetente nok til å møte alle.

Videre understrekes det at «*Alle må på en måte få hevet kompetanse eller jobbet med hvordan de skal gjøre ting, ikke bare den ene voksne*». Disse utdragene fra analysen viser hva PP-rådgiver tenker om kompetanseheving. Det handler også om hvordan kompetanseheving kan bidra til å trygge de ansatte i barnehager og skoler, samt fremheve at det er et felles ansvar å møte alle barna og elevene på en god måte. Videre i analysen kom det frem at PP-rådgiverne forteller om mange av de samme kursene de bistår barnehagene med på systemnivå. Dette kan for eksempel være alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Kursene kan også handle om temaer som tar for seg samspillvansker, vansker på avdelingen i barnehagen eller i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2022). PP-rådgiverne forteller at det kan være veiledning knyttet til hvordan man forholder seg til mange forskjellige spesialpedagogiske behov. Her er det forskjellige måter å arbeide med denne type veiledning på:

Noen ganger er det enkelt at de vil ha et kurs i et eller annet opplæring eller noe. Da avtaler vi jo bare og flyr ut å gjør det, men hvis det er mer sånn urolige gruppe, elevgruppe eller urolige barnegrupper eller andre ting som er mer sånn som ja trenger å jobbes over tid, da drar vi ut og har et avklaringsmøte og setter litt sånn hva skal dere gjøre av kartlegging og hvordan kan dere gjøre det. Kanskje vi drar ut og observerer en gang eller to, har samtaler med de og så gjerne noe kurs eller opplæring for hele avdelingen eller hele barnehagen for den saks skyld. Alt ettersom de har behov for.

Denne uttalelsen viser at det å arbeide på systemnivå gjennom kompetanse og organisasjonsutvikling i mange tilfeller blir en langvarig prosess. Det er ikke noe som gjennomføres over natten eller på en uke. Et resultat fra analysen viser at ulike metoder og arbeidsmodeller kan være nyttig å ta i bruk i en slik prosess. Det var også nødvendig for noen PP-rådgivere å utvikle sin egen metode eller fasemodell som kan brukes i samarbeid med barnehage og skole.

I sitatet over skisseres en stor prosess i arbeid med kompetanseutvikling. En av PP-rådgiverne forklarer det slik:

Vi håper jo at fasemodellen vil hjelpe oss i å kunne hjelpe skolene og barnehagene i å være tettere på for hvis de bare henviser til oss for sakkyndighetsarbeid så vil de ikke se oss. Da skaper vi en avstand til hverandre som bør unngås så vi håper at den modellen vi har utarbeidet vil hjelpe oss og skolene til å utnytte hverandres kompetanse til fordel for elevene og lærerne sin skolehverdag.

Resultat fra analysen viser at det er enighet blant PP-rådgiverne om at det er lettere å drive med veiledning i barnehager enn i skoler:

Vi ser at barnehagene har kommet lengre i den tankegangen om at vi ikke bare kommer inn for å gjøre utredning og skrive sakkyndig, men at vi er med i hele prosessen der vi og gjerne er med inn i utviklingsarbeidet til barnehagene for å jobbe med kompetanseheving i hele barnehagen.

Det går frem her at PP-rådgiver sin rolle i barnehagen ikke kun er rettet mot sakkyndighetsarbeid, men også veiledning og kompetanseheving. Resultat fra analysen viser også hvordan PP-rådgiver sin posisjonering i skolen kan være utfordret av en mer individfokusert tankegang:

I skolen er det enda litt sånn individfokusert tanke hos noen, men vi jobber hele veien for å innarbeide den her fasemodellen for de ansatte i skolen, men vi har en litt jobb å gjøre der da, men det er vi ser i hvert fall utvikling med det. Vi er på god vei, men det tar litt tid

To av PP-rådgiverne understreker likevel at barnehager og skoler generelt har blitt mer positivt innstilt til veiledning og utdyper dette slik:

Man ser verdien av veiledning eh fordi at hvis det kommer en spesialpedagog i tre timer eller en elev har spesialundervisning i tre timer så er det ikke der endringen skjer heller for da er det jo ganske mange timer ellers der barnet ikke får den hjelpen.

Nå skriver vi jo ingen tilrådning i sakkyndigvurdering uten veiledning heller. Det er på en måte en del av pakken fordi at hvis de spesialpedagogiske tiltakene skal bli en del av barnehagetilbudet så er det helt nødvendig.

Resultat fra analysen fremhever at veiledning fra PP-tjenesten er viktig for å betrygge personalet i barnehagen og skolen om at de er kompetente nok til å møte alle barn på en god måte.

5.2 Inkludering som overordnet mål

Dette tema handler om hvordan inkludering fungerer som et overordnet mål i alt arbeidet til PP-rådgiverne. Resultat fra analysen viser hvordan inkludering kan ses i sammenheng med PP-rådgivernes systemarbeid i barnehager og skoler. Temaet handler også om utfordringer med inkludering i forhold til to tradisjoner innen det spesialpedagogiske fagfeltet; individperspektiv og systemperspektiv. Informantene er samstemte i at inkluderingstanken fungerer som et overordnet mål for deres arbeid med både individ- og systemrettet arbeid. En av PP-rådgiverne forklarer det slik

Det er det som er ledestjernen hele tiden og det som vi har vært opptatt av at vi skal jobbe inn i gruppene, inn i avdelingene sånn at alle at nå er det rom for alle barn. Og hvis man er ute i fasttid og eller har systemsaker så snakker man jo også om hvordan alle kan få være med, hvordan kan vi tilrettelegge.

Resultat fra analysen viser at PP-rådgiverne skal forholde seg til fellesskapet og hvordan en kan tilrettelegge for å få alle inn i gruppen. Det kommer også frem at arbeid med inkludering ikke er et individfokusert arbeid. Det kan være utfordrende å skille mellom individet og systemet, og isolerte vurderinger kan bli en barriere for inkludering. Dette forklares av en PP-rådgiver slik:

Det er litt vanskelig å skille system og individ fordi det vil alltid være individer i systemet og det vil alltid være hehe, ja vi kan ikke se på de isolert, og så er det jo barn med vedtak eller elever med spesialundervisning som vi kan jobbe systemrettet inn mot de spesifikke utfordringene og legge til rette for et bedre læringsmiljø for disse barna eller elevene da. Vi jobber liksom på flere nivå.

Sitatet over viser at individets utfordringer alltid vil bære preg av miljøet rundt, som her; læringsmiljøet. En av PP-rådgiverne understreker at det vil *«alltid være behov for spesialpedagogisk hjelp, men der og er det likevel et fokus på hvordan skal vi legge til rette for at læringsmiljø.. for at de barna skal få varig utvikling»*. Dette resultatet fra analysen viser at det vil være vanskelig å kun se på individet alene for å sikre inkludering fordi barnet eller eleven blir berørt av miljøet rundt. En PP-rådgiver forklarer at i all form for veiledning i barnehager og skoler, er fokuset på *«individet i systemet»*, og at som PP-rådgiver ikke skal se isolert på individer og isolert på systemet, men se på de som en helhet. Funnene viser også at selv om inkludering fungerer som en ledestjerne er det utfordrende. En av PP-rådgiverne forteller at dette med inkludering er et *«møysommelig»* arbeid. Når de arbeider inn mot en hel gruppe i barnehage eller skole, kommer de ofte tilbake til *«det ene individet»*, der de ansatte snakker om å henvise til BUP, ønske om spesialundervisning, utredning og så videre, og presiserer *«Så det, det er jo ganske utfordrende å jobbe systemarbeid på grunn av at den tanken og tradisjonen sitter veldig sterkt. Dette resultatet fra analysen viser at det kan være krevende å arbeide med inkludering i barnehager og skoler. Dette fordi det tidligere over lengre tid har vært mye fokus på «det ene barnet», eller «den ene eleven» i en vanskeorientert tradisjon. En av PP-rådgiverne opplyser likevel at det kan være lettere å arbeide med inkludering på systemnivå i barnehager og at det er her hun har fått mest erfaring med slikt arbeid. PP-rådgiveren mener at det kan være fordi barnehagene er mindre organisasjoner hvor det er lettere å komme i posisjon, få oversikt, få i gang en endring, og forklarer det slik:*

og gjerne er tanken i barnehagen mye at vi skal ta vare på alle barn alle skal være med, alle skal være inkludert sånn at den der gamle spesialpedagogiske tradisjonen tross alt ikke sitter så stuck der da hehe, sånn at de er mer eh ivrige, kanskje lettere å begeistre, lettere å motivere sånn at det det er mye barnehage vi har jobbet med systemarbeid og fått oss erfaringer gjennom for de har rett og slett vært, de er mer interessert altså og ser mer det systemperspektivet kanskje at det ligger litt nærmere barnehage tenker jeg, ja.

Som det kommer frem opplever PP-rådgiverne at det er lettere å få til systemarbeid i barnehagen enn i skolen.

5.3 Laget rundt barna

Dette temaet handler om miljøet rundt barna i barnehager og skoler. Funn fra analysen viser at PP-rådgiverne er mer opptatt av en helhetlig tilnærming der man ser på hvordan individuelle og ytre faktorer påvirker barnet sin hverdag og utvikling. Videre viser funn fra analysen hvordan PP-rådgiverne trakk inn systemarbeid i sakkyndig vurdering med fokus på miljøet rundt. Resultatene viste også at miljøet rundt barna er en viktig forutsetning for å arbeide med tidlig innsats og forebygging.

