

Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?

Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten

*Bent-Cato Hustad
Tommy Strøm
Clara Luckner Strømsvik*

Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?

Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten.

av

Bent-Cato Hustad, Tommy Strøm og Clara Luckner Strømsvik

NF-rapport nr. 2/2013

ISBN-nr.: 978-82-7321-640-3

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten.	Offentlig tilgjengelig: Ja ISBN nr. 978-82-7321-640-3 Ant. sider og bilag: 256	NF-rapport nr.: 2/2013 ISSN 0805-4460 Dato: Juni 2013
Forfattere Bent-Cato Hustad, Tommy Strøm og Clara Luckner Strømsvik	Prosjektansvarlig (sign): Bent-Cato Hustad Forskningsleder: Cecilie Høj Anvik	
Prosjekt Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet Oppdragsgivers referanse Tone Abrahamsen	
Sammendrag Den foreliggende rapport er en sluttrapport fra forskningsprosjektet Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Rapporten er utarbeidet på oppdrag i fra Utdanningsdirektoratet og er et ledd i oppfølgingen av Meld.St. 18. Rapporten danner et kunnskapsgrunnlag for Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten. Rapportens hovedkonklusjon er at PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være "tettere på" lærerne i skolen og barnehagelærerne i barnehagene. Med tanke på å utvikle slik handlingskompetanse, konkluderes det med at det vil være fordelaktig å satse på lokale FoU-prosjekter hvor PP-tjenestene og skoler/barnehager utvikler nye måter å samhandle på. Videre konkluderer kartleggingen også med at PP-tjenesten på noen fagområder har behov for å få tilført kompetanse. Tilbud om etter- og videreutdanning til PP-tjenesten på disse fagområdene kan med fordel tilbys som kurs- eller seminarrekker. Flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet peker seg ut som et fagområde hvor svært mange i PP-tjenesten har behov for å tilegne seg kompetanse. Enkelte PP-tjenester har også behov for kompetanse på fagområdene matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. Når det gjelder PP-tjenestens juridiske kompetanse, finner vi også behov for etterutdanning på forvaltningsloven og mer spesifikke rettighetsområder. Noe overraskende finner vi at PP-tjenesten mangler kompetanse på vurderingsforskriftene og vurdering for læring, et fagområde det er helt avgjørende at PP-tjenesten har kompetanse på med hensyn på å realisere tilpasset opplæring.	Emneord PP-tjenesten, kompetanse, spesialpedagogikk, offentlig sektor Keywords EPCS, competence, special education, public service	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 300,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Den foreliggende rapporten er en kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet, og inngår i et forarbeid for deres arbeid med å utvikle en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten.

Rapporten er en kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Denne sluttrapporten har derfor fokus på PP-tjenesten og den kompetansen som de forventes å inneha for å fylle rollen deres som rådgiving- og veiledningstjeneste for skoler og barnehager. Bent-Cato Hustad har hatt prosjektansvaret for forskningsprosjektet.

Forskningsrapporten er skrevet av forskerne Bent-Cato Hustad, Tommy Strøm og Clara Luckner Strømsvik. Forskerne er ansatt ved Nordlandsforsknings forskningsavdeling for velferd, arbeid og oppvekst.

Vi benytter anledningen til å takke oppdragsgiver en god og konstruktiv dialog gjennom prosjektperioden. Vi takker også den faglige ressursgruppa som har bidratt med innspill i utvikling av spørreskjemaer. Vi vil også takke de som har stilt opp på pilot-studien av spørreskjemaene. Takk for de mange konstruktive innspillene og tilbakemeldingene. Vi gir også en stor takk til førsteamannuensis Ingrid Fylling ved Universitetet i Nordland som har stått for kvalitetssikring av rapportens innhold.

Avslutningsvis vil vi også rette en stor takk til alle PP-ledere og skolefaglig ansvarlige som har deltatt på våre fokusgruppeintervjuer, samt alle PP-ledere og skolefaglig ansvarlige som har svart på våre spørreskjemaer. Og sist, men ikke minst vil vi takke alle fagansatte i PP-tjenesten som har tatt seg til å svare på vårt spørreskjema. Uten deres bidrag, ville det ikke være mulig å få kunnskap om kompetansen i PP-tjenesten.

Bodø, dato 19. juni 2013

INNHold

FORORD	1
TABELLER	6
FIGURER	7
SAMMENDRAG	9
SUMMARY	11
1. INNLEDNING	13
1.1 BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER	13
1.1.1 Bakgrunn og formål	13
1.1.2 Strategi for etter- og videreutdanning for PPT - de politiske intensjonene	14
1.1.3 PP-tjenesten som lovpålagt tjeneste	15
1.1.4 Problemstillinger	16
1.1.5 Hvordan problemstillingene forholder seg til hverandre	17
1.2 METODE OG GJENNOMFØRING	19
1.3 3 SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSER	19
1.3.1 Innsamling av e-postadresser	19
1.3.2 Distribusjon og oppfølging	20
1.3.3 Pilotundersøkelse av spørreskjemaundersøkelsene	21
1.3.4 Validitet og reliabilitet - spørreskjemaundersøkelser	22
1.3.5 Vurderinger av dataenes representativitet	22
1.4 ÅTTE FOKUSGRUPPEINTERVJUER	25
1.5 ETISKE BETRAKTNINGER	26
1.6 OPPBYGGING AV RAPPORTEN	26
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	27
2.1 KOMPETANSEBEGREPET	27
2.1.1 Formalkompetanse	27
2.1.2 Realkompetanse	27
2.1.3 Rettslig kompetanse	28
2.1.4 Tre kunnskapsdygder	28
2.1.5 Kompetanse - Avgrensning fra personlighetstrekk	29
2.1.6 Etterutdanning	29
2.1.7 Videreutdanning	29
2.2 KUNNSKAPSTATUS: KOMPETANSEUTVIKLING FOR PP-TJENESTEN	29
3. PP-LEDERNES VURDERINGER AV I PP-TJENESTEN	32
3.1 PP-LEDERNES ALDER, KJØNN OG ERFARING	32
3.1.1 PP-lederne: Alder og kjønn	32
3.1.2 PP-ledernes erfaring	33
3.1.3 Lederstillingenes størrelse	33
3.2 KOMPETANSEN TIL PP-LEDERNE	34
3.2.1 PP-ledernes utdanningsbakgrunn	34
3.2.2 Formell lederutdanning	34
3.2.3 PP-ledernes videreutdanning	35
3.2.4 PP-ledernes etterutdanning	36
3.3 PP-LEDERNES VURDERING AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN	37
3.3.1 PP-ledere: PP-tjenesten sin kunnskap om lover og forskrifter	38
3.3.2 PP-ledere: Kunnskap om lovverk	39
3.3.3 PP-ledere: Kunnskap om skolens og barnehagens planverk	40
3.3.4 PP-ledere: Kunnskap om rettigheter	41
3.3.5 PP-ledere: Kunnskap om rettigheter i videregående opplæring	41
3.4 PP-LEDERNE: PP-TJENESTENS KUNNSKAP OM ULIKE FAGOMRÅDER	42
3.4.1 Kunnskap om matematikk	43

3.4.2	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om matematikk.....	45
3.4.3	Kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming.....	46
3.4.4	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming	47
3.4.5	Kunnskap om psykisk helse	48
3.4.6	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om psykisk helse.....	48
3.4.7	Kunnskap om adferds- og samspillsvanser	49
3.4.8	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om adferds- og samspillsvanser	50
3.4.9	Kunnskap om lesing og skriving	51
3.4.10	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om lese- og skrivevanser	52
3.4.11	Kunnskap om språkvanser/språksvikt.....	53
3.4.12	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om språkvanser/språksvikt	54
3.4.13	Kunnskap om sansemotorikk	55
3.4.14	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om sansemotorikk.....	56
3.4.15	Kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse	57
3.4.16	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse.....	58
3.4.17	Kunnskap om utviklingsforstyrrelser	59
3.4.18	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om utviklingsforstyrrelser	60
3.4.19	Kunnskap om flerkulturalitet	60
3.4.20	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om flerkulturalitet.....	62
3.4.21	Kunnskap om tospråklighet	62
3.4.22	PP-lederne: Vurdering av kunnskap om tospråklighet.....	64
3.5	PP-LEDERNE: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER	64
3.5.1	Statlige oppgaveforventninger	65
3.5.2	PP-ledere: De fire forventningene	65
3.5.3	Kontorstørrelse.....	67
3.5.4	Organisering av PP-tjenestene.....	68
3.5.5	Kommunale/fylkeskommunale oppgaveforventninger.....	69
3.5.6	Kommunale/fylkeskommunale kvalitetssikringstiltak	70
3.5.7	Kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger	70
3.5.8	PP-ledere: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling.....	74
3.5.9	PP-ledere: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten	77
3.6	PP-LEDERNE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGNEDE KOMPETANSEMILJØER FOR EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING	78
3.6.1	PP-ledere: Tid til å delta i etter- og videreutdanning	79
3.6.2	PP-ledere: vurdering av kompetanseprofilen til kompetansemiljøer.....	80
3.6.3	PP-ledere: Vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder	80
3.6.4	PP-ledere: Vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre	82
3.7	PP-LEDERNE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN	82
3.8	OPPSUMMERING.....	86
4.	FAGANSATTES VURDERINGER AV I PP-TJENESTEN	91
4.1	DEMOGRAFISKE FORHOLD VED FAGANSATTE	91
4.1.1	Fagansattes alder, kjønn og erfaring	91
4.2	FAGANSATTES KOMPETANSE	92
4.2.1	Fagansattes utdanningsbakgrunn i PP-tjenesten	92
4.2.2	Fagansattes utdanningsnivå	94
4.2.3	Fagansattes videreutdanning	95
4.2.4	Fagansattes etterutdanning	96
4.2.5	Fagansattes deltakelse i forskningsbaserte programmer	98
4.3	FAGANSATTE: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER	99
4.3.1	Fagansatte: Statlige oppgaveforventninger	99
4.3.2	Fagansatte: De fire forventningene	100
4.4	FAGANSATTE: KOMMUNAL STYRING OG LEDELSE AV PP-TJENESTEN	101
4.4.1	Fagansatte: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling.....	101
4.4.2	Fagansatte: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten.....	102
4.5	FAGANSATTE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGNEDE KOMPETANSEMILJØER I EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING	102

4.5.1	Fagansatte: Tid til å delta i etter og videreutdanning	103
4.5.2	Fagansatte: vurdering av kompetanseprofilen til kompetansemiljøer	103
4.5.3	Fagansatte: vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder	104
4.5.4	Fagansatte: vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre	105
4.6	FAGANSATTE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN	106
4.7	OPPSUMMERING	111
5.	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE SIN VURDERING AV PP-TJENESTEN	114
5.1	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGES VURDERING AV KOMPETANSEN I PP-TJENESTEN	114
5.1.1	Skolefaglig ansvarlig: PP-tjenestens kjennskap til sine samarbeidende etater	114
5.2	SKOLEFAGLIG ANSVARLIG: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER	115
5.2.1	Skolefaglig ansvarlig: Statlige oppgaveforventninger	115
5.2.2	Skolefaglig ansvarlig: De fire forventningene	117
5.3	SKOLEEIERNE: KOMMUNAL STYRING OG LEDELSE AV PP-TJENESTEN	118
5.3.1	Organisering av PP-tjenestene	118
5.3.2	Skolefaglig ansvarlig: visjon for PP-tjenesten	119
5.3.3	Skolefaglig ansvarlig: kommunale/fylkeskommunale kvalitetssikringstiltak	120
5.3.4	Skolefaglig ansvarlig: Kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger	121
5.3.5	Skolefaglig ansvarlig: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling	124
5.3.6	Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten	127
5.4	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGNED KOMPETANSEMILJØER I EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING	128
5.4.1	Skolefaglig ansvarlig: Tid til å delta i etter- og videreutdanning	128
5.4.2	Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av organisering av etter- og videreutdanningsstrategi	128
5.4.3	Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av kompetanseprofil til kompetansemiljøer	130
5.4.4	Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder	131
5.4.5	Skolefaglig ansvarlig: vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre	132
5.5	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN	132
5.6	OPPSUMMERING	138
6.	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE OG PP-LEDERES MENINGER OG OPPFATNINGER OM KOMPETANSE I PP-TJENESTEN	144
6.1	ORGANISERING	144
6.1.1	Erfaringer med ulike styringslinjer og involvering	145
6.2	KOMPETANSE: HVA ER PPT GOD PÅ?	147
6.3	KOMPETANSEBEHOVET	148
6.3.1	Systemrelatert kompetanse	148
6.3.2	Fagkunnskap	149
6.4	KOMPETANSESTRATEGIER	150
6.4.1	Fellestrekk	151
6.4.2	PP-ledere	152
6.4.3	Skolefaglig ansvarlige	153
6.4.4	System- og individarbeid	154
6.4.5	Kryssende roller og samhandling	154
6.4.6	Sammenfatning av inntrykkene fra intervjuene	156
6.5	OPPSUMMERING	158
7.	GEOGRAFISKE OG BAKENFORLIGGENDE KJENNETEGN	160
7.1.1	Kjennetegn ved PPTs kompetanse på språkvansker/språksvikt?	161
7.1.2	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på lese- og skrivevansker?	162
7.1.3	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser?	163
7.1.4	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på matematikkvansker?	163
7.1.5	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på utviklingshemmede og multifunksjonshemmede? ..	164
7.1.6	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på sansemotorikk?	165
7.1.7	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på psykisk helse?	166
7.1.8	Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse?	168

7.1.9	<i>Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på tospråklighet og flerkulturalitet?</i>	169
8.	SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGER	171
8.1	PROBLEMSTILLING 1: HVA ER PP-TJENESTENS KOMPETANSESTÅSTED?	171
8.1.1	<i>PP-tjenestens formalkompetanse</i>	171
8.1.2	<i>PP-tjenestens realkompetanse</i>	171
8.1.3	<i>Kompetanse på fagområder</i>	172
8.1.4	<i>Kompetanse til å utføre de lovpålagte oppgaver</i>	172
8.1.5	<i>Kunnskap om lover og forskrifter</i>	173
8.1.6	<i>God kompetanse – en oppsummering</i>	173
8.2	PROBLEMSTILLING 2: HVILKEN KOMPETANSE ANSES Å VÆRE AV SÆRLIG BETYDNING FOR Å KUNNE OPPFYLLE PP-TJENESTENS OPPGAVER OG MANDAT?	174
8.2.1	<i>Kunnskapsbehov på fagområder</i>	174
8.2.2	<i>Kunnskapsbehov om lover og forskrifter</i>	175
8.2.3	<i>Kompetansebehov for å svare PP-tjenestens forventninger?</i>	176
8.3	PROBLEMSTILLING 3: HVILKE REGIONALE OG LOKALE FORHOLD INNVIRKER PÅ KOMPETANSEBEHOV I PP-TJENESTENE?	178
8.3.1	<i>Geografiske og bakenforliggende kjennetegn</i>	178
8.4	PROBLEMSTILLING 4: I HVILKEN GRAD HAR SKOLEEIERE, PP-LEDERE OG FAGANSATTE FELLES OPPFATNINGER AV PP-TJENESTENS ROLLE OG ARBEIDSOPPGAVER?	180
8.4.1	<i>Stor grad av enighet om PPT-rollen</i>	181
8.4.2	<i>Nyanser i meninger om PPT-rollen</i>	181
8.4.3	<i>Individrettet vs. systemrettet arbeid</i>	182
8.4.4	<i>Tverretattlig samarbeid – et spørsmål om smal eller vid rolleforståelse</i>	183
8.5	PROBLEMSTILLING 5: HVORDAN IVARETAR OG SIKRER SKOLEEIER OG PP-LEDER AT PP-TJENESTEN HAR KOMPETANSE I FORHOLD TIL DERES ARBEIDSOPPGAVER?	183
8.5.1	<i>Større PP-tjenester</i>	183
8.5.2	<i>Kvalitetssikring av PP-tjenestens kompetanse</i>	184
8.5.3	<i>Operasjonalisering av tjenestemål – forutsetninger for desentralisert styring</i>	184
8.5.4	<i>PP-leder som enhetsleder</i>	185
8.5.5	<i>Arenaer for kunnskapsdeling - lærende organisasjon?</i>	186
8.6	CODA	187
	REFERANSER	188
	VEDLEGG NR. 1 SPØRRESKJEMA TIL FAGANSATTE I PP-TJENESTEN	195
	VEDLEGG NR. 2 SPØRRESKJEMA TIL LEDERE I PP-TJENESTEN	213
	VEDLEGG NR. 3 SPØRRESKJEMA TIL SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE	236
	VEDLEGG NR. 4 INFORMASJONSSKRIV TIL PILOT-STUDIE	252
	VEDLEGG NR. 5 INNKALLING TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU	253
	VEDLEGG NR. 6 INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU	254
	VEDLEGG NR. 7 SVAR FRÅ NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE	256

TABELLER

Tabell 1 Geografisk representativitet – fagansatte i PP-tjenesten.	23
Tabell 2 Fylkesvis representativitet – skolefaglig ansvarlige.....	24
Tabell 3 PP-ledernes alder (n=164)	32
Tabell 4 Erfaring som PP-leder (n=164).....	33
Tabell 5 Ledernes stillingsstørrelser (n=164)	33
Tabell 6 PP-ledernes høyeste fullførte utdanning per i dag (n = 164)	34
Tabell 7 PP-ledernes formelle lederutdanning (n = 164)	35
Tabell 8 Antallet studiepoeng ut over høyeste fullførte utdanningsnivå (n = 164)	35
Tabell 9 Antall fagårsverk i PP-tjenestene (n = 164).	67
Tabell 10 PP-lederes rapportering av kvalitetssikringstiltak (tall i prosent. n = 164).....	70
Tabell 11 PP-tjenestens har tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (n = 164).....	79
Tabell 12 Fagansattes alderssammensetning	91
Tabell 13 Fagansattes erfaring (n=826).....	92
Tabell 14 Fagansattes høyeste utdanning og fordeling av faggrupper (n=826).....	93
Tabell 15 Antallet studiepoeng ut over høyeste fullførte utdanningsnivå per i dag (n = 826)	95
Tabell 16 Fagansatte: Den viktigste årsaken til å ta videreutdanning (n = 554).	95
Tabell 17 Fagansatte: Tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (i prosent, n = 826).	103
Tabell 18 Kategorisering av skoleeiers visjoner for PPT (n=295)	119
Tabell 19 Kategorisering av hva som må til for å ivareta deres visjoner for PP-tjenesten (n=295)	120
Tabell 20 Skoleeiers rapportering av kvalitetssikringstiltak (tall i prosent, n=317)	121
Tabell 21 Skoleeier: Tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (i prosent, n = 317).	128
Tabell 22 Skoleeierens vurdering av organiseringsform for etter- og videreutdanning (n=317).....	129
Tabell 23 Hva påvirker PPTs kompetanse på språkvansker/språksvikt.....	161
Tabell 24 Hva påvirker PPTs kompetanse på lese- og skrivevansker	162
Tabell 25 Hva påvirker PPTs kompetanse på adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser	163
Tabell 26 Hva påvirker PPTs kompetanse på matematikkvansker.....	164
Tabell 27 Hva påvirker PPTs kompetanse på utviklingshemming og multifunksjonshemming.	165
Tabell 28 Hva påvirker PPTs kompetanse på sansemotorikk.....	166
Tabell 29 Hva påvirker PPTs kompetanse på psykisk helse.....	167
Tabell 30 Faktorerers samlede påvirkning på kompetanse på psykisk helse.	167
Tabell 31 Hva påvirker PPTs kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse.....	168
Tabell 32 Hva påvirker PPTs kompetanse på tospråklighet og flerkulturalitet	169

FIGURER

Figur 1 Forholdet mellom problemstilling 1 og problemstilling 2.....	18
Figur 2 Forholdet mellom problemstilling 4 og problemstilling 5.....	18
Figur 3 PP-ledernes deltakelse i etterutdanning (n=164)	36
Figur 4 PP-lederes vurdering av kompetanse – generelt om lovverk (n = 164)	39
Figur 5 PP-lederes vurdering av sitt kontors kunnskap om planverk (n = 164).....	40
Figur 6 PP-lederes vurdering av sitt kontors kunnskap om rettigheter (n = 164)	41
Figur 7 PP-lederes vurdering av sitt kontors kompetanse - videregående opplæring (n = 164).....	42
Figur 8 PP-lederes vurdering av kunnskap om ulike fagområder (n = 164)	43
Figur 9 PP-lederes vurdering av kunnskap om matematikk (n=164)	45
Figur 10 PP-lederes vurdering av kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming (n=164).	47
Figur 11 PP-lederes vurdering av kunnskap om psykisk helse (n=164).....	49
Figur 12 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om adferds- og samspillsvansker (n=164).....	51
Figur 13 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om lese- og skrivevansker (n=164).....	53
Figur 14 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om spesifikke språkvansker/språksvikt (n=164)	54
Figur 15 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om sansemotorikk (n=164)	56
Figur 16 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse (n=164)	58
Figur 17 PP-leders vurdering av kunnskap om utviklingsforstyrrelser (n=164)	60
Figur 18 PP-leders vurdering av kunnskap om flerkulturalitet (n=164)	62
Figur 19 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om tospråklighet (n=164).....	64
Figur 20 PP-ledere: Har PP-tjenesten tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (n=164) ..	65
Figur 21 I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld.St. 18? (n=164)	66
Figur 22 Hvem har vært målgruppe i kommunale kompetansesatsinger? (n=86)	71
Figur 23 Hvilken organisering har det vært på kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=86) ...	72
Figur 24 Hvem har vært kompetansetilbydere i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=86)	73
Figur 25 I hvilken grad brukes interne møtearenaer i PP-tjenesten til kunnskaps- og erfaringsdeling?	75
Figur 26 I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende kommunale/fylkeskommunale etater?	76
Figur 27 I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende etater utenfor kommunale/fylkeskommunale?	77
Figur 28 PP-ledere: Hvor egnet er Institusjonenes kompetanseprofil for PP-tjenestens fagområder?.....	80
Figur 29 PP-ledere: Kompetansebehov på Statped sine fagområder (n=158).....	81
Figur 30 PP-ledere: Kompetansebehov på de nasjonale sentrenes fagområder (n=136-140).	82
Figur 31 PP-ledere: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:	83
Figur 32 Fagansattes fordeling etter faglig utdanningsbakgrunn (n=826).....	94
Figur 33 Fagansattes fordeling etter høyere og lavere utdanning i PPT (n=826).....	94
Figur 34 Fagansatte: I hvilken grad fagansatte har deltatt på etterutdanning om følgende tema (n = 826).	96
Figur 35 Fagansatte: I hvilken grad fagansatte har deltatt på etterutdanning om følgende tema (n = 826)	98
Figur 36 Fagansatte: Har du tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (Angitt i prosent. N=826)	99
Figur 37 Fagansatte: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld. St. 18 - i prosent (n=826)	100
Figur 38 Fagansatte: I hvilken grad brukes møtearenaene regelmessig til kunnskap- og erfaringsdeling? (n = 826).....	101
Figur 39 Fagansatte: Hvor egnet er kompetanseprofilen til følgende miljøer for PP-tjenestens fagområder? (n = 826).....	104
Figur 40 Fagansatte: Hvor stort er behovet for Statpeds fagområder? (n = 826).....	105
Figur 41 Fagansatte: Hvor stort er behovet for nasjonale sentres fagområder for din PP-tjeneste? (n = 826)..	106
Figur 42 Fagansatte: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:	107
Figur 43 Skoleeier: Vurdering av hvor god kjennskap PPT har til: (N=317).....	114
Figur 44 Skolefaglig ansvarlige: Har PP-tjenesten tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (n=317)	116
Figur 45 Skoleeier: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld. St. 18, svar i prosent (n=317)	117
Figur 46 Skolefaglig ansvarlig: Hvem har vært målgruppe i kommunale kompetansesatsinger? (n=167)	122

Figur 47 Skolefaglig ansvarlig: Hvilken organisering har det vært på kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=167)	123
Figur 48 Skolefaglig ansvarlig: Hvem har vært kompetansetilbydere i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=167)	124
Figur 49 Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende kommunale/fylkeskommunale etater? (n=317)	125
Figur 50 Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende etater utenfor kommunen/fylkeskommunen? (n=317).....	126
Figur 51 Skolefaglig ansvarlig: Hvor egnet er institusjonenes kompetanseprofil for PP-tjenestens fagområder?(n=317).....	130
Figur 52 Skolefaglig ansvarlig: Kompetansebehov på Statped sine fagområder (n=278).....	131
Figur 53 Skolefaglig ansvarlig: Kompetansebehov på de nasjonale sentrenes fagområder (n=283).....	132
Figur 54 Skolefaglig ansvarlig: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:	133

SAMMENDRAG

Den foreliggende rapport er en sluttrapport fra forskningsprosjektet Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Rapporten er utarbeidet på oppdrag i fra Utdanningsdirektoratet og er et ledd i oppfølgingen av Meld.St. 18. Rapporten skal danne et kunnskapsgrunnlag for Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten sammen KS og andre sentrale aktører. Det sentrale formålet for rapporten er skaffe til veie kunnskap om PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov i forhold til de forventningene som tjenesten møter. Rapporten inneholder følgende problemstillinger:

1. Hva er PP-tjenestens kompetanseståsted?
2. Hvilken kompetanse anses å være av særlig betydning for å kunne oppfylle PP-tjenestens oppgaver og mandat?
3. Hvilke regionale og lokale forhold innvirker på kompetansebehov i PP-tjenestene?
4. I hvilken grad har skoleeier, PP-ledere og fagansatte i PP-tjenesten felles oppfatninger av PP-tjenestens roller og arbeidsoppgaver?
5. Hvordan ivaretar og sikrer skoleeier og PP-leder at PP-tjenestens har kompetanse i forhold til deres arbeidsoppgaver?

Kartleggingen er basert på et forskningsdesign bestående av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kartleggingen er delt inn i to delstudier, hvor delstudie 1 har bestått av tre fullskala spørreundersøkelser og delstudie 2 har bestått av åtte fokusgruppeintervjuer. Rapporten bygger på følgende empiriske undersøkelser:

- En fullskala spørreskjemaundersøkelse til lederne i PP-tjenestene.
- En fullskala spørreskjemaundersøkelse til fagansatte i PP-tjenestene.
- En fullskala spørreskjemaundersøkelse til skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene.
- Fokusgruppeintervjuer med et utvalg av ledere i PP-tjenestene.
- Fokusgruppeintervjuer med et utvalg skolefaglig ansvarlige i kommuner/fylkeskommuner.

Kartleggingen viser at PP-tjenestens andelen i PP-tjenesten med mastergradsutdanning eller tilsvarende er økende. 70 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har mastergrad, en økning på 10 prosent siden tilsvarende undersøkelse for fire år siden (Fylling & Handegård 2009). PP-tjenesten består i hovedsak av fagansatte med pedagogikkfaglig bakgrunn. Andelen fagansatte med psykologifaglig utdanningsbakgrunn er på 13 prosent. Det er samme nivå som for fire år siden. Andelen med sosialfaglig utdanningsbakgrunn er nedadgående og nå nede på tre prosent. Mer enn en fjerdedel av de fagansatte har mindre enn fire års erfaring i stillingen som fagansatt i PP-tjenesten.

PP-ledernes kompetanse sammenfaller i stor grad med fagansattes kompetanse, både med hensyn til utdanningsnivå og utdanningsbakgrunn. Vi finner imidlertid at få PP-ledere har formell lederutdanning. To av tre PP-ledere har ingen formell lederutdanning, og bare seks prosent har lederutdanning tilsvarende et årsstudium. Imidlertid har over halvparten deltatt på etterutdanningstilbud i ledelse. I rapporten konkluderer vi med at lederne først og fremst innehar

stillingene i kraft av å være "fremst blant likemenn", det vil si i kraft av sine faglige kvalifikasjoner. Nærmere fire av ti PP-ledere har mindre enn fire års erfaring.

Vi finner at kommunene/fylkeskommunene organiserer PP-tjenestene i større enheter enn tidligere. Andelen PP-tjenester med inntil 5 fagansatte er gått ned fra 44 prosent til 28 prosent de seneste fire årene.

Meld.St. 18 presenterer fire forventninger til PP-tjenesten som de forventes å ivareta: 1) PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, 2) PP-tjenesten arbeider forebyggende, 3) PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole, og 4) PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Kartleggingsresultatene viser at 99 prosent av de skolefaglig ansvarlige og PP-lederne vurderer at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å fylle forventningene til en faglig kompetent PP-tjeneste. 89 prosent av de fagansatte sier det samme. På den andre siden viser kartleggingen at mange PP-tjenester ikke oppfyller forventningene til å bidra til tidlig innsats, og enda færre vurderer at PP-tjenesten oppfyller forventningen om å arbeide forebyggende. Vurderingene er noe mer positiv blant skolefaglig ansvarlige enn fagansatte og ledere i PP-tjenesten. Det er også stor grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og fagansatte om en visjon hvor PP-tjenesten i større grad bruker arbeidstiden på det som regnes som systemrettet arbeid.

Rapportens hovedkonklusjon er at PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være "tettere på" lærerne i skolen og barnehagelærerne i barnehagene. Med tanke på å utvikle slik handlingskompetanse, konkluderes det med at det vil være fordelaktig å satse på lokale FoU-prosjekter hvor PP-tjenestene og skoler/barnehager utvikler nye måter å samhandle på.

Kartleggingen konkluderer også med at PP-tjenesten på noen fagområder har behov for å få tilført kompetanse. Tilbud om etter- og videreutdanning til PP-tjenesten på disse fagområdene kan med fordel tilbys som kurs- eller seminarrekker. Flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet peker seg ut som fagområder som svært mange i PP-tjenesten har behov for å tilegne seg kompetanse på. Enkelte PP-tjenester har også behov for kompetanse på fagområdene matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. Når det gjelder PP-tjenestens juridiske kompetanse, finner vi også behov for etterutdanning på forvaltningsloven og mer spesifikke rettighetsområder. Noe overraskende finner vi at PP-tjenesten mangler kompetanse på vurderingsforskriftene og vurdering for læring, da det vil være helt avgjørende at PP-tjenesten har kompetanse på vurdering for læring for å kunne realisere tilpasset opplæring.

SUMMARY

This report is the final report of the research project Mapping of competence of the Educational and Psychology Counseling Service (EPCS). The report is made on request of the Norwegian Directorate for Training and Education and is part of their follow-up of the White paper 18 Learning together. The purpose of this research report is to establish background knowledge toward the Norwegian Directorate for Training and Education's work of developing a Competence Development Strategy for the EPCS. The report targets the status of competence in the EPCS and what competence needs they experience to meet their expectations. The report present the following thesis:

1. What are the status of competence in the EPCS?
2. What competence is regarded as significant to fulfilling the EPCS's tasks and mandate?
3. Are regional and local characteristics influencing the competence needs in the EPCS?
4. To which degree has the school owner, leaders of the EPCS and employees in the EPCS a common perception of the EPCS and their tasks?
5. How do the school owner and the leader of the EPCS make sure that they have enough competence to fulfill their tasks?

The mapping is based on a research design containing of both quantitative and qualitative research methods. The mapping is divided into two sub-studies, where sub-study 1 contains of three surveys and sub-study 2 is based upon 8 focus group interviews. The following empirical studies has been made:

- A survey to all leaders of EPCS.
- A survey to all EPCS-employees.
- A survey to all leaders of the municipal managers of Education.
- 4 interviews of leaders of EPCS in focus groups.
- 4 interviews of leaders of the municipal managers of Education in focus groups.

White paper 18 present four expectations to the EPCS: 1) EPCS is accessible and contribute to wholeness and integration, 2) EPCS is working proactive 3) EPCS is contributing to early intervention in schools and kindergardens, 4) EPCS is a competent service in all municipalities and all regional municipalities. The results show that 99 percent of the municipal managers of Education, leaders of EPCS consider the competence in the EPCS to be satisfying in order to fulfill the expectation to be a competent service. 89 percent of the EPCS-employees agree on the same. On the other hand, the result also show that many EPCS don't fulfill expectations of contributing to early intervention, and even less consider their EPCS to be proactive. The evaluation is more positive among municipal managers of Education than leaders of EPCS and EPCS-employees. The vision of how one uses the resources is coherent among municipal managers, leaders of EPCS and EPCS-employees, and it is directed toward prioritizing more counseling on an organizational level.

The main conclusion of the report is that EPCS has very good competence, but need competence development in order to be "closer" to the teachers in schools and kindergarden teachers in kindergardens. In regard of developing such competence of action, it would be regarded fortunate to

start local R & D projects were EPCS and schools/kindergardens is forced to develop new and better ways to interact with each other.

The report also conclude that EPCS need competence development on some subject areas. This could be offered in regular courses and seminars. Multicultural understanding and knowledge about bilingual language stand out as subject areas that most of EPCS need competence development in. Some EPCS also need competence development on mathematics, psychic health and psycho-motoric development. When it comes to knowledge about laws, we find that it is needed to strengthen the knowledge of the Public Administration Act, and some of the more specific rights concerning specific groups in our society. Surprisingly, we find that EPCS is lacking knowledge about student assessment, an area that is of utter importance in obtaining adapted learning.

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER

1.1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for kartlegging av kompetanse og kompetansebehovet i PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste) knytter seg til Utdanningsdirektoratets (Udir) arbeid med å utarbeide en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten. I Meld.St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* varsler Kunnskapsdepartementet at de i samarbeid med KS og andre sentrale aktører, vil ta initiativ til å starte arbeidet med å utvikle en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet 2011). I tildelingsbrev til Udir for 2012 sies det at direktoratet vil bli involvert i arbeidet med å utarbeide en slik strategi (Kunnskapsdepartementet 2011b). Denne kartleggingen har til formål å bidra til et grunnlag for Udirs videre arbeid.

I ovennevnte tildelingsbrev heter det også at Udir blir involvert i arbeidet med å: "ta opp behovet for veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for PP-tjenesten med KS" (Kunnskapsdepartementet 2011b). Kartleggingen av PP-tjenestens kompetanse vil indirekte kunne bidra med kunnskap til utviklingen av slike kompetanse- og kvalitetskriterier, siden kriterier for god tjenesteyting må se på PP-tjenestens kompetanse i forhold til de oppgaver og det samfunnsmandatet PP-tjenesten skal ivareta.

Utdanningsdirektoratet lyse våren 2012 ut en anbudskonkurranse om kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Den foreliggende rapport er en sluttrapport fra forskningsprosjektet *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Prosjektperioden var fra 1. august 2012 til 1. juni 2013. Utdanningsdirektoratet har vært oppdragsgiver for prosjektet. I utlysningens konkurransegrunnlag ønsket Udir at det ble gjennomført en kvantitativ fullskalakartlegging av kompetansen og kompetansebehovet i PP-tjenesten, samt en kvalitativ oppfølging av den kvantitative kartleggingen. Den kvantitative fullskalakartleggingen skulle gå ut til tre målgrupper: skoleeiere, ledere i PP-tjenesten og fagansatte i PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet 2012).

I konkurransegrunnlaget angir Utdanningsdirektoratet en rekke temaer og fagområder som skal inngå i kartleggingen. Følgende tema og fagområder skulle blant annet være med i spørreskjemaundersøkelsene: formell kompetanse hos fagansatte og leder i PP-tjenesten, hvordan fagansatte og leder oppfatter egen kompetanse i forhold til kompetansebehov, fagansatte og lederes behov for kompetanseheving i forhold til sentrale forventninger, hvordan ledere oppfatter PP-tjenestens samlede kompetansebehov og på hvilke områder det er størst behov for kompetanseutvikling, hvorvidt det er planer for utvikling av ansattes kompetanse, om det er regionale variasjoner i kompetansebehovet og hvilke kompetanse leder og ansatte i PP-tjenesten har om læreplanverk, rammeplan for barnehagens innhold og organisering, barn og unges psykiske helse samt deres utredningskompetanse. I konkurransegrunnlaget fremkommer det også at kompetanseområder som er fremhevet i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap* skulle inngå i spørreundersøkelsene.

På bakgrunn av de kravene og rammene som oppdragsgiver hadde satt for prosjektet, utviklet vi en projektskisse for å belyse de ovennevnte spørsmålene. I vår projektskisse sorterer vi temaene og

kompetanseområdene i fem overordnede problemstillinger. Problemstillingene presenteres nærmere lenger ned i dette kapittelet. I dialog med oppdragsgiver ble deler av prosjektskissen justert og videreutviklet.

1.1.2 Strategi for etter- og videreutdanning for PPT - de politiske intensjonene

Målsettingen om en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten er politisk forankret i Meld.st. 18 *Læring og fellesskap* og den politiske behandlinga i Innstilling 50 S fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Meld.st. 18 bygger på Midtlyng-utvalgets gjennomgang av det samlede spesialpedagogiske støttesystemet i Norge, og hvordan arbeidsdelingen er mellom den statlige støtten og den lokale PP-tjenesten. Midtlyng-utvalget fremmet en rekke forslag i NOU 2009:18 *Rett til læring* og så det som:

...svært viktig å videreutvikle PP-tjenestens kompetanse. Det er en nødvendig forutsetning for å nå målet om at PP-tjenesten skal være en sentral aktør for å sikre et godt barnehagetilbud for alle, og for å sikre tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring i hele opplæringsløpet (KD 2009: 181).

Midtlyng-utvalget fremmet to tiltak for kompetanseutvikling i PP-tjenesten; etablering av et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten og et femårig kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og tjenestens samarbeidspartnere (KD 2009: 181-182). Kunnskapsdepartementet støttet i Meld.st. 18 *Læring og fellesskap* forslaget om å starte arbeidet med å utvikle en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten. Departementet uttaler at de ønsker et spleiselag mellom statlige myndigheter og kommuner/fylkeskommuner hvor departementet legger opp til en tidsbegrenset statlig delfinansiering og en evaluering av effekten av etter- og videreutdanningen på et gitt tidspunkt.

Et stort flertall av høringsinstansene til Midtlyng-utvalget støtter forslaget om kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten, mens flere mente at det burde etableres et varig kompetanseutviklingssystem for PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet 2011: 96). Videre understrekes viktigheten av at kompetanseutviklingen koordineres med de fagområdene og den kompetanseutviklingen som Statped kan tilby (KD 2011: 96), jfr. også St. Meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) sin vektlegging av Statped som ressurs i arbeidet med kompetanseutvikling innenfor områdene tilpasset opplæring og tilpasset opplæring i form av spesialundervisning (UFD 2004: 90). Departementet har ikke gått inn for Midtlyng-utvalgets forslag om et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten.

I kirke-, utdannings- og forskningskomiteens behandling av Meld.st. 18 *Læring og fellesskap* ble det vedtatt å sette av midler til å stimulere arbeidsgivernes arbeid med etter- og videreutdanning av ansatte i PP-tjenesten. Komiteen påpeker likevel at det vil være hensiktsmessig å se etter- og videreutdanningsbehovet i PP-tjenesten som en del av det totale behovet for kompetanse i grunnopplæringen og trekker fram flere områder hvor de mener det er nødvendig å styrke kompetanse i PP-tjenesten, deriblant kompetanse for å kunne utarbeide sakkyndige vurderinger som ivaretar kravene i lovverket, kompetanse innen organisasjonsutvikling og kompetanse i kartleggingsprøver for minoritetsspråklige elever (Stortinget 2011).

1.1.3 PP-tjenesten som lovpålagt tjeneste

PP-tjenesten er en lovpålagt kommunal virksomhet hjemlet i opplæringslovens § 5-6. Hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste, men er gitt stor lokal frihet til å bestemme tjenestens kapasitet, bemanningens kompetansenivå og faglige sammensetning samt organisering av tjenesten. Den enkelte kommune kan blant annet velge å samarbeide med andre kommuner/fylkeskommuner, men kan ikke basere seg utelukkende på kjøp av slike tjenester. PP-tjenesten har et todelt samfunnsmandat: For det første skal PP-tjenesten gi hjelp til skolene og barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling for bedre å kunne tilrettelegge for elever med særlige behov. For det andre skal PP-tjenesten sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger der loven krever det. Opplæringsloven stiller krav til innholdet i PP-tjenesten sine sakkyndige vurderinger, og dermed også krav til PP-tjenestens kompetanse. I Meld.St. 18 presenteres dessuten fire nye forventninger til kommunenes PP-tjenester: 1. PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, 2. PP-tjenesten arbeider forebyggende, 3. PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole, 4. PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Forventningene kan forstås som et signal om å dreie PP-tjenestens arbeidsprofil fra sakkyndighetsarbeid tettere på lærerne i skolen og barnehagenes barnehagelærere for jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet og bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling til skolene og barnehagene¹. Det blir også omtalt som det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten. Siden Søgnetutvalget har det vært et uttalt politisk mål å tilpasse opplæringen for flere i den ordinære opplæringa og få ned spesialundervisningsandelen (UFD 2003, UFD 2004, KD 2009, KD 2011). I samme periode har spesialundervisningsandelen økt fra 5,7 prosent til 8,6 prosent på landsbasis (GSI-tall).

Som skoleeiere er kommunene ansvarlige for at de juridiske kravene i opplæringsloven blir fulgt, jfr. opplæringslovens § 13-10. Et kompetanseutviklingssystem må derfor rettes mot de forventninger som er gitt i lover og forskrifter fra nasjonale myndigheter, samtidig som skoleeier står fritt i forhold til også å gi PP-tjenesten tilleggsoppgaver. I § 10-8 i opplæringslova heter det at: "Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver høve til nødvendig kompetanseutvikling". Ved siden av at kommunene/fylkeskommunene som skoleeiere må ha en PP-tjeneste, har de også en plikt til å sørge for nødvendig kompetanseutvikling for personalet i PP-tjenesten. Kommunene er også lokal barnehagemyndighet. I barnehageloven § 8 heter det: "Kommunen er lokal barnehagemyndighet. Kommunen skal gi veiledning og påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk. Kommunen har plikt til å tilby plass i barnehage til barn under opplæringspliktig alder som er bosatt i kommunen".

¹ I rapporten omtales PP-tjenestens arbeidsoppgaver som regel i tilknytning til både barnehager og skoler. Det fins imidlertid forskjeller mellom den rettslige statusen mellom barn i førskolepliktig alder og skolepliktig alder. For det første, ligger det en forskjell mellom skolens virksomhet og barnehagens virksomhet i at foreldrene er pliktig for å sørge for at deres barn går på skolen, mens barnehagens virksomhet er et tilbud som er frivillig å motta og som innebærer foreldrebetaling. En annen forskjell er de spesialpedagogiske rettighetene. Barnas rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen knytter seg til det enkelte barns behov uten vurderinger av kvaliteten på det barnehagetilbudet som barnet fungerer i. I skolene er elevenes rett til spesialundervisning vurdert på grunnlag av om de kan få tilfredsstillende læringsutbytte ut fra deres individuelle læreforutsetninger og kvaliteten på skolens ordinære opplæringstilbud. Ordinære opplæringstilbud i skolen med god kvalitet forventes å redusere behovet for spesialundervisning. En tredje vesensforskjell mellom barnehager og skoler ligger i at barnehagene jobber etter innholdsmål for barnene, mens elevene i skolene jobber etter læringsutbyttmål for elevene. Selv om kommunene både er lokal barnehagemyndighet og skoleeier, er eierskapet ulikt for disse virksomhetene. Det er flere privateide barnehager enn kommunalt drevne barnehager, mens en svært stor andel av grunnopplæringen ved skolene har kommunal drift. De nevnte forskjellene gir ulike nyanser i hvordan PP-tjenestene forholder seg til barnehagene og skolene, særlig når det gjelder PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver.

1.1.4 Problemstillinger

Vi har utarbeidet fem sentrale problemstillinger som vil bli undersøkt i denne rapporten. Problemstillingene er utviklet med tanke på å belyse ulike dimensjoner ved PP-tjenestens arbeidsoppgaver og kompetanse som er egnet til å gi relevant kunnskap for arbeidet med å utvikle en etter- og videreutdanningsstrategi. PP-tjenestens kompetanse belyses av en tidsdimensjon, en geografisk dimensjon, styringsdimensjonen og aktørdimensjonen. Vi redegjør her for problemstillingenes innhold i de påfølgende avsnittene, før vi presenterer hvordan problemstillingene relaterer seg til hverandre. I analysekapittelet vil vi komme tilbake til problemstillingene og drøfte dem hver for seg opp i mot de empiriske funnene.

Problemstilling 1: Hva er PP-tjenestens kompetanseståsted?

Den første problemstillingen tar sikte på å avdekke hvilken kompetanse PP-tjenesten har nå. Denne problemstillingen befinner seg dermed langs en tidsdimensjon. Det er kompetanse PP-tjenesten besitter nå i dag, om man vil, som vi ønsker å få svar på. Problemstillingen tar sikte på å fange inn nå-situasjonen for PP-tjenestens kompetanse. Problemstillingen avgrenser seg derfor fra å en historisk kartlegging av tidligere kompetanse i PP-tjenesten, men vil selvsagt kunne se dagens kompetanseståsted opp i mot tidligere kompetansekartlegginger. Følgende spørsmål er sentrale for hva som søkes i problemstillingen: Hvilken kompetanse har PP-tjenesten nå? Hvilken formell kompetanse har fagansatte og leder i PP-tjenesten? Hvilken kompetanse har PP-tjenesten på fagområder som det forventes at PP-tjenesten skal jobbe med? Hvilke faggrupper er det i PP-tjenesten og hvordan fordeler disse seg? Har PP-tjenestens kompetanse endret seg fra tidligere kartlegginger?

Problemstilling 2: Hvilken kompetanse anses å være av særlig betydning for å kunne oppfylle PP-tjenestens oppgaver og mandat?

Også kartleggingens andre problemstilling plasserer seg langs tidsdimensjonen, men da knyttet opp til hvilken kompetanse PP-tjenesten trenger i framtiden for å ivareta sine lovpålagte oppgaver. I vår kartlegging vil det basere seg på hva PP-tjenesten ikke har kompetanse på i dag med hensyn på deres samfunnsmandat. Problemstillingen avgrenser seg til å se på PP-tjenestens mangel på kompetanse i forhold til sentralgitte forventninger. Identifiserte kompetansemangler i PP-tjenesten i dagens nåsituasjon kan være et grunnlag for å kompetanse i framtidens PP-tjeneste. Følgende spørsmål er sentrale for hva vi ønsker å finne ut av i denne problemstillingen: Hvordan oppfatter og vurderer fagansatte i PP-tjenesten og PP-ledere eget kompetansebehov? På hvilke konkrete fagområder opplever PP-ledere og fagansatte at de har behov for kompetanse? Hvilken grad opplever PP-tjenesten behov for kompetanse til å ivareta sitt samfunnsmandat i henhold til lover og forskrifter? På hvilke områder er det et gap mellom eksisterende kompetanse og ønsket kompetanse?

Problemstilling 3: Hvilke regionale og lokale forhold innvirker på kompetansebehov i PP-tjenestene?

Problemstillingen ser nærmere på om det er lokale og regionale forhold som er med å påvirke kompetansen i PP-tjenestene. Vi har til hensikt å identifisere om det er noen kjennetegn ved PP-tjenester som har og ikke har kompetanse på fagområder. Denne problemstillingen er forskjellig fra de to foregående, på den måten at den representerer en stedlig (romlig) dimensjon. Kjennetegn ved de lokale forholdene ønskes belyst for å se på skillelinjer som kan gi forklaring til kompetansen deres. Først og fremst er PP-tjenestenes geografiske beliggenhet i ulike regioner og fylker et slikt kjennetegn. Derne er det ulike kjennetegn knyttet til størrelse og organisering, samt ulike

kjennetegn ved de ansatte som erfaring og utdanning. Vi presenterer her noen sentrale spørsmål til problemstillingen: Er det regionale forskjeller på PPTs kompetansenivå (dvs. mellom de 4 Statped-regionene)? Er det variasjoner i kompetansebehov mellom PP-tjenestene på bakgrunn av for eksempel organisering av PPT og kompetansenivå?

Problemstilling 4: I hvilken grad har skoleeier, PP-ledere og fagansatte i PP-tjenesten felles oppfatninger av PP-tjenestens roller og arbeidsoppgaver?

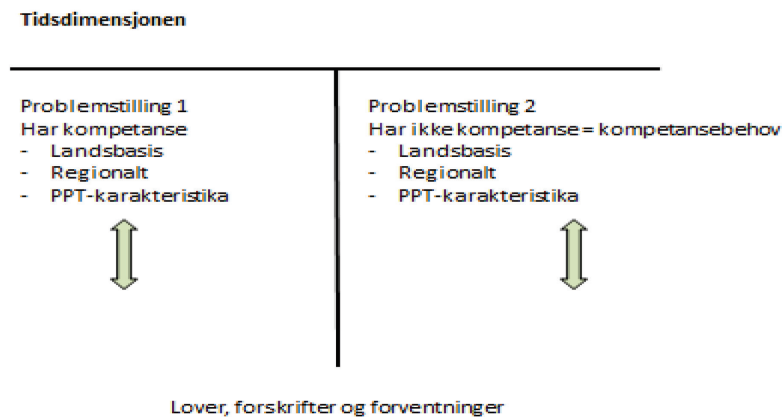
Den fjerde problemstillingen er knyttet til aktørdimensjonen. Det vil si at problemstillingen undersøker hvorvidt det er samsvar eller forskjeller i oppfatninger mellom ledere og fagansatte i PP-tjenesten og skoleeiere vedrørende PPTs samfunnsmandat og arbeidsoppgaver. Hvorvidt det finnes en felles forståelse for PP-tjenestens arbeidsoppgaver eller ikke, vil ha betydning for hvordan aktørene ser på kompetansen som PP-tjenesten skal besitte. Spørsmål som knytter seg til denne problemstillingen er: Hvordan oppfatter fagansatte i skoleeiere, PP-tjenesten og PP-ledere behovet for kompetanse i tilknytning til de fire sentrale forventningene i Meld.St. 18? Hvordan oppfatter ledere for PP-tjenesten det samlede kompetansebehovet i fagstaben? Hvordan vurderer skoleeier PP-tjenestens kompetanse og behovet for kompetanseutvikling for PP-tjenesten sammenlignet med fagansatte og leder for PP-tjenesten? Stiller skoleeier oppgaveforventninger til PP-tjenesten ut over de lovpålagte oppgavene? Hvilket behov for kompetanseheving ser skoleeier for fagansatte i PP-tjenesten? I hvilke grad påvirker tverretattlig og tverrfaglig samarbeid i kommunen på PP-tjenestens kompetansebehov?

Problemstilling 5: Hvordan ivaretar og sikrer skoleeier og PP-leder at PP-tjenestens har kompetanse i forhold til deres arbeidsoppgaver?

Vår femte problemstilling knytter seg til styringsdimensjonen. Problemstillingens fokus retter seg mot å opplyse hva skoleeiere og ledere i PP-tjenestene gjør for kompetanseutvikling i PP-tjenestene. Med andre ord dreier problemstillingen seg om skoleeierne og PP-lederne har systemer som bidrar til å styre PP-tjenestens arbeid i retning av de direkte og indirekte forventningene som stilles til PPT. Sentrale spørsmål knyttet til problemstillingen er: Har skoleeier en kompetanseutviklingsplan for de ansatte i PP-tjenesten? Hvis så, hvem er samarbeidspartnere i kompetansehevingen (tilbyder av kunnskap)? Og eventuelt, samkjøres kompetanseutviklingen med andre kommunale etater? Hvilke kompetanseområder har det vært satset på? I hvilken grad har skoleeier systematiske kvalitetssikringsrutiner for PPTs arbeid? Hvilke forutsetninger må være på plass for at skoleeier skal benytte seg av etter- og videreutdanningstilbud til fagansatte i PP-tjenesten?

1.1.5 Hvordan problemstillingene forholder seg til hverandre

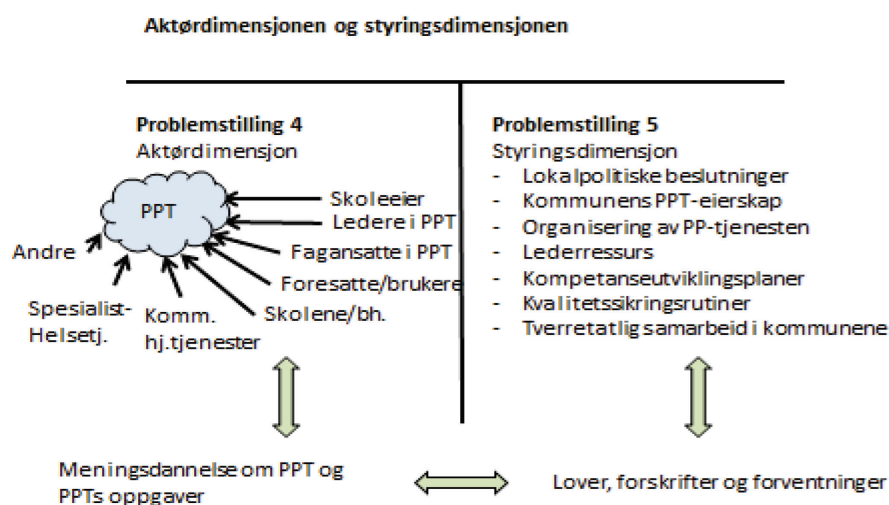
Forholdet mellom PP-tjenestens kompetansestøstet og PP-tjenestens kompetansebehov utgjør den differansen som det vil være ønskelig å fylle inn i en kommende strategi for PP-tjenestens etter- og videreutdanning. Mens den ene problemstillingen søker å finne hvilken kompetanse PP-tjenesten innehar, søker den andre problemstillingen å finne hvilken kompetanse PP-tjenesten mangler. Problemstillingene står i forhold til hverandre som et skille mellom å ha kompetanse og dens negasjon, å ikke ha kompetanse.



Figur 1 Forholdet mellom problemstilling 1 og problemstilling 2.

Figuren viser hvordan både lover, forskrifter og nedfelte forventninger relaterer seg til både PPTs nåværende kompetanseståsted og PPTs kompetansebehov i framtiden. I strekpunktene symboliseres den geografiske dimensjonen i problemstilling tre.

Problemstilling fire og fem står også i en viss motsetning til hverandre. Mens problemstilling fem handler om skoleeiers styring av PP-tjenesten, vil problemstilling fire være med på å belyse de spurte aktørenes meningsdannelse av PP-tjenesten og dens arbeidsoppgaver. De to dimensjonene kan relateres til henholdsvis det strukturelle perspektivet og Human-Resource perspektivet i ledelsesteori (Bolman & Deal 2004). Det strukturelle perspektivet knytter an til målrettet styring av PP-tjenestens arbeidsoppgaver og Human-Resource perspektivet knytter an til lederskap gjennom kulturelt delte fortolkninger av hva PP-tjenestens arbeidsoppgaver er.



Figur 2 Forholdet mellom problemstilling 4 og problemstilling 5.

Figuren viser de to dimensjonens forskjeller ved at styringsdimensjonen relaterer seg til lover, forskrifter og forventninger ved hjelp av forskjellige verktøy for å styre PP-tjenesten mot målene. Aktør dimensjonen viser hvordan fagansatte, ledere i PP-tjenesten og skoleeier befinner seg som aktører blant flere andre aktører som til sammen er med på å danne en felles forståelse om hva som er PP-tjenestens arbeidsoppgaver.

1.2 METODE OG GJENNOMFØRING

Med utgangspunkt i våre ovennevnte problemstillinger, og de krav som ble stilt i oppdragets konkurransegrunnlag har vi valgt et forskningsdesign med både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Leech & Onwuegbuzie (2009) omtaler forskningsstudier som undersøker det samme underliggende fenomen ved hjelp av både kvantitative og kvalitative data som mixed methods research. Forskningsdesignet i denne studien kan kategoriseres som et fullt og parallelt mixed method research med hovedvekt på kvantitative datainnsamlinger (Leech & Onwuegbuzie 2009: 269-271).

Forskningsdesignet består av 2 delstudier med 5 ulike målgrupper. Delstudie 1 består av tre spørreskjemaundersøkelser til følgende målgrupper:

- a. Ledere i PP-tjenestene
- b. Fagansatte i PP-tjenestene
- c. Skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene

Spørreskjemaundersøkelsene har gått ut til alle i målgruppen, altså som tre fullpopulasjonsundersøkelser. Spørreskjemaundersøkelsene har generert alle kvantitative data i forskningsstudien. Delstudie 2 består av fokusgruppeintervjuer av et utvalg av ledere i PP-tjenesten og et utvalg av skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene. Studiens kvalitative data er hovedsakelig generert gjennom åtte fokusgruppeintervjuer, fire med PP-ledere og fire med skolefaglige ansvarlige. Noen få enkeltspørsmål i spørreskjemaene har vært åpne spørsmål hvor informantene har kunne skrive inn kvalitativ informasjon om temaer i undersøkelsen.

1.3 3 SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSER

1.3.1 Innsamling av e-postadresser

De tre spørreskjemaene har gått ut til skolefaglig ansvarlige, lederne i PP-tjenesten og fagansatte i PP-tjenesten. Kommunenes/fylkeskommunenes hjemmesider ble brukt til å innhente e-postadresser til alle kommunale e-postmottak og e-postadressene til PP-tjenester, eventuelt PP-ledere der vi fant deres e-postadresser på hjemmesidene. Det samme gjaldt for e-postadresser til kommunens og fylkeskommunens skolefaglig ansvarlige. Vi klarte å finne 155 e-postadresser til PP-ledere eller kontorets e-postadresse og 341 skolefaglig ansvarlige gjennom våre internettsøk. Vi valgte å innhente personlige e-postadresser for at spørreundersøkelsene i størst mulig grad kunne gå direkte til målgruppene og med det minske risikoen for at spørreskjemaundersøkelsen stoppet opp i e-postmottak. PP-ledernes/-kontorene og skolefaglig ansvarliges e-postadresser ble brukt til å distribuere spørreskjemaene til målgruppene ved hjelp av web-baserte elektroniske spørreskjemaer, hvor de kommunale/fylkeskommunale postmottakene ble bedt om å videresende respektive spørreskjemaene til PP-leder og fagansatte i PP-tjenesten. Det er en relativt krevende og omfattende søkeprosess å finne fram til e-postadresser på kommunale hjemmesider. PP-tjenesten og de

skolefaglig ansvarlig er ikke like lett å finne på nettsider, mye på grunn av at de kan ha ulik plassering i den kommunale/fylkeskommunale organiseringen. Vi må likevel si at det var lettere å finne skolefaglig ansvarlige enn e-postadresser til PP-leder/PP-tjenesten, og enkelte steder fantes ikke e-postadresser på internett. Vi fant også eksempler på at brukere ble bedt om å ta kontakt med oppvekstsjef eller kommunens/fylkeskommunens sentralbord/e-postmottak, dersom de ønsket hjelp fra PP-tjenesten.

Det omfattende søkearbeidet etter (oppdaterte) e-postadresser skyldes først og fremst at e-postadresser regnes for å være personopplysninger. Ledere i PP-tjenesten eller kommunens/fylkeskommunens postmottak kan ikke utlevere e-postadresser uten samtykke fra de ansatte til forskning. For framtidige evalueringer av PP-tjenesten ville det være en fordel om det fantes en oppdatert oversikt over PP-tjenestens e-postadresser. Det vil kunne effektivisere forskning på PP-tjenestene i framtida.

1.3.2 Distribusjon og oppfølging

Spørreskjemaene ble distribuert ut til målgruppene som elektroniske spørreskjemaer ved hjelp av programvaren Questback. Alle spørreskjemaene gikk ut som fullpopulasjonsundersøkelser i perioden fra 5. oktober til 19. desember 2012. Siden spørreskjemaene ikke gikk direkte til e-postadressene til alle i målgruppene, ble de tre spørreskjemaene sendt ut med en følgemail til de kommunale/fylkeskommunale e-postmottak. Invitasjonene til deltakelse ble sendt ut på forskjellige dager slik at den som mottok spørreskjemaene lettere skulle holde orden på videresending til de tre målgruppene. Dette ble også skrevet tydelig i vår følgemail til kommunale/fylkeskommunale e-postmottak og PP-ledere. Vi fikk noen tilbakemeldinger om at noen ikke hadde lest dette nøye nok, og hadde antatt at det var den samme spørreundersøkelsen som kom igjen.

I innsamlingsperioden ble det jobbet aktivt med å få opp svarprosenten på spørreskjemaene, både gjennom å sende ut informasjon om undersøkelsen og gjennom påminninger per e-post og per telefon. Det ble blant annet foretatt telefonrunde til PP-tjenester i kommuner/fylkeskommuner som hadde lavest svarprosent underveis i datainnsamlingsperioden, hvor det særlig var PP-tjenester i noen av landets største byer hadde lav svarprosent. I samtaler med informanter fikk vi ofte tilbakemelding om at de ikke hadde hatt tid til å svare enda. Andre igjen kunne fortelle om vansker med å svare de elektroniske spørreskjemaene og få sendt svarene. Disse ble i stor grad fulgt opp personlig av prosjektets forskningsgruppe og sjekket om det var tekniske feil i de elektroniske spørreskjemaene. Spørreskjemaene fungerte teknisk som de skulle med unntak av et tilfelle. Den første mandagen (8. oktober) etter publisering av undersøkelsen ser det ut for at Questback-programmet låste seg en periode. Dette var imidlertid i orden kort tid etterpå. Vi oppfordret de som kontaktet oss om å gå inn på et senere tidspunkt å svare spørreundersøkelsen. De som besvarte spørreskjemaene akkurat i brudd-perioden, ble forhindret der og da til å svare. De kunne imidlertid gå inn på linken ved en senere anledning og fortsette der undersøkelsen hadde blitt avbrutt under forutsetning av at de brukte samme PC. Gikk de inn på linken fra en annen PC, måtte de svare fra begynnelsen av spørreundersøkelsen.

En undersøkelse av responsloggen viser at den første mandagen (8. oktober) etter publisering av spørreundersøkelsene var den beste svardagen for alle tre spørreundersøkelsene med henholdsvis 132 svar fra fagansatte, 46 svar fra PP-ledere og 84 svar fra skolefaglig ansvarlige. Dagen etter er nest

beste responsdag for fagansatte med 55 svar og tredje beste responsdag for PP-ledere og skolefaglig ansvarlige. Svært mange respondenter har fått besvart spørreundersøkelsen på dagen hvor vi har registrert tekniske problemer og mange har også fått besvart spørreskjemaet dagen etter. Det taler for at brudd-perioden bare har vart i kort tid. Vi kan ikke vite nøyaktig hvor mange som ble forhindret fra å svare. Det høye responstallet denne dagen og dagen etter tyder i hvert fall på at mange har fått besvart spørreskjemaene til tross for tekniske problemer.

I en meta-studie av web- og elektronisk-baserte spørreundersøkelser finner Cook et al (2000) at sjansene for svar på spørreskjema øker med utsending til et stort utvalg, personlig relasjon og tidligere kontakt med respondenter er faktorer som predikerer høy svarprosent (Cook et al. 2000: 833). I denne studien er det gjennomført fullpopulasjonsstudier. Forskningsgruppa har tidligere hatt kontakt med deler av PP-tjenesten som målgruppe i tidligere forskningsprosjekter og har personlig fulgt opp forespørsler underveis i på undersøkelsen, noe som kan ha bidratt positivt til svarprosentene.

1.3.3 Pilotundersøkelse av spørreskjemaundersøkelsene

Etter at utkast til spørreskjemaene var utviklet, gjennomførte vi en pilotstudie for testkjøring av spørreskjemaene. Hovedhensikten med en slik pilotstudie er å samle kunnskap om spørreskjemaene fungerer som de skal. Det vil si om spørreskjemaene gir svar på det de er tenkt å gi svar på. Teijingen & Hundley (2001) refererer DeVaus (1993: 54) som sier: "Do not take the risk, Pilot test first". Pilotstudiens oppgave var å avdekke svakheter og feil slik at disse kunne rettes opp før spørreskjemaene ble sendt ut i fullskala.

Som et ledd i kvalitetssikringen av spørreskjemaene forespurte vi 2-3 personer fra hver målgruppe til å besvare spørreskjemaene, notere ned merknader og gi tilbakemelding til forskningsgruppa om spørsmål som de mente vi burde justere og endre. Vi sendte ved et skjema for som pilot-informantene kunne ha ved siden av seg for å gjøre notater underveis som de besvarte pilotundersøkelsen (se vedlegg 4), samt at vi spurte om det var aspekter ved PP-tjenestens kompetanse som spørreskjemaene ikke fanget inn. Ved siden av å få kunnskap om spørreskjemaene fungerer som de var tiltenkt var pilotstudien også en test på hvordan den tekniske siden ved distribusjonen fungerte.

Pilot-respondentene ga sine tilbakemeldinger på deres besvarelse av spørreskjemaene. Vi fikk inn forslag til justeringer både på spørsmål og svarkategorier. For eksempel påpekte en informant at hun savnet habiliteringstjenesten som et av svaralternativene på et av spørsmålene, noe som ble tatt til følge. Pilotrespondentene påpekte også utfordringene som ligger til selvvurdering av egen kompetanse, det vil si tolkning av om de har god eller mindre god kompetanse på fagområdet. Tolkingsforskjeller medfører at det som er god kompetanse for en informant, kan være dårlig kompetanse for en annen. Vi justerte svarkategoriene på noen spørsmål på bakgrunn av innspillene. Det var også positive tilbakemeldinger på skillet mellom kompetanse og mangelfull kompetanse for spørsmålene knyttet til kompetanse på fagområdene. I kontakt med pilot-respondentene hørte vi hvordan de hadde forstått spørsmålene. Ut fra dette fikk vi noen innspill på noen spørsmål hvor pilot-respondentene hadde vært usikker på. Flere av innspillene ble innarbeidet til de endelige spørreskjemaer. Spørsmålene knyttet til påstander om hva rollen til PP-tjenesten innebærer var særlig gjenstand for flere justeringer før vi falt ned på endelige spørsmålsformuleringer.

En av pilot-respondentene oppsummerte følgende i tilbakemelding på spørreskjemaene: "Det tekniske fungerte helt fint. Interessante og bevisstgjørende spørsmål. Opplever ingen spørsmål som provoserende eller irriterende. En del av spørsmålene mot slutten av skjemaet legger opp til skjønnsmessige vurderinger. Tenker på de spørsmålene som går på min egen vurdering av min kompetanse innenfor ulike fagområder jeg kan vurdere min kompetanse som for eksempel "god", mens en kollega eller en skole/barnehage kan vurdere min kompetanse som heller "dårlig". Det sistnevnte er helt klart en utfordring med tanke på hvor mye spørsmålene sier om den faktiske kompetansen. Det spørreskjemaene kan si noe om, er respondentenes opplevelse av egen kompetanse og kompetansebehov. Delstudie to med fokusgruppeintervjuer har på sin side til oppgave å bekrefte og nyansere spørreskjemaenes resultater.

1.3.4 Validitet og reliabilitet - spørreskjemaundersøkelser

Lavest svarprosent er det på spørreskjemaet som gikk ut til fagansatte i PP-tjenesten. Her svarte totalt 826 fagansatte, noe som utgjør 48,8 prosent av antall fagårsverk i PP-tjenestene². Fylling & Handegård (2009) fikk 842 svar på sin landsomfattende spørreundersøkelse til PP-tjenesten høsten 2008. Vår spørreundersøkelse har mottatt 16 færre besvarelser.