Resultatene fra analysen viser at det er viktig for PP-rådgiverne å ha en helhetlig tilnærming i sitt arbeid. Det handler sjeldent kun om det ene barnet fordi barnet skal leke, lære og utvikle seg sammen med andre. To av PP-rådgiverne beskrev det slik:

Vi prøver å si at uansett om vi havner på en henvisning til Bup så er nå eleven den samme uansett, og vi må finne noe som fungerer i klassen. Så det å hjelpe lærerne med å forstå forskjellen på individ og system, det er en lang prosess og en krevende prosess for mange, men når de skjønner det så går det veldig bra.

Men det er jo bare det at man må ha fokus på læringsmiljøet for at individene skal få kunne eh at altså de kan da få være i utvikling og læring. For at alle kan være inkludert så er du jo nødt til å se på andre faktorer enn bare barnet.

Uttalelsene får frem hvorfor PP-rådgiverne mener det er viktig å rette fokus på hele klassen eller hele avdelingen i barnehagen. Arbeidet deres handler altså ikke bare om det ene individets mulige diagnose eller videre henvisning til BUP. For PP-rådgiverne er det viktig å fokusere på klassemiljø, ledelse og miljøet på en avdeling i barnehagen. En informant fortalte at det er viktig å sørge for at både lærere og elever har det bra både på jobben og på skolen. Dette gjør man ved å sammen finne gode og effektive løsninger for alle involverte, for å unngå å «*havne i den eh spesialundervisningen*». En annen PP-rådgiveren forklarer det slik:

En må jobbe med hvordan kan vi tilrettelegge denne barnehagen for at alle barn som har for eksempel språkvansker har en god hverdag. Så ja jeg tenker litt sånn det handler om å hjelpe alle som jobber rund, systemet rundt.

Der klassemiljøet er bra og klasseledelsen god og organiseringen er variert, der er det mye lettere å være elev fordi at da får en jo liksom til elevens styrker og de får bidratt. Ellers er en jo liksom ikke inkludert.

Videre tyder funn fra analysen at det for eksempel var vel så viktig å veilede barnehageansatte om samspillvansker som å rette fokus mot «det ene barnet», også i en sakkyndig vurdering. PP-rådgiverne fortalte hvordan de i stor grad arbeidet med sakkyndige vurderinger, men at de i en slik vurdering arbeider for en inkluderende praksis. På den måten viser de ofte til systemet rundt. PP-rådgiverne forklarte *«når vi skriver sakkyndig vurderinger som ikke er så systemarbeid, men som du likevel uttaler deg om systemet, så snakker man om inkludering og det å være inne i gruppen og hvordan få det til»* en annen forteller at:

Hvis jeg skriver en sakkyndig vurdering så skal eh har vi jobbet mye med at en sakkyndig vurdering skal ikke oppleves eller skrives på en måte der at det blir en barriere for inkludering da. Så vi jobber veldig mye med hvordan vi formulerer oss i en sakkyndig for at de skal jobbe med læringsmiljø på barnehagen og skolen og at eleven eller barnet skal også være inkludert og ha utvikling og læring.

PP-rådgiveren påpeker her at sakkyndige vurderinger ikke er «så systemarbeid». Samtidig viser resultat fra analysen at selv i det sakkyndige arbeidet er det rom for både systemisk tenkning og formuleringer som oppfordrer til å arbeide med miljøet rundt barnet. Dette fordi vurderingen forholder seg til ulike forhold som angår barnet; barnehage, skole og familien. En PP-rådgiver forklarte det slik:

Det er viktig at man ser på.. ja samspillet med omgivelsene sant eh det gjelder både hjemme, i barnehage eller skole og hvordan vi samarbeider med hverandre da og det er jo litt det at en sakkyndig vurdering er jo en prosess at det er eh vi må PPT kommer jo ikke inn å gir en vurdering, men altså vi skaper en vurdering sammen da.

Uttalelsen over viser hvor viktig det er for PP-rådgiverne å se på andre faktorer enn kun barnet i en sakkyndig vurdering og at denne vurderingen bør ses på som en systemisk prosess. Et resultat fra analysen viser at PP-rådgiverne er i en posisjon hvor de opplever at de kan bidra med kompetanse og støtte til miljøet rundt barna.

Et annet resultat fra analysen viser hva PP-rådgiverne tenker om tidlig innsats og forebygging. Her går det frem at barnehager og skoler ikke nødvendigvis tenker det samme som PP-rådgiverne om hva tidlig innsats egentlig innebærer. PP-rådgiverne påpeker at de opplever at en del barnehager og skoler tenker at tidlig innsats betyr å få en sakkyndig vurdering så tidlig som mulig. PP-rådgiverne forklarer det slik:

Når vi jobber med forebygging og tidlig innsats så trenger ikke det bety at barnet eller eleven skal ha spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

For noen tenker at tidlig innsats betyr at PPT skal tidlig inn hehe, men nei nei ikke enda dere må sånn og sånn og sette inn de og de tiltakene, så det er en del avklaringer der som jeg tror må skje og mye arbeid i forhold til hva er tidlig innsats og hvordan sette i gang tiltak ute på første nivå ja.

Resultat fra analysen viser at PP-rådgiverne mener det er mer arbeid som kan gjøres i barnehager og skoler i forkant av en henvisning til PPT for sakkyndig vurdering. Dette kan dreie seg om kartlegging, observasjoner og ulike tiltak som kan prøves ut i første omgang. En av PP-rådgiverne understreker at en utfordring med tidlig innsats er betydningen av det. At det kanskje mangler en felles forståelse av hva dette begrepet betyr og hva det innebærer. PP-rådgiverne forklarer videre at alt det barnehagene og i skolene allerede gjør, er tidlig innsats i seg selv. Dette utdyper PP-rådgiveren videre:

For meg betyr det at barnehager og skoler begynner å kartlegge, snakke om med foreldrene der en er bekymret for noe og sette i gang tiltak som er eventuelt drøftet med PPT eller barnevern, eller hvor en tenker eh hvis en er usikker, at det er tidlig innsats. Eh ja det er det som blir gjort rundt barnet så tidlig som en utfordring dukker opp eller sant ja det kan være senere på skolen at det dukker opp i tredje klasse. Så at en så fort som mulig begynner å undre seg og sette inn noen tiltak som er inkluderende og ikke ekskluderende sant.

Et resultat i analysen viser at PP-tjenesten legger mye av dette ansvaret på barnehager og skoler. Et annet funn fra analysen viser at PP-rådgiverne mener deres rolle innebærer mer enn å skrive sakkyndige vurderinger fordi de kan bidra med veiledning og drøfting av saker. Dette utdypes slik:

Det handler jo om å komme inn tidligst mulig med tidlig innsats og at barnehage og skole skal sette inn systemiske tiltak sant, observere, kartlegge og da går vi inn og er en del av de møtene sammen med foreldrene for å gi råd knyttet til tidlig innsats og tiltak og forebygging.

6.0 DRØFTING

I dette kapittelet blir problemstillingen «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid?» drøftet. Det er temaene som ble presentert i kapittel 5 som blir drøftet i lys av teori og empiri som er redegjort for i kapittel 1,2 og 3. Drøftingen følger i systematisk rekkefølge:

- 1) Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever
- 2) Inkludering som overordnet mål
- 3) Laget rundt barna

6.1 Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle barn og elever

PP-tjenesten som støtte for økt kompetanse for alle ansatte i barnehager og skoler

Et resultat fra tema 1 viser at PP-rådgiverne mener deres bistand i form av kompetanse- og organisasjonsutvikling er viktig. Funn viser at dette kan være med på å trygge alle ansatte i barnehager og skoler, slik at ansatte skal ha mulighet til å føle seg trygge og kompetente nok i møte med alle barn, også barna med særlige behov. Dette resultatet er i tråd med PP-tjenestens mandat i barnehageloven (2005) og opplæringsloven (1998). Når PP-rådgiverne arbeider med å formidle kunnskap til alle ansatte i barnehager og skoler gjennom ulike teorier, alternativt supplerende kommunikasjon, urolige barnegrupper, klasse miljø, psykososial utvikling m.m (Utdanningsdirektoratet, 2022), kan dette bidra til økt kompetanse blant de ansatte, samt være et redskap i arbeidet med å oppfylle både barnehagen og skolens omfattende formålsparagraf (Barnehageloven §, 1, Opplæringsloven §, 1) og på vei mot en inkluderende praksis. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2022) sin beskrivelse om hvordan PP-tjenesten skal gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for barn og elever, gjennom det systemrettede samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehager og skoler. Både barnehage og skole er sosiale arenaer med et bredt mangfold av barn og elever. PP-tjenesten blir en viktig støttetjeneste for å formidle kunnskap som kan bidra til at alle barn og elever får mulighet til å utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter gjennom

medvirkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang, og at dette blir tilpasset barnets behov (Barnehageloven, 2005 § 1, Opplæringslova, 1998 § 1-1). I henhold til Bronfenbrenners (1979, 2006) bioøkologiske modell, blir PP-rådgivernes bistand betydningsfull for å legge til rette for trygge og gode mikrosystemer i barnehage og skole. Dette arbeidet kan handle om å sikre at alle barn og elever opplever seg inkludert, medvirkende, mulighet til økt kunnskap og ferdigheter, og at barn og elever opplever gode relasjoner til både voksne og andre barn. Dette arbeidet kan også gi godt utgangspunkt for å arbeide med å øke fellesskapet, øke deltakingen, øke medvirkningen og å øke utbyttet (Haug, 2014) til alle elevene. På den måten blir PP-rådgivers bidrag til økt kompetanse gjennom formidling av kunnskap, viktig for å opprettholde eller utvikle et godt mesosystem (Kvillo, 2013, s. 148). I lys av dette er det derfor ikke utenkelig at det kan bli lettere for ansatte i barnehage og skole å oppdage vansker hos barn tidlig, og videre sette inn tiltak, dersom de føler seg trygge og kompetente i møte med alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Resultat fra tema 1 bygger opp under Meld. St. 6 (2019-2020) som fremhever at ansatte med god kompetanse og i nær relasjon til barn og elever, blir avgjørende for å oppnå et inkluderende og godt utdanningsløp for alle (s. 8). Her fremheves PP-tjenesten som en del av det lokale støttesystemet og som skal samarbeide med skole og hjem i å møte mangfoldet blant barn og elever (s. 8).