Det er 164 PP-ledere som har svart på spørreundersøkelsen. Går vi ut i fra at antall PP-tjenester er på samme nivå som i 2008, da Fylling & Handegård (2009) identifiserte 284 PP-kontorer, gir det oss en svarprosent på 58. Data i undersøkelsen tilsier at det er færre små PP-tjenester sammenlignet med 2008. Samtidig viser GSI-tall at antallet fagårsverk i PP-tjenesten har holdt seg stabilt i samme periode. Det gir grunn til å anta at antallet PP-tjenester er noe lavere nå. Med utgangspunkt i 284 PP-kontorer, gir det oss en svarprosent på minimum 58 prosent.

Vi har mottatt 317 svar fra skolefaglig ansvarlige. Det utgjør en svarprosent på 70 prosent av alle skolefaglig ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner.

Vanligvis regnes en svarprosent mellom 60-70 prosent å være representativt for populasjoner i samfunnsvitenskapelig forskning (Holand 2007: 133), men mange forskere er i dag fornøyd med svarprosent som er over 50 prosent på fullpopulasjonsstudier. Poenget er at svarprosent gir representativitet for populasjonsgruppen. Cook et al. (2000) argumenterer for eksempel at hvis en ikke har grunn til å tro at de som har svart på spørreundersøkelsen skiller seg vesentlig fra ikke har svart, så gir det et pålitelig datamateriale. Cook et al. (2000) underbygger dette med treffsikkerheten av valgdagsmålinger hvor mindre enn 1 prosent av populasjonen er representert. Det sentrale spørsmålet i vurdering av påliteligheten blir derfor om det er grunn til å tro at det er systematiske skjevheter i datamaterialet.

1.3.5 Vurderinger av dataenes representativitet

For å se om det er systematiske skjevheter i datamaterialet, har vi gjort noen undersøkelser av representativiteten av vårt materiale. Hensikten er å sjekke ut om det er noen systematiske skjevheter i populasjonen som har besvart undersøkelsene. Ved å se på ulike kjennetegn ved populasjonen som har besvart spørreskjemaene og sammenligne dem med kjente størrelser eller tidligere undersøkelser gir det oss mulighet til å vurdere om datamaterialet er representativt. For å

² Basert på totalt antall fagårsverk på 1690. (GSI for 2012-2013).

sjekke den geografiske representativiteten for fagansatte i PP-tjenesten sammenligner vi med registerdata fra grunnskolens informasjonssystem (GSI). GSI-tallene gir oversikt over antall fagårsverk for hvert fylke og på landsbasis. I tabell 1 presenterer vi den geografiske representativiteten etter fylkesvis fordeling.

Tabell 1 Geografisk representativitet – fagansatte i PP-tjenesten.

Fylkesvis representativitet - fagansatte	Frekvens	Fagårsverk (GSI-tall)	Prosent
Finnmark	31	55	56,4
Troms	33	63,5	51,9
Nordland	50	63,5	78,7
Nord-Trøndelag	30	54	55,6
Sør-Trøndelag	42	100	42,0
Møre og Romsdal	46	109	42,2
Sogn og Fjordane	23	39	59,0
Hordaland	68	165	41,2
Rogaland	48	163,5	29,4
Aust-Agder	26	36	72,2
Vest-Agder	31	55	56,4
Telemark	39	64	60,9
Vestfold	50	68	73,5
Buskerud	51	94,5	54,0
Oppland	41	71,5	57,3
Hedmark	34	56,5	60,2
Akershus	99	206	48,1
Østfold	44	74	59,5
Oslo	40	152	26,2
Totalt	826	1690	48,9

På fylkesnivå varierer representativiteten mellom 26,2 prosent og 78,7 prosent. Lavest representativitet finner vi i fylker med mange fagårsverk. Lavest representativitet er det for Oslo og Rogaland, hvor svarprosenten ligger under 30 prosent. Vår spørreundersøkelse til fagansatte i PP-tjenesten oppnår en svarprosent på minst 40 for resten av fylkene. Best svarprosent er det for Nordland, Aust-Agder og Vestfold hvor svarprosenten er over 70. Oslo og Rogaland er altså dårligere representert i fagansatte-gruppa. I begge fylkene er det storbyer og befolkningstette byer. Det er også kjent at PP-tjenestene med flest fagansatte ligger i de største byene i landet. I de underrepresenterte fylkene er det universiteter med solide spesialpedagogiske fagmiljøer. Vi finner med andre ord en underrepresentasjon av fagansatte ved de store byene. Våre oppfølgingsrunder av fagansatte-undersøkelsen rettet vi som tidligere nevnt (se avsnitt 1.3.2) inn mot de store PP-tjenestene i byene og lyktes da med å få flere svar fra disse. Fagansatte-undersøkelsen har til tross for disse tiltakene en underrepresentasjon fra Oslo og Rogaland. I etterkant av undersøkelsen har vi undret oss hvorfor det har vært vanskeligere å få inn svar fra fagansatte i de store byene. Det at svarprosenten er lavere i disse fylkene hvor vi vet at noen av de større PP-tjenestene er lokalisert og hvor en har en nærhet til solide spesialpedagogiske kompetansemiljøer synes å redusere fagansattes motivasjon til å svare. For det første kan det skyldes at fagansatte nært større spesialpedagogiske forskningsmiljøer i større grad er eksponert for spørreskjemaundersøkelser, noe som over tid reduserer deres villighet til å svare på undersøkelsene. For det andre ble vår undersøkelse flagget

som en kompetansekartlegging. Det kan være at de store PP-tjenestene gir bedre muligheter for arbeidsdeling og dermed i mindre grad opplever mangel på kompetanse, og med det ikke har like stor motivasjon til å svare som fagansatte som opplever å ha mangel på kompetanse.

Vi sjekker videre den geografiske representativiteten til spørreundersøkelsen til skolefaglig ansvarlige. Hver kommune og hver fylkeskommune har en skolefaglig ansvarlig. Størrelsen på populasjonsgruppen er derfor kjent. 19 fylkeskommuner og 429 kommuner på kartleggingstidspunktet, totalt 447 skoleeiere.

Tabell 2 Fylkesvis representativitet – skolefaglig ansvarlige.

Fylkesvis representativitet – skolefaglig ansvarlige	Frekvens	Skoleeiere	Prosent
Finnmark	10	20	50,0
Troms	15	26	57,7
Nordland	31	45	68,9
Nord-Trøndelag	20	24	83,3
Sør-Trøndelag	24	26	92,3
Møre og Romsdal	29	37	78,4
Sogn og Fjordane	13	27	48,1
Hordaland	24	34	70,6
Rogaland	22	27	81,5
Aust-Agder	16	16	100,0
Vest-Agder	11	16	68,8
Telemark	15	19	78,9
Vestfold	9	16	56,3
Buskerud	16	21	76,2
Oppland	16	27	59,3
Hedmark	17	23	73,9
Akershus	15	23	65,2
Østfold	13	19	68,4
Oslo	1	1	100,0
Totalt	317	447	70,9

I tabell 2 ser vi at den fylkesvise svarprosenten varierer mellom 48,1 prosent og 100 prosent. I Oslo og Aust-Agder har alle skoleeierne svart på vår spørreundersøkelse. Sogn og Fjordane har lavest svarprosent blant de skolefaglig ansvarlige. Resten av kommunene har en svarprosent på mer enn 50 prosent. Det er 10 fylker som overstiger en svarprosent på 70. Skoleeier-undersøkelsen har jevnt over godt svar fra alle fylkene. Nesten halvparten av skoleeierne, som har svart på undersøkelsen, representerer små kommuner med under 5000 innbyggere. På kartleggingstidspunktet finner vi at 53 prosent av landets kommuner har mindre enn 5000 innbyggere (SSB). Svarene fra skolefaglig ansvarlige synes å gjenspeile skoleeierne i Norge ganske godt.

Hvis vi ser på kjønnsfordelingen blant PP-ledere og fagansatte, finner vi i vår undersøkelse at kvinneandelen blant lederne i PP-tjenesten er på 73,8 prosent. Fylling & Handegård (2009) fant at 65 prosent av lederne var kvinner i høsten 2008. Cameron et al. (2011) fant at kvinneandelen var 75 prosent i sin undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagene. I vår kartlegging er kvinneandelen på fagansatte-undersøkelsen på 83,4 prosent. Fylling & Handegård (2009) fant at det

da var 80 prosent kvinnelige fagansatte som svarte undersøkelsen. I Cameron et al. (2011) sin undersøkelsen, var kvinneandelen på 91 prosent, men de mener at kvinneandelen er høyere på deres undersøkelse på grunn av at fokus var rettet mot PP-tjenestens arbeid i førskolepliktig alder (0-6 år). Tallene viser at kvinneandelen er noe høyere enn på tidligere forskningsstudier. Den kjønnsmessige dreiningen av ansatte i PP-tjenesten har over lengre tid gått fra mannlig dominans til å få kvinnelig dominans. Nå vises det også noe tydeligere for lederstillingene. Kvinneandelen har økt opp i mot ti prosent på fire år. Vi finner at kjønnsfordelingen i datamaterialet er som forventet for undersøkelser til PP-tjenesten.

Fordelingen mellom PP-tjenestens faggrupper i undersøkelsen vår samsvarer godt med fordelingen mellom faggruppene i tidligere kartlegging (Fylling & Handegård 2009). Dette drøftes nærmere i avsnitt 4.2.1. Når det gjelder kontorstørrelse, finner vi i vår undersøkelse at størrelsen på PP-tjenestene har økt noe siden Fylling & Handegård (2009) gjorde sin kartleggingsstudie (Se avsnitt 3.5.3). Når kommuner går sammen om interkommunalt samarbeid om PP-tjenester, vil det ha den effekten at en større PP-tjeneste erstatter flere små PP-tjenester. Samtidig er det også interkommunale PP-tjenester som deles opp og blir kommunale.

1.4 ÅTTE FOKUSGRUPPEINTERVJUER

Vi inviterte fire PP-ledere og fire skoleeiere fra hver region til totalt åtte fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuer er en datainnsamlingsmetode som kjennetegnes ved at det åpnes for at deltakerne kan ha forskjellige oppfatninger og synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. (Kvale & Brinkmann 2009: 161-162). Fokusgruppeintervjuene ble ledet av en forsker fra Nordlandsforskning og var i utgangspunktet beregnet for fire til fem deltakere. Vi opplevde stor velvilje og motivasjon til å delta i disse fokusgruppeintervjuene, men opplevde at enkelte informanter måtte melde avbud på bakgrunn av både arbeidsrelaterte eller personlige grunner som førte til at det til sammen stilte opp 17 PP-ledere og 9 skoleeiere.

Vi har foretatt fokusgruppeintervjuer med skoleeiere og PPT-ledere fra de fire regionene Nord, Midt, Vest og Sør-Øst, som samsvarer med den regionale inndelingen i Statped. Utvalget av informanter representerer 23 kommuner. Formålet med det kvalitative delstudiet er å supplere data fra våre kvantitative spørreskjemaundersøkelser og gi mer dybde og forståelse til våre funn i det kvantitative datamaterialet. Fokus i disse intervjuene har vært hvordan skoleeiere og PPT-ledere opplever kompetanse- og kompetansebehovet i PP-tjenesten, ledelse og organisering og hvordan de ser for seg en etter- og videreutdanningsstrategi.

PP-tjenesten er en tjeneste med stor lokal variasjon (Fylling & Handegård 2009). For å gripe noe av denne variasjonen i vår kvalitative delstudium har vi tilstrebet å velge ut informanter til våre fokusintervjuer med kontrasterende egenskaper (Stake 1994). Det totale mangfoldet og variasjon mellom PP-tjenestene vil likevel vanskelig å dekke fullt ut. Dette er da heller ikke målet med å bruke informanter med ulike egenskaper. Med utgangspunkt i et utvalg fra de fire regionene, utgjør også dette en kvalitativ dimensjon i materialet. Videre har vi tilstrebet å få informanter fra både kommunale/fylkeskommunale og interkommunale PP-tjenester, gjennomgående tjenester og tjenester som ikke er det, både store og små PP-tjenester.

Fokusgruppeintervjuet er utviklet på bakgrunn av våre tre spørreskjemaundersøkelser til fagansatte og ledere i PP-tjenesten og skolefaglig ansvarlige. I forkant av fokusgruppeintervjuene vil vi utarbeide en semi-strukturert intervjuguide basert på resultatene fra spørreskjemaundersøkelsene. Intervjuene har vært strukturert, men hatt en uformell form for å åpne opp for deltakernes innspill og tematiseringer underveis. Ved at deltakerne samtaler om sine erfaringer, åpnes det opp for å få fram mer informasjon enn ved å intervju en og en person. Fokusgruppeintervjuene åpner særlig for å kunne sammenligne en informants erfaring med de andre, slik at samtaler blir fruktbar for å få fram ulike sider ved de valgte temaene. Vi har også forhåpninger om at samtaler bidro til fruktbare samtaler for informantene i deres videre arbeid.

1.5 ETISKE BETRAKTNINGER

Ved prosjektstart meldte prosjektleder av denne kartleggingsstudien inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I analyser av de kvalitative fokusgruppeintervjuene benyttet vi oss av digitale lydopptak fra intervjuene som vi videre har transkribert til tekst. Lagring av digitale lydopptak regnes som personidentifiserende data, noe som medfører at prosjektet er meldepliktig. Lydopptakene har blitt slettet i forbindelse med avslutning av forskningsprosjektet.

De kvantitative dataene inneholder ikke personidentifiserende data. Vi har brukt programvaren Questback for å gjennomføre de elektroniske spørreundersøkelsene. Spørreskjemaene er distribuert til målgruppene ved hjelp av en lenke i e-post. Nordlandsforskning har serviceavtale med Questback som innebærer full konfidensialitet i forhold til elektroniske spor. Datamaterialet gir ikke mulighet til å koble spørreskjemasvar og aktuell informant.

1.6 OPPBYGGING AV RAPPORTEN

Strukturen for denne sluttrapporten er bygd opp mot å gi svar på evalueringens 5 problemstillinger. Etter innledning i kapittel 1, presenterer vi teoretiske perspektiver i kapittel 2. I Kapitlene 3, 4 og 5 presenterer de empiriske funnene fra de tre spørreskjemaundersøkelsene. I kapittel 3 presenterer vi lederne i PP-tjenesten sine vurderinger av PP-tjenesten og forhold med relevans til kompetansen i PP-tjenesten. I kapittel 4 presenteres fagansattes vurderinger av det samme. Vi presenterer i kapittel 5 vurderinger fra spørreundersøkelsen med de skolefaglig ansvarlige. Funnene fra fokusgruppeundersøkelsene presenteres så i kapittel 6. I kapittel 7 presenteres regresjonsanalyser av mulige bakenforliggende kjennetegn som kan predikere god kompetanse på sentrale fagområder i PP-tjenesten. De bakenforliggende kjennetegnene som undersøkes sorteres under organisatoriske forhold, individrelaterte forhold og geografiske forhold. I kapittel 8 besvares kartleggingens problemstillinger en for en. I hvert kapittel er sentrale kulepunkter av kapittelets innhold trukket ut i oppsummeringer.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Kompetanse er et mangfoldig begrep med flere betydninger og meninger. I vår hverdag brukes begrepet gjerne i betydning av at vi kan og er i stand til å gjøre bestemte handlinger som f.eks. å snekre en platting rundt huset eller å installere nytt sikringsskap i huset. Selv om vi kan være i stand til å installere et nytt sikringsskap, er det ikke tillatt å gjøre dette som ufaglært. Profesjonsteorier viser på samme måte til at enkelte profesjoners kompetanse er samfunnsmessig anerkjennelse for å håndtere og ha ansvaret for å utføre bestemte samfunnstjenester (Smeby 2008: 88, Abbott 1988). Vi skal i det videre ta opp ulike teoretiske perspektiver på dette sentrale begrepet i vår kartlegging.

2.1 KOMPETANSEBEGREPET

Vi presenterer her begrepene formalkompetanse og realkompetanse, samt hva som ligger i rettslig kompetanse før vi runder av denne delen med å drøfte kompetansens tre kunnskapsdygder.

2.1.1 Formalkompetanse

I det moderne arbeidslivet brukes formalisert utdanning som kriterier for å dele inn i hvilke roller og posisjoner. Kompetanse inngår i slike sammenhenger som et akkrediteringssystem som definerer hvem som betros kunnskap og ferdigheter til å gjøre bestemte samfunnsoppgaver. Den enkeltes kompetanse inngår som en vare i bytteforhold mellom arbeidsgiver og arbeidstaker i det en kan kalle en "kunnskapsøkonomi" (Fuller 2006). Den enkelte fagperson mottar lønn for å inneha kvalifikasjoner på bestemte fagfelt og på bestemte utdanningsnivåer. Dette er en snever forståelse av kompetanse. En slik forståelse av kompetansebegrepet avgrenser seg til å skille ut hvem som er kompetent fra dem som ikke er kompetent. Å ha formell kompetanse på et fagområde, og på ulike utdanningsnivå gir medlemskap i bestemte formelle og uformelle grupper. Slikt medlemskap bidrar til å gi både rettigheter og plikter til dem som er gitt medlemskap til gruppene, basert på formalkompetansen de innehar. I denne rapporten legger vi til grunn at formalkompetanse er sammenfallende individers formelle utdanning, både grunnutdanning og videreutdanning.

2.1.2 Realkompetanse

Kompetanse begrenser seg imidlertid ikke til det man har utdanning på. En bredere forståelse av kompetansebegrepet knytter seg sterkere til handlinger. Kompetanse forstås derfor også som aktørers evne til å møte utfordringer og mestre bestemte oppgaver eller situasjoner. Når kompetansebegrepet brukes i yrkessammenheng, handler det om en faggruppes evne til å handle på en kompetent måte. Det fins en rekke definisjoner på kompetanse, og vi vil her gjengi noen av dem:

A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions" (DeSeCo³ (2002) referert i Nordenbo et al. 2008).

Competence is commonly viewed as being able to perform a work role to a defining standard with reference to real working environments (IFAC⁴ 2001: 5 referert i Boritz & Carnaghan 2003).

Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller

³ Definition and Selection of Competences.

⁴ International Federation of Accountants Education Committee.

fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper (ASEM⁵ 2002 referert i NOU 2003: 16).

Competence is treated as knowledge, skills, abilities, and attitudes displayed in the context of a carefully chosen set of realistic professional tasks which are of an appropriate level of generality...(with) the emphasis...on selection key tasks or elements that are central to the practice of the profession (Hager et al 1994: 4 referert i Boritz & Carnaghan 2003).

Vi ser at handlinger i situasjoner går igjen i disse kompetansedefinisjonene. Av DeSeCos (2002) definisjon synes det klart at kompetanse går ut over det å vite om noe, idet deres definisjon trekker inn non-kognitive dimensjoner. Det vil si at kompetanse inneholder en praktisk kunnskap som går ut over det å ha teoretisk kunnskap om noe. Kompetanse innebærer i så måte våre evner til å utføre relevante handlinger i bestemte situasjoner uten at individene nødvendigvis kan begrepssette denne kompetansen, jfr. Polanyi's tacit dimensions (Polanyi 1966). ASEMs definisjon slår fast at kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper. Det vil si at kompetanse ikke bare består teoretisk kunnskap og praktisk ferdigheter. Holdninger og verdier utgjør også en dimensjon av kompetansebegrepet.

2.1.3 Rettslig kompetanse

Å være tildelt Kompetanse i rettslig eller juridisk forstand betyr ikke det samme som kompetanse i andre sammenhenger. Rettslig kompetanse er oppgaver som delegeres til bestemte institusjoner og etater. Når Stortinget vedtar en lov, befatter de seg som regel med de store linjene, og gir kommuner og etater kompetanse til å forvalte lovens intensjoner. Kompetanse i denne forstand er å sammenligne med en fullmakt i avtaleretten (Pedersen 2006: 21-22).

PP-tjenesten er tildelt et jurisdiksjonsområde, eller rettsområde, hvor de skal gi råd og veiledning til skoler og barnehagers arbeid med tilpassing av opplæringa for barn og unge med særlige behov. Å være tildelt juridisk kompetanse i rettslig forstand, omtales av Andrew Abbott som et rådgivende jurisdiksjonsområde (Abbott 1988: 76-77). Det innebærer at beslutningstakere har plikt til å søke råd hos en faggruppe før de tar beslutninger, mens selve utøvelsen kontrolleres av en annen faggruppe. Skoler og barnehager skal søke råd hos PP-tjenesten om forhold som knytter seg til tilrettelegging for barn og unge med særlige behov. Et rådgivende jurisdiksjonsområde er tett forbundet med at faggruppen har kontroll over den kognitive kunnskapen på feltet. Ved siden av å ha et mandat som gir PP-tjenesten deres legale rolle, vil det være deres kognitive kunnskap på feltet danne grunnlaget for PP-tjenestens legitimitet. Det vil si at faggrupper som tildeles rådgivende jurisdiksjonsområde må kunne tilføre kunnskaper til de utøvende aktørene, en ekspertisekunnskap.

2.1.4 Tre kunnskapsdygder

I de fleste definisjoner av kompetanse går tre innholdselementer igjen: ferdigheter, kunnskaper, og holdninger og verdier. Dette er en inndeling som har sin historie tilbake til Aristoteles og som finnes igjen i mange fagplaner i høyere utdanning så vel som i grunnopplæringen. I *Den nikomanske etikken* presenterer Aristoteles tre kunnskapsdygder: Episteme, Techne og Fronesis (Gustavsson 2000). Episteme betegner det vi som mennesker holder for å være sant, det vi har berettiget tro om å være sant. Episteme er med andre ord kunnskapselementet ved kompetanse. Techne betegner på sin side en praktisk-produktiv kunnskap eller håndverket i utførelsen av en oppgave. Vi kjenner ordet igjen i

⁵ Asia-Europe Meeting.

vårt dagligspråk som forstavelen i teknologi, altså en kunnskap om teknikker, vite hvordan man gjør ting. Fronesis betegner praktiske klokskap eller praktisk visdom i handlinger. Begrepet har i lang tid vært ute av vårt språk, men har de siste tiårene blitt re-etablert i ny-aristoteliske og hermeneutiske vitenskapsretninger. Fronesis ble av Aristoteles regnet for å være overordnet Techne og Episteme, da den tar for seg en kunnskap som befatter seg med det etiske og politiske og et formål som ligger utenfor selve arbeidsoppgaven (Gustavsson 2000, Flyvbjerg 2006).

2.1.5 Kompetanse - Avgrensning fra personlighetstrekk

Boritz & Carnaghan (2003) sier kompetanse vanligvis vurderes som evnen til å prestere i en yrkesrolle basert på bestemte standarder utviklet i praksisfeltet. Disse standardene gir forventninger til hva individer kan utrette basert på en slik kompetansebasert tilnærming, fremfor at yrkesrollen baserer seg på individuell kunnskap eller menneskelig kapasitet.

Vi avgrenser vår forståelse til at kompetanse skiller seg fra individuelle personlighetstrekk. Menneskers individuelle kapasitet og biologi må forstås som forutsetninger for å tilegne seg kompetanse, og ikke kompetanse i seg selv. Vi avgrenser dermed forståelsen av kompetanse til å utelukke menneskers personlighetstrekk. Vi baserer oss på at kompetanse knyttes til å handle adekvat i sin rolle i spesifikke situasjoner og kontekster, altså den nytte handlinger har for å dekke situasjonens behov.

2.1.6 Etterutdanning

Det er ulike måter å lære seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre yrkesroller i konkrete situasjoner. Her er det flere utdanningsbegreper som gjør seg gjeldende. Etterutdanning er et av disse. Etterutdanning ble i St.meld. nr. 42 (1997-1998) definert på følgende måte: "all opplæring som ikke er formelt kompetansegivende innenfor grunnskolens, videregående opplærings og høgre utdannings område. Etter denne definisjonen vil etterutdanning omfatte et meget vidt spekter av utdannings- og opplæringstiltak som varierer både i lengde, omfang og når det gjelder dokumentasjonstyper". I rapporten er det dette vi legger i begrepet etterutdanning. Det sentrale punktet er at opplæringen som gis yrkesutøveren ikke er kompetansegivende, det vil si at det ikke gir uttelling i form av høyere formalkompetanse. Etterutdanning kan være kurs, seminarer, hospiteringsordninger, FoU-prosjekter og lignende. Den ordinære yrkespraksis inneholder på sin side ikke etterutdanning. Det betyr at det må være et opplæringselement tilstede for at det vi skal kunne benevne noe som etterutdanning.

2.1.7 Videreutdanning

Videreutdanning omtales gjerne sammen med etterutdanning, men skiller seg fra etterutdanning ved at den resulterer i økt formalkompetanse. Videreutdanning bidrar med andre ord til å øke individets formalkompetanse. Videreutdanning bidrar av den grunn ofte til å gi yrkesutøveren økt ansvar til å ta seg av arbeidsoppgaver hvor en type kunnskap eller et bestemt kunnskapsnivå er påkrevd.

2.2 KUNNSKAPSTATUS: KOMPETANSEUTVIKLING FOR PP-TJENESTEN

I 2000 ble det på landsbasis overført 300 stillinger til de kommunale som følge av nedbygging av statlige kompetansesentre. Parallelt ble det treårige kompetanseutviklingsprogrammet Samtak opprettet for PPT og skoleledere. Samtaks hovedmål var todelt. På den ene siden skulle det medvirke til at skoleeierne skulle kunne legge til rette for at elever med sosiale og emosjonelle vansker, lese-

og skrivevansker, og sammensatte lærevansker fikk tilpasset opplæring. Det skulle rettes oppmerksomhet på systemrettet arbeid i tilknytning til disse de nevnte fagområdene. På den andre siden skulle Samtak bidra til å styrke PP-tjenestens evne til å gi råd og veiledning, både om arbeidet med enkeltelever og om det systemrettede arbeidet på de ovennevnte fagområdene (Senter for adferdsforskning 1999: 6). Rogalandsforsknings evaluering av Samtak konkluderer med at aktivitetene har fungert bra og til dels meget bra for de aktørene som har visst å nytte seg av Samtak som en ressurs. Samtidig viser undersøkelsen at en stor andel (40-50 prosent) av PPT-kontorene vurderer nytten av Samtak som mindre god og rundt 20 prosent vurderte nytten som meget negativ. 15 prosent av PPT-kontorene ga programmet svært positiv vurdering. Samlet sett, slo evalueringa fast at nytten av programmet ikke har fungert godt nok for PP-tjenesten som den mest sentrale målgruppen og at programmet ikke har lyktes med å trekke alle kontorene med i kompetanseutviklingen (Lie et al 2003: ii-iii). Deres drøftinger av årsakene til dette knyttet seg til at det var de mest motiverte i målgruppene som har fått mest ut av Samtak. Lie et al (2003) mente at dette bidro til økte forskjeller i kompetanse på det spesialpedagogiske feltet blant PP-tjenester og skoleledere. Med programmets oppbygging og de forhåndsdefinerte tema og fokusområder framstod Samtak som topptung i måten å drive utviklingsarbeid på. Det blir pekt på at skoler og PP-tjenester har fått økt selvstendighet innen dagens kommunale tjenesteorganisering og at dette gir større forskjeller når det gjelder hvilke systemer og arbeidsmåter som utvikler seg innad i og mellom den enkelte skole og PP-tjeneste (Lie et al 2003: iii-vi). Rogalandsforskning anbefaler derfor at: "I fremtidige statlige kompetansehevings- og utviklingsprogram som skal sikre tjenestekvalitet og kvalitetsutvikling i alle skoler og PP-tjenester, må både målsettinger og lokale lærings- og utviklingsaktiviteter være mer tilpasset de forutsetninger som den enkelte skole og PP-tjeneste har" (Lie et al 2003: vi).

Nordlandsforskning undersøkte PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov som en del av kartlegging og evaluering av PP-tjenesten i Norge i 2008 (Fylling & Handegård 2009). Fylling & Handegårds (2009) kartlegging redegjør for formell utdanningsbakgrunn, stillingskategorier, rapportert kompetansebehov fra ledere og fagansatte i PP-tjenesten, samt i hvilken grad de vedlikeholder og videreutvikler sin kompetanse som en del av arbeidet. Fylling og Handegård (2009) fant at 60 prosent av fagpersonalet i PP-tjenesten har utdanning på mastergrads-, hovedfag- eller embetsfagsnivå, eller om man vil - 40 prosent har ikke utdanning på mastergradsnivå. Pedagogisk faglig utdanning er den dominerende utdanningsbakgrunnen. Hele 30 prosent hadde utdanning som lærer med enten 1. eller 2. avdeling spes.ped. I tillegg hadde 15.8 prosent utdanning som cand.ed., cand.paed eller master i pedagogikk og 20.1 prosent hadde cand. paed.spec eller master i spesialpedagogikk. Fagansatte med sosialfaglig kompetanse utgjorde bare 4.3 prosent av alle ansatte i PP-tjenesten i 2008 og 12.7 prosent hadde utdanning innen psykologi, innbefattet cand.polit. utdannede psykologer (Fylling & Handegård 2009: 35). PP-lederne rapporterer om at deres PP-tjenester har størst behov for systemkompetanse i vid forstand, dvs. organisasjonsutvikling hvor 47 prosent melder at de har et udekt kompetansebehov, samspills-/relasjonsanalyse (35 prosent) og kompetanse på læreplan og lovverk (25 prosent). På tradisjonelle vanskeområder oppfatter ikke PP-lederne kompetansebehovet som særlig stort. Unntaket er psykososiale vansker/adferdsvansker hvor 24 prosent mener deres PP-tjeneste har behov for kompetanse. Blant de fagansatte er det ingen bestemte kompetanseområder som peker seg ut. Kompetansebehovet varierer mellom 8 prosent til 15 prosent på de kompetanseområdene de er spurt om å vurdere (Fylling & Handegård 2009: 40).

Nordlandsforskning evaluerte modellprosjektet Faglig løft for PPT (Hustad & Fylling 2012). Den overordnede målsettingen for Faglig løft for PPT var å styrke PP-tjenesten, gjennom å utvikle og tilby relevant kompetanseutvikling av faglig høy kvalitet til PP-tjenestene i Midt-Norge. Prosjektets sentrale mål har vært å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PP-tjenesten. (Hustad & Fylling 2012). Hustad & Fylling (2012) konkluderer med at kompetanseutviklingen kjennetegnes ved å ha en klar bottom-up strategi hvor PPT som kompetansemottakere har vært med i utviklingsprosessene. Rapporten viser også hvordan Faglig løft for PPT i hovedsak utgjør en etatsspesifikk kompetanseutvikling, det vil si at det har vært fokus på utvikling av kompetanse for en spesifikk etatsgruppe. Dette bidro til at PP-tjenesten opplevde Faglig løft for PPTs kompetanseutvikling relevant for deres arbeid. Faglig løft for PPT tilbød to former for kompetanseutvikling. På den ene siden har prosjektet tilbudt videreutdanning gjennom 11 skreddersydde kursmoduler, samt en erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. På den andre siden prøvde man ut lokale FoU-arbeid hvor aktørene har tatt utgangspunkt i skolars og læreres praksisutfordringer, fulgt opp med systematisk rådgivning etter en metode for systematisk refleksjon. Evalueringa konkluderte med at videreutdanningstilbudene og FoU-aktivitetene utfylte hverandre på en positiv måte. Med andre ord skjedde kompetanseutviklingen både gjennom overføring av forskningsbasert kunnskap og gjennom begrunnet praksis i lokal kontekst med forskning. Deltakerne i Faglig løft for PPT vurderte prosjektet svært positivt. Hustad & Fylling (2012) viser til at både skoleeier, ledere i PPT og kursdeltakerne rapporterte om økt kunnskaps- og kompetansenivået i PP-tjenesten og at dette har forbedret PP-tjenestens praksis. De fagansatte opplevde å få en faglig trygghet og være bedre rustet for PPT-spesifikke arbeidsoppgaver som følge av kompetansehevingen. Også flertallet av deltakerne på videreutdanningstilbudene sa at prosjektet hadde bidratt til at barn og elever med særlige behov i stor grad har fått bedre opplæringstilbud (Hustad & Fylling 2012).

3. PP-LEDERNES VURDERINGER AV I PP-TJENESTEN

I dette kapitlet presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen blant lederne i PP-tjenesten. PP-lederne står i kontakt med et stort antall av målgruppen for kompetansekartleggingen. Det gjør at de sitter på inngående informasjon om PP-tjenestens kompetanseståsted. Samtidig vil de, som ansvarlige for kompetansen i PP-tjenesten og kvaliteten på tjenestetilbudet som PP-tjenesten tilbyr skoler, barnehager og voksenopplæring, ha perspektiv på krav og forventninger som kommer utenfra. Det gjør at dette kapitlet er omfattende, ettersom lederne som gruppe både har nær kjennskap til PP-tjenestens kompetanse og kommunens/fylkeskommunens strategiske styring av PP-tjenesten.

Først i dette kapitlet presenteres bakgrunnsinformasjon om PP-lederne, deres kompetanse og stillingsforhold. Videre presenteres ledernes vurdering av tjenestens kompetanse på sentrale lover og forskrifter, samt en rekke sentrale fagområder for PP-tjenesten. Deretter presenterer vi PP-ledernes vurderinger av styring og ledelse, tidsbruk, kompetansebehov, og ledernes vurdering av den kommende etter- og videreutdanningsstrategien, hvilke instanser som bør bidra i kompetanseutviklingen i PP-tjenester. Til sist presenteres PP-ledernes oppfatninger av hva PPT-rollen innebærer.

3.1 PP-LEDERNES ALDER, KJØNN OG ERFARING

I dette avsnittet presenteres demografiske kjennetegn ved PP-lederne og hvilken stillingsstørrelse de har som PP-ledere.

3.1.1 PP-lederne: Alder og kjønn

Hvem er ledere i PP-tjenesten? Vi har spurt lederne i PP-tjenesten om alder og kjønn.

Tabell 3 PP-ledernes alder (n=164)

Alderssammensetning	Frekvens	Prosent
30-39 år	16	9,8
40-49 år	59	36,0
50-59 år	58	35,4
> 60 år	31	18,3
Sum	164	100,00

Over 70 prosent av lederne i PP-tjenesten er mellom 40 og 59 år. 18 prosent av lederne er over 60 år, mens 10 prosent er i trettiårene. Når vi ser på kjønnsfordelingen blant lederne, finner vi at 74 prosent av PP-lederne er kvinner.

3.1.2 PP-ledernes erfaring

Tabell 4 Erfaring som PP-leder (n=164)

Utdanning	Frekvens	Prosent
< 1 år	25	15,2
1 – 3 år	37	22,6
4 – 10 år	68	41,5
11 – 20 år	31	18,9
> 20 år	3	1,8
Totalt	164	100,0

Vår analyse viser at over 60 prosent av PP-lederne har vært ledere i fire år eller mer. Det innebærer samtidig at nær 40 prosent av PP-lederne har mindre enn fire års erfaring, og 15 prosent har mindre enn et års erfaring som leder for PP-tjenesten. Med andre ord er det en god del ledere for PP-tjenestene har relativt kort fartstid som ledere i PP-tjenestene.

3.1.3 Lederstillingenes størrelse

Lederne for PP-tjenestene er ledere for forskjellige organisasjoner med hensyn til hvordan de er organisert og hvor stor organisasjonene er. For å ha en fulltids lederstilling fordrer det en viss størrelse på PP-tjenesten. Vi spurte lederne i PPT om hvor stor stillingsprosent de hadde som leder.

Tabell 5 Ledernes stillingsstørrelser (n=164)

Størrelse på lederstilling	Frekvens	Prosent
81-100 prosent	104	63,4
61-80 prosent	7	4,3
41-60 prosent	21	12,8
21-40 prosent	12	7,3
1-20 prosent	20	12,2
Totalt	164	100,0

Vårt datamateriale viser at 63 prosent har nær full stilling som leder for sine PP-tjenester, det vil si at de har en stillingsprosent mellom 81 og 100 prosent. Det betyr samtidig at 37 prosent av PP-lederne er tilsatt som ledere i deltidsstilling. Her antar vi at deltidsstillingen som leder for de fleste kombineres med en fagstilling.

Ulike organiseringer av PP-tjenesten, vil også medføre ulike ansvarsområder for PP-lederne. Vi spurte derfor om deres lederjobb innebar både faglig ansvar og arbeidsgiver ansvar eller bare fagansvar for PP-tjenesten, eller om de hadde ansvar for kommunale tjenester ut over bare PP-tjenesten. 12,8 prosent av lederne sier at deres ansvarsområde omfatter PP-tjenesten og andre kommunale/fylkeskommunale tjenestetilbud. PP-tjenesten inngår for disse PP-lederne i en større organisasjon sammen med andre etater, f.eks. som en elevtjeneste i videregående opplæring eller som en barne- og familieetat i kommuner. Det er 22,6 prosent av PP-lederne som har ansvar for PP-tjenesten faglige arbeid, mens 64,6 prosent av PP-lederne har både fagansvar og arbeidsgiveransvar. Vi ser dermed at PP-tjenesten vanligvis ledes av en enhetsleder med fullt ansvar for både den faglige driften og arbeidsgiveransvar.

3.2 KOMPETANSEN TIL PP-LEDERNE

3.2.1 PP-ledernes utdanningsbakgrunn

Vi har spurt PP-lederne om hvilken utdanningsbakgrunn de har.

Tabell 6 PP-ledernes høyeste fullførte utdanning per i dag (n = 164)

Utdanning	Frekvens	Prosent
Cand.Psychol.	6	3,7
Cand.Polit i psykologi	4	2,4
Mastergrad i psykologi	1	0,6
Cand.Paed./Cand.Ed.	24	14,6
Cand.Paed.Spec.	7	4,3
Cand.Polit i pedagogikk/spesialpedagogikk	35	21,3
Mastergrad i pedagogikk/spesialpedagogikk	29	17,7
Cand.Polit/Mastergrad i andre samf.vitenskapelige fag	9	5,5
Erfaringsbasert mastergrad	1	0,6
Sosionomutdanning	4	2,4
Barnevernpedagogutdanning	1	0,6
Vernepleierutdanning	3	1,8
Lærer/førskolelærer m/spesialpedagogikk 1. avdeling	1	0,6
Lærer/førskolelærer m/spesialpedagogikk 2. avdeling	21	12,8
Lærer/førskolelærer m/annen tilleggsutdanning	12	7,3
Annet	6	3,7
Totalt	164	99,9

Det er 70,7 prosent av lederne som har utdanning på mastergradsnivå eller tilsvarende. Dette sammenfaller godt med andelen fagansatte med mastergrad eller tilsvarende i PP-tjenesten. Når vi analyserer hvilken fagbakgrunn lederne i PP-tjenesten har, er den i stor grad sammenfallende med fagsammensetningen for øvrig. Det er flest ledere med pedagogisk utdanningsbakgrunn. 17,7 prosent har mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk, mens 4,3 prosent har embetsfageksamen i pedagogikk og 14,6 prosent har embetsfageksamen i spesialpedagogikk. 21,3 prosent har hovedfag i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Det er 20,7 prosent av PP-lederne som har utdanningsbakgrunn som lærer.

Det er bare 6,7 prosent av PP-lederne som har psykologifaglig grunnutdanning. Det er relativt sett en lavere andel PP-ledere med psykologifaglig kompetanse enn fagansatte med psykologifaglig kompetanse.

3.2.2 Formell lederutdanning

De seneste tiårene ført til en satsning på lederkompetanse i offentlig sektor. Dette skyldes ikke minst klarere målstyring i offentlig sektor (Møller et al. 2010). I kjølvannet av denne endringen i styring av offentlige virksomheter har god ledelse av organisasjoner blitt sett på som nøkkelen til å sette ut i livet myndighetenes politikk (UFD 2005). Det har blitt satt i gang omfattende kompetanseutvikling for ledere i offentlig sektor, blant annet gjennom rektorutdanning (KD 2008). Med dagens styringssystemer stilles det stadig flere krav til ledere av kommunale og fylkeskommunale enheter, f.eks. krav til at rektorer har minimum 30 studiepoeng i skoleledelse to år etter ansettelse (KD 2008: 67) og styrking av etter- og videreutdanningen for styrere i barnehagene (KD 2009: 34, KD 2012: 260).

Etatslederne blir med innføring av målstyring ansvarliggjort i forhold til å nå etatens sentrale målsettinger (Møller et al 2010, Sandberg & Aasen 2008). Til det kreves det kompetanse til å lede og prioritere etatens arbeid. Når det gjelder konkretiserte formuleringer om hva PP-tjenesten skal oppnå, er disse lite spesifiserte fra nasjonalt styringsnivå. Det er foreslått i Meld.St. nr. 18 å utarbeide veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for god tjenesteyting innenfor dagens mandat og oppgaver i PP-tjenesten, noe som potensielt kan gi noen tydeligere styringsmål for tjenesten. Hver enkelt skoleeier har samtidig stort handlingsrom til å utvikle egne målformuleringer for PP-tjenestens og hva de skal oppnå. Hvordan er det med lederkompetansen til lederne i PP-tjenestene?

Tabell 7 PP-ledernes formelle lederutdanning (n = 164)

Formell lederutdanning	Frekvens	Prosent
Har ikke lederutdanning	108	65,9
< 10 studiepoeng	5	3,0
11-20 studiepoeng	3	1,8
21-30 studiepoeng	18	11,0
31-40 studiepoeng	7	4,3
41-50 studiepoeng	2	1,2
51-60 studiepoeng	11	6,7
> 60 studiepoeng	10	6,1
Totalt	164	100,0

Kartleggingen viser at en tredel av lederne har formell lederutdanning. Mer enn halvparten av disse har tatt lederutdanning med mer enn et halvt års normeringstid ved høyskoler eller universiteter. Cirka 6 prosent av PP-lederne har ledelsesutdanning ut over 60 studiepoeng (tilsvarende en årsenhet) i ledelse. To av tre PP-ledere har ikke formell lederutdanning.

3.2.3 PP-ledernes videreutdanning

For å vite noe om omfanget av PP-ledernes videreutdanning, spurte vi dem om hvor mange studiepoeng de har ut over sin høyeste utdanningsnivå.

Tabell 8 Antallet studiepoeng ut over høyeste fullførte utdanningsnivå (n = 164)

Antall studiepoeng	Frekvens	Prosent
0 studiepoeng (har ikke videreutdanning)	31	18,9
1-30 studiepoeng (inntil ½ års studietid)	28	17,1
31-60 studiepoeng (inntil 1 års studietid)	37	22,6
61-120 studiepoeng (inntil 2 års studietid)	44	26,8
> 120 studiepoeng (over 2 års studietid)	24	14,6
Totalt	164	100

19 prosent av PP-lederne har ikke tatt videreutdanning, 58,6 prosent har inntil 60 studiepoeng (som tilsvarer et års videreutdanning), og ytterligere 27 prosent har videreutdanning med inntil to års normert studietid. Det er nærmere 15 prosent av PP-lederne som har videreutdanning ut over 120 studiepoeng. Hele 41,4 prosent av PP-lederne har videreutdanning på mer enn 60 studiepoeng (noe som tilsvarer mer enn et års videreutdanning). Vi ser med andre ord at PP-lederne besitter omfattende videreutdanning. Bare en liten andel av PP-lederne har sin videreutdanning i ledelse (6 prosent). Det kan tyde på at lederne i PP-tjenesten trolig rekrutteres på bakgrunn av deres faglige kompetanse og dyktighet, og ikke på bakgrunn av deres kompetanse på ledelse. Den faglige

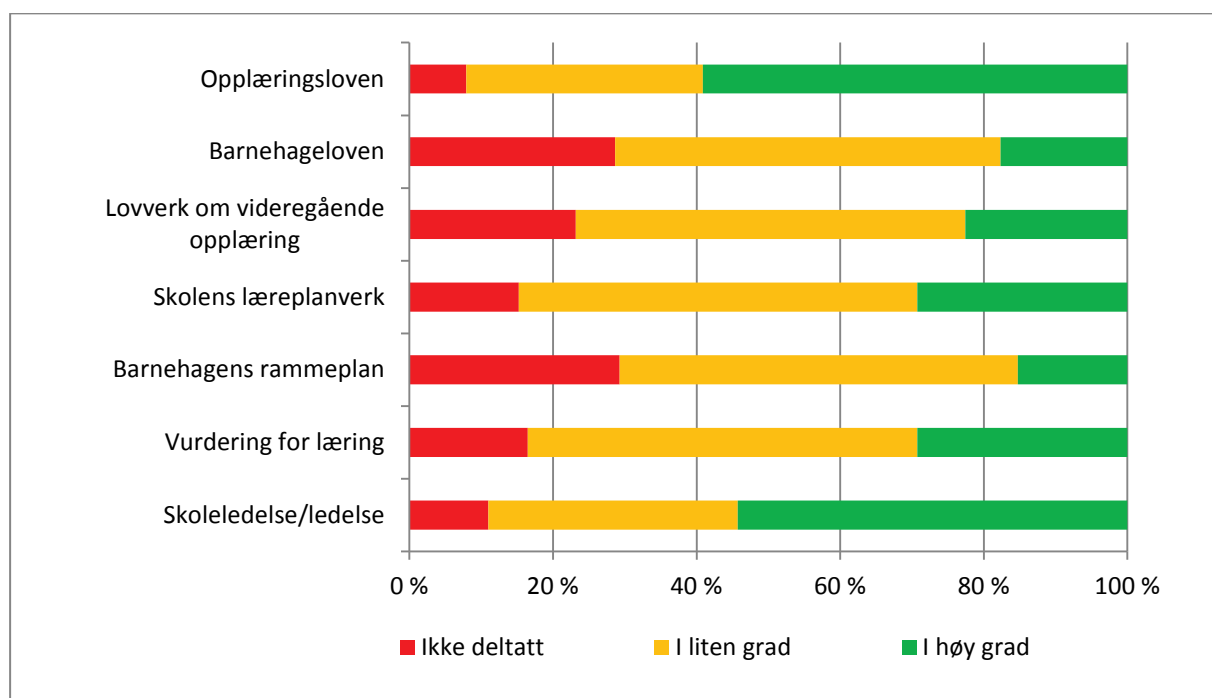
dyktigheten er helt klart viktig i PP-lederstilling, men mangelen på lederutdanning gir grunnlag til å stille spørsmål til om de har tilstrekkelig kompetanse for dagens styringsregime. Den omfattende videreutdanning kan forklares i faglig fordypning fra en tidligere fagstilling i PP-tjenesten, og er ledere fordi de er fremst blant sine likemenn. Jorunn Møller (2004) har tidligere påpekt tilsvarende rekrutteringspraksis til rektorstillinger.

Det fagområdet som flest PP-ledere har tatt videreutdanning i, er spesialpedagogikk. 24 prosent av PP-lederne har videreutdanning i spesialpedagogikk, mens 21 prosent har videreutdanning i veiledningspedagogikk/rådgiving. Det er også en viss andel som har videreutdanning som er relevant for lederstillingen. Det er 19,5 prosent som har tatt videreutdanning i organisasjon og prosjektledelse og 11 prosent som har tatt videreutdanning i skoleledelse, noe som er i tråd med antallet som oppgir at de har formell lederkompetanse (se tabell 7).

17,7 prosent av PP-lederne har spesialistutdanning, mens 11,7 prosent av de fagansatte har tatt spesialistutdanning. De faglige kvalifikasjonene for PP-lederjobben er dominerende, og må sies å være en styrke for det faglige lederskapet og kvalitetssikring av arbeidet som gjøres i PPT.

3.2.4 PP-ledernes etterutdanning

Ved siden av formalutdanning, har vi spurt i hvilken grad PP-lederne har deltatt i etterutdanning. Vi presenterer under PP-ledernes deltakelse på noen sentrale fagområder.



Figur 3 PP-ledernes deltakelse i etterutdanning (n=164)

Over halvparten (54 prosent) av PP-lederne har i høy grad deltatt på etterutdanning om skoleledelse/ledelse. Det er med andre ord en større andel av PP-lederne som har tilegnet seg lederkompetanse gjennom etterutdanning enn andelen som deltar i formaliserte videreutdanningstilbud. Det er 11 prosent som ikke har deltatt i noen form for etterutdanning i skoleledelse eller ledelse. I et eget spørsmål til PP-lederne om de har deltatt i noen form for

lederutvikling sammen med andre kommunale ledere er det 70,7 prosent av lederne som hadde deltatt i slik lederutvikling.

Vi ser også at nærmere 60 prosent av PP-lederne i høy grad har deltatt i etterutdanning om opplæringsloven. Åtte prosent har ikke deltatt i etterutdanning om opplæringsloven. Andelen PP-ledere som ikke har deltatt i etterutdanning om barnehageloven og lovverket for videregående er betydelig større, respektive 29 prosent og 23 prosent. Det er 18 prosent av PP-lederne som sier de i høy grad har deltatt i etterutdanning om barnehageloven og 23 prosent som sier de har deltatt i etterutdanning vedrørende lovverket for videregående opplæring.

På samme måte som det er flere som har deltatt i etterutdanning om opplæringsloven enn barnehageloven, er det også flere som har deltatt i etterutdanning om skolens læreplanverk enn barnehagens rammeplan. Dette til tross for at både barnehageloven og barnehagens rammeplan er revidert relativt nylig.

Når det gjelder vurdering for læring, er det 17 prosent av PP-lederne som sier at de ikke har deltatt i etterutdanning. 54 prosent sier de har deltatt i liten grad, mens 39 prosent sier de i høy grad har deltatt i etterutdanning om vurdering for læring. Vurdering har etter innføringen av nye *forskrift til opplæringslova* i 2009 fått en sentral plass i norsk skole. De sentrale formålene er å uttrykke kompetansen til elevene og å bruke underveisvurderinger som et redskap i læreprosessen og som et grunnlag for tilpasset opplæring (Forskrift til opplæringsloven § 3-2). Grunnlaget for vurdering i fagene er kompetansemålene som er fastsatt i læreplanverket (Forskrift til opplæringsloven § 3-3). Som et grunnlag for tilpasset opplæring og samtidig et redskap for lærere til å vurdere om elevene har tilfredsstillende læringsutbytte, fremstår vurdering for læring sentralt for PP-tjenesten. I en nyere studie av Sandvik et al (2012) om bruk av individuell vurdering i skolen, blir lærerne spurt om deres bruk av vurdering for tilpassing av opplæring:

Lærerne... ...uttrykker imidlertid frustrasjon fordi informasjonen de samler inn er vanskelig å anvende i den videre tilpasningen av undervisningen. Konsekvensen er at resultatene fra kartleggingen bare fungerer rangerende – lærerne identifiserer de svake elevene, men er ikke i stand til å bruke denne kunnskapen i videre planlegging og undervisning. Dette kan være en indikasjon på at den nødvendige kompetansen for å anvende kartleggingsresultater mangler i praksisfeltet (Sandvik et al 2012: 149).

Hvis ikke lærerne er i stand til å tilpasse opplæringa, vil det nettopp være en glimrende anledning for PP-tjenesten til rådgiving og veiledning av lærere i arbeidet med tilpassing av opplæringa. Funnene fra Sandvik et al. (2012) tilsier at PP-tjenesten i større grad bør brukes som en ressurs inn i arbeidet med å realisere vurdering for læring i skolene.

3.3 PP-LEDERNES VURDERING AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

Fra tidligere undersøkelser vet vi at variasjonen mellom PP-tjenestene er stor, både når det gjelder organisering, kontorstørrelse, med mer (Fylling og Handegård 2009). Man kan derfor anta at den enkelte tjenestes kompetanse rundt om i landet vil variere, og at opplevelse av graden av kompetanse vil bli påvirket av det generelle kompetansenivået i skolen, og de som skal benytte seg av PP-tjenesten. Avhengig av hvilken organisering man har valgt i den enkelte PP-tjeneste har også de ansatte ulike arbeidsoppgaver. I noen små tjenester må de fagansatte være generalister som

jobber med ulike aldersgrupper, og et bredt spekter av fagområder. I større tjenester kan eksempelvis arbeidsoppgavene være inndelt etter alder på brukerne eller fagområder. En slik organiseringsform gjør at den enkelte fagansatte ikke nødvendigvis må ha spisskompetanse på alt. Noen fagområder må derimot anses som viktigere enn andre, og et av disse omhandler juridiske områder. Først i dette kapittelet kommer derfor nettopp en gjennomgang av ulike juridiske områder, og etter dette presenteres resultatene fra de 11 ulike fagområder vi har ansett som relevante for tjenesten.

3.3.1 PP-ledere: PP-tjenesten sin kunnskap om lover og forskrifter

Pedagogisk-psykologiske tjeneste er et lovpålagt organ for kommunene og fylkeskommunene, jfr. opplæringsloven § 5-6. Paragrafen slår fast at hver kommune og hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste og hva den skal gjøre. De to oppgavene er:

Hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov. Sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger der loven krever det (Lov om opplæring § 5-6).

PP-tjenesten er i utgangspunktet underlagt kommunenes/fylkeskommunenes generelle organisasjons- og instruksjonsmyndighet (KUF 1995: 126). Det betyr at kommunen/fylkeskommunen kan gi PP-tjenesten andre oppgaver i tillegg til opplæringsloven. Kommunen kan likevel ikke instruere PP-tjenesten om hva som skal være konklusjonen i de sakkyndige vurderingene, eller sette grenser for hvilke tilrådninger og vurderinger PP-tjenesten kan komme til (Utdanningsdirektoratet 2009: 56). PP-tjenesten skal være en faglig uavhengig i sin faglige rådgivning. De sakkyndige vurderingene har en rådgivende status og er ikke formelt bindende for det organ som treffer vedtak om spesialundervisning (KUF 1995: 111). Det betyr at vedtaksorgan kan fravike de anbefalte tiltakene fra PP-tjenesten, men må da begrunne hvorfor deres enkeltvedtak avviker fra PP-tjenestens faglig tilrådning. Så langt vi kjenner til, skjer dette kun i et fåtall saker.

PP-tjenesten som instans er gitt et rådgivende jurisdiksjonsområde. Andrew Abbott (1988) beskriver hvordan lovverk og juridiske reguleringer deler inn og skaper en arbeidsdeling mellom ulike profesjonsgrupper langs et kontinuum fra full jurisdiksjon med full kontroll over eget arbeidsområde til det rådgivende jurisdiksjonsområdet i andre enden av skalaen. Rådgivende jurisdiksjon kjennetegnes ved å ha kontroll over visse deler av et arbeidsområde, noe som innebærer at beslutningstakere har plikt til å søke råd i saker før de skal fatte beslutninger. Forut for at kommuner/fylkeskommuner (ev. ved skolens rektor eller kommunens ansvarlige for barnehagene) skal fatte enkeltvedtak på det det spesialpedagogiske området, er det nettopp det som gjelder.

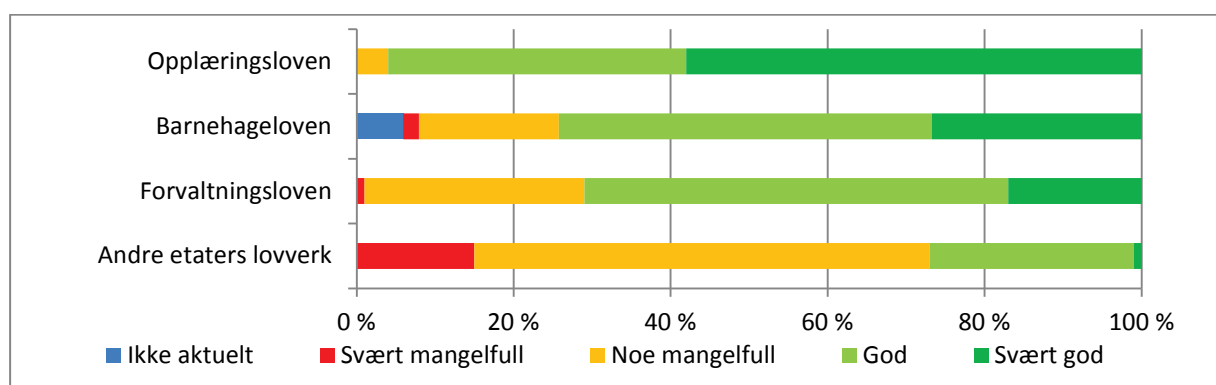
For å kunne gi råd og veiledning på det spesialpedagogiske området kreves selvsagt høy faglig kompetanse. Det kreves også høy kompetanse og solid kunnskap om opplæringsinstitusjonenes organisering, ressurser og kultur med videre. Samtidig er det viktig at PP-tjenesten har tilstrekkelig juridisk kompetanse for å fylle sin rolle som sakkyndig faginstans. PP-tjenesten må være kjent med lover og forskrifter for opplæring i barnehage, grunnsopplæring og voksenopplæring. PP-tjenesten må også være kjent med lovverket for saksbehandling, offentlig forvaltning og andre etaters lovverk. Som sakkyndig på det spesialpedagogiske området, må PP-tjenesten utøve faglig skjønn, samtidig som at de må forholde seg til overordnede prinsipper om inkludering, tilpasset og likeverdig

opplæring. Saksbehandlingen krever med andre ord innsikt i intensjonene bak de gjeldende lover og forskrifter.

I en del av vår spørreundersøkelse ber vi PP-lederne om å gjøre en vurdering av kompetansen på ulike lover og forskrifter. Informantene skulle vurdere deres kompetanse langs en Likert-skala⁶ fra "svært mangelfull", "noe mangelfull", "god" til "svært god". For å ta høyde for spørsmål om spesifikke lovverk ut over enkelte PP-tjenesters ansvarsområder, er informantene også gitt mulighet til å svare "ikke aktuelt". For eksempel er spørsmål om lovverk for barnehagen ikke aktuelt for PP-tjenester som kun har videregående opplæring som sitt ansvarsområde og vice versa. Nedenfor vil det bli presentert avsnitt som tar for seg PP-ledernes vurdering av; kunnskap på lovverk, kunnskap om planverk, kunnskap om rettigheter, og rettigheter i videregående opplæring.

3.3.2 PP-ledere: Kunnskap om lovverk

Et helt essensielt grunnlag for PP-tjenestens arbeid fordrer gode kunnskaper om opplæringsloven, barnehageloven, forvaltningsloven og samarbeidende etaters lovverk. Resultatene under er delt inn i en Likert-skala, hvor man vurderer kompetansen fra svært mangelfull til svært god. I tillegg kunne man velge kategorien "ikke aktuelt". Dette var et alternativ på grunn av at det eksempelvis ikke er like aktuelt å jobbe med barnehageloven for en fylkeskommunal PP-tjeneste, som kun jobbet opp mot videregående skole.



Figur 4 PP-lederes vurdering av kompetanse – generelt om lovverk (n = 164)

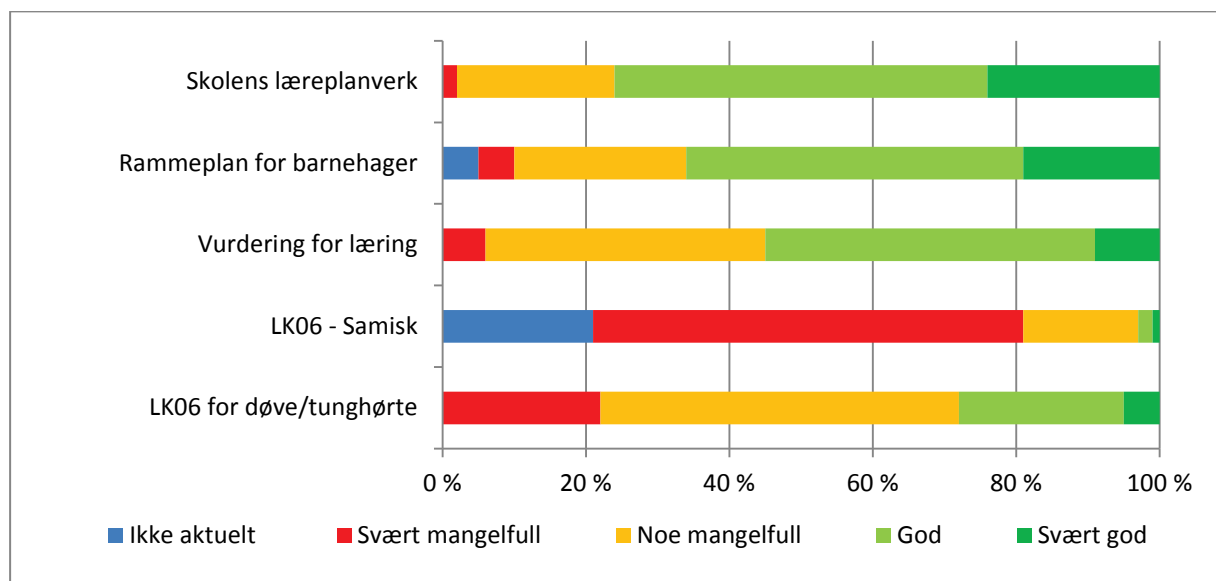
Når det gjelder kompetanse om opplæringsloven, må man kunne forvente at PP-ledernes vurdering skulle ligge på god eller svært god, siden PP-tjenesten har en så pass sentral plass i saksforberedelse for kommunale enkeltvedtak. Resultatet viser da også at PP-lederne generelt rapporterer om god kompetanse i forhold til opplæringsloven. Det er likevel 4 prosent av PP-lederne som rapporterer om noe mangelfull kompetanse for deres PP-tjenester. PP-lederne vurderer sin kompetanse på barnehageloven som svakere sammenlignet med opplæringsloven. Her er det 20 prosent som vurderer PP-kontorets kompetanse som noe eller svært mangelfull, og det er også færre som sier deres PP-tjeneste har svært god kompetanse på barnehageloven (27 prosent). 28 prosent av PP-lederne vurderer PP-tjenestens kompetanse om forvaltningsloven som svært- eller noe mangelfull, noe som tilsier at mer enn hvert fjerde PP-tjeneste har mangelfull kompetanse om forvaltningsloven. Det er svært viktig for PP-tjenesten å ha god innsikt i forvaltningsloven blant annet på grunn av

⁶ En Likert-skala er en måleskala som brukes til å samle data om holdninger, vurderinger eller meninger gjennom å stille spørsmål med graderte svaralternativer til målgruppen.

spørsmål rundt taushetsplikt, opplysningsplikt, vedtak og ikke minst i forhold til frister med mere. Cirka 73 prosent av lederne vurderte at PP-tjenestens kompetanse om andre etaters lovverk er svært- eller noe mangelfull. Dette er et interessant funn, særlig med tanke på forventninger om tverretattlig samarbeid i kommunene.

3.3.3 PP-ledere: Kunnskap om skolens og barnehagens planverk

Som råd- og veiledningstjeneste for barnehager og skoler må PP-tjenesten ha gode kunnskaper om planverket, Kunnskapsløftet LK06 og Rammeplan for barnehagene. Vurdering for læring står sentralt i skolens arbeid med tilpasset opplæring etter innføring av nye vurderingsforskrift i 2009. Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte og Kunnskapsløftet – samisk må også beherske for de aktuelle brukerne av disse. Alle læreplanene er forskriftsfestet. Det vil si at de er utdypende regler for lover, noe som innebærer at de har en rettslig bindende status.



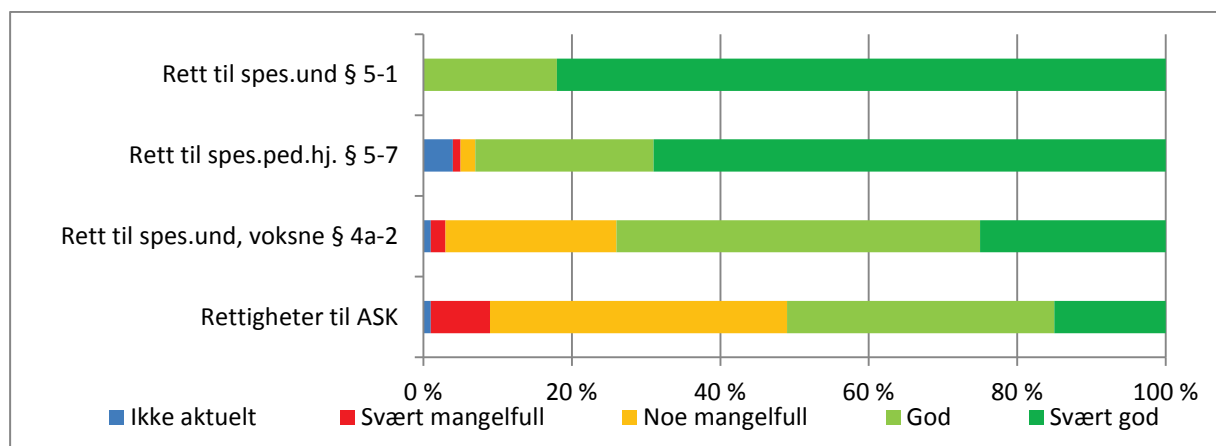
Figur 5 PP-lederes vurdering av sitt kontors kunnskap om planverk (n = 164)

Av figur 5 kan vi se at en god del PP-lederne vurderer sin PP-tjenestes kunnskap om skolens læreplanverk, rammeplanen for barnehager og vurdering for læring som positiv. Om skolens læreplanverk vurderer 76 prosent av PP-lederne kompetansen ved kontoret til å være god eller svært god. Tilsvarende 66 prosent sier det samme om rammeplan for barnehager og 55 prosent om vurdering for læring. På den annen side betyr det også at 45 prosent av PP-tjenestene har noe eller svært mangelfull kunnskap om vurdering for læring, 29 prosent mangler kunnskap om rammeplan for barnehagen, og 24 prosent av PP-tjenestene har mangelfull kunnskap om skolens læreplanverk. Det er altså en god del PP-ledere som melder om manglende kunnskaper om sentrale forskrifter på deres forvaltningsområde.

Ser vi på PP-ledernes vurdering av kunnskap om Kunnskapsløftet – samisk og Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte, ser vi av figur 5 at det er store kunnskapshull. 28 prosent sier at deres PP-tjeneste har god eller svært god kompetanse om Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte. Bare 3 prosent av PP-lederne vurderer at de har god eller svært god kompetanse om Kunnskapsløftet – samisk.

3.3.4 PP-ledere: Kunnskap om rettigheter

Når PP-tjenesten skal vurdere om barn, unge og voksne har behov som medfører rettigheter, er det selvsagt viktig at de har kunnskaper om disse rettighetene. Vi spurte PP-lederne om deres PP-tjenestes kunnskap om rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1, rett til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens § 5-7, rett til spesialundervisning for voksne etter § 4a-2 og rett til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) etter opplæringslovens § 2-16.