Systemarbeid – En tidkrevende prosess

Et annet resultat fra tema 1 peker på at systemarbeid ofte er en tidkrevende prosess hvor det gjerne er behov for å ta i bruk arbeidsmodeller og metoder. Funn peker på at dette like gjerne kan være egne produserte metoder og fasemodeller. At systemarbeid er en tidkrevende prosess, vil også ha betydning for selve samarbeidet mellom barnehager, skoler og PP-tjenesten (Ohna & Hillesøy, 2022). Dette fordi man i samarbeidet kommer i en posisjon til hverandre som muliggjør nærhet både til hverandre, og for de barna som har behov for at kompetansen er tilgjengelig, eller som regjeringen oppfordrer til; «tettere på». Funn fra tema 1, antyder at for PP-rådgiverne er det et ønske om at samarbeidet med barnehage og skole gjennom en selvutviklet «fasemodell» vil bidra til at PP-tjenesten kommer tettere på barna, elevene og de ansatte. Det er altså et ønske fra PP-rådgiverne sin side å komme tettere på da de håper det kan bidra til å utnytte hverandres kunnskap og erfaringer til fordel for barna og elevenes hverdag og lærernes arbeidshverdag. PP-rådgiverne fremhever også at de ikke ønsker denne distansen til barnehager og skoler som det sakkyndige arbeidet medvirker til. Det er likevel grunn til å tro, i tråd med Ohna og Hillesøy (2022) at det å være tettere på

barnehager og skoler gjennom for eksempel systemarbeid, er utfordrende da både skole, barnehage og PP-tjenesten har ulike kompetanse, og at det er ulike roller og strukturer inn i hver enkelt barnehage og skole. Barnehager og skoler er to forskjellige organisasjoner i det norske utdanningsløpet, men med samme mål om inkludering (Nordahl, 2018, Fasting 2018). Formålsparagrafene til både barnehage og skole er svært omfattende med noen likheter, men de er også noe forskjellig. I både barnehage og skole, er det et mål om læring, men i barnehagen skal læring i hovedsak skje gjennom lek (Barnehageloven, 2005 § 1, Opplæringsloven 1998, § 1-1). Utfordringene i barnehagen er nødvendigvis ikke de samme som i skolen. Det er lite kunnskap og forskning rundt gode metoder og modeller for å drive med kompetanseutvikling i praksis (Ohna & Hillesøy, 2022), men det er helt nødvendig med mer forskning og praksis for å få til en endring.

Et annet resultat fra tema 1, handler også om PP-rådgivernes erfaringer hvor de trekker frem at barnehage og skole generelt er blitt mer positivt innstilt til veiledning av PP-tjenesten. Funn fra analysen antyder at PP-rådgiverne oppfatter det slik at det er en forståelse fra barnehager og skoler om at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i tre timer for et barn, ikke nødvendigvis er tilstrekkelig. Dette tyder på at å arbeide for et helhetlig tilbud hvor inkludering står sentralt i barnehager og skoler, angår hele barnehagen og skolen og ikke bare en lærer, eller en spesifikk elevgruppe (Fasting & Breilid, 2020). Resultatet fra analysen peker på at veiledning for personalet i barnehager og skoler, blir helt nødvendig for at alle ansatte får kompetanse og forståelse for hvordan barnehagemiljøet eller klassemiljøet spiller inn på barnets utvikling, samt barnets individuelle forutsetninger som igjen blir påvirket av miljøet rundt (Bronfenbrenner, 1979, 2006). Dette er nødvendig for å sikre et godt og helhetlig tilbud i barnehage og skole, også til de barna med særlige behov (Meld. St. 6(2019-2020)).

Et annet funn fra analysen i tema 1, handler om en opplevelse blant PP-rådgiverne at barnehagen er lettere å komme i posisjon til for å arbeide mer med systemarbeid. Dette resultatet fra tema 1 viser at PP-rådgiverne erfarer at barnehagen tydeligere har rettet sin oppmerksomhet mot veiledning og at de har et tydeligere ønske om at PP-rådgiverne skal være med inn i utviklingsarbeidet til barnehagene for å jobbe med kompetanseheving. Tveit et al (2019) underbygger dette resultatet med sin påstand om at dersom PP-tjenesten er med i slikt arbeid, kan det gi økt kompetanse i barnehage og skole. Dette kan igjen bidra til å videreutvikle barnets omgivelser, og på den måten lettere tilrettelegge for barn og elever sin utvikling og sosialisering.

6.2 Inkludering som overordnet mål

Inkludering som ledestjerne, men det er et møysommelig arbeid

Et resultat fra tema 2, peker på at inkludering fungerer som en «ledestjerne» i alt arbeidet PP-rådgiverne foretar seg. Både knyttet til sakkyndighetsarbeid og systemarbeid. Funn viser at i det systemrettede arbeidet er det fokus på inkludering og hvordan tilrettelegge, arbeide med fellesskap, læringsmiljø, utfordrende barnegrupper og så videre (utdanningsdirektoratet, 2022). Ingen av PP-rådgiverne utdyper hva inkludering betyr for dem, men funn peker på fellesskap, læringsmiljø og hvordan arbeide med å få alle barna inn i gruppen. Et annet funn antyder likevel at PP-rådgiverne synes det er krevende for dem å arbeide med inkludering på systemnivå, og det blir beskrevet som et «møysommelig arbeid». Resultatet fra tema 2, bekrefter den oppfatningen om at inkludering synes å være utfordrende å få til i praksis (Nordahl, 2018, Moen, 2018). Inkludering fungerer som et ideologisk prinsipp for norsk utdanning (UNESCO, 1994), men resultat i fra tema 2 viser at forståelsen av en inkluderende praksis er mer utfordrende å forholde seg til (Haug, 2014, Fasting & Breilid, 2020).

Videre er et resultat fra tema 2 at utfordringen knyttet til en praktisk forståelse av inkludering, handler om forventninger hos barnehager og skoler knyttet til PP-rådgivernes arbeid. I funn fra analysen kommer det frem at det ofte blir formidlet fra pedagoger og lærere at det «er noe med det ene individet», særlig i skolen, som er årsaken til utfordringer i barnegruppen eller klasserommet. Det blir uttrykt videre ønske om kartlegging av enkeltbarn og ønske om spesialundervisning. Dette resultatet fra tema 2 tyder på at dersom samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehager/skoler fortsetter å bære preg av behov for isolerte vurderinger av enkeltbarn, vil PP-tjenestens arbeid være med på å opprettholde et medisinsk- og individfokusert- perspektiv på barns og elevers utfordringer i dagens barnehager og skoler (Hausstätter, 2007, 2009). Ut ifra dette resultatet blir det utfordrende å møte regjeringens forventninger om en PP-tjeneste som skal arbeide forebyggende og være tettere på og mer tilgjengelig i barnehager og skoler (Meld. St.6. (2019-2020)). Ytterligere bekrefter disse resultatene fra tema 2, Fasting og Breilid (2020) sine betraktninger om at PP-tjenestens mandat bør dreies i en mer proaktiv retning enn slik det fremkommer i lovverket i dag. I proposisjonen til den nye opplæringsloven *Prop. 57L (2022-2023) – Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*, signaliseres en endring om at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende med å gi et inkluderende og tilrettelagt opplæringstilbud

til barn og elever som har behov for dette. Resultat fra tema 2 antyder at dette kan være utfordrende å oppnå i praksis fordi funn viser at det kan være vanskelig for ansatte i barnehager og skoler å betrakte barnet eller elevens utfordringer gjennom en forståelse av gjensidig påvirkning mellom person og miljø (Bronfenbrenner, 1979, Kvello, 2013). Resultat i tema 2 viser også at det råder som nevnt, en oppfatning om at barnehager og skoler har behov for isolerte vurderinger av enkeltindivider. Dette bekrefter resultat fra Fylling og Handegårds (2009) rapport (*Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*) om at skolen i svært liten grad ønsket systemrettet bistand fra PP-tjenesten, men heller inn mot enkeltelever. Dette behovet og denne etterspørselen kan føre til en barriere for å arbeide med inkludering og forebygging. Forskning underbygger denne utfordringen hvor det særlig er tanken om system versus individ som blir utfordrende å forholde seg til i praksis, dersom man ikke klarer å forene disse to perspektivene (Tveit, et.al., 2012, Moen, 2018). Det fremkommer likevel et resultat fra tema 2 hvor PP-rådgiverne forteller at de kan jobbe noe mer systemrettet med inkludering inn mot barnehagene. Hesselberg og Tetzner (2016) peker på at både barnehage og skole er sosiale systemer, men at disse to sosiale systemene er nokså ulike. Et funn viser at barnehagen oppleves som en mindre organisasjon hvor det også er lettere å få oversikt, komme i gang, engasjere og motivere. Det er en opplevelse av at man i barnehagen skal ta vare på alle, at alle skal få være med i fellesskapet. I skolen har ofte PP-rådgiver sin rolle i lang tid vært å ha oversikt og kunnskap om ulike kartleggingsverktøy, kunnskap om spesifikke lærevansker og å finne løsninger for «den ene eleven». Dette var også det opprinnelige formålet PP-tjenesten hadde i samarbeid med skolene (Hesselberg og Tetzner, 2016). Barnehagens formålsparagraf (2005) § 1 presiserer læring gjennom lek. Kanskje det er enklere å få til felles veiledning og møter der innholdet er lettere å overføre til hele barnegruppen, mens lærevansker kan arte seg så ulikt fra fag til fag.