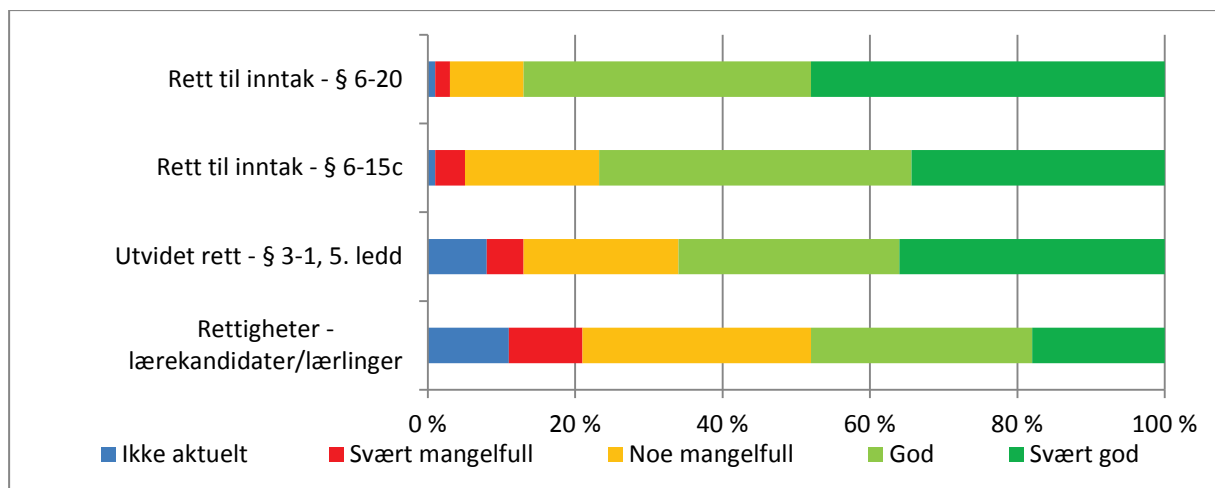


Figur 6 PP-lederes vurdering av sitt kontors kunnskap om rettigheter (n = 164)

Alle PP-lederne rapporterer om god kunnskap om retten til spesialundervisning (§ 5-1). Det er bare ca. 3 prosent av PP-lederne som melder at deres kontor mangler kunnskap om rett til spesialpedagogisk hjelp (§ 5-7). En fjerdedel av PP-lederne sier imidlertid at de mangler kunnskap om rett til spesialundervisning for voksne etter opplæringslovens § 4a-2. Nær 50 prosent av PP-lederne sier at de mangler kompetanse på retten til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i henhold til opplæringslovens § 2-16.

3.3.5 PP-ledere: Kunnskap om rettigheter i videregående opplæring

Enkelte PP-tjenester dekker både barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Andre organiserer sin PP-tjeneste som en egen tjeneste for videregående opplæring, eller for barnehage, barne- og ungdomsskolen og voksenopplæringen. Det er viktig at PP-tjenesten kjenner videregående opplæring og lovverket for videregående opplæring. PP-tjenestens kjennskap til opplæringsloven vil være viktig for det sakkyndighetsarbeidet som utføres i forbindelse med elevers innsøking på skoleplass. PP-tjenesten skal også som sakkyndig instans, uttale seg i forbindelse med elever som søker om et 4. eller 5. skoleår.



Figur 7 PP-lederes vurdering av sitt kontors kompetanse - videregående opplæring (n = 164).

Av de kompetanseområdene som vi spurte PP-ledere om, mente nesten 90 prosent at de hadde god eller svært god kompetanse om *rett til inntak på prioritert utdanningsprogram i videregående opplæring, § 6-20*. *Rett til inntak etter individuell vurdering, § 6-15c*, kom også godt ut med cirka 76 prosent som mente de kjente dette godt eller svært godt. Tilsvarende andel rapporterer om god eller svært god kompetanse om *Rett til 4. og 5. år i videregående opplæring, § 3-1, femte ledd*. I figur 7 ser vi at 41 prosent av PP-ledere vurderer at deres PP-tjeneste har svært- eller noe mangelfull kompetanse innenfor rettigheter for lærlinger og lærekandidater.

3.4 PP-LEDERNE: PP-TJENESTENS KUNNSKAP OM ULIKE FAGOMRÅDER

I spørreundersøkelsene til PP-ledere og fagansatte kartla vi en rekke sentrale fagområder for PP-tjenesten. I kapittel 2 har vi gjort rede for kompetansebegrepet. I utvikling av spørreskjemaene hadde vi en antagelse om at det finnes forskjeller på PP-tjenestens kunnskap på fagområdene, og utredningskompetanse og veiledningskompetanse innenfor de samme fagområdene. Vi utviklet spørreskjemaer som egnet seg til å fange opp de tre kompetansene innenfor hvert fagområde.

Dette baserte vi på at det var forskjell mellom å *ha kunnskap om*⁷ et fagområde, utredningskompetanse⁸, og kompetanse til å *veilede*⁹ eksempelvis skoler/lærere om dette fagområdet. I pilotstudien fikk vi ingen tilbakemeldinger om at spørsmålene ikke ville fungere som tre kompetansefelt, men det ble bemerkt at det var mange spørsmål om kompetanse. En analyse av de totale skårene for hvert fagområde viser at det i realiteten ikke er signifikant forskjell mellom svarene disse tre kompetanseområdene, noe som er et interessant funn i seg selv. Ledere og fagansatte mener altså at det ikke er vesentlige forskjeller mellom deres utredningskompetanse, veiledningskompetanse og deres teoretiske kunnskap om innholdet i fagområdene. Med hensyn til

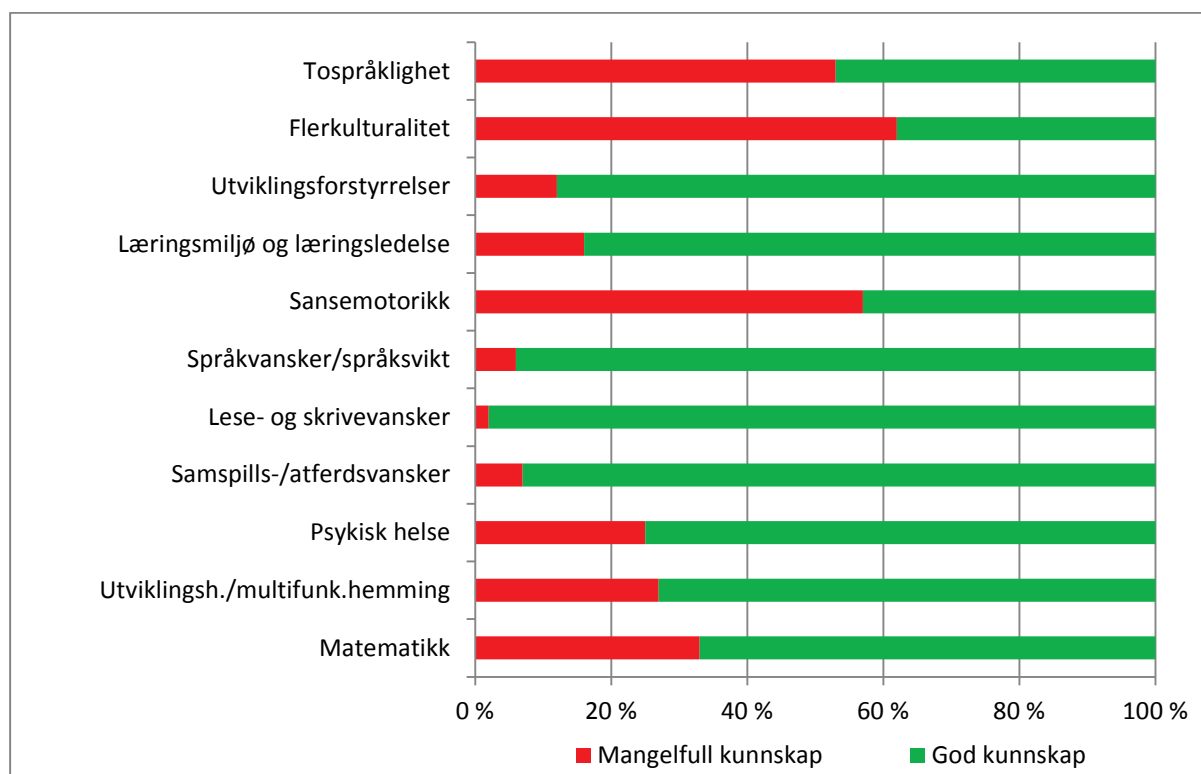
⁷ En type kunnskap som kan uttrykkes og overføres gjennom språket, og med det en kompetanse som er egnet for kunnskapsoverføring gjennom utdanning og undervisning, jfr. Aristoteles episteme-begrep (Se kapittel 2).

⁸ En type kunnskap som krever ferdigheter i gjennomføring av utredningsverktøy. Utvikling av slik kompetanse krever gjerne solid øving og trening, og utvikler seg gjennom utøvelse i praksisfeltet i tillegg til den teoretiske kunnskapen. Ettersom slik kompetanse må utvikles gjennom den PPT-ansattes praksis, blir også praksisen en kilde til lærdom om utredning innen de ulike fagområdene og som danner grunnlag for nye teorier, jfr. Aristoteles techne-begrep (se Kapittel 2).

⁹ Også veiledningskompetanse krever ferdigheter i praksis. Se forrige fotnote.

leservennligheten presenterer vi derfor kun resultatene for PP-ledernes *kunnskap* om de ulike fagområdene.

I spørreskjemaet kunne PP-lederne vurdere kunnskapen i kategoriene "svært mangelfull", "noe mangelfull", "god" og "svært god". I presentasjonen er kategoriene slått sammen til kategorier som enten indikerer at man har god kunnskap, eller mangelfull kunnskap. I de neste delkapitlene vil de 11 ulike fagområdene bli presentert etter tur. I figur 8 er det en enkel fremstilling av resultatene for hvert av disse 11 fagområdene:



Figur 8 PP-lederes vurdering av kunnskap om ulike fagområder (n = 164)

PP-ledernes vurdering av tjenestens kunnskap gir store forskjeller mellom hvert enkelt fagområde. 62 prosent av PP-lederne vurderer at deres tjeneste har mangelfull kunnskap om flerkulturalitet. Totalt 53 prosent vurderer også mangelfull kunnskap om tospråklighet. Sansemotorikk avdekkes også som et område hvor det er manglende kunnskap, og 57 prosent havner i denne kategorien.

Vi presenterer en kort teoretisk innledning for hvert av de 11 fagområdene som er kartlagt. Dette er ikke et forsøk på å gi en uttømmende presentasjon av store og komplekse fagområder. Det må heller anses som et forsøk på å sette leseren inn i temaet før vi presenterer resultatene fra kompetansekartleggingen av PP-tjenesten. Resultatene fra de ulike fagområdene er etter oppdragsgivers ønske presentert på fylkesnivå. Det første fagområdet som skal presenteres omhandler kunnskap om matematikk.

3.4.1 Kunnskap om matematikk

Et av fagområdene PP-tjenesten jobber mye med er matematikk. Det er selvsagt et viktig fagområde både i barnehage og skole. I Kunnskapsløftet (LK06) fremkommer ferdigheter i regning som en av

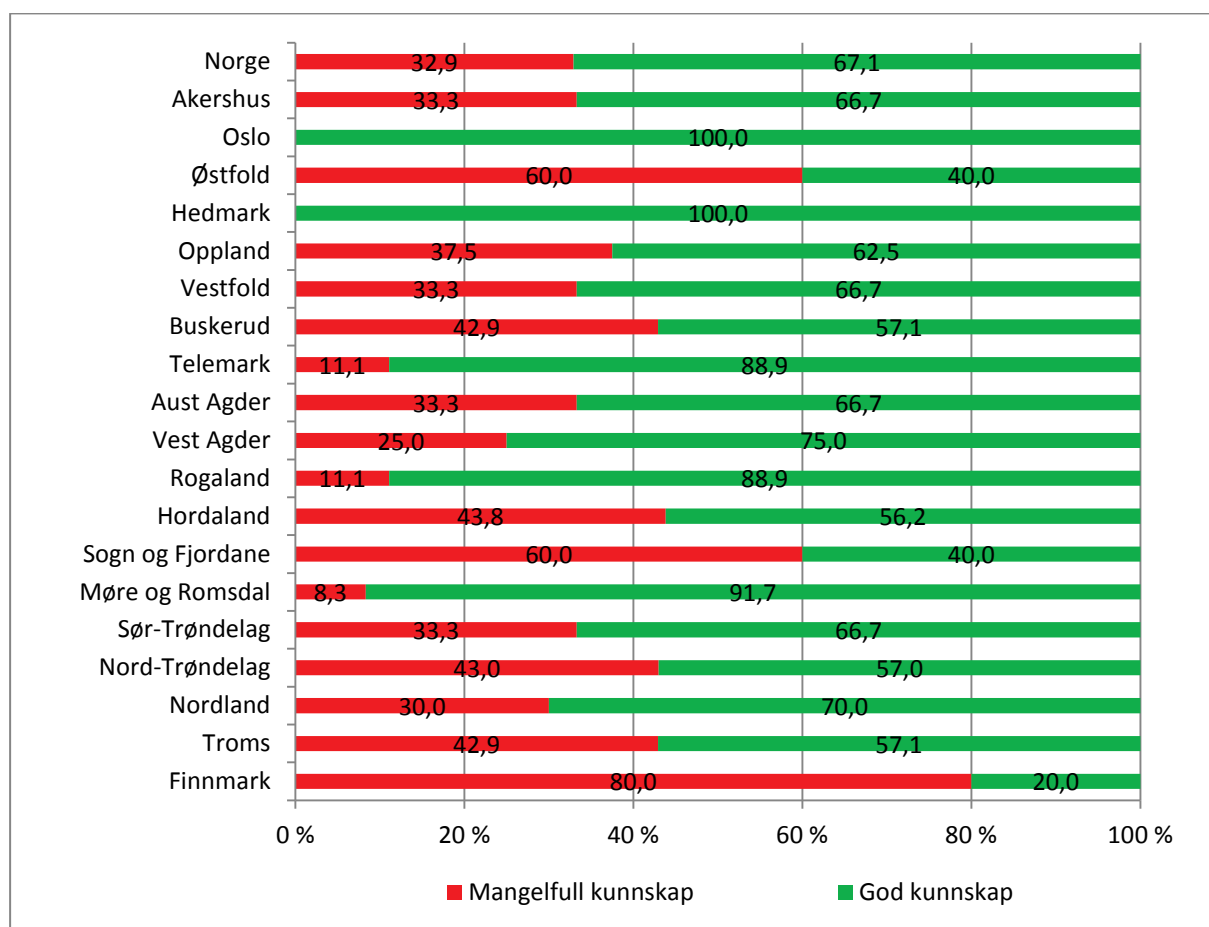
fem grunnleggende ferdigheter. Regning skal inngå i alle opplæringens deler og regnes å være et grunnleggende redskap for læring og utvikling og videre deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Alle elever mestrer imidlertid ikke matematikk like godt og noen har betydelige vansker med å lære og å forstå matematikk. Tradisjonelt har dette vært satt i sammenheng med diagnosebeskrivelser av ulike former for svikter i regneferdigheter, og betegnet som spesifikke matematikkvansker eller dyskalkuli. Forskningen synes å enes om at det fins elever som har grunnleggende problemer med oppfatning av tallmengder og tallmengdenes sammenheng med tallsymboler og hvordan disse brukes språklig og symbolsk. Lundberg & Sterner (2009) refererer til det britiske utdanningsdepartementets definisjon på dyskalkuli:

En tilstand som innvirker på evnen til å lære seg aritmetiske ferdigheter. Personer med dyskalkuli kan ha vansker med å forstå enkle tallbegrep, de savner intuitiv forståelse av tall og har problem med å lære seg tallfakta og prosedyrer. Selv om de i blant kan komme med riktig svar eller anvende korrekte metoder, gjør de dette mer eller mindre mekanisk og uten selvtillit (Lundberg & Sterner 2009: 7).

Selv om Lundberg & Sterner (2009) sier seg enig i at definisjonen fanger inn det vesentlige ved dyskalkuli, konkluderer de med at definisjonen ikke representerer et skarpt og entydig skille fra matematikkvansker. Deres innvendig er at definisjonen ikke fanger inn matematikkvansker som skyldes svakheter i matematikkopplæringen, kognitive vansker, oppmerksomhetssvikt og eller svikt i det fonologiske system. Lundberg & Sterner (2009) hevder at det er utfordringer knyttet til mangel på en klar og entydig definisjon av dyskalkuli, og mangel på tilstrekkelig presise måleinstrumenter for å avgjøre diagnosespørsmålet (Lundberg & Sterner 2009: 17). De støtter dermed Olof Mages brede definisjon av matematikkvansker som en flerfaktorell vanske som kommer av en forstyrrelse i samspillet mellom elevens læringsmåte og kognitive/emosjonelle evner og anlegg, matematikkens innhold og undervisningsform og den sosiale situasjonen eleven er i (Magne gjengitt i Lunde 2008). Definisjonen tilkjenner en kompleks årsakssammenheng bak matematikkvansker. Samtidig åpner definisjonen for flere perspektiver til å forebygge og hjelpe elever med å lære matematikk. Forekomsten av elever med spesifikke matematikkvansker estimeres vanligvis til å være et sted mellom tre til fem prosent, mens cirka 15-20 prosent antas å ha svake matematiske ferdigheter i henhold til den brede definisjonen (Lunde 2008: 99). Lundberg & Sterner (2009) gjør et poeng av at det ikke er vanskelig å avgjøre om en elev har store matematikkvansker og at de trenger ekstra støtte, uavhengig av årsaksforklaringer. De tar en praktisk tilnærming hvor de sier at elevene trenger en kvalifisert utredning for å avgjøre hvilken type hjelp eleven i første hånd bør ha. I forhold til vurdering av rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp er dette tilstrekkelig. Behovet for diagnostisk utredning av spesifikke matematikkvansker gjør seg gjeldende i de yrkesfaglige studieprogrammene i videregående opplæring, hvor dokumentasjon av spesifikke matematikkvansker kan legges til grunn for å få utferdiget vitnemål med ikke bestått i inntil to av fellesfagene (Forskrift til opplæringsloven § 3-44 c.). *Forskrift til opplæringslova* gir konkrete forventninger til PP-tjenesten knyttet til å bidra med diagnostiske utredninger på området i forbindelse med sakkyndige vurderinger.

3.4.2 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om matematikk

Vi presenterer her PP-ledernes vurdering av tjenestens kunnskap om matematikk. Figur 9 viser den fylkesvise fordelingen av disse:



Figur 9 PP-lederes vurdering av kunnskap om matematikk (n=164)

Cirka en av tre PP-tjenester i landet har i følge denne undersøkelsen mangelfull kunnskap om matematikkvansker. Matematikk defineres som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, og det er derfor et overraskende høyt tall. Faget er spesielt satset på gjennom Ny Giv, og det blir på nytt en tung satsing på dette faget fra høsten 2013 i forbindelse med den store ungdomsskolesatsingen som kommer i etterkant av Meld.St. 22 (2010-2011) – *Motivasjon – Mestring – Muligheter*.

En fylkesvis presentasjon av kunnskapen om matematikk viser generelt at det er stor spredning i forhold til hvordan PP-lederne vurderer kompetanse i de tjenestene de leder. Kun i Oslo og Hedmark mener alle lederne at kompetansen er god. Telemark og Rogaland kommer også ganske godt ut i forhold til dette fagområdet, mens Finnmark markerer seg i motsatt ende av skalaen.

Blant fagansatte er det på landsbasis cirka 51 prosent av PP-lederne, som sier deres tjeneste har svært- eller noe mangelfull kunnskap om matematikk. Hvorvidt alle disse skal og bør komme opp på et høyere kompetansenivå på dette fagområdet, er imidlertid et spørsmål som avhenger av den enkeltes PP-tjenestenes kapasitet og organisatoriske muligheter til arbeidsdeling slik at de kan

ivareta sine arbeidsoppgaver på dette fagområdet. Det faktum at en av tre tjenester har mangelfull kunnskap er ikke bra, og gir en indikasjon på at dette er et fagområde hvor kompetansen bør heves.

3.4.3 Kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming

I vår rapport brukes utviklingshemming som en betegnelse på medfødt eller tidlig ervervet kognitiv svikt. Historisk sett har synet på utviklingshemmede vært i stor endring. I skolesammenheng har mange barn og unge opp gjennom historien blitt ansett som ikke opplæringsdyktig, eventuelt hadde opplæringen sin på spesialskoler.

I første halvdel av 1990-tallet skjedde det flere store endringer som påvirket norsk skole. Det statlige spesialskolesystemet ble lagt ned, statlige kompetansesentre ble etablert i 1992, PP-tjenesten ble styrket, og store endringer trådte i kraft i forbindelse med Reform 94. Skolereformen førte blant annet til at all ungdom fikk lovfestet en rett til inntak i videregående skole. Videre ble det blant annet gjort store endringer i forhold til både antallet grunnkurs, fagopplæringsmodell, og nytt var også at all utdanning i videregående opplæring skulle gi en dokumentert kompetanse (Sjøvoll 1999, Sorkmo 2010).

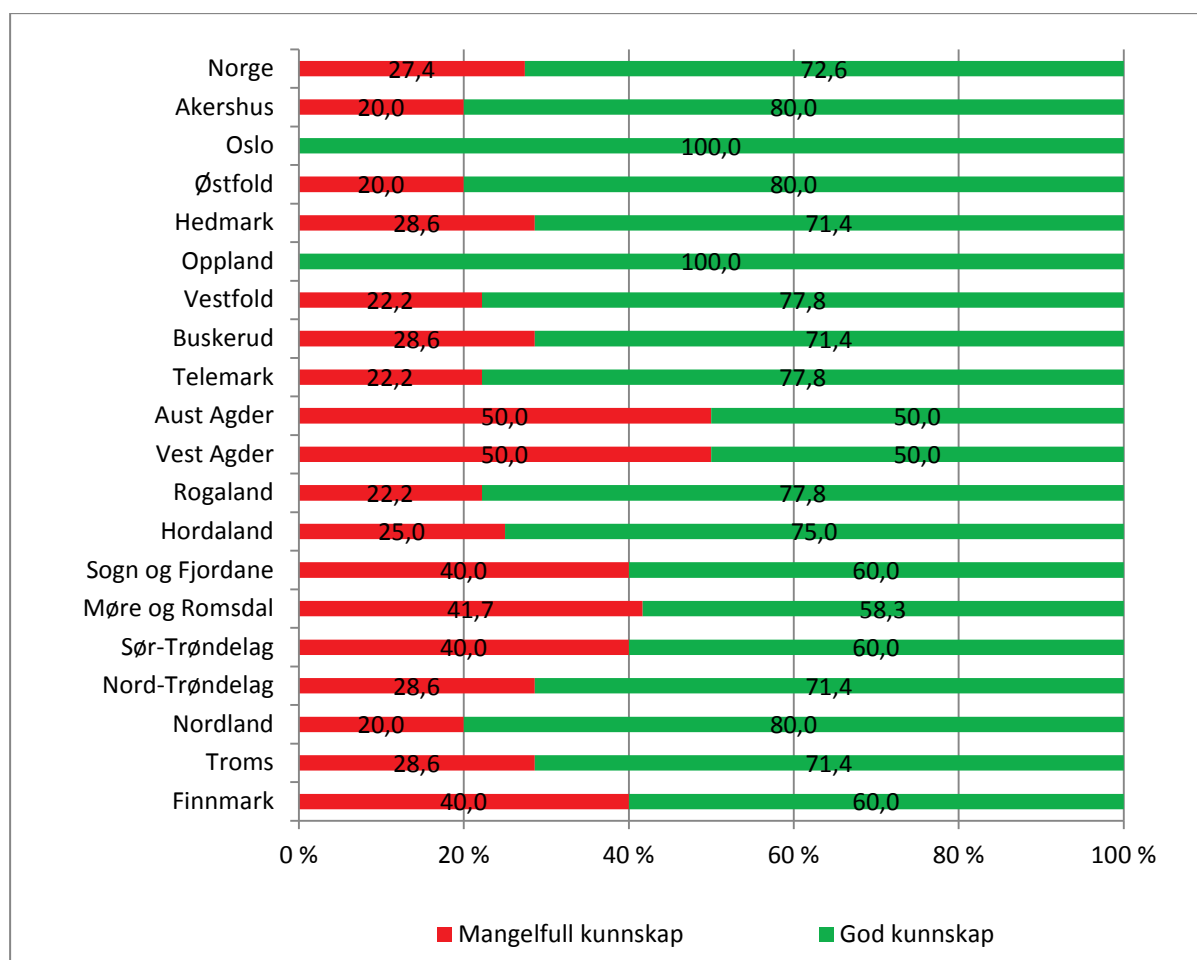
De diagnostiske kriteriene for å kunne gi diagnosen *psykisk utviklingshemming* er forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive språklige, motoriske og sosiale (ICD-10). Denne diagnosen graderes i *lett* (IQ mellom 50 og 69), *moderat* (35-49), *alvorlig* (20 og 34) og *dyp* (IQ under 20).

I barnehage- og skolesammenheng vil dette kunne gi vansker både faglig og sosialt. Barn og unge med utviklingshemming vil kunne trenge tid for å lære seg både faglig innhold, og sosiale spilleregler. Språkferdigheter, lesing, skriving, regning og samspill med andre er nøkkelen til store deler av innholdet i skolen i dag. Evnen til abstrakt tenkning kan også være mangelfull, og dette kan gi utslag i problemer med å generalisere kunnskap. Uten en godt tilrettelagt skolehverdag kan mange barn oppleve store nederlag og komme til kort.

Meld.St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* slår fast at elever med utviklingshemming, ofte får en opplæring som preges av lave forventninger (KD 2011: 71). Kunnskapsdepartementet setter derfor i gang en satsning på programmet *Vi sprenger grenser* for å øke bevisstheten og forventningene og kompetansen om læringen og utviklingen til elever med store sammensatte lærevansker og utviklingshemninger (KD 2011: 75).

3.4.4 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om utviklingshemming/-multifunksjonshemming

PP-ledernes vurdering av PP-tjenestens kunnskap om utviklingshemming/ multifunksjonshemming ga følgende resultater:



Figur 10 PP-lederes vurdering av kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming (n=164).

Cirka 27 prosent av PP-lederne i Norge mener at de har mangelfull kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming. I Oslo og Oppland mener samtlige ledere at de har god kompetanse på dette fagområdet. I Aust Agder og Vest Agder sier derimot halvparten av PP-lederne som mener de har god kunnskap om dette fagområdet.

Når man spør PP-ledere om hvilken kunnskap de har om utviklingshemming/multifunksjonshemming, så er det et omfattende og bredt fagområde. For mange barn og familier er også PP-tjenesten kun en av flere aktører (eksempelvis habiliteringstjenester, Statped, m.fl.) som bistår arbeidet med alt fra utredning til praktisk tilrettelegging for de som måtte ha behov for det. Mange barn og unge med ulik grad av utviklingshemming er grundig utredet av instanser som eksempelvis habiliteringstjenester eller BUP. Men det er PP-tjenesten som er sakkyndig instans i forhold til skolesituasjonen, og store deler av denne gruppen har en høy andel av spesialundervisning. Av den grunn er det viktig at PP-tjenesten har et kompetansenivå som sikrer gode sakkyndige vurderinger, og at de bidrar til en god opplæring for eleven.

3.4.5 Kunnskap om psykisk helse

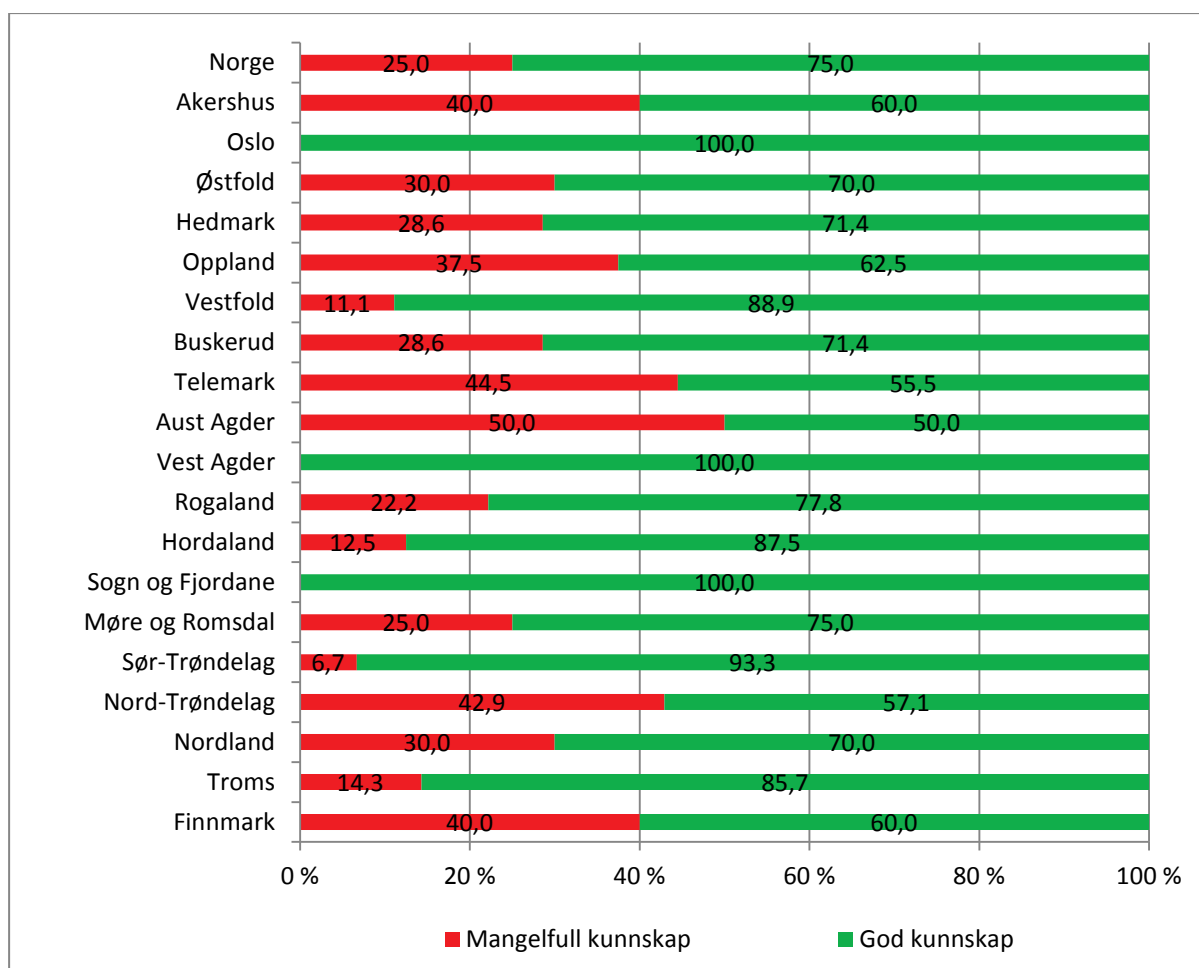
På midten av 1990-tallet kom Stortingsmelding nr. 25 (1996-97) *Åpenhet og helhet*. Helse- og omsorgsdepartementet slo da fast at store deler av behandlingstilbudet til mennesker med psykiske lidelser ikke var tilfredsstillende. Dette omhandlet alt fra for lang ventetid, mangelfulle behandlingstilbud, og for dårlig oppfølging etter utskrivelse. Det ble starten på en opptappingsplan innenfor feltet. Opptappingsplanen for psykisk helse representerte ikke noen form for radikal endring innenfor tenkningen rundt psykisk helse, men at det mer ble en systematisk gjennomgang av feltet med en litt større bredde enn tidligere. Pasientenes behov skulle blant annet i større grad bli satt i fokus

Psykisk helse har også fått en plass i norsk skole. *Psykisk helse i skolen* er en nasjonal skolesatsing (2004-2008) som har kommet som et resultat av et samarbeid mellom Barne- og familiedepartementet, Utdanningsdirektoratet, Sosial- og helsedirektoratet og fem ulike organisasjoner: Mental Helse, Rådet for psykisk helse, Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning, Sykehuset Asker og Bærum HF og Voksne for Barn. Opplegget består av en rekke ulike programmer, som alle skal følge prinsippene for opplæring i Kunnskapsløftet, og er forankret i eksempelvis Opplæringsloven § 9A, manifest mot mobbing, Opptappingsplanen for psykisk helse, Regjeringens strategiplan for barn og unge, m.m. Eksempler på skoleprogrammer som også PP-tjenesten har blitt involvert i er: Venn1, Zippys venner, Alle har en psykisk helse, VIP, og Drømmeskolen.

PP-tjenester rundt om i landet har fått tilbud om, og trolig i høy grad deltatt på, både etter- og videreutdanninger hvor psykisk helse har stått sentralt. PP-tjenesten i samarbeid med eksempelvis rådgivningstjeneste, helsesøstertjenesten, e.l. er også sentral i mange skolars arbeid på området. Psykisk helse er en viktig faktor i arbeidet med å bedre gjennomstrømningen i videregående opplæring, og derfor er det viktig at PP-tjenesten har kompetanse på dette området.

3.4.6 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om psykisk helse

PP-ledernes vurdering av sin tjenestes kunnskap om psykisk helse ga disse resultatene.



Figur 11 PP-lederes vurdering av kunnskap om psykisk helse (n=164).

Totalt 25 prosent av PP-lederne vurderer at deres tjeneste har mangelfull kunnskap om psykisk helse. Innenfor dette fagområdet er det store fylkesvise forskjeller, noe fremstillingen viser. I Oslo, Vest Agder og Sogn og Fjordane vurderer samtlige PP-lederne at de har god kunnskap. I flere andre fylker vurderer PP-lederne også kunnskapen til jevnt over å være god. I Sør-Trøndelag, Vestfold, Hordaland og Troms vurderes også kunnskapen til å være god for mellom cirka 93 og 86 prosent av tjenestene. I spørreundersøkelsen blant de fagansatte er resultatene noe annerledes. Cirka 36 prosent av de fagansatte vurderer sin kunnskap som mangelfull.

3.4.7 Kunnskap om adferds- og samspillsvansker

Sosial kompetanse er et sentralt kompetanseområde i både barnehager og skoler, og da naturlig nok også vært en sentral del av PP-tjenestens arbeid.

En viktig grunnleggende ferdighet for barn og unge i dag er å fungere i samspill med andre mennesker. Kunnskapsløftet (LK 06) understreker at skolen skal ha et spesielt fokus på hvordan elever samhandler. Skolen skal, i samarbeid med hjemmet, legge til rette for at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. Dette er ikke uten praktiske problemstillinger. Barn og unge skal i dag stimuleres og læres opp til å samarbeide med andre. Samtidig vurderes også barn ut fra individuelle kriterier. Hva som skal/kan definere som er et sunt eller usunt samspill, og hvor grensen går mellom greit, utfordrende, og hva som er problematisk samspill er avhengig av hvem som definerer samspill. Som

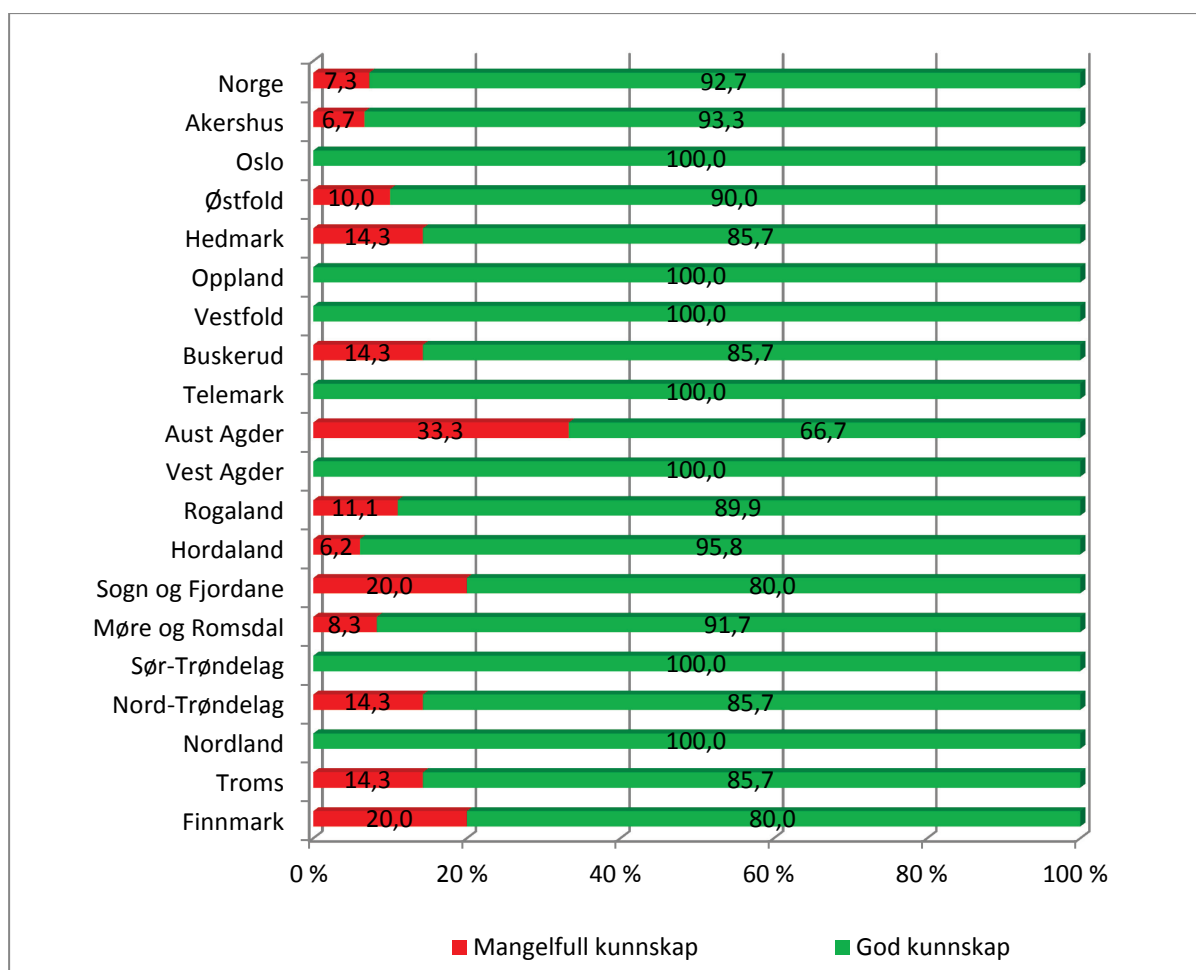
fagområde må samspill forstås som en kompetanse om relasjonelle forhold, kommunikasjon og interaksjon mellom barn og elever, samt mellom barn/elever og voksne. I den grad vanskebegrepet brukes på dette området, forstås vi samspill og adferd som et miljøproblem fremfor individpatologiske vansker.

Sosial kompetanse i skolen, er tema for en rekke programmer landet rundt. Utdanningsdirektoratet understreker i veilederen *Utvikling av sosial kompetanse* at dette ikke er noe man kun kan lære seg gjennom et program, men at sosiale ferdigheter er noe som skal ligge i bunnen som en av flere viktige komponenter i alt arbeid med barn og unge i skolen. Sosiale ferdigheter blir i så måte en aktiv prosess (Udir 2007). Gresham og Elliot (1990) deler ferdighetene i sosial kompetanse i fem ulike områder: *Empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet*. Et viktig aspekt ved disse områdene er at man skal utvikle barna i en retning av prososial adferd. Nygren og Skårderud (2008) trekker frem at sosial kompetanse er noe som setter mennesket/barnet *i stand til* læring og utvikling. Sosial kompetanse handler om både indre og ytre forhold i et menneske og forholdet mellom det indre og det ytre. Å forstå andre mennesker handler i dette perspektivet også om å ha innsikt i seg selv.

Det er mange barn som blir henvist både til PP-tjenesten, og til barne- og ungdomspsykiatriske avdelinger med bakgrunn i slike vansker. Utredninger av adferds- og samspillsvansker er en side av denne saken, og kan gi ulike utslag i skolehverdagen. Det er PP-tjenesten som er sakkyndig instans i spørsmålet om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. PP-tjenesten må derfor være tydelige på at det er pedagogiske behov som utløser spesialundervisning, og ikke en diagnose. Undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter (2009) viser at det er en betydelig høyere andel med elever med eksempelvis ADHD-diagnose som får spesialundervisning (7 av 10), enn elever med adferdsproblemer uten diagnose (1 av 6). PP-tjenesten kan være en viktig samarbeidspartner for skolen i forhold til dette området, og det vil være viktig å holde fokus på at barn, unge og voksne fungerer sammen i et samspill. Skolen kan i så måte på den ene siden forebygge skjevutvikling og uønskede samhandlingsmønstre, men den kan også skape, vedlikeholde, og enda verre, forsterke skjevutvikling.

3.4.8 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om adferds- og samspillsvansker

PP-lederne skulle ta stilling til deres tjenesters kunnskap om adferds- og samspillsvansker, og det ga følgende resultater:



Figur 12 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om adferds- og samspillsvansker (n=164)

Nærmere 93 prosent av PP-lederne i Norge mener at deres tjenester har gode kunnskaper om adferds- og samspillsvansker. Samtlige PP-ledere i Oslo, Oppland, Vestfold, Telemark, Vest Agder, Sør-Trøndelag og Nordland melder om god kompetanse. I tillegg fremkommer det av figur 12 at det er flere fylker hvor PP-lederne mener at de jevnt over har god kunnskap. I kartleggingen til Fylling og Handegård (2009) skulle PP-lederne ta stilling til hvilke fagområder det er størst behov for i deres PP-tjeneste. 24 prosent av PP-lederne vurderte da at det var kompetanse på psykososiale-/adferdsvansker, noe som var den tredje høyeste kategorien i denne kartleggingen. "Kompetanse på samspills-/relasjonsanalyse" var det området, som ble vurdert til å ha nest høyest behov for, med 35 prosent. Organisasjonsutvikling mente nesten halvparten (47 prosent) av PP-lederne da at det var størst behov for (Fylling & Handegård 2009).

Blant de fagansatte mente 14,5 prosent at de hadde mangelfull kompetanse om dette fagområdet.

3.4.9 Kunnskap om lesing og skriving

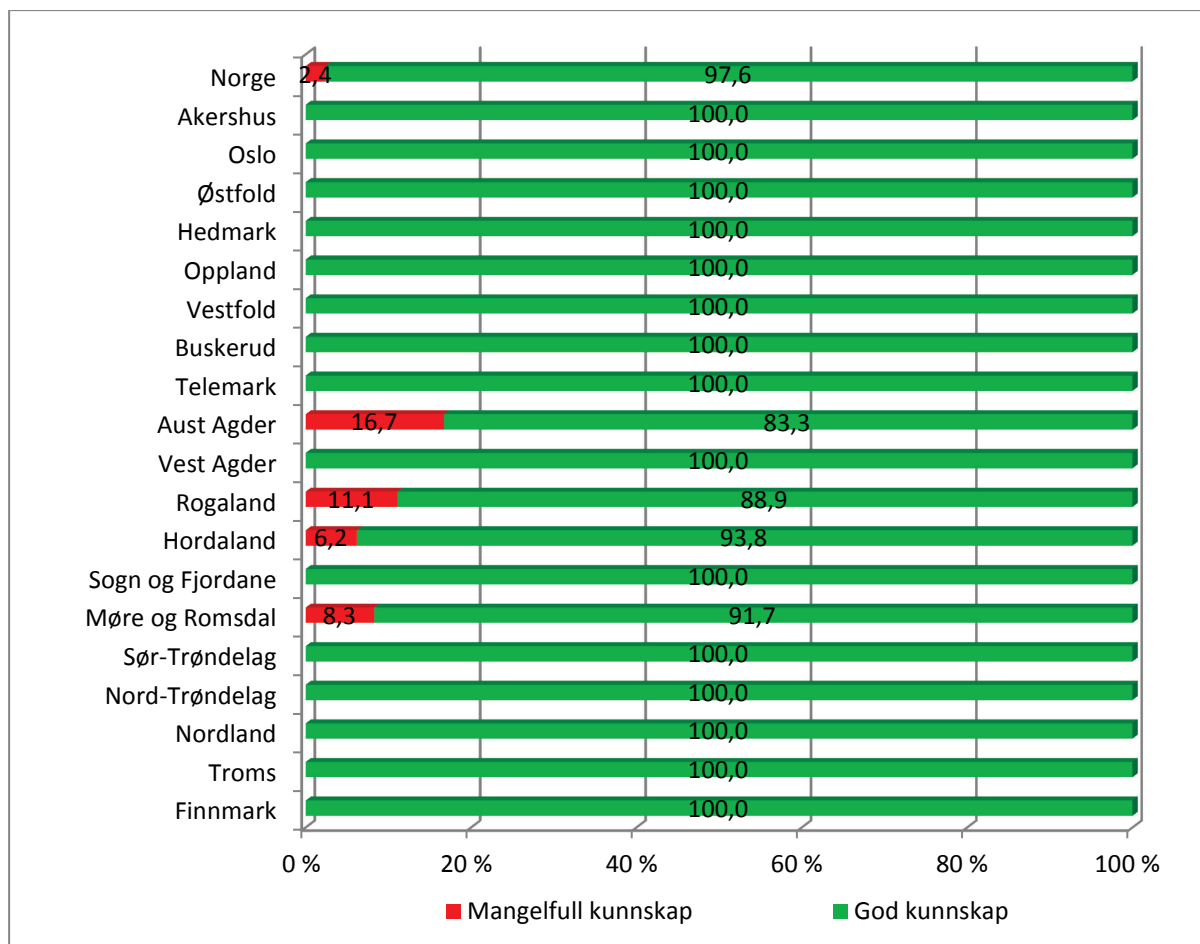
Kunnskapsløftet (LK06) definerer både lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter for videre kunnskapstilegnelse. Elevenes mestring av lesing og skriving er av avgjørende betydning for deres utvikling og læring i skolen så vel som videre kommunikasjon i voksenlivet. Lesing og skriving forventes å inngå i alle fag gjennom hele skoleløpet. Det gjør at lesing og skriving som fagområde står sentralt i opplæringsinstitusjonenes virke.

Erfaringsmessig opplever de fleste elever å utvikle disse ferdighetene i skolen, men noen elever strever med å tilegne seg det man kaller for funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Når barn har vansker med å lære å lese og skrive til tross for vanlig god opplæring, kan dette tyde på at de har lese- og skrivevansker. Vanskene kan arte seg ulikt for ulike elever, og måten de kommer til uttrykk kan også forandre seg gjennom livet. Noen viser tidlig tydelige tegn på lese- og skrivevansker, mens andre kompenserer godt og blir ikke klar over lesevanskene før de er ungdomsårene eller voksne. Ifølge Hulme & Snowling (2009) er det vanskelig å snakke om klare avgrensninger når det gjelder dysleksi/spesifikke lese- og skrivevansker. Det fører nødvendigvis også til at det finnes ulike definisjoner av dysleksi og utvikling av forskjellige undergrupper av dysleksi. Dysleksi defineres i Norge ofte som: "en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet" (Høien & Lundberg 2012: 29).

Det karakteristiske for personer med dysleksi, er alvorlige avkodings- og rettskrivingsvansker. Lesing omfatter både ferdighet til avkoding og forståelse. I hovedsak opereres det med tre undergrupper av dysleksi: auditiv (fonologisk) dysleksi, visuell (ortografisk) dysleksi og audiovisuell dysleksi (Høien & Lundberg 2012: 46). Hvor mange som har lese- og skrivevansker varierer i ulike studier og i forhold til hvordan vanskene defineres. Internasjonalt finner en en forekomst av dysleksi mellom tre og seks prosent ifølge Hulme og Snowling (2009). I opplæringssammenheng kan det knyttes rettigheter til en dysleksidiagnose i yrkesfaglige studieprogrammer i videregående opplæring. Elever med spesifikke lese- og skrivevansker kan få vitnemål med ikke bestått i inntil to av fellesfagene, jfr. forskrift til opplæringsloven § 3-44 c.

3.4.10 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om lese- og skrivevansker

Kartleggingen av PP-tjenestens kunnskap om lese- og skrivevansker ga følgende resultater:



Figur 13 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om lese- og skrivevansker (n=164)

Jevnt over rapporteres det om svært god kunnskap om lese- og skrivevansker. Lesing og skriving er to av de grunnleggende ferdighetene i skolen, og som forventet ble det et godt resultat på denne kartleggingen. Kun 2,4 prosent av PP-lederne mener deres tjeneste har mangelfull kunnskap om dette fagområdet. I realiteten vil dette tilsi kun ett enkeltkontor i hver av fylkene Aust Agder, Rogaland, Hordaland og Møre og Romsdal.

PP-tjenestene kan organiseres på ulike måter, og det vil derfor være varierende i hvilken grad den enkelte fagansatte jobber med lese- og skrivevansker i det daglige arbeidet. Men på den andre siden er lesing og skriving grunnleggende for å tilegne seg kunnskaper i skolen, og elevers vansker med dette kan gi ulike utslag både i forhold til motivasjon, mestring, adferd, m.m. Det er derfor noe overraskende at nesten 1 av 4 fagansatte mener at de har mangelfull kunnskap om lese- og skrivevansker (22,4 prosent). Når det er sagt så må man legge til grunn PP-leders vurdering, som har vurdert tjenestens kompetanse, og som mener at det jevnt over er bra på tjenestenivå.

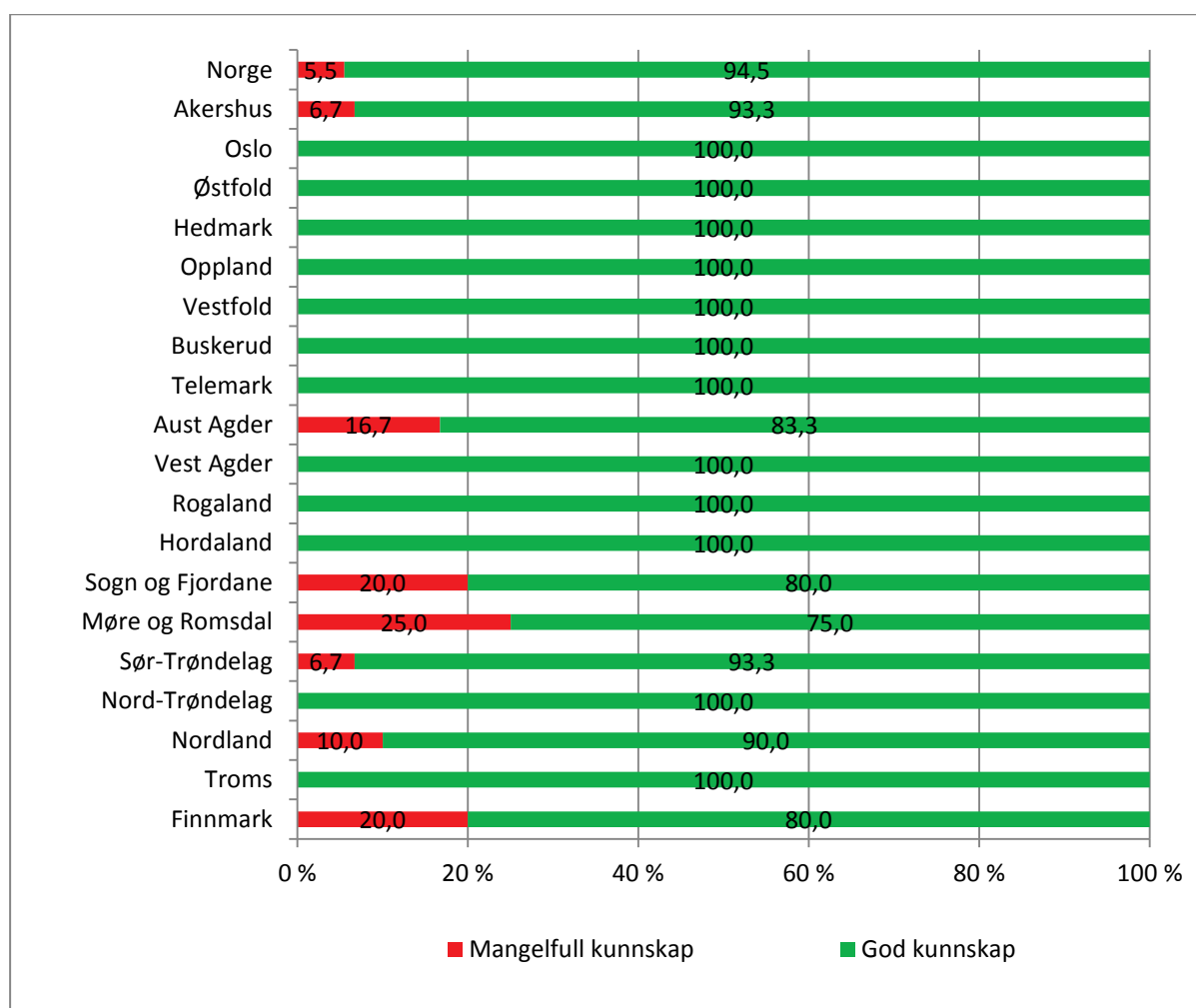
3.4.11 Kunnskap om språkvansker/språksvikt

Betegnelsen språkvansker brukes om barn som har problemer med å snakke, bli forstått eller forstå språk, eller at barnet ikke følger forventet progresjon i språkutviklingen (Helland 2012: 64). Begrepet omfatter både taleflytvansker, artikuljonsvansker, stemmевansker, afasi, samt spesifikke språkvansker. Språkvansker er slik sett et sekkebegrep som rommer ulike former for vansker knyttet

til å beherske og forstå muntligspråket. Cirka 10-15 prosent av alle barn har forsinket språkutvikling og språkvansker i tidlig alder (Helland 2012).

Spesifikke språkvansker eller språksvikt, brukes når barn viser en språkutvikling som er betraktelig under aldersnormen uten at det kan relateres til noen klar og entydig årsak. Man regner med at 3-7 prosent av alle førskolebarn har spesifikke språkvansker. Siden førskolebarn ikke har mottatt lese- og skriveopplæring, snakker en ikke om dyslektiske vansker på dette stadiet. Forskning viser imidlertid at opp til 50 prosent av dyslektiske skolebarn har hatt eller fortsatt har spesifikke språkvansker (Snowling et al 2000 i Helland 2012). Det synes derfor å være en nær sammenheng mellom spesifikke språkvansker og spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi på et senere stadium. Med andre ord er det gode grunner for å sette inn tidlige tiltak for å forebygge senere lese- og skrivevansker.

3.4.12 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om språkvansker/språksvikt



Figur 14 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om spesifikke språkvansker/språksvikt (n=164)

Totalt sett er det 94,5 prosent av PP-lederne som mener at kunnskapsnivået om spesifikke språkvansker/språksvikt er godt. Det er 5,5 prosent av PP-ledere som svarer at deres PP-tjeneste har mangelfulle kunnskaper om språkvansker/språksvikt. Disse PP-tjenestene befinner seg i Akershus, Aust-Agder, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag, Nordland og Finnmark.

Blant de fagansatte er det nesten 28 prosent som mener at de har mangelfull kunnskap, mens 2,5 prosent mener at dette fagområdet ikke er aktuelt for deres arbeidsområde.

3.4.13 Kunnskap om sansemotorikk

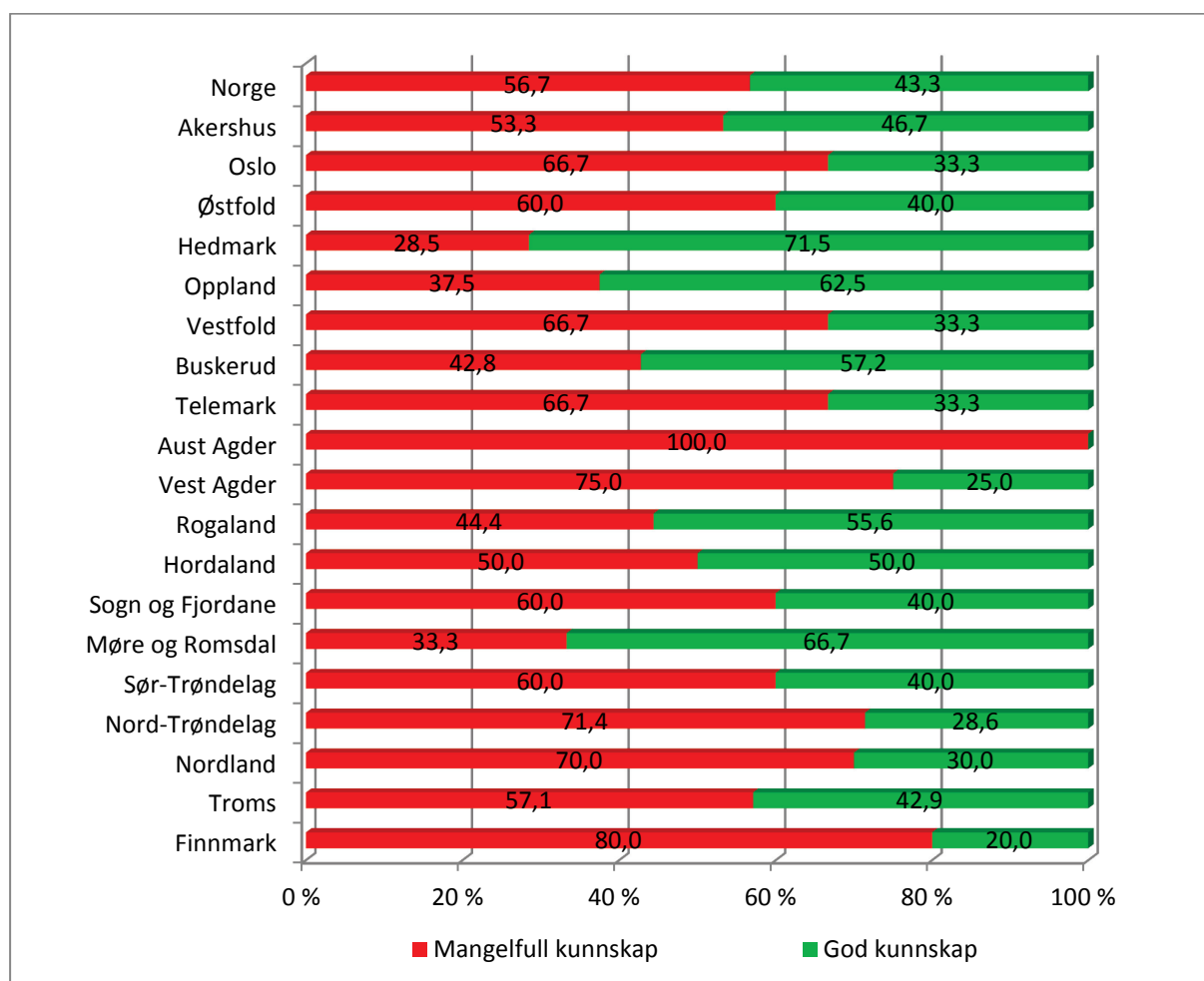
Sansemotorikk og sansemotoriske trening blir i mange pedagogiske, spesialpedagogiske og terapeutiske sammenhenger brukt i en videre forståelsesramme enn det begrepet sansemotorikk i realiteten henspiller på. I en begrepsavklaring viser Thomas Moser & Bettina Dudas (1996) hvordan sansemotorikk-begrepet brukes om trening for å styrke et individs generelle livskompetanse. Sentrale moment knytter seg til å mestre seg selv, det fysiske og sosiale miljøet samt oppgavene man er utsatt for i verden. Moser & Dudas argumenterer for at vår norske bruk av sansemotorikk er mer forenlig med psykomotorikk, et begrep som er mest utbredt for å beskrive det samme i mange europeiske land. Argumentet baserer seg på at den psykiske siden blant annet også omfatter det psykiske grunnlaget for handlinger, for eksempel motivasjon og tenkning, samt konsekvensene for persepsjon (for eksempel emosjoner) i tillegg til persepsjonen (sansning). Sansemotorikk dreier seg først og fremst om samspill mellom sanseprosesser (persepsjon, informasjonsopptak) og bevegelse (motorikk, handling). Bruken sansemotorikk fremfor psykomotorikk i Norge forklares med at ulike profesjoner har brukt ulike begreper, og hvor psykomotorikk-begrepet hovedsakelig har vært forbeholdt fysioterapeuter (Moser & Dudas 1996: 12).

Begrepet har sitt utspring i kliniske virksomheter hvor behandling av individer med spesielle behov, noe som har preget utviklingen av teori og praksis på området (Moser & Dudas 1996). Barn med psykisk utviklingshemming, psykiatriske og nevrologiske lidelser var utgangspunktet for utviklingen av det psykomotoriske området. Med tiden har kunnskapen om hvilken betydning psykomotorikk (sansemotorikk) har for allmennutviklingen til mennesker, og med det også en forståelse for allmennpedagogiske læringsmål med utgangspunkt i denne kunnskapen. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* brukes for eksempel sansemotorikk-begrepet under punkt 3.2 Kropp, bevegelse og helse om hva personalet forventes å skulle gjøre: "forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barns sansemotoriske og kroppslige lek og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter" (Rammeplan for barnehagen 2006: 42).

Som vitenskapelig område definerer Moser & Dudas psykomotorikk til å gå ut på forholdet mellom sensoriske erfaringer (sansning, persepsjon), sentrale psykiske prosesser (emosjon, kognisjon, motivasjon), sosiale prosesser (kommunikasjon) og handlinger (bevegelseshandlinger) og hvilken betydning disse prosessene har på læring, utvikling og oppdragelse, personlighetsutvikling og sosialisering. (Moser & Dudas 1996: 13). Det er de motoriske handlingene og de nevrologiske prosessene som vektlegges i forskning. Handlinger vil alltid finne sted i et miljø med visse fysiske karakteristika og med et sosialt miljø. Ved å se på sansemotorikk i et slikt økologisk perspektiv, får det som fagområde også et bredt nedslagsfelt. Psykomotorisk trening blir oppfattet som en effektiv tilnæringsmetode for en rekke utviklings-, adferds- og innlæringsproblemer, samtidig som det er en viktig del av fysisk fostring og kroppsoving for barn uten spesielle vansker (Moser & Dudas 1996: 8). Bruk av denne kunnskapen i pedagogiske aktiviteter i barnehage og skole vil kunne være forebyggende for motoriske vansker og spesifikke lærevansker på andre områder, for eksempel skrivemotorikk i lese- og skriveopplæringen.

Psykomotorikken utgjør et tverrfaglig fagområde og kommer til praktisk anvendelse i både rehabilitering, terapi, pedagogikk og spesialpedagogikk. I alle sammenhenger dreier psykomotorisk trening/stimulering i stor grad om opplevels-, bevegelses-, og handlingsorientering. Kropps- og bevegelseserfaring, rom- og materierfaring og sosialerfaring utgjør de sentrale arbeidsområdene i alle situasjoner (Moser & Dudas 1996: 15). Som fagområde for PP-tjenesten har psykomotorikk betydning både for utvikling av tiltak rettet mot bevegelseshemninger, men også for i hvilke sammenhenger og effekter psykomotorisk trening har i tilknytning til andre vansker/behov som elever måtte ha.

3.4.14 PP-ledere: Vurdering av kunnskap om sansemotorikk



Figur 15 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om sansemotorikk (n=164)

Ledere for cirka 57 prosent av PP-tjenestene vurderer at de har mangelfulle kunnskaper om dette fagområdet. I forhold til sansemotorikk så er det nærliggende å spørre seg hvilken rolle PP-tjenesten har i oppfølging av barn og unge med slike vansker. Hvis PP-tjenesten ikke har en sentral rolle så er det nærliggende å tro at PP-tjenesten i alle fall har et nært samarbeid med eksempelvis habiliteringstjenester, fysioterapeuter (eller lignende), eller andre relevante instanser. Når det er sagt så er PP-tjenesten sakkyndig instans hvis det er aktuelt å skrive sakkyndig vurdering, og på den måten krever det en viss kompetanse om dette området.

Samtlige leder i Aust-Agder vurderer at de har mangelfull kunnskap om sansemotorikk, og i tillegg er det en rekke fylker hvor mellom 65 og 80 prosent av tjenestene har mangelfull kunnskap. Hedmark og Møre og Romsdal er de to fylkene som kommer best ut med henholdsvis god kunnskap for 71,5 og 66,7 prosent av tjenestene.

Blant de fagansatte finner man noe av det samme bildet; det er stor spredning i hvor man melder om god eller mangelfull kunnskap, men generelt er det mange som melder om mangelfull kunnskap. Totalt 65 prosent av alle fagansatte som har deltatt i undersøkelsen vurderer at det har mangelfull kunnskap om sansemotorikk.

3.4.15 Kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse

Kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse er en indikator på om PP-tjenesten har substanskompetanse i forhold til læringsledelse og elevenes læringsmiljø.

I begrepet læringsmiljø legger vi en forståelse om en vid forståelse for de omgivelsene som barn og elever lærer faglige og sosiale ferdigheter i. Thomas Nordahl (2008: 145-147) viser til at begrepet har vokst fram fra forskning på faglige resultater eller elevprestasjoner i skolen. I denne forskningen har det vært en utvikling fra å se på hva slags innhold som elevene fikk, til forskning med langt sterkere fokus på faktorer i skolens indre liv og skolens kontekstuelle betingelser i forhold til å forstå og forklare læringsresultater i skolen. I dag er det en forståelse for at det ikke er noen enkle sammenhenger mellom undervisning og skoleprestasjoner, men at læringsmiljøet er i interaksjon med læringsresultatene og undervisningen (Nordahl 2008: 146). Læringsmiljøet omfatter både elevene og deres forutsetninger, barna og elevens samspill seg i mellom, deres relasjon til læreren, undervisningen, undervisningens faglige og sosiale læringsmål, samt fysiske rammefaktorer både i klasserommet, på skolen og i nærmiljøet. Det sosio-økologiske perspektivet ved læringsmiljøbegrepet favner langt på vei viktige elementer ved systemrettet arbeid fordi det griper fatt i tilpasset opplæring som et middel for å oppnå bedre læringsresultater så vel som bedre læringsmiljø. Thomas Nordahl (2008) beskriver et godt læringsmiljø på følgende måte:

Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Nordahl 2008: 146).