Resultat fra tema 2, antyder at inkludering ikke kan realiseres gjennom et individfokusert perspektiv alene, men snarere gjennom en tanke om at miljøet rundt barnet er svært betydningsfullt. Dette er i tråd med blant annet Moen (2018) som er opptatt av en helhetlig vurdering av barnet, barnegruppen og klasserommet. Videre tyder resultatene fra tema 2 på at utfordringer med systemrettet arbeid ikke ligger hos den enkelte PP-rådgiver da funn antyder at de viser særlig forståelse for en helhetlig tilnærming i deres arbeid og at PP-rådgiverne ikke kan se isolert på barnet og ikke isolert på systemet, men at individ og system er i en gjensidig påvirkning. På den måten beskrives en bioøkologisk forståelsesramme der PP-rådgiverne uttrykker at gjennom en helhetlig forståelse av deres mandat i lovverket (Barnehageloven

2005, Opplæringsloven 1998) kan de påvirke forholdene rundt barna hvor både relasjoner og roller barna og elevene inngår i, har stor betydning for å få til en likeverdig og varig utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

6.3 Laget rundt barna

Tett på, tidlig innsats

Et resultat fra tema 3, antyder at det kan være utfordringer med å forstå hva tidlig innsats egentlig betyr – At det mangler en felles forståelse av dette begrepet for ansatte i barnehage, skole og PP-tjenesten. Funnene viser at det trolig er ulik forståelse ut ifra hvem man snakker med, men for PP-rådgiverne i denne undersøkelsen innebærer tidlig innsats alt det viktige arbeidet som kan gjøres i forkant av en henvisning til PP-tjenesten for en sakkyndig vurdering; kartlegging, observasjoner og ulike tiltak som kan prøves ut i første omgang, eller «tiltak på første nivå» som en PP-rådgiver beskriver. I praksis betyr dette å legge til rette for et godt pedagogisk tilbud for å sikre inkludering (Meld. St. 6 (1019-2020)).

Et resultat fra tema 3 tyder også på at PP-rådgivernes forståelse av tidlig innsats er noe begrenset da flere av PP-rådgiverne legger mye av ansvaret på barnehage og skole. Dette resultatet er til dels motstridende da regjeringen oppfordrer til tett og godt samarbeid mellom barnehager, skoler og PP-tjenesten for å få til tidlig innsats, og realisere inkluderende praksiser (Meld. St. 6 (1019-2020)). Dette resultatet kan kanskje henge sammen med PP-rådgivernes forståelse om at tidlig innsats ikke primært handler om å avdekke problemer hos barnet, men at kvaliteten på læringsmiljøet og fellesskapet er vel så viktig (Meld. St. 6 (1019-2020)). Det fremgår fra regjeringen at barnehage, skole og SFO bør ha fleksible løsninger og nok ressurser til å tilpasse det pedagogiske tilbudet slik at alle barn og elever blir ivaretatt, og for at inkludering skal være mulig (Meld. St. 6 (2019-2020)). I lys av dette, kan en argumentere for at inkludering og tidlig innsats er tett bundet sammen - at tidlig innsats er helt nødvendig for å oppnå inkludering. I denne sammenheng vil det være svært relevant å ta i bruk en praktisk forståelse av inkludering (Haug, 2014, Fasting og Breilid, 2020). Tidlig innsats handler nok også om å arbeide for å øke fellesskapet hvor man legger til rette for at alle kan delta i læringsfellesskapet og i det sosiale liv. Tidlig innsats handler også om å øke deltakingen hvor en skal finne frem til arbeidsformer som legger til rette for deltakelse for alle. Det handler også om å øke medvirkningen for å kunne ta hensyn til det enkelte barns preferanser og synspunkter. Tidlig innsats handler også om å øke utbyttet hvor man skal sikre

et relevant og fremtidsrettet utbytte både sosialt og faglig (Haug, 2014). Dette handler ikke bare om å avdekke problemer hos barnet, men at kvaliteten på læringsmiljøet rundt barna og elevene er vel så viktig (Meld. St. 6 (2019-2020)) for å sette det i sammenheng med tidlig innsats og hva dette begrepet egentlig betyr i praksis. Ut fra dette er det viktig å fremheve at fleksible løsninger og tilpasset innhold i barnehager og skoler, bør være en del av PP-tjenestens systemarbeid i form av veiledning og kompetanseheving i barnehager og skoler. På den måten får PP-tjenesten oppfylt sin rolle som en støttetjeneste, samt for å sikre et inkluderende tilbud for barna med særlige behov.

På en annen side viser resultat fra tema 3, at PP-rådgiverne arbeider systemrettet med inkludering gjennom samarbeid knyttet til tilrettelegging, arbeid med fellesskap, læringsmiljø, utfordrende barnegrupper og så videre i andre sammenhenger. Dette arbeidet kan henge tett sammen med tidlig innsats, men at det kanskje kan være utfordrende for PP-rådgiverne å se disse sammenhengene fordi de opplever at en del barnehager og skoler mener tidlig innsats betyr at PP-tjenesten skal tidlig inn for å gjøre en sakkyndig vurdering. Funn i tema 3, viser at PP-rådgiverne er klar på at det å skrive sakkyndige vurderinger ikke er løsningen på tidlig innsats, og at tidlig innsats og forebygging for PP-rådgiverne, ikke er synonymt med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. I resultatene fremgår det heller en forståelse for at tidlig innsats også bør oppfattes som en innsats i å forbedre miljøet rundt barna og elevene. På den måten kan det legges til rette for å kunne tilpasse det pedagogiske tilbudet i barnehager og skoler.

Resultat i tema 3, peker på PP-rådgivernes forståelse av at tidlig innsats først og fremst er barnehagen og skolen sitt ansvar, samtidig som de forteller at de arbeider med å tilrettelegge for gode pedagogiske miljøer, også for de med særlige behov i andre sammenhenger som for eksempel i arbeid med inkludering på systemnivå. Dette er også, ifølge regjeringen; Tidlig innsats for en inkluderende praksis (Meld. St. 6. (2019-2020)). Disse funnene viser at samarbeidet og forståelsen av tidlig innsats blir skyggelagt av barnehagen og skolen sine tanker om at tidlig innsats betyr sakkyndig vurdering, og at PP-rådgiverne er uenig i dette. Et resultat i tema 3, antyder at det har oppstått et misforhold mellom forståelsen av tidlig innsats, men at PP-rådgiverne egentlig arbeider med dette i deres systemrettede arbeid. Funn viser hvordan PP-rådgiver sin rolle kan forstås i sammenheng med tidlig innsats. PP-rådgiveren forteller at gjennom å være en del av møtene sammen med foreldre og pedagoger/lærere der tiltak blir diskutert, for å blant annet få til deltakelse, fellesskap og varig utvikling, arbeider

PP-rådgiverne med tidlig innsats (Haug, 2014, Fasting og Breilid, 2020). På den måten blir PP-tjenesten noe mer enn kun en sakkyndig instans, og i dette fellesskapet kan en lik forståelse av tidlig innsats og inkludering tre frem. Et godt lag rundt barna og elevene vil være betydningsfullt for å realisere tidlig innsats og inkludering. Samarbeid mellom barnehager, skoler og PP-tjenesten vil trolig virke inn på miljøet rundt individene og legge til rette for gode systemer, overganger, relasjoner og lignende(?) (Bronfenbrenner, 1979, Kvello, 213).

En helhetlig tilnærming

Et resultat fra tema 3 peker på betydningen av miljøet rundt barna, eller rettere sagt «laget rundt barna». Resultat fra tema 3 antyder at det synes å være et misforhold i forståelsen av betydningen til tidlig innsats samt hva det innebærer i praksis. Selv om flere av PP-rådgiverne forteller at tidlig innsats i stor grad er barnehagen og skolen sitt ansvar, forteller de likevel om hvordan de har en helhetlig tilnærming i alt de gjør i sitt arbeid. Funn i tema 3 viser at PP-rådgiverne er opptatt av at læringsmiljøet er svært betydningsfullt dersom individene skal kunne være i varig utvikling og læring. Dersom dette ikke er tilfellet, påpeker PP-rådgiverne at barna og elevene ikke er inkludert. Funn viser at man derfor må se på andre faktorer enn bare barnet og at PP-rådgivernes arbeid ikke bare handler om det ene individets mulige diagnose, utredning eller videre henvisninger. Funn fra tema 3 peker på at det sjeldent handler kun om det ene barnet fordi barnet skal leke, lære og utvikle seg sammen med andre. Uavhengig diagnoser så skal jo barnet og eleven fungere i miljøet på avdelingen eller i klassen. Da handler det om hvordan man best mulig kan tilrettelegge for dette barnet. Det er dette som også kan beskrives som arbeid med tidlig innsats, da det er mye som kan tilrettelegges for i det ordinære tilbudet i barnehager og skoler dersom kompetansen på området er tilgjengelig og tett på (Meld. St. 6. (2019-2020)).