Med andre ord er det ikke noe motsetningsforhold mellom gode skolefaglige prestasjoner og et godt læringsmiljø hvor elevene og lærere trives i hverandres selskap. Erling Lars Dale (2004) sier tvert om at lærerens oppgave er å fastholde positive forventninger, krav og mål i medvirkning med elevene og støtte opp læringsprosessene med varierte måter å tilnærme seg fagene. Dale anser de faglige læringsmålene i skolen som overordnede, noe som medfører at de sosiale læringsmålene framstår som didaktisk forutsetning for læringsutbyttet. Læringsmiljøbegrepet retter store utfordringer til lærerne og lærernes klasse- eller læringsledelse. Terje Ogden (2012) definerer klasseledelse som følgende:

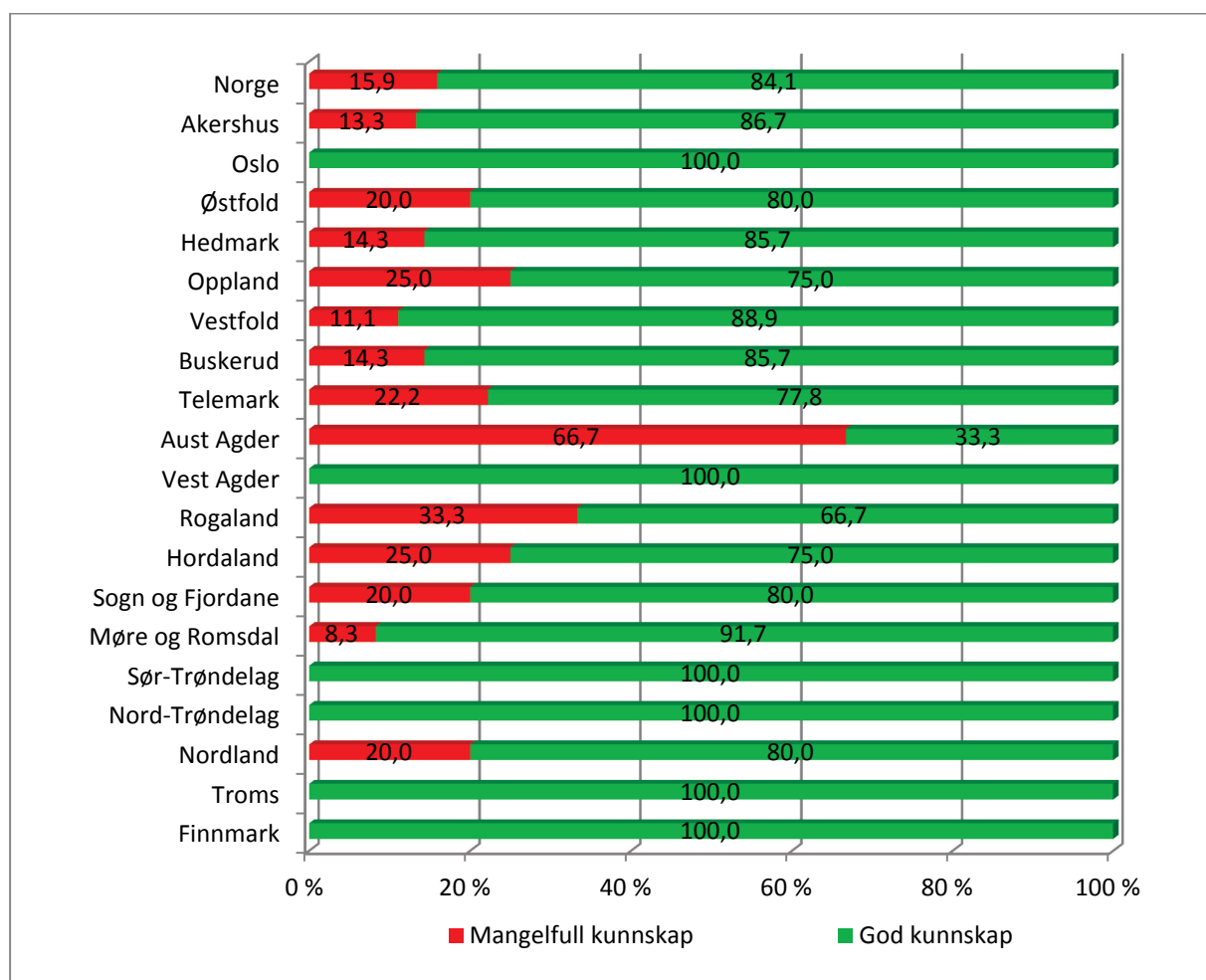
Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden 2012: 17).

Lærerens rolle som leder for barn og elevers læringsmiljø spiller en avgjørende rolle for deres læring og trivsel i barnehage og skole. I 2003 ble det tatt inn en lovendring om elevenes læringsmiljø i

opplæringsloven. Denne lovendringen ga alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, jfr. Opplæringsloven § 9a. Kapittelet omtales ofte som "elevenes arbeidsmiljølov". Skolene er pålagt å drive et aktivt og systematisk forebyggende arbeid av det psykososiale miljøet, og skolen skal også ivareta det fysiske miljøet etter gitte faglige normer. Her kommer blant annet regler for universell utforming inn i bildet, jfr. Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 12, som sier at skolen skal foreta rimelig individuell tilrettelegging for elever med nedsatt funksjonsevne. Dersom elever, foreldre eller råd og utvalg hvor disse er representerte i ber om tiltak i forhold til "elevenes arbeidsmiljølov", skal skolen behandle saken med enkeltvedtak. I denne sammenheng er det ikke krav om at det skal utarbeides sakkyndig vurdering fra PPT før kommunens enkeltvedtak. *Barnehagelovens* § 2 sier også at barnehagen skal "bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap".

PP-tjenestens råd- og veiledningsoppgaver i forhold til klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål er understreket i Stortingsmelding 18. PP-tjenesten kan gjennom å gi råd og bistand om læringsmiljø og læringsledelse forebygge at barn og elever kan få tilfredsstillende læringsutbytte i sine ordinære opplæringsarenaer.

3.4.16 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse



Figur 16 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse (n=164)

84 prosent av PP-lederne vurderer at deres tjeneste har god kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse. Alle PP-ledere i Oslo, Vest Agder, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Troms og Finnmark vurderer at kunnskapen er god. 2 av 3 PP-ledere i Aust Agder vurderer at de har noe mangelfull kunnskap om dette fagområdet.

De fagansatte vurderer egen kunnskap ganske likt. Totalt sett er det 18,6 prosent som mener de har mangelfull kunnskap om læringsmiljø og læringsledelse.

3.4.17 Kunnskap om utviklingsforstyrrelser

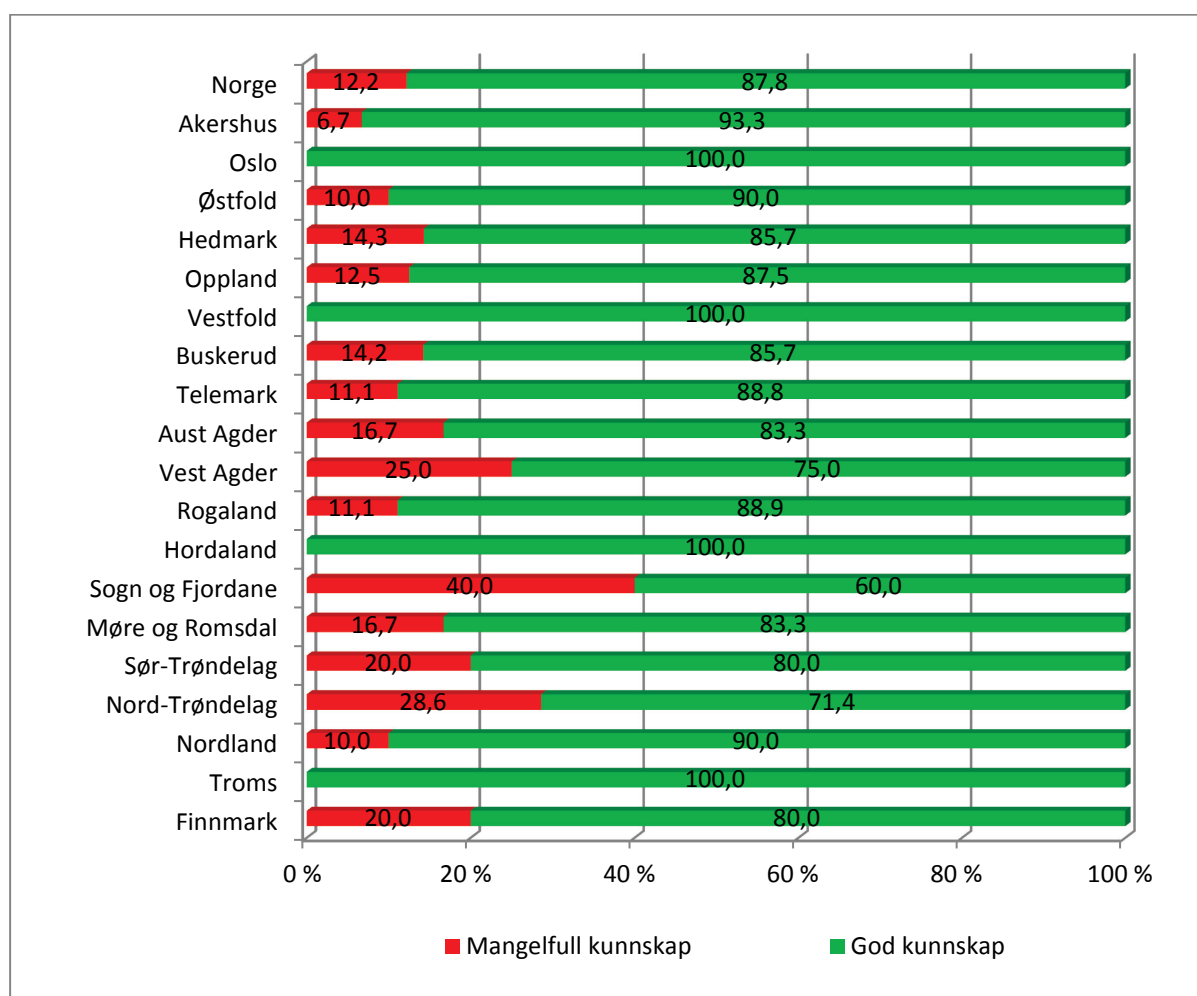
Utviklingsforstyrrelse er en samlebetegnelse på at eksempelvis et barns utvikling er forsinket eller hemmet. Barn og unge kan utvikle seg i noe forskjellig tempo. Spesielt kan man i skolen se store forskjeller mellom barna som hvert år begynner i første klasse. Innenfor diagnosesystemet som brukes i Norge i dag, ICD-10, så omtales utviklingsforstyrrelsene i F.80-F.89 med følgende kriterier:

- Debut i barndommen
- Mangelfull eller forsinket utvikling av funksjoner knyttet til den biologiske modning av sentralnervesystemet
- Jevnt forløp som ikke innebærer remisjoner eller tilbakefall. I de fleste tilfeller er språkfunksjon, visuo-spatiale ferdigheter og motorisk koordinasjon påvirket. Vanligvis har den forsinkede eller mangelfulle utviklingen vært tilstede fra det tidspunkt den kunne påvises med sikkerhet, og vil avta etter hvert som barna blir eldre, selv om mindre defekter ofte kan vedvare i voksen alder (ICD-10).

Eksempler på spesifikke utviklingsforstyrrelser kan være forstyrrelser av tale og språk, ekspressiv- og impressiv språkforstyrrelse, spesifikke vansker med lesing, skriving, regning, m.m.

Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser karakteriseres ved lidelser kjennetegnet ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner (ICD-10). Diagnoser innenfor dette spekteret er eksempelvis barneautisme, atypisk autisme, Aspergers syndrom, Retts syndrom, m.m. Ulike grad av psykisk utviklingshemming kan være tilleggsvansker barn innenfor denne gruppen kan ha. Dette vil gjøre behovene for tilrettelegging i skolen mer kompleks og omfattende.

3.4.18 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om utviklingsforstyrrelser



Figur 17 PP-leders vurdering av kunnskap om utviklingsforstyrrelser (n=164)

Cirka 88 prosent av PP-lederne vurderer at deres tjeneste har god kunnskap om utviklingsforstyrrelser. Alle lederne i Oslo, Vestfold, Hordaland og Troms vurderer kunnskapen som god. Som det fremkommer av figur 17 er det også en rekke andre fylker som kommer godt ut i forhold til dette fagområdet. 40 prosent av lederne i Sogn og Fjordane vurderer at de har mangelfull kunnskap.

Fagansatte vurderer dette noe annerledes. 27 prosent av de fagansatte vurderer at de har mangelfull kunnskap om dette fagområdet.

3.4.19 Kunnskap om flerkulturalitet

Vi lever i dag i en globalisert verden hvor man i større grad omgås mennesker med bakgrunn fra ulike kultur, religioner og etnisiteter. På den ene siden medfører økt mobiliteten i befolkningen til at flere i kortere eller lengre perioder er bosatt utenlands. På den annen side har Norge en økende innvandring, noe vi som nasjon er helt avhengig av for å opprettholde landets produksjon av varer og tjenester. Statistisk sentralbyrå definerer i sine statistikker innvandrere som "innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre". Ifølge tall fra SSB er det 12,6 prosent av befolkningen under 20 år innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (SSB 2013). Det betyr at alle barnehager og

skoler, samt fagansatte i PP-tjenesten må kunne forvente å møte barn og elever fra andre kulturer i sin jobb. I Kunnskapsløftets generelle del fremstår kunnskap og forståelse av andre kulturer som et læringsmål for elevene:

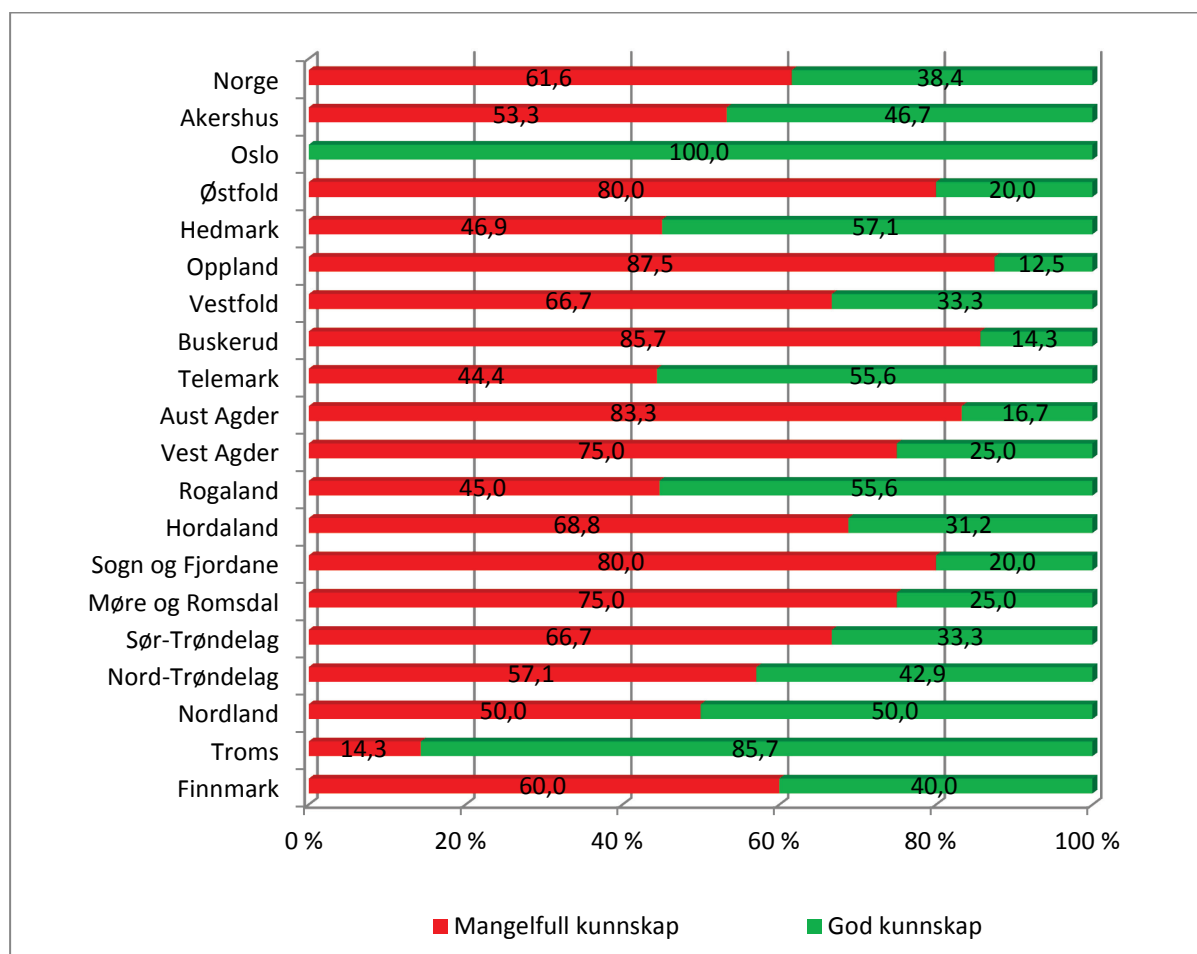
Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (Kunnskapsløftet 2006).

I Rammeplan for barnehagens innhold og organisering heter :

Befolkningen i Norge er preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold som vil være berikende og en styrke for fellesskapet i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper (Rammeplan for barnehagen 2006: 30)

Det er derfor viktig at fagansatte i både barnehager, skoler og PP-tjenester har flerkulturell forståelse i møte med barn og elever. Inkludering, mangfold, toleranse og likeverdighet inngår som prinsipper i norsk skole. For å kunne leve sammen i en globalisert verden, er det viktig at elevene utvikler kunnskap og forståelse for ulike kulturer. Vi legger i begrepet flerkulturalitet en forståelse av at opplæringsinstitusjonene skal bidra til å skape toleranse og forståelse på tvers av kulturelle skillelinjer, enten de knytter seg til språk, religion, hudfarge eller andre ting som kan bidra til å definere en gruppe mennesker som en kultur.

3.4.20 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om flerkulturalitet



Figur 18 PP-leders vurdering av kunnskap om flerkulturalitet (n=164)

Dette er et fagområde med mangelfull kunnskap. Totalt er det nesten 62 prosent av PP-lederne som mener deres tjeneste mangler kunnskap om flerkulturalitet. I Oslo vurderer samtlige ledere at dette er et fagområde hvor de har god kunnskap. Troms kommer også godt ut. Ellers er det stor spredning i materialet, og analyser med bakgrunn i andre faktorer forklarer resultatene like mangelfullt som geografi. Spredningen er eksempelvis like stor hvis man analyserer funnene i forhold til kontorstørrelse eller hvor stor kommune/by tjenesten har tilknytning til.

De fagansatte vurderer egen kunnskap nærmest identisk. Det er 62 prosent som mener de har mangelfull kunnskap på dette temaområdet.

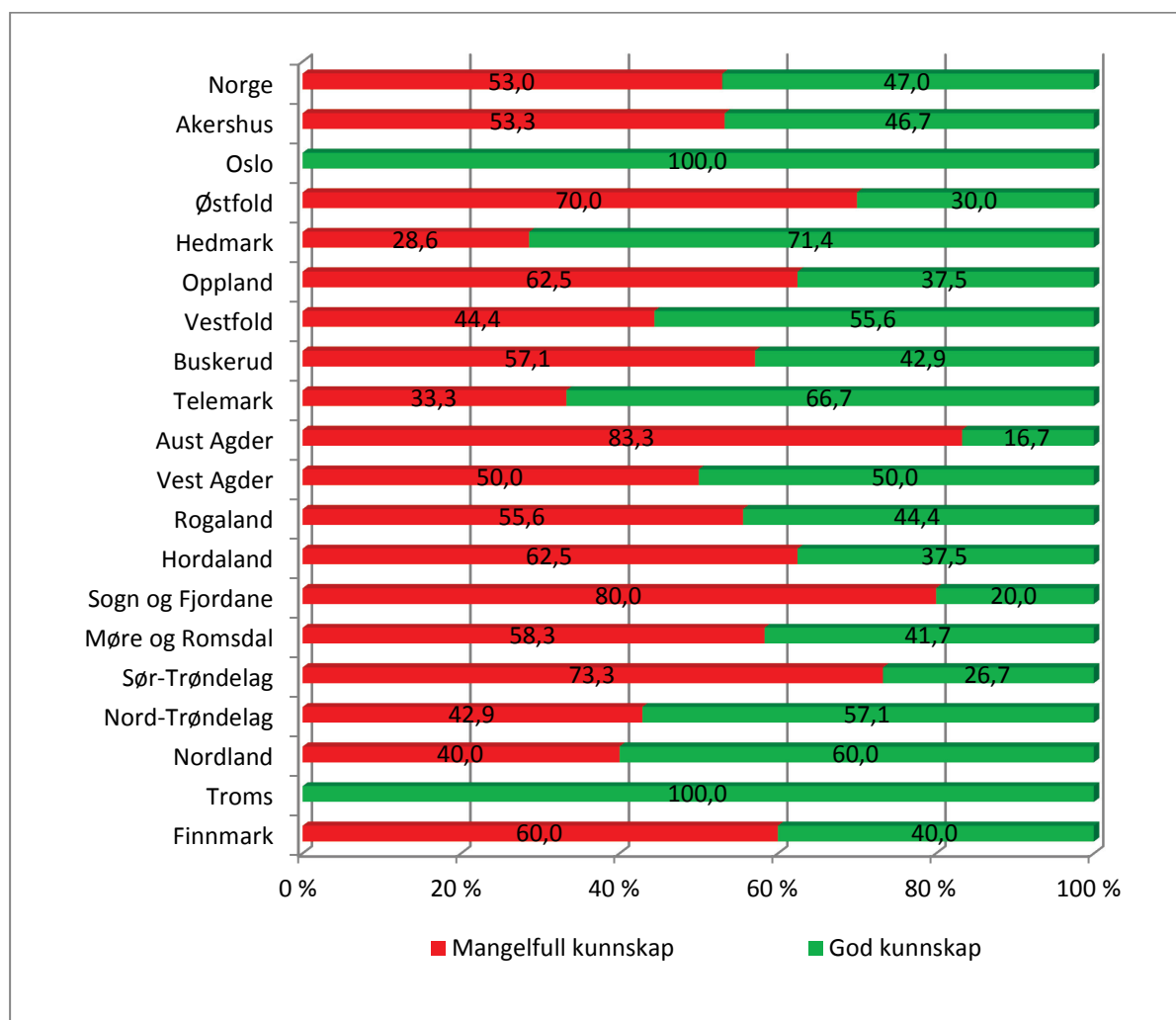
3.4.21 Kunnskap om tospråklighet

I NOU 2010: 7 Mangfold og mestring defineres tospråklig slik: "Tospråklig: En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk" (Kunnskapsdepartementet 2010: 25). Språklige minoriteter er i en tospråklig situasjon. De må forholde seg til norsk som majoritetsspråk i landet, samtidig som en god del av dem kommuniserer på et annet språk hjemme eller i andre sosiale sammenhenger. Forholdet mellom

barnas to språk vil variere betydelig fra individ til individ. Når barn lærer to språk mer eller mindre samtidig kalles det for simultan tospråklighet. Lærer barna først et språk først og deretter et annet, så kaller man det det suksessiv tospråklighet. Forskningen på feltet tyder på at barn/elever med begrensede ferdigheter i sitt morsmål vil oppnå bedre skoleresultater dersom de også får mulighet til å utvikle morsmålet sitt. Det forventes at PP-tjenesten har kompetanse til å vurdere behovene til barn og unge med ulik språklig og kulturell bakgrunn (NOU 2010). Øzerk mener tospråklig opplæring er den beste formen for tilpasset opplæring når det gjelder språklige minoriteter (Øzerk 2006). Tospråklig opplæring fører til at både elevens morsmål og samfunnets språk er inkludert. Denne opplæringsformen skaper muligheter for alle elever til å delta i opplæringa på like vilkår (Øzerk 2006). Schultz et al (2004) viser til Thomas & Collieriers (1997) studie av minoritetsspråkliges skoleprestasjoner knyttet til ulike modeller for hvordan tospråklig opplæring blir gitt. Funnene viser at opplæring gitt på majoritetsspråket (norsk) med fokus på språkets strukturer gir en betydelig lavere skolemestring enn de som fikk opplæring etter en fullstendig tospråklig modell (Schultz et al 2004: 52-53). Med tanke på tidlig innsats og forebyggende tiltak kan kunnskap om tospråklig opplæring være avgjørende for barn og elevers videre utvikling.

Opplæringslovens § 2-8 tilsier at: "Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar". Her ligger det klare skønnsvurderinger for når elever har tilstrekkelig dugleik i norsk. Engen & Kulbrandstad (2004) viser til at det ligger en fare for at elevenes behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring undervurderes og at deres forutsetninger for å følge undervisning på norsk overvurderes (Engen & Kulbrandstad 2004: 226). Ofte kan barn ha tilegnet seg et godt overflatespråk på norsk, men likevel ha en utilstrekkelig begrepsforståelse. De vil kunne fungere uten problemer i begynneropplæring i lesing og skriving, men når kravet til innholdsforståelse og begrepslæring øker i mellomtrinnet, kan det vise seg at de har vansker med dybdeforståelsen i språket.

3.4.22 PP-lederne: Vurdering av kunnskap om tospråklighet



Figur 19 PP-leders vurdering av tjenestens kunnskap om tospråklighet (n=164)

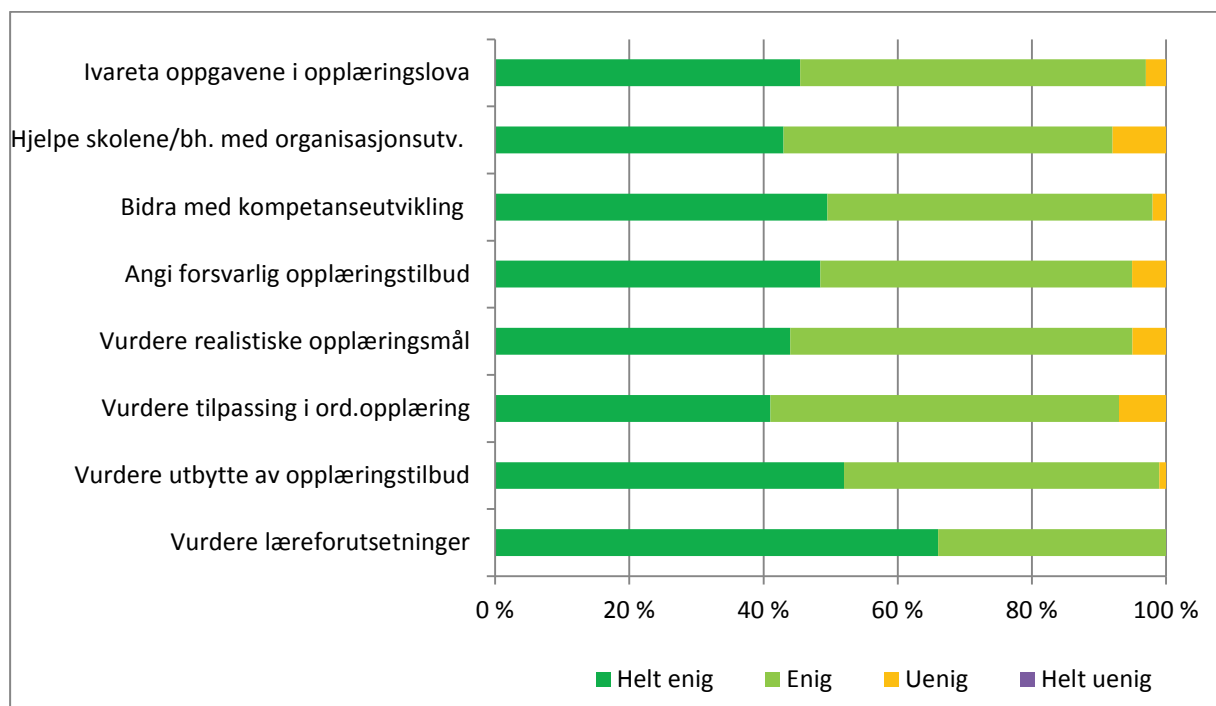
Det er naturlig å se dette fagområdet i sammenheng med det foregående. Totalt sett er det 53 prosent av PP-lederne som mener de har mangelfull kunnskap om tospråklighet. Også her er det tjenester tilhørende i Oslo og Troms som kommer best ut. For ellers i landet er det stor spredning. Et liknende resultat finner vi for de fagansatte. Totalt sett har nesten 59 prosent av de fagansatte vurdert sin kompetanse til å være mangelfull.

3.5 PP-LEDERNE: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER

I dette avsnittet presenterer vi PP-ledernes vurderinger av PP-tjenestens kompetanse i forhold til statlige forventninger og krav, slik de framkommer i opplæringsloven og fire sentrale forventninger som er fremhevet i Meld.St. 18. Vi spør med andre ord om kompetanse i forhold til PP-tjenestens samfunnsmandat for å få kunnskap om hvorvidt PP-tjenesten etter egen mening har kompetanse til å ivareta rollen de er satt til å utføre. Vi har forholdt oss til de krav og forventninger som i størst grad er konkretisert og uttalt i opplæringsloven og Meld.St. 18.

3.5.1 Statlige oppgaveforventninger

I opplæringsloven er det satt noen forventninger til hva PP-tjenesten må kunne gjøre for å kunne utføre sine oppgaver. PP-lederne er bedt om å vurdere påstander om deres PP-tjeneste har tilfredsstillende kompetanse til å utføre sentrale arbeidsoppgaver i opplæringsloven. PP-ledernes svaralternativer har vært "helt uenig", "uenig", "enig" og "helt enig".



Figur 20 PP-ledere: Har PP-tjenesten tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (n=164)¹⁰

Vi ser at PP-lederne sier seg helt enig og enig i at deres PP-tjenester har tilfredsstillende kompetanse til å utføre de arbeidsoppgavene som er nedfelt i opplæringsloven. Det er 7 prosent av PP-lederne som sier seg uenig i at de har tilfredsstillende kompetanse til å vurdere muligheter for tilpassing i ordinær opplæring og 8 prosent av PP-lederne som er uenig i at kompetansen er tilfredsstillende når det gjelder å hjelpe skoler og barnehager med organisasjonsutvikling.

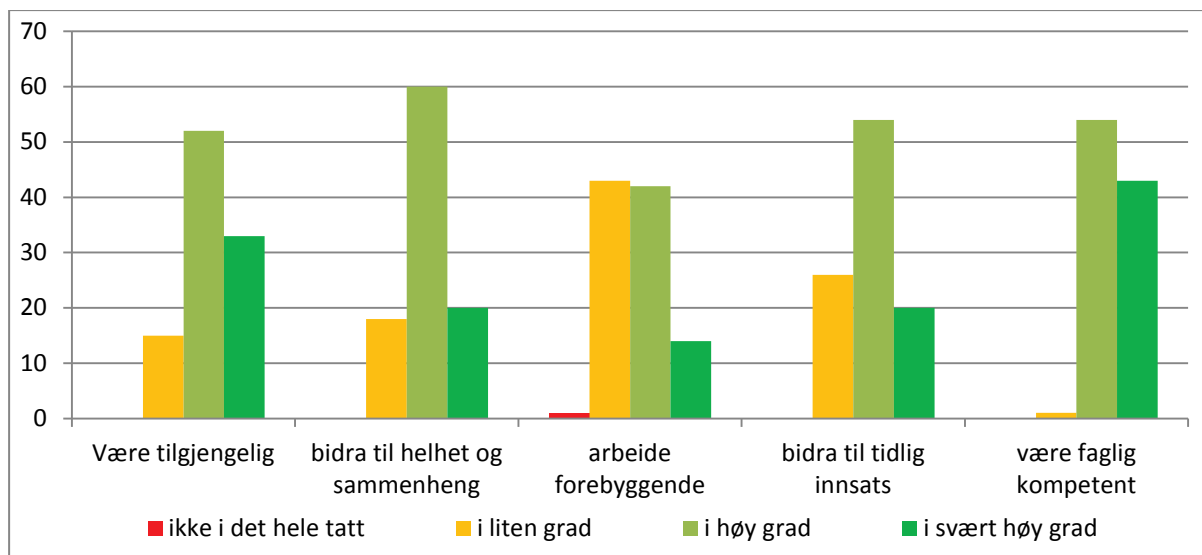
3.5.2 PP-ledere: De fire forventningene

Meld.St. 18 (2010-2011) *Læring og Fellesskap* introduserte fire forventninger til PP-tjenesten. Vi ba PP-lederne å vurdere i hvilken grad deres PP-tjeneste ivaretar disse forventningene. De fire forventningene fra Meld.St. 18 er:

1. PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
2. PP-tjenesten arbeider forebyggende
3. PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
4. PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner (KD 2011: 91-95).

I våre spørsmål til PP-lederne ble forventning nr. 1 delt opp i to kategorier fordi det ligger to ulike innholdselementer i den første forventningen. Dermed vil de fire forventningene fremstå gjennom fem kategorier.

¹⁰ Svar i kategorien "vet ikke" er utelatt i figur 20.



Figur 21 I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld.St. 18? (n=164)¹¹

Flertallet av PP-lederne svarer at deres PP-tjeneste i høy eller i svært høy grad svarer til forventningene for alle spørsmålene.

Hvis vi ser på den første kategorien - å være tilgjengelig, sier 15 prosent av PP-lederne at de i liten grad er tilgjengelig, 52 prosent av PP-lederne sier de i høy grad er tilgjengelig og en tredel sier de i svært høy grad svarer til forventningene om å være tilgjengelig.

Over 80 prosent av PP-lederne sier at deres PP-tjeneste i høy eller svært høy grad bidrar til helhet og sammenheng, mens resterende andel PP-ledere sier at de i liten grad oppfyller denne forventningen. Det er med andre ord mellom 15-20 prosent av PP-lederne som sier at deres PP-tjenester i liten grad ivaretar forventningene for kategori en og to. Disse utgjør sammen forventning nummer en i Meld.St. 18.

PP-lederne vurderer sine tjenester å være langt unna realisering av forventningen om å arbeide forebyggende. Her er det 43 prosent av PP-lederne som sier at deres PP-tjeneste i liten grad oppfyller forventningen om å arbeide forebyggende. Det er også 1 PP-leder som sier at deres tjeneste ikke svarer til denne forventningen i det hele tatt. 14 prosent sier på sin side at de i svært stor grad svarer til forventningen om å arbeide forebyggende.

26 prosent av PP-lederne sier at deres PP-tjeneste i liten grad oppfyller forventningene om å bidra til tidlig innsats i barnehager og skoler. Videre sier 54 prosent av PP-lederne at de ivaretar denne forventningen i høy grad, og 20 prosent av PP-lederne i svært høy grad.

Den fjerde forventningen handler om at PP-tjenestene skal være faglig kompetente. Her svarer hele 99 prosent av PP-lederne at deres PP-tjeneste i høy eller svært høy grad oppfyller forventningen om dette. En PP-leder (0,7 prosent) sier at deres PP-tjeneste i liten grad oppfyller denne forventningen. Blant de fire forventningene, mener PP-lederne, å være faglig kompetent som best ivaretatt.

¹¹ Svar i kategorien "vet ikke" er utelatt i figur 21.