Resultat fra tema 3 viser at PP-rådgiverne er opptatt av at det «helhetlige» eller «laget rundt barnet», handler om å hjelpe alle som jobber rundt barnet - altså systemet rundt. De forteller at der klassemiljøet er bra, klasseledelsen god og organiseringen variert, er det mye lettere å være elev fordi de får en frem elevenes styrker og de får bidratt. Miljøet rundt barna påvirker barnets muligheter (Bronfenbrenner, 1979). Her igjen blir en praktisk forståelse av inkludering som man kan arbeide med i barnehager og skoler, svært relevant (Haug, 2014, Fasting og Breilid, 2020). Dette fordi man kan undersøke nærmere hva det er som gjør klassemiljøet bra, hva det er som kjennetegner god klasseledelse og hvilken betydning har variert organisering for elevene.

Likevel viser resultat i tema 3 at PP-rådgiverne lettere kommer i posisjon til å veilede i en sakkyndig vurdering, samt at de her har erfaringer med å trekke inn miljøet rundt barnet. Gjennom å arbeide med de spesifikke utfordringene og legge til rette for et bedre læringsmiljø for å sikre varig utvikling og læring for individet, klarer PP-rådgiverne å forene både barnehagen og skolen sitt behov for isolerte vurderinger, men også løftet blikket mot inkluderende praksiser (Haug, 2014, Fasting & Breilid, 2020, Kolnes, 2020, Kolnes 2022).

7.0 AVSLUTNING OG OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

I denne masteroppgaven har tema vært systemarbeid hvor oppmerksomheten har vært rettet mot PP-rådgivere for å besvare problemstillingen «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid». Jeg har gjennomført en kvalitativ studie hvor det ble gjennomført fire semistrukturerte intervju. Videre ble det gjennomført en induktiv tematisk analyse av datamaterialet hvor jeg kom frem til tre tema som kunne hjelpe meg å diskutere problemstillingen. Dette var 1) Kompetanse for å kunne møte og tilrettelegge for alle elever, 2) Inkludering som overordnet mål og 3) Laget rundt barnet. Resultatene ble drøftet i lys av forskning og litteratur om tema, samt bioøkologisk teori. I avslutningen følger en oppsummering av funn fra undersøkelsen, og et kritisk blikk på forskningen og implikasjoner.

7.1 Oppsummering av studiens resultater

Resultat fra undersøkelsen viser hvordan inkludering fungerer som en ledestjerne i alt arbeidet PP-rådgiverne foretar seg. Ikke bare som et mål med det systemrettede arbeidet, men også i det sakkyndige arbeidet. Inkludering fremtrer derfor som et prinsipp og ideal. Samtidig viser funn fra undersøkelsen at en inkluderende praksis er mye mer utfordrende å forholde seg til. Resultat tyder på at denne utfordringen henger sammen med barnehager og skoler sitt ønske om isolerte vurderinger av enkeltbarn, og at PP-rådgiverne gjennom systemrettet arbeid, likevel havner tilbake på det ene barnet eller elevens vansker. Funn antyder at det kan være utfordrende for barnehage og skole å forholde seg til en forståelse om at individ og miljø er i en gjensidig påvirkning, men her har ikke denne undersøkelsen godt nok grunnlag for å bekrefte eller avkrefte dette. Dette fordi pedagoger og læreres stemme ikke er hørt i denne sammenheng. Likevel indikerer et resultat fra undersøkelsen at PP-rådgiverne ønsker å ha en helhetlig tilnærming i sitt arbeid og at de har en bioøkologisk forståelsesramme der de ikke ser isolert på individet og ikke isolert på systemet, men prøver å forene både individ og miljø. Andre funn fra undersøkelsen bekrefter dette ytterligere gjennom PP-rådgivernes forståelse av

at laget rundt barnet også er svært betydningsfullt både i forhold til inkludering og tidlig innsats. Resultatene viser at det er viktig for PP-rådgiverne å hjelpe laget rundt, eller «systemet rundt barna». Et annet resultat fra undersøkelsen viser til at systemarbeid er en tidkrevende prosess, men at dette bidrar til at barnehage, skole og PP-tjenesten kommer nærmere hverandre, hvor samarbeidet også kan bli bedre. Det kan bidra til at PP-tjenesten kommer tettere på barna, elevene og de ansatte. Funn viser at PP-rådgiverne ønsker dette tette samarbeidet fordi de opplever at sakkyndighetsarbeid opprettholder en distanse.

I denne undersøkelsen kom det frem at PP-tjenesten er en viktig støttetjeneste til barnehager og skoler for å øke kompetansen for alle ansatte i barnehager og skoler. Funn tyder på at formidling av kunnskap til alle ansatte, er et viktig argument og bidrag for å arbeide mer med systemarbeid i barnehager og skoler. Resultat peker på at det er viktig at *alle* ansatte får økt sin kompetanse og ikke bare den ene ansatte. Funn viser at dette handler om å trygge de ansatte slik at alle føler seg kompetente nok i møte med alle barn og elever, også de med særlige behov. Resultatene indikerer også at det er en økende forståelse fra barnehager og skoler at dersom et barn får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning i tre timer, vil det sannsynligvis ikke være tilstrekkelig for barnet eller elevens helhetlige tilbud i barnehage eller skole. Resultat i denne masteroppgaven tyder på at både kunnskapsformidling og veiledning for å øke kompetansen blant alle ansatte i barnehager og skoler, er et viktig oppdrag i det systemrettede arbeidet. Dette resultatet blir til dels mangelfullt fordi det igjen, mangler informasjon fra ansatte i både barnehage og skole som eventuelt kan bekrefte eller avkrefte dette resultatet. Samtidig er det viktig å få frem at dette funnet betoner viktigheten av det systemrettede arbeidet PP-rådgiverne forteller om i møte med barnehage og skole. Dette fordi et miljø med trygge og kompetente ansatte vil ha positiv effekt på barna. Trolig vil økt kompetanse kunne bidra til riktige tiltak og tilpasninger som settes inn i miljøet rundt barnet og eleven, som igjen kan føre til en bedre praksis for inkludering på lang sikt.

Et resultat fra studien belyser hvordan tidlig innsats kan være utfordrende i praksis. Funn viser at PP-rådgiverne skyver mye av dette ansvaret over på barnehager og skoler. Resultat antyder også at det er en motsetning i disse funnene. Dette fordi PP-rådgiverne forteller om forskjellig arbeid på systemnivå som henger tett sammen med tidlig innsats; betydningen av miljøer rundt barna og elevene; læringsmiljø, variert organisering, klasseledelse, fellesskap og inkludering. På en annen side belyser nok denne motsetningen selve kompleksiteten med tidlig innsats. Resultat viser at PP-rådgiverne mener det betyr alt arbeid barnehager og skoler

gjør i forkant av en sakkyndig vurdering. Dette er et arbeid i samarbeid med PP-tjenesten og barnehage/skole og at tidlig innsats er noe de samarbeider om. Funn antyder at barnehage og skole mener tidlig innsats betyr å tidlig henvise for en sakkyndig vurdering. Dette funnet blir vanskelig å bekrefte eller avkrefte da det her igjen, mangler refleksjoner og erfaringer fra ansatte i barnehage og skole.

Denne masteroppgaven viser at begreper som inkludering og tidlig innsats er utfordrende å få til i praksis. Det er svært komplekse begreper som trolig trenger ytterligere praktisk forskning bak seg i barnehage og skole. Hvor en virkelig arbeider med å sette seg inn i hva inkludering egentlig betyr. Gjennom forskning og tett samarbeid mellom PP-tjenesten, barnehager og skoler, kan en få belyst tilrettelegging som faktisk har effekt, tiltak som fungerer, holdninger og forståelsesrammer i miljøet rundt barna og elevene. I møte med Prop. 57 L (2022-2023) *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*, står det at «*Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skolane i det førebyggjande arbeidet for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som kan ha behov for tilrettelegging av opplæringa*» (§ 11-13). I forslaget presiseres det også at PP-tjenesten skal støtte og veilede skolene der det er behov for tilrettelegging av opplæringen og hjelpe til når skolene skal sette i gang tiltak. Det står også at PP-tjenesten skal hjelpe til med kompetanse- og organisasjonsutvikling med mål om å sikre et inkluderende og godt tilrettelagt opplæringstilbud. Resultater fra denne masteroppgaven viser at gjennom kompetanseheving og veiledning er det rom for å arbeide nettopp med faktorer knyttet til inkludering og tidlig innsats. Nettopp for å hjelpe barnehager og skoler med å tilrettelegge på best mulig måte for de barna og elevene som har behov for dette. Videre kan det være viktig at PP-tjenesten prøver å gå frem som aktører for å forene individ- og systemperspektivet gjennom å fremheve en helhetlig tilnærming til sitt arbeid i samarbeid med barnehager og skoler. Kanskje er det også behov for mer forskning rundt hvordan disse to perspektivene best kan forenes i praksis.

7.2 Kritisk blick og implikasjoner

Resultatene fra denne masteroppgaven er fra svært få informanter. Det er kun fire semistrukte intervju som den induktive tematiske analysen baserer seg på. Ved å benytte andre metoder som for eksempel fokusgrupper eller survey, kunne resultatene vært helt annerledes. Gjennom å bruke tematisk analyse var det datamateriale som jeg ikke fikk brukt fordi det ikke var relevant for problemstillingen. På en annen side fikk jeg identifisert en relativt bred problemstilling og et bredt tema. Gjennom tematisk analyse var det mulig å gå så bredt ut som

problemstillingen min tilsa. I etterkant burde det vært noen klare forskningsspørsmål som kunne bidratt med å ramme inn oppgaven tydeligere. Problemstillingen til masteroppgaven fokuserte kun på PP-rådgiverne og deres refleksjoner og erfaringer. I etterkant har jeg tenkt at resultatene trolig ville blitt rikere med flere informanter. Både informanter fra barnehage, skole og PP-tjenesten. Kanskje undersøkelsen ville hatt tydelige motsetninger eller funn som ble avkreftet eller bekreftet. Utdannelsesbakgrunn blant informantene hadde heller ikke relevans for denne studien. Dette er egentlig en interessant faktor å undersøke nærmere da dette kan være med på å påvirke intervjuene. Dette fordi PP-rådgiver sin bakgrunn kan ha betydning for hvordan de møter det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten og hvilken kunnskap de formidler. I masteroppgaven diskuterte jeg funn i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Dette er en bred teori som ønsker å favne over mye. Dette kan hindre at man kommer i dybden på enkelte aspekt ved sosiale forhold, samspill og utvikling. Kanskje det hadde vært noen tydeligere nyanser som kunne tre frem dersom en annen teori var valgt. Samtidig valgte jeg teori ut fra problemstillingens bredde. Derfor var den bioøkologisk teorien til god hjelp for å identifisere forhold og sammenhenger mellom ulike miljøer, og teorien bidro med å gi et mer overordnet blick på hva PP-rådgiverne forteller om systemarbeid og hvilken betydning dette har for de forholdene de skildret.

I forbindelse med forforståelse, er et stort interessefelt dette med inkludering. Jeg mener, som mange andre, at dette er utfordrende å realisere i praksis. Dette kommer fra en erkjennelse som tidligere pedagogisk leder i barnehage, og mor til tre barnehagebarn. Ut ifra dette er det sannsynlig at denne forforståelsen har ført datainnsamlingen og analysen av datamaterialet i lys av denne interessen. Samtidig er dette med inkludering mange mener noe om, og det vil være naturlig å ha en forutinntatt forståelse av dette. Likevel var jeg opptatt av å innta forskerrollen så åpen som mulig. Som nevnt tidligere i metodekapittelet er det viktig å erkjenne at dersom jeg skulle gjort denne forskningen på nytt ut ifra samme problemstilling, ville jeg stilt noen andre eller flere spørsmål. Dette fordi jeg nå besitter enda mer kunnskap og erfaring fra praksisfeltet som PP-rådgiver, samtidig som denne masteroppgaven har bidratt med mer kunnskap og erfaring. Forforståelsen har stor betydning for hvordan arbeidet med datainnsamlingen og hvordan analysen av datamaterialet er gjennomført. Likevel har jeg prøvd å være veldig transparent, hvor jeg til beste evne har vist til, og forklart de ulike prosessene i metoden. Resultatene fra denne masteroppgaven må derfor ses i lys av alle disse faktorene.

Denne undersøkelsen har gjort meg nysgjerrig på flere perspektiver knyttet til masteroppgavens tema om systemarbeid. Videre kunne det vært interessant og undersøkt kompetansen til de ansatte i PP-tjenesten og sett om dette har betydning for det systemrettede samarbeidet med barnehager og skoler. Man kunne benyttet den samme problemstillingen som er gjort i masteroppgaven, men inkludere flere informanter fra både barnehage og skole. Et annet aspekt å utforske grundig er hvordan økonomiske forhold i kommunen/fylke påvirker PP-tjenestens arbeid, både det systemrettede og det sakkyndige arbeidet.

Litteraturliste

- Adams, K. M., Hester, P. T., Bradley, J. M., T.J. & Keating, C. B. (2014).** Systems theory as the foundation for understanding systems. *Systems Engineering*, 17(1), 112-123.
- Andrews, & Hustad. (2022).** Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat? Nordlandsforskning. Hentet: 10.04.23
<https://hdl.handle.net/11250/3030768>
- Andrews, Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B.-C. (2018).** Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Nordlandsforskning. Hentet 10.04.22. Fra:
<https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Anthun, R. and Manger, T., (2006).** “Effects of Special Education Teams on School Psychology Services”, *School Psychology International* 2006 (27), 259–280.
DOI: 10.1177/0143034306067293.
- Barnehageloven. (2005).** *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. Hentet: 04.04.23. Fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet. (2017).** Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrapport 2017). Hentet:10.04.23. Fra:
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Bjerklund, M., Groven, B., & Åmot, I. (2019).** PPTs systemrettede arbeid i barnehagen. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. Og Nielsen, S. (2012).** Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022).** Thematic analysis : a practical guide. SAGE.

- Bronfenbrenner, U. (1979).** *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design.* Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006).** The bioecological model of human developmental. I W. Damon & R. M. Lerner (seriered.) & R. M. Lerner (volumred.), *Hanbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (6. Utg., s. 793 – 828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cameron, D. L., Kovac, V. & Tveit, A. D. (2011).** *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barn i barnehagen* (Prosjektrapport). Universitetet i Agder.
- Fasting, & Breilid, N. (2020).** PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling? Psykologi i kommunen. Hentet: 10.04.22. Fra: <https://psykisk-kommune.no/pp-%20tjenesten-som-%20inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>
- Fasting. (2018).** *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten.* Cappelen Damm akademisk.
- FN- Sambandet (2023, 03. Februar).** FNs bærekraftsmål. Hentet fra:
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009).** *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten.* NF-rapport nr. 5/2009. Bordø: Nordlandsforskning.
- Groven, B. (2019).** PPTs systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder – spor og trekk over ord. I Bjerklund, M., Groven, B., & Åmot, I (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen.* (s. 20-33). Universitetsforlaget
- Gutkin, T. B. (2012).** Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649652>
- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014).** Inkludering. Gyldendal akademisk.

- Hausstätter, R. S. (2007).** *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet* (p. 188). Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2009).** Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5.
- Hausstätter, R. S. (2014).** Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I Hvidsten (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus*. (1.utg). Fagbokforlaget.
- Hesjedal, E. (2021).** Educational psychology counsellors' views about children's participation in educational decision-making: A thematic analysis.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1163/15718182-29030005>
- Hesselberg, & Tetzchner, S. von. (2016).** *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016).** *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. NIFU, Nord Universitet & Nordlandsforskning.
- Hustad, Lødding, Fylling, & Ulriksen. (2016).** Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Hentet: 10.04.22. Fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/systemorientering.pdf>
- Kolnes, J. (2022).** Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving. *Spesialpedagogikk* 3/22, 54-69.
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U.V. (2020).** A system-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 783-801
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015).** *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk, 3. utgave.

- Kvello, Ø. (2013).** Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Lov om barnehager. (2017).** Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 02.05.23. Fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998).** Opplæringslova. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). Hentet 01.05.23. Fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/1998-07-17-61>
- Meld. St. 18 (2010-2011).** *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet: 10.04.23. Fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017).** *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020).** *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2005).** Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.
- Mitchell, D. R. (2005).** Contextualizing inclusive education : evaluating old and new international perspectives. Routledge.
- Mjøs, M. & Flaten, K. (2018).** Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konflikt- fylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, (3), 4–10.
- Moen, T. (2018).** «Individ- og systemrettet arbeid I PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?», i spesialpedagogikk, 4, s. 4-12

- Moen, T. (2019).** Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I Bjerklund, M., Groven, B., & Åmot, I (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. (s. 34-44). Universitetsforlaget
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., & M. Sølvsberg, A. (2018).** The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education*, 38(2), <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Moen, Torill; Rismark, Marit; Sølvsberg, Astrid Margrethe. (2020).** Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): Hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen (PIK)*.
- NESH. (2021).** Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (5.utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, T. (2018).** *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1983: 4 pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste.** Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Hentet fra:
- NOU 2019: 23. (2019).** *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.03.23. Fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022).** Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige
- Personopplysningsloven. (2018).** *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven&fbclid=IwAR0L5kSuaIplDV2UuLwCREEHNcOonGbrEWFYkNmFxshAw9NV0bHBy9-EZKY>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018).** *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa.*

Kunnskapsdepartementet. Hentet 04.04.23. Fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

St.Meld. nr 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov.*

Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). Hentet: 11.02.23. Fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/>

Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017). *Educational Psychology Practice : A New Theoretical Framework* (1st ed. 2017., Vol. 4). Springer International Publishing: Imprint: Springer.

Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2012). «Ja, takk, begge deler» – PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), 42–56.

Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 59–69). Universitetsforlaget.

UNESCO/IBE. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Universitetet i Bergen. (04.11.21). Datahåndteringsplan (Data Management Plan). Hentet: 10.04.23. Fra: <https://www.uib.no/boa/100003/datahandteringsplan-data-management-plan>

Universitetet i Bergen. (2019, 22.03.22). RETTE – UiBs prosjektoversikt. Hentet 01.02.23. Fra: <https://www.uib.no/personvern/128207/krav-om-registrering-av-prosjektet-ditt-i-rette#krav-til-registrering-i-rette>

Universitetet i Bergen. (2019). Retningslinje – Ovrordnede rammer for behandling av personopplysninger ved Univrsitetet i Bergen. Hentet 10.04.23. Fra: <https://regler.app.uib.no/regler/Del-1-Overordnede-rammer/1.5-Kvalitetssystemer/Overordnede-rammer-for-behandling-av-personopplysninger-ved->

Universitetet-i-Bergen/Retningslinje-Overordnede-rammer-for-behandling-av-personopplysninger-ved-Universitetet-i-Bergen/

Universitetet i Oslo. (årstall?). Senter for spesialpedagogisk forskning og inkludering (SpedAims). Hentet 08.05.23. Fra: <https://www.uv.uio.no/spedaims/om/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.* Hentet: 10.04.23. Fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). PP-tjenesten (PPT). Hentet: 10.04.23. Fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Vik. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. Hentet: 02.02.23. Fra: <http://hdl.handle.net/11250/275531>

Vedlegg nr.1 – Registrering og godkjenning i RETTE



Bergen, 9. mai 2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at **Anne Alexandra Lillebergen** sitt masterprosjekt er registrert og godkjent i RETTE og at prosjektet ikke har behandlet sensitive/særlige kategorier av personopplysninger.

Med vennlig hilsen


Elisabeth Hesjedal

Førsteamanuensis

Vedlegg nr.2 – Forespørsel og informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid?»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk på Universitet i Bergen, ønsker jeg å gjennomføre et forskningsarbeid om pedagogisk-psykologisk rådgivere. Jeg har særlig interesse for dette fagfeltet som er i utvikling, og at dette er et fagfelt jeg mener vi har nytte av å innhente mer informasjon om. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hva *PP-rådgivere forteller om systemarbeid* og hvilken betydning dette kan ha for PP-tjenesten sin rolle i å oppfylle politiske målsettinger om å arbeide mer systemrettet i arbeid med barnehager og skoler.

Det søkes derfor **informanter fra PP-tjenesten som i dag arbeider som PP-rådgivere.**

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie hvor jeg ønsker å få frem PP-rådgiver sin forståelse, erfaring og opplevelse i yrket knyttet til systemarbeid med intervju som metode. Som deltaker i studien innebærer dette at det settes av ca én time til intervju. Jeg vil gjennomføre intervjuene på Zoom dersom distansen blir en utfordring. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med diktafon lånt fra UiB med tilhørende passord. Dette oppbevares utilgjengelig for andre da det bare er jeg som intervjuer som har tilgang til lydopptaket. I etterkant av intervjuet blir lydopptaket transkribert, anonymisert og slettet når prosjektet er ferdigstilt og godkjent. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle temaer knyttet til:

- Inkludering
- Systemarbeid i barnehage/skole
- Erfaringer og kompetanse

Hva skjer med informasjonen du gir?

Det vil ikke være personidentifiserende opplysninger i denne studien. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som intervjuer som vil ha tilgang til opplysninger som gis. I masteravhandlingen blir alle informanter anonymisert med et fiktivt navn og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Studien er godkjent og registrert i Rette (<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>), som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekt. Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke tilbake og alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Jeg håper du ønsker å delta.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, ønsker å delta eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved prosjektansvarlig Elisabeth Hesjedal (Elisabeth.Hesjedal@uib.no, tlf. +47 55 58 32 39) eller student Anne Lillebergen (Anne.Lillebergen@student.uib.no) tlf. +47 48279222)
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultet: Atle Jåstad (atle.jastad@uib.no, tlf. +47 55 58 86 30)
- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim (Janecke.Veim@uib.no, tlf. +47 55 58 20 29).

Med vennlig hilsen

Student Anne Lillebergen

Vedlegg nr. 3 - Samtykke

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter med dette at jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å delta. Ved å samtykke godkjenner jeg at det tas lydopptak av intervjuet, og at transkripsjonene av dette materialet blir brukt i studentens masteravhandling ved Universitetet i Bergen. Informasjonen jeg deler vil bli behandlet både konfidensielt og anonymisert slik at den ikke kan identifisere meg. Lydopptak vil bli slettet når masteravhandlingen er godkjent. Min deltakelse i prosjektet er frivillig, og jeg kan når som helst trekke meg fra prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Navn i blokkbokstaver)

(Telefon)

(E-post)

Samtykkeskjema leveres når du møter til intervju, eller sendes på mail til

Anne.Lillebergen@student.uib.no med underskrift og dato.

Med vennlig hilsen

Student Anne Lillebergen

Vedlegg nr. 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

«Hva forteller PP-rådgivere om systemarbeid»

Presentasjon av prosjektet

- Formål og forskningsspørsmål
- Anonymitet, konfidensielt, lydopptak, samtykke, mulighet til å trekke seg

Innledning

- Hvor lenge har du vært ansatt som PP-rådgiver i PP-tjenesten?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Geografiske forskjeller

- Hvordan er ditt PP-kontor organisert?
 - Hvor mange ansatte er dere?
 - Har dere ulike ansvarsområder som for eksempel barnehage eller grunnskole?

Inkludering og tidlig innsats

- Opplever du at inkludering fungerer som et overordnet mål i arbeid med systemarbeid i barnehagen/skolen?
 - Har du noen eksempler på dette?
- På hvilken måte er inkludering i barnehage/skole knyttet til din arbeidshverdag?
- Videre, opplever du at tidlig innsats og forebygging i barnehage/skole er knyttet til din arbeidshverdag? På hvilken måte?

Forståelse av systemarbeid

Eksternt arbeid:

- Hvordan vil du definere systemarbeid/systemrettet arbeid i barnehage/skole?
- Hva ønsker du som PP-rådgiver å oppnå ved å arbeide med systemarbeid?
- Hvilket fokus opplever du at skolen har i arbeid med systemarbeid

Internt arbeid:

- Kan du fortelle litt om saksgangen og tidsperspektiv i en systemsak på ditt PP-kontor?
- Vil du si at PP-tjenesten prioriterer systemsaker?

Oppfølgings spørsmål

- Bruker PP-tjenesten du arbeider i en spesiell metode eller modell i arbeid i med systemsaker?
 - Bruker dere en spesiell metode eller modell?
 - Følger dere interne retningslinjer?

Ulike metoder i arbeid med systemarbeid

- Pedagogisk analyse (LP-modellen)
 - Hvilken del av denne modellen vil du si er mest utfordrende?
 - Opplever du motstand fra barnehage/skole i arbeid med LP-modellen?
 - Hvilke faktorer er viktig her for å lykkes med arbeidet?
 - Er barna/elevne sine stemmer i fokus i et slikt arbeid? På hvilken måte?
- Tverrfaglig team?
- Ambulerende team?
- Eventuelt andre metoder/modeller?

Erfaring og kompetanse knyttet til systemarbeid

- Hvilken form for kompetanse og erfaring opplever du som viktig når du arbeider med systemarbeid?
- Vil du si at erfaring fra barnehage eller skole, har betydning for den enkelte PP-rådgiver i arbeid med systemarbeid? Og på hvilken måte da?
- På hvilken måte blir rådgivnings- og veiledningskompetanse viktig i systemarbeid? Har du noen eksempler?
- Hvordan vil du beskrive din rolle i et systemarbeid ute i barnehage/skole?
- Føler du deg faglig trygg i rollen som deltaker i et systemarbeid ute i praksisfeltet?
- Har PP-kontoret ditt intern veiledning underveis i et systemarbeid for de PP-rådgiverne som er involvert i arbeidet?
 - Hvordan fungerer eventuelt dette?

- Opplever du at PP-kontoret ditt prioriterer kurs og andre måter for kompetanseheving rundt systemarbeid?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe mer du ønsker kunnskap om i arbeid med systemarbeid? Gjerne fortell litt om dette

Samarbeid med barnehage/skole

- Hvordan opplever du at barnehage/skole har oversikt over de tjenestene PP-kontoret kan tilby når det gjelder systemsaker?

Mer spesifikt:

 - Er informasjonen tilgjengelig?
 - Informerer PP-rådgiver om systemarbeid i enkelte individualsaker som i en prosess med en sakkyndig vurdering
 - I hvilken grad vil du si at barnehage/skole benytter seg av disse tjenestene?
- Opplever du at det er spesifikke faktorer som bør ligge til grunn for å kunne arbeide systemrettet i barnehage/skole?
 - Hva er eventuelt disse faktorene?
- Er barnehageledelsen/skoleadministrasjonen delaktig i en systemsak?
 - Hvilken betydning opplever du det kan ha for utviklingen i et systemarbeid?
- Opplever du at ansatte i barnehage/skole ønsker veiledning på hva de kan sette i gang av tiltak i forkant av en eventuell henvisning til PP-tjenesten?
 - Gjerne gi noen eksempler på dette
- Hvordan blir barna/elevene sine synspunkt ivaretatt i et systemarbeid?

Individ og system

- Hvordan vil du si det doble mandatet PP-tjenesten er gitt gjennom opplæringsloven fungerer i praksis for PP-kontoret du arbeider på?
 - Hvilken saker prioriteres og hvorfor?
- Hvordan opplever du fordelingen mellom etterspørsel av individualsaker og systemarbeid?
- Opplever du at barnehage/skole ønsker å drøfte enkeltsaker fremfor klasseledelse, miljø, språkvansker, samspillsvansker og lignende?
 - Hvis ja; Hva tror du er årsaken til dette?

- Hvis nei; Hvilken betydning tror du disse samtalene har for det sosiale miljøet i barnehage/skole – avdeling/klasse?
- Hvilken betydning opplever du systemarbeid kan ha for de barna/elevene som i dag mottar spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning?
- Hva opplever du som de største forskjellene i å drive med systemarbeid vs. sakkyndig vurderinger?
- Hva mener du skal til for at PP-tjenesten kan arbeide mer med systemarbeid?

Avslutning

- Er det noe jeg ikke har spurt om, noe du vil tilføye, eller spørre meg om?
- Avklare eventuelle usikkerheter
- Takke for tiden og deltakelsen

Vedlegg nr. 5 – Prosess frem til tema via tematisk analyse

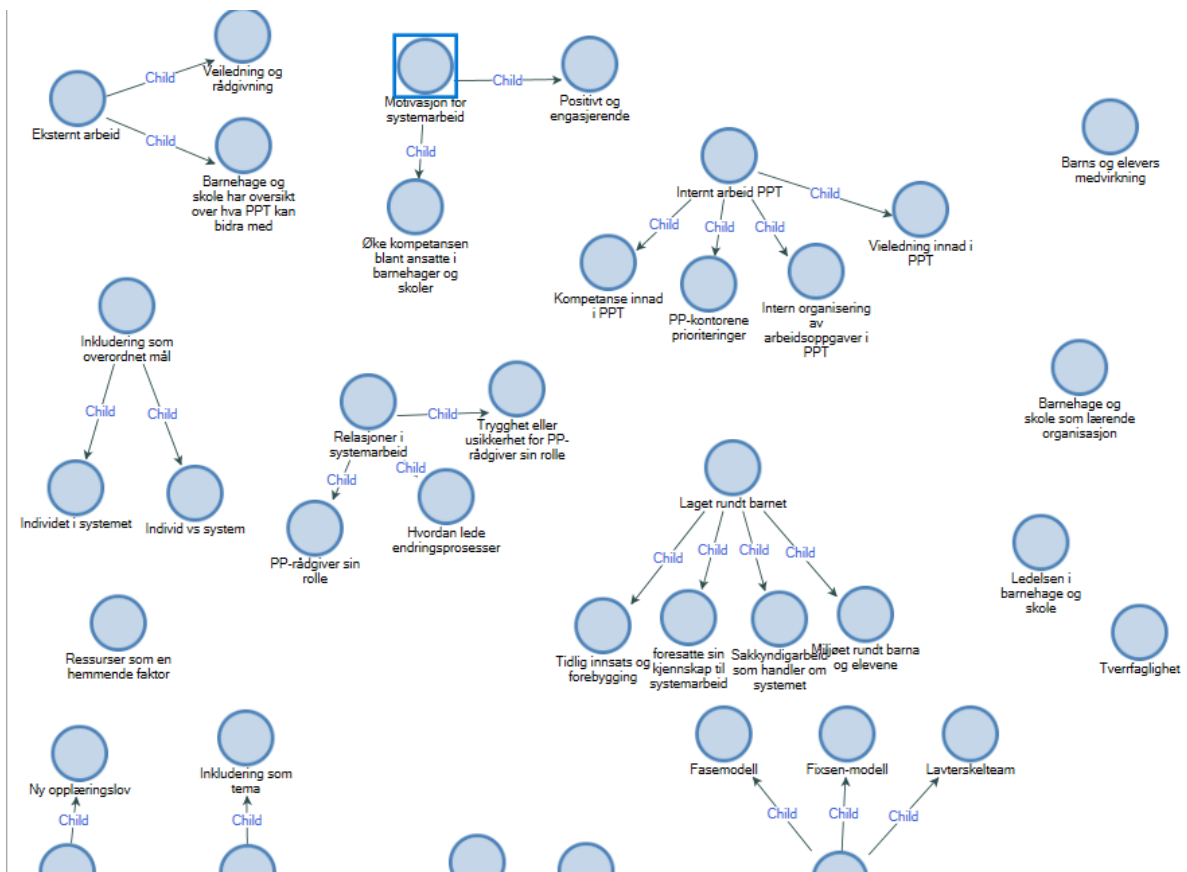
Grov-koding

Nodes								Search Project
Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By		
Intern organisering av arbeidsoppgaver i PPT		1	4 24.10.2022 09.17	AL	03.11.2022 21.58	AL		
Inkludering som overordnet mål		4	9 24.10.2022 09.20	AL	08.11.2022 09.15	AL		
Inkludering som tema		2	3 24.10.2022 09.22	AL	08.11.2022 09.15	AL		
Sakkyndigarbeid som handler om systemet		3	7 24.10.2022 09.23	AL	03.11.2022 21.20	AL		
Individet i systemet		2	3 24.10.2022 09.24	AL	03.11.2022 21.22	AL		
Øke kompetansen blant ansatte i barnehager og skoler		3	7 24.10.2022 09.27	AL	08.11.2022 09.18	AL		
Tidlig innsats og forebygging		4	9 24.10.2022 09.28	AL	08.11.2022 09.18	AL		
Laget rundt barnet		2	3 24.10.2022 09.30	AL	04.11.2022 08.52	AL		
Ulike definisjoner		2	4 24.10.2022 09.32	AL	08.11.2022 09.17	AL		
Veiledning og rådgivning		2	3 24.10.2022 09.33	AL	08.11.2022 09.20	AL		
Ressurser som en hemmende faktor		2	5 24.10.2022 09.40	AL	04.11.2022 11.11	AL		
Opplæringsloven		3	5 24.10.2022 09.41	AL	08.11.2022 09.18	AL		
Temaer		4	10 24.10.2022 09.43	AL	08.11.2022 09.19	AL		
Tidsperspektiv		3	3 24.10.2022 09.45	AL	08.11.2022 09.19	AL		
Arbeidsmodeller		1	2 24.10.2022 09.46	AL	08.11.2022 09.16	AL		
Relasjoner i systemarbeid		3	4 24.10.2022 09.49	AL	04.11.2022 10.21	AL		
Elever sin stemme i skolen		3	4 24.10.2022 09.50	AL	03.11.2022 20.33	AL		
PP-kontorene prioriteringer		3	5 24.10.2022 09.56	AL	08.11.2022 09.17	AL		
Kompetanse innad i PPT		4	18 24.10.2022 09.57	AL	08.11.2022 09.16	AL		
Trygghet eller usikkerhet for PP-rådgiver sin rolle		3	10 24.10.2022 10.02	AL	08.11.2022 09.19	AL		
PP-rådgiver sin rolle		3	4 24.10.2022 10.07	AL	07.11.2022 10.17	AL		
Veiledning innad i PPT		2	2 24.10.2022 10.10	AL	08.11.2022 09.20	AL		
Barnehage og skole har oversikt over hva PPT kan bidra med		4	4 24.10.2022 10.14	AL	03.11.2022 20.42	AL		
Foresatte sine meninger		1	2 24.10.2022 10.22	AL	08.11.2022 09.15	AL		
Eksternt arbeid		4	10 24.10.2022 11.06	AL	04.11.2022 11.06	AL		
Miljøet rundt barna og elevene		4	10 24.10.2022 11.44	AL	08.11.2022 09.16	AL		
Fasemodell		2	12 24.10.2022 13.18	AL	04.11.2022 10.38	AL		

Koder er slått sammen og noen fjernet

Nodes								Search Project
Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By		
Arbeidsmodeller		1	2 24.10.2022 09.46	AL	08.11.2022 09.55	AL		
Barnehage og skole som lærende organisasjon		1	1 08.11.2022 10.32	AL	08.11.2022 10.32	AL		
Barns og elevers medvirkning		2	2 03.11.2022 20.30	AL	08.11.2022 10.02	AL		
Eksternt arbeid		4	10 24.10.2022 11.06	AL	04.11.2022 11.06	AL		
Inkludering som overordnet mål		4	9 24.10.2022 09.20	AL	08.11.2022 09.15	AL		
Internt arbeid PPT		2	2 03.11.2022 21.09	AL	08.11.2022 10.08	AL		
Laget rundt barnet		2	3 24.10.2022 09.30	AL	04.11.2022 08.52	AL		
Ledelsen i barnehage og skole		2	9 03.11.2022 17.18	AL	04.11.2022 10.50	AL		
Motivasjon for systemarbeid		4	7 03.11.2022 20.39	AL	04.11.2022 10.28	AL		
Opplæringsloven		3	5 24.10.2022 09.41	AL	08.11.2022 09.18	AL		
Relasjoner i systemarbeid		3	4 24.10.2022 09.49	AL	04.11.2022 10.21	AL		
Ressurser som en hemmende faktor		2	5 08.11.2022 10.33	AL	08.11.2022 10.33	AL		
Temaer		4	10 24.10.2022 09.43	AL	08.11.2022 09.19	AL		
Ulike definisjoner		2	4 24.10.2022 09.32	AL	08.11.2022 09.17	AL		

Midt i prosessen i arbeid med tema



I prosessen med å lande endelig tema