Med tanke på PP-tjenestens kompetanse til å utføre de sentrale arbeidsoppgavene for PP-tjenesten, tilsier svarene fra PP-lederne mener at PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse. Vår spørreundersøkelse til fagansatte viser at over 70 prosent har utdanning på mastergradsnivå eller tilsvarende (se kapittel 4). Når det gjelder forventningene om å jobbe forebyggende, bidra til tidlig innsats, jobbe helhetlig og være tilgjengelig, ser vi at flere svarer at deres tjeneste i mindre grad ivaretar disse forventningene. Fylling & Handegård (2009) fant at: "en tredjedel av fagansatte i PP-tjenesten samarbeider sjeldnere enn ukentlig med fagpersonale i barnehager og skoler" (Fylling & Handegård 2009: 61). Å jobbe forebyggende, bidra til tidlig innsats og være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng krever nettopp at PP-tjenesten jobber tett på skolens og barnehagens personale, og da kanskje spesielt på lærerne. Når det er 43 prosent av PP-lederne som sier at tjenesten ikke eller i liten grad ivaretar forventningene om å jobbe forebyggende, er dette ganske høyt. Også at 26 prosent (1 av 4) av PP-tjenestene som ikke svarer til forventningene om å bidra til tidlig innsats er bekymringsverdig. Under ett får vi inntrykk av at det ikke er noe i veien med kompetansen, men at deler av PP-tjenestene ikke svarer til statlige forventninger om å bidra til tidlig innsats, jobbe forebyggende, og være tilgjengelig og skape helhet. Disse forventningene handler i hovedsak om å være tett på lærerne i barnehagene/skolene for å være med på å gi råd som kan gagne barn og elever i risiko. Grunnen til at PP-lederne sier at de ikke svarer til disse forventningene sies det ikke noe om her. Tall fra GSI viser at andelen elever som får spesialundervisning har økt fra 5-7 til 8,6 prosent (GSI-tall) og at antall henvisninger til PP-tjenesten mellom 2003 og 2012 har økt med 73 prosent mens antall fagansatte har holdt seg stabilt (Hustad & Schjølberg 2012). Det kan gi en indikasjon om en økt saksbehandlingsmengde for PP-tjenesten, noe som gjør at PP-tjenesten må jobbe i bakkant av barn og elevers behov fremfor med forebygging. Skoleeier vil her ha et ansvar for å ivareta både at de som har behov for det, får sine sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten og at PP-tjenesten er tettere på lærere i barnehager og skoler for å ivareta forventninger om forebygging og tidlig innsats. Kort oppsummert, så melder PP-lederne at tjenesten besitter god kompetanse, men at de ikke er så tett på lærerne i skolen og barnehagene

3.5.3 Kontorstørrelse

PP-tjenesten møter forventninger om å ha kompetanse på et bredt spekter av fagområder. Det er derfor av interesse å se på hvilken størrelse det er på de ulike PP-tjenestene. Det vil være begrensninger i forhold til hvor mange tematiske fagområder hver enkelt fagansatt i PP-tjenesten har kompetanse på. Det følger logiske at desto flere fagansatte det er ved PP-tjenesten, dess flere kompetanseområder kan PP-tjenesten ha kompetanse på. Lederne i PP-tjenestene er spurt om hvor mange fagårsverk de disponerer ved sine tjenester.

Tabell 9 Antall fagårsverk i PP-tjenestene (n = 164).

Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste i dag?	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
0,1 - 1 fagårsverk.	4	2,4	2,4
1,1 – 2 fagårsverk	5	3,1	5,5
2,1 – 3 fagårsverk	13	7,9	13,4
3,1 – 5 fagårsverk	24	14,6	28,0
5,1 – 7 fagårsverk	31	18,9	47,0
7,1 – 10 fagårsverk	37	22,6	69,5
10,1 – 20 fagårsverk	34	20,7	90,2
> 20 fagårsverk	16	9,8	100,0
Sum	164	100,0	

Som det fremkommer av denne oversikten så representerer svarene fra PP-lederne kontor med varierende størrelse. Vi kan anta at mindre PP-tjenester har mindre mulighet til å spisse sine arbeidsoppgaver og sin kompetanse. For å dekke det brede spekteret av PP-tjenestens fagområder, må fagansatte ved små PP-tjenester i større grad være en generalist i møtet med skoler og barnehager. Ved større PP-tjenester kan fagansatte spesialisere sin kompetanse i mot noen kompetanseområder. Dette viser seg blant annet i interne organisasjonsstrukturer, hvor PP-tjenester er inndelt i team som jobber med bestemte aldersgrupper (f.eks. førskolepliktig alder), bestemte fagområder, i utredningsteam eller tiltaksteam.

Nesten 50 prosent av PP-lederne rapporterer at de leder tjenester med inntil 7 fagårsverk. Til sammenligning fant Fylling & Handegård (2009) at det er 2/3-deler av PP-tjenestene hadde mindre enn 7 fagårsverk. I våre funn finner vi at 44 prosent av PP-tjenestene har mer enn 10 fagansatte og 33 prosent av PP-tjenestene har mellom 5 og 10 fagårsverk. Bare 18 prosent av PP-tjenestene har inntil 5 fagårsverk. Fylling & Handegård (2009) fant i deres materiale at 12 prosent av PP-tjenestene bestod av mer enn 10 fagårsverk, 34 prosent hadde mellom 5 og 10 fagansatte. Hele 44 prosent av PP-tjenestene hadde da inntil 5 fagansatte ved sine tjenester (Fylling & Handegård 2009: 27). Med forbehold om forskjeller i utvalgssammensetningen er dette en klar utvikling i retning av flere fagårsverk i hver PP-tjeneste.

Som nevnt ovenfor betyr en utvikling i retning av større PP-tjenester bedre muligheter for tjenestene til å spesialisere fagansattes arbeidsoppgaver og kunnskaper. Slik spesialisering kan for eksempel knytte seg til spissing inn mot et fagområde, til bestemte aldersgrupper eller en arbeidsfordeling mellom sakkyndighetsoppgaver og veiledningsoppgaver. Spesialisering fordrer til gjengjeld mer strategiske beslutninger i styring av tjenestens kompetanse.

3.5.4 Organisering av PP-tjenestene

Hvor mange ledere leder en PP-tjenester i et interkommunalt samarbeid og hvor mange leder en PP-tjeneste i kommunale organisasjoner. I vårt datamateriale er det 68 prosent av PP-lederne som er ledere i kommunale tjenester, mens det er 32 prosent som er ledere av tjenester organisert som interkommunale selskaper.

53,8 prosent av de interkommunale PP-tjenestene har med fylkeskommunen i en felles interkommunal tjeneste, og utgjør da gjennomgående tjenester med ansvar for brukere fra barnehage til voksenopplæring. Resterende 46,2 prosent av de interkommunale PP-tjenester består av samarbeid mellom kommuner.

På spørsmål om hvem som oppnevner representanter til styret for de interkommunale tjenestene, melder 37 prosent at det er administrativt nivå som oppnevner disse. 15 prosent av lederne melder at det er politisk nivå som oppnevner representanter til styret, mens resterende PP-ledere har svart vet ikke.

Svarene om hvordan de kommunale tjenestene er organisert, viser en rekke forskjellige organiseringsformer. Av de 112 PP-tjenestene som er kommunale, er cirka halvparten (59) av disse organisert som eget kontor. Videre er det 34 PP-ledere som sier at deres PP-tjeneste er samorganisert med andre kommunale tjenester, f.eks. i en barne- og familieetat. I tillegg er det 6 PP-

ledere som sier deres PP-tjeneste er en del av elevtjenesten i vg. opplæring eller i samarbeid med Oppfølgingstjenesten (OT). Organiseringa for de resterende 13 PP-tjenestene rapporteres å være som avdelings-, distrikts- eller bydelskontor, bydelsorganisert kommune eller lokalisert i skolene. Under annet kategorien har lederne kunnet skrive inn egen organisering. Her finner vi svar som eget kontor underlagt den største skolen i kommunen, underlagt rådmannsteam, underlagt enhet for skole, barn og kultur, desentralisert, eget kontor med felles lokalisering som familieenheter, egen tjeneste med barnevern og helsesøstertjeneste og avdeling. De kommunale tjenestene synes hovedsakelig å være organisert som egne kontorer eller samorganisert med andre kommunale tjenester. Det er imidlertid forskjellige løsningene for de ulike PP-tjenestene, både i forhold til hvem de er samorganisert med og hvem de er underlagt i styringslinja.

3.5.5 Kommunale/fylkeskommunale oppgaveforventninger

Det er nærmere en tredel av PP-lederne (32 prosent) som sier at de er pålagt oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter. Vi brukte dette spørsmålet som filter til å stille et åpent spørsmål hvor de fikk anledning til å skrive inn hvilke oppgaver PP-tjenesten pålegges fra det lokalpolitiske nivået.

Blant de som sier de har fått pålagt oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter, sier halvparten (25 av 53) at de har ansvar for å koordinere individuelle planer (IP) for brukere med sammensatte tjenestebehov. Hovedvekten melder at de har koordineringsansvar for IP, mens et fåtall sier at de er pålagt å jobbe med IP-arbeid, har et delansvar eller får koordineringsansvar der foreldrene ber PPT om å være koordinator.

Noen PP-ledere sier at deres tjeneste har kommunale pålegg om å være sentrale aktører i programmer som LP-modellen, Pals, ICDP, PMT-O og Zippys venner. Vi vet ikke om disse PP-lederne mener innholdet i programmene går ut over PP-tjenestens sentralgitte arbeidsoppgaver eller om det lokalpolitiske pålegget knytter seg til å følge et program fremfor å stå fritt til å velge veiledningsmetode. Andre PP-ledere sier at de er pålagt å delta i pågående prosjekter i kommunene.

PP-lederne melder også om at de er pålagt ansvar og deltakelse i ulike samarbeidsfora i kommunen, og i denne sammenhengen nevnes deltakelse i tverrfaglig samarbeid med barnevern og helsesøster, tverrfaglig forebyggende arbeid, lede stillingene i Familiens hus, bidra i familiesenterstilling, ha ansvar for folkehelsearbeid, deltakelse i omsorgskriseteam, kriseteam og deltakelse i psykososialt støtteteam. Det synes å være et fellestrekk ved disse arbeidsoppgavene at de innebærer samhandling med andre kommunale hjelpetjenester.

Det er også noen som oppgir at PP-tjenesten deres er pålagt utøvende arbeidsoppgaver. Blant disse nevnes ansvar for miljøarbeiderstilling som fordeles på flere skoler, audiopedagogiske tiltak, logopediske tiltak, tiltak og spesialpedagogisk hjelp i barnehagene etter § 5-7.

3.5.6 Kommunale/fylkeskommunale kvalitetssikringstiltak

Tabell 10 PP-lederes rapportering av kvalitetssikringstiltak (tall i prosent. n = 164)

Har din PP-tjeneste:	Vet ikke	Ja	Nei	Total
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	1,8	50,0	48,2	100,0
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PPT	3,7	48,2	48,2	100,1
Serviceerklæring for PPT	6,7	33,5	59,8	100,0
Gjennomført brukerundersøkelse (siste 2 år)	3,0	28,7	68,3	100,0
Etablert brukerråd (eller liknende forum)	3,7	5,5	90,9	100,1
Info. om brukerbehov ved hjelp av statistikk	1,8	39,0	59,1	99,9
Utviklet veiledende kompetansekriterier	4,9	24,4	70,7	100,0
Utviklet veiledende kvalitetskriterier	4,9	37,2	57,9	100,0
Arbeidet med etiske retningslinjer	3,7	57,9	38,4	100,0
Rutiner for overgang (b.hage - gr.skole - vg.skole)	0,0	95,7	4,3	100,0
Evaluerer av PP-tjenesten	3,7	56,1	40,2	100,0
Årshjul	0,6	85,4	14,0	100,0
Andre tiltak	14,6	70,1	15,2	100,0

PP-lederne har vurdert hvilke tiltak de har gjennomført for utvikling av kvalitet i egen tjeneste. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at kontorene i ulik grad har gjennomført slike tiltak. PP-lederne mener at årshjul og rutiner ved overganger, er godt ivaretatt, og spesielt sistnevnte. Det som mer kan problematiseres er at omtrent halvparten av kontorene ikke har utviklet kompetanseutviklingsplan, arbeids- eller stillingsbeskrivelser, og veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for PP-tjenesten. Det er variasjoner innenfor denne kategorien med tanke på kontorstørrelse. Et eksempel på dette, er at det på spørsmål om man har utviklet tydelige resultatmål for PP-tjenesten, går et skille ved kontor med mer enn 5 fagårsverk. Fra en slik kontorstørrelse er det temmelig likt fordelt mellom Ja og Nei. Derfra øker det jevnt til at det ved de største kontorene er cirka tre ganger så mange kontor som har utviklet slike kriterier i motsetning til de som ikke har fått gjort dette.

3.5.7 Kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger

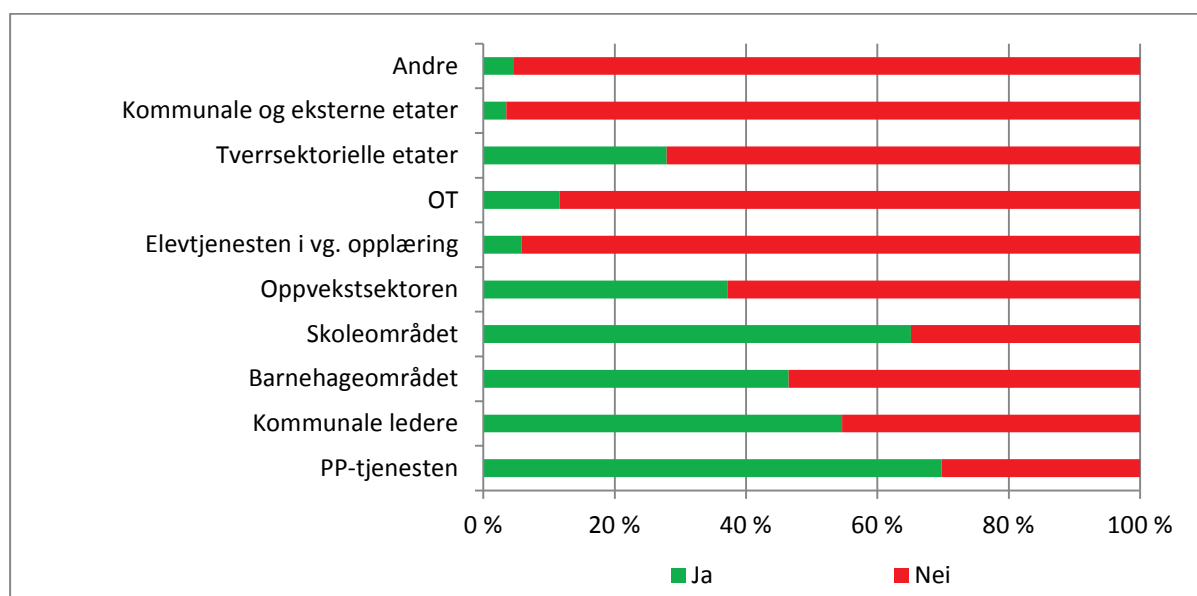
Litt over halvparten av PP-lederne (52,4 prosent) melder om at deres PP-tjeneste har deltatt i kommunale kompetansesatsinger. Videre stilte vi dem spørsmål om hvem som var målgruppen for de kommunale kompetansesatsingene. Evalueringen av Faglig løft for PPT viste at et av suksesskriteriene for prosjektet nettopp var knyttet til prosjektets etatsspesifikke satsning mot PP-tjenesten som målgruppe (Hustad & Fylling 2012).

Vi har brukt spørsmålet om deltakelse i kommunale kompetansesatsinger som filter for å samle mer informasjon om hvem som har vært målgruppe, hva som har vært innholdet i og hvem som har vært tilbydere av de kommunale kompetansesatsingene.

Av de PP-tjenestene som har deltatt i kommunale kompetansesatsinger, sier over halvparten (55, 8 prosent) at denne satsningen har vært svært relevant for PP-tjenesten, 37,2 prosent sier at den har vært middels relevant og 7 prosent sier at kommunale kompetansesatsinger har vært lite relevant for PP-tjenesten. Det er altså en liten andel PP-tjenester som har deltatt i kommunale kompetansesatsinger som de opplever som lite relevant, mens flertallet sier at de kommunale

kompetansesatsingene har vært svært relevante, og ytterligere PP-tjenester som opplever at de har middels relevans. Tallene viser at de PP-tjenesten som er deltakere i kommunale kompetansesatsinger, i all hovedsak opplever disse som relevante for PP-tjenestens arbeid. Det er en større andel av PP-lederne som sier at PP-tjenesten har vært målgruppe for kommunens/fylkeskommunens kompetansesatsinger, som også rapporterer den kommunale kompetansesatsingen som svært relevant. Det er i tråd med funn fra evaluering av Faglig løft for PP-tjenesten, hvor betydningen av etatsspesifikk kompetanseheving for PP-tjenesten fremheves som et suksesskriterium (Hustad & Fylling 2012). Satsinger rettet mot PP-tjenesten som etat bør en jo også logisk sett kunne forvente å være mer relevant enn andre kompetansetilbud.

Hvem har vært målgruppe for disse kompetansesatsingene? Hvordan har kompetansesatsingene vært organisert? Og hvem har vært kompetansetilbydere i satsingene? Blant de PP-tjenestene som deltar i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger, rapportere PP-lederne følgende:



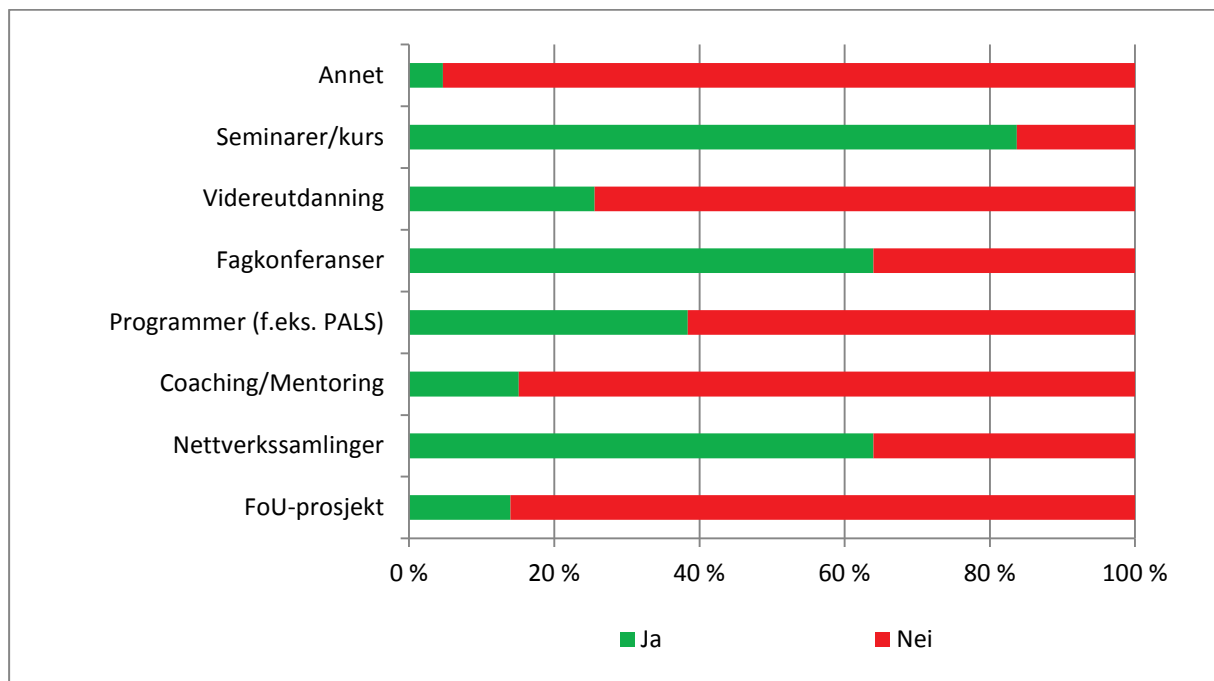
Figur 22 Hvem har vært målgruppe i kommunale kompetansesatsinger? (n=86)

I de kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsingene som PP-tjenesten har deltatt i, viser søylediagrammet at PP-tjenesten er målgruppe for satsingen i 70 prosent av disse. Av de kompetansesatsingene PP-tjenesten har deltatt i, har 65,1 prosent hatt ansatte i skoleområdet som målgruppe. Derne st kommer barnehageområdet med 46,5 prosent og oppvekstsektoren mer generelt som målgruppe med 37,2 prosent. De søylene som gis høyest oppslutning er kompetansesatsinger rettet mot PP-tjenesten, skoleområdet og barnehageområdet. Vi ser på det som et tegn på at PP-tjenesten deltar i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger som hovedsakelig er rettet mot fagfeltene de har råd- og veiledningsansvar som sakkyndig instans.

Det er 27,9 prosent av PP-lederne som sier at tverrsektorielle etater har vært målgruppen for de de kompetansesatsingene de har deltatt i. Kommunenes arbeid med å samordne kommunale tjenester for brukerne er eksempel på kompetansesatsinger som vil være av tverrsektoriell natur.

PP-lederne rapporterer dessuten at kommunale ledere utgjør målgruppen i 64 prosent av de kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsingen som de har deltatt i.

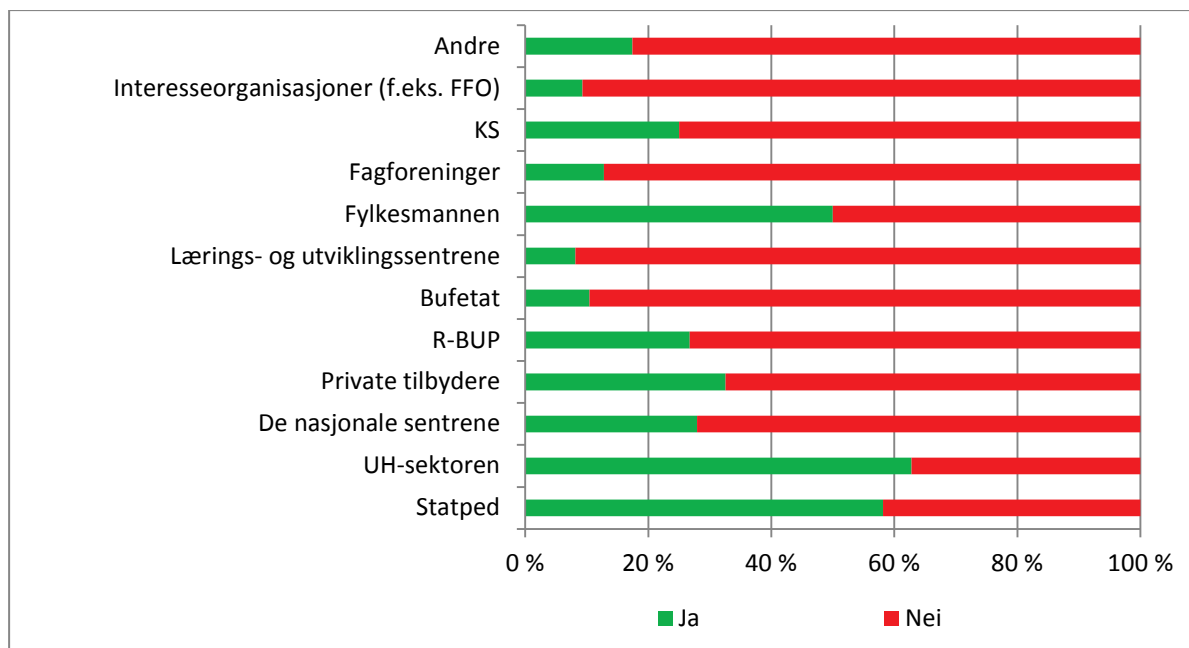
Kompetansesatsinger kan organiseres på ulike måter. Hvordan har kommunene organisert sin kompetansesatsing for PP-tjenesten?



Figur 23 Hvilken organisering har det vært på kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=86)

De kommunale/fylkeskommunale satsingene hvor PP-tjenesten har deltatt, er i hovedsak organisert som kurs/seminarer (83,7 prosent), fagkonferanser (64,0 prosent) eller nettverkssamlinger (64,0 prosent). Deretter kommer deltakelse i programmer (38,4 prosent) som organiseringsform. Programmene PALS (positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling) og anti-mobbeprogrammet Zero er eksempler på programmer som regnes som kompetanseutviklende for PP-tjenestene. PP-tjenestens deltakelse i kommunale kompetansesatsinger foregår også gjennom nettverkssamlinger (64,0 prosent). Deltakelse i nettverkssamlinger og i programmer representerer kompetansesatsinger som strekker seg over et gitt tidsrom, mens seminarer/kurs og fagkonferanser er satsninger som maksimalt foregår over noen dager. De gir dermed ikke samme muligheter til å følge opp den kunnskapen som de ansatte tilføres på samme systematiske måte som et program og nettverkssamlinger. En del av kompetansesatsingene er organisert som videreutdanning (25,6 prosent), det vil si at de fagansatte avlegger eksamen ved høyskoler eller universiteter på de aktuelle fagområder for jobben deres.

Bare en beskjeden del av kompetansesatsingene er organisert som det man kjenner som FoU-prosjekter (14 prosent). Blant PP-tjenestene som sier at de deltar i kommunale kompetansesatsinger, er det 15,1 prosent som sier den er organisert i form av en mentorordning eller gjennom coaching.



Figur 24 Hvem har vært kompetansetilbydere i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=86)

Når vi ser på hvem PP-lederne rapporterer å være kompetansetilbydere i kommunale kompetansesatsinger, ser vi at UH-sektoren, Statped og fylkesmennene er de instansene som oftest er tilbydere av kompetanse i kommunale/fylkeskommunale satsinger når PP-tjenesten er deltakere, henholdsvis 63 prosent fra UH-sektoren, 58,1 prosent fra Statped og 50 prosent fra fylkesmennene.

PP-tjenesten deltar også i kommunale/fylkeskommunale satsinger når de nasjonale sentrene er tilbydere av kompetanse til kommunene/fylkeskommunene. Av de PP-tjenestene som deltar i kommunal/fylkeskommunal kompetanseutvikling, oppgis de nasjonale sentrene å være engasjert i 27,9 prosent av disse. Mens de nasjonale sentrene har i sitt mandat å tilby kompetanse til kommunene på høyfrekvente fagområder til kommunene og PP-tjenestene, forventes det at Statped at de skal tilby spisset kompetanse på lavfrekvente fagområder som kommunene ikke selv har kompetanse på. Hvis vi ser litt nærmere på Statped og de nasjonale sentrene som kompetansetilbydere her, så ser en at Statped oftere står som kompetanseleverandør enn de nasjonale sentrene når PP-tjenestene deltar.

Av de PP-lederne som sier at deres PP-tjeneste deltar i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger, melder henholdsvis 32,5 prosent at private aktører står som tilbyder av kompetanse, 26,7 prosent at R-BUP, 25,6 prosent at KS, 12,8 prosent at fagforeninger (som f.eks. Utdanningsforbundet), 10,5 prosent at Bufetat, 9,3 prosent at interesseorganisasjonene (som f.eks. FFO), 8,1 prosent at lærings- og mestringssentrene står som kompetansetilbydere.

Som en avrunding på PP-ledernes registrering av PP-tjenestens deltakelse i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger, er det nødvendig å peke på at 47,6 prosent av PP-tjenestene ikke deltar i kommunale kompetansesatsinger. Det viser seg at en like stor andel av interkommunale som kommunale/fylkeskommunale deltar i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger. Om dette skyldes at PP-tjenester arbeider med kompetanseutvikling

utelukkende innen eget PP-kontor eller om skoleeier ikke trekker inn PP-tjenesten i pågående kompetansesatsinger gir ikke datamaterialet svar på.

3.5.8 PP-ledere: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling

Ved siden av å involvere kompetansetilbydere utenfra for PP-tjenesten, har vi valgt å utvikle spørsmål med tanke på om PP-tjenesten deltar på arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling i deres daglige arbeid. Vi ønsker med det å få belyst om, og i hvilken grad det er lagt til rette for å kompetanseutvikling for fagansatte i deres PPT-jobb. Jobber de fagansatte i PP-tjenestene i lærende organisasjoner? Lærende organisasjon kan defineres som følger:

Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge, 1990: 3).

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: 9).

Læring i organisasjoner eller læring på arbeidsplassen, handler om å ta i bruk de kunnskapsressursene som fins i organisasjonen. Etablerte arenaer for dette er av betydning for å skape muligheter for kontinuerlig utvikling gjennom jobben. Ansatte som søker etter å lære av hverandre for å forbedre sin egen og organisasjonens praksis. Senge (1990) presenterer fem personlige disipliner¹² som er tilstede for ansatte i lærende organisasjoner: Systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, bygging av felles visjoner og team-læring. Systemtenkning er ifølge Senge den overordnede og avgjørende disiplinen. Den har til oppgave å integrere de fire øvrige slik at de ikke lever et liv for seg selv og blir separate "gimmicks" i organisasjonen (Senge 1990: 5-13). Spørsmål om i hvilken grad PP-tjenesten har møtearenaer for kunnskap- og erfaringsutveksling indikerer hvorvidt PP-tjenestene er lærende organisasjoner. Den kommunale organisasjonen kan også være lærende i forhold til hvordan de jobber for å gi gode tjenestetilbud hver for seg og sammen til sine innbyggere, samt organisasjoner utenfor kommunene som har som mål å gi gode tilbud til de samme innbyggerne og brukerne.

Vi legger til grunn en forståelse om at ansatte i PP-tjenesten må ha tilgang til møtearenaer med en viss grad av regularitet for å tilhøre lærende organisasjoner. Møtearenaene er planlagt og inngår i organisasjonens strukturelle ordning. Det holder da ikke at det har vært et kurs, et seminar, eller et møte hvor fagfolk har møttes.

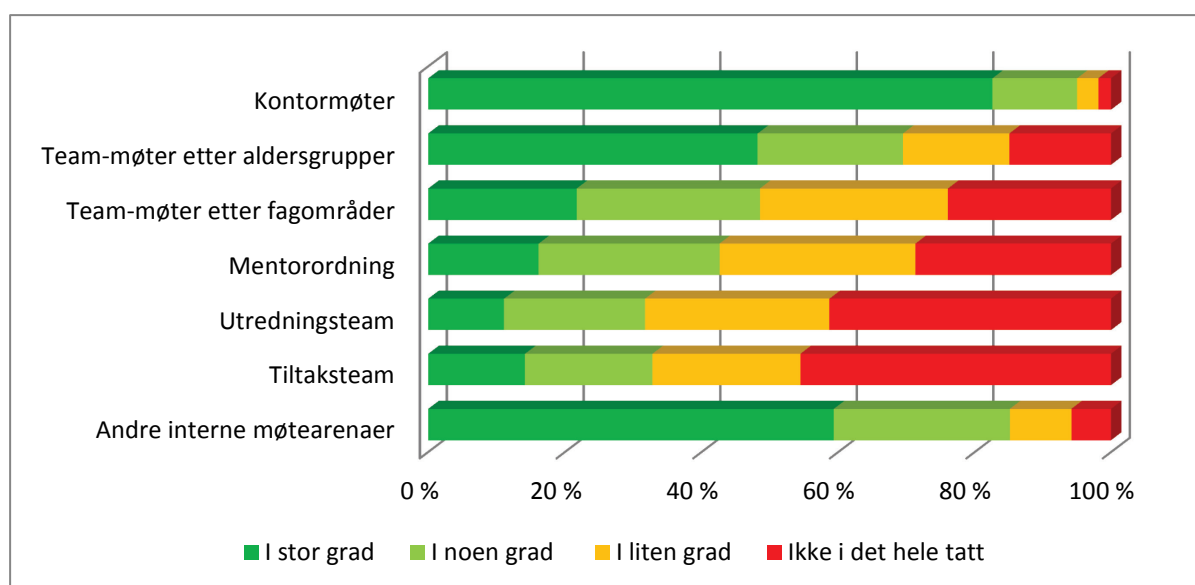
For å skille møtearenaer med regularitet for kunnskap- og erfaringsdeling fra enkeltstående arrangementer, har vi valgt å spørre våre respondenter om hvilke arenaer de har for regelmessig kunnskap- og erfaringsdeling. "Regelmessig"-begrepet er brukt for å få fram dette skillet, men er samtidig et begrep som respondentene kan ha svært ulike tolkninger av når det kommer til hva de legger i liten grad eller stor grad.

¹² Senge bruker disiplin-begrepet til å beskrive menneskelige ferdigheter og kompetanse som disipliner som må til for å innovere menneskelig adferd i organisasjoner på samme måte som ingeniører bruker teknologi-begrepet til å beskrive komponenter i tekniske innovasjoner. Senges bruk av disiplin-begrepet må ikke forveksles med faglige disipliner, da det handler om "personlige" disipliner om hvordan vi tenker, hva vi virkelig søker og hvordan vi samhandler og lærer med hverandre (Senge 1990: 10-11).

Vi spurte PP-lederne om de regelmessig deltok i kommunale/fylkeskommunale fellesmøter sammen med rektorer eller styrere. Her var det 72,6 prosent som svarte positivt til at de deltar i kommunale/fylkeskommunale. Det betyr på den annen side at det er 27,4 prosent av PP-lederne som ikke regelmessig er tilknyttet kommunale/fylkeskommunale fellesarenaer.

Interne møtearenaer i PP-tjenesten

Vi har her spurt PP-lederne i hvilken grad de bruker ulike møtearenaer regelmessig for kunnskaps- og erfaringsdeling. Vi ønsker med disse spørsmålene å få fram i hvilken grad de fagansatte i PP-tjenesten har tilgang på arenaer i sitt daglige arbeid som bidrar til å styrke deres kompetanse. Nedenfor kommer vi til å presentere PP-leders vurdering av PP-tjenestens tilgang på slike arenaer innad i PP-tjenesten, i kommunen/fylkeskommunen og med andre etater utenfor kommunen/fylkeskommunen.

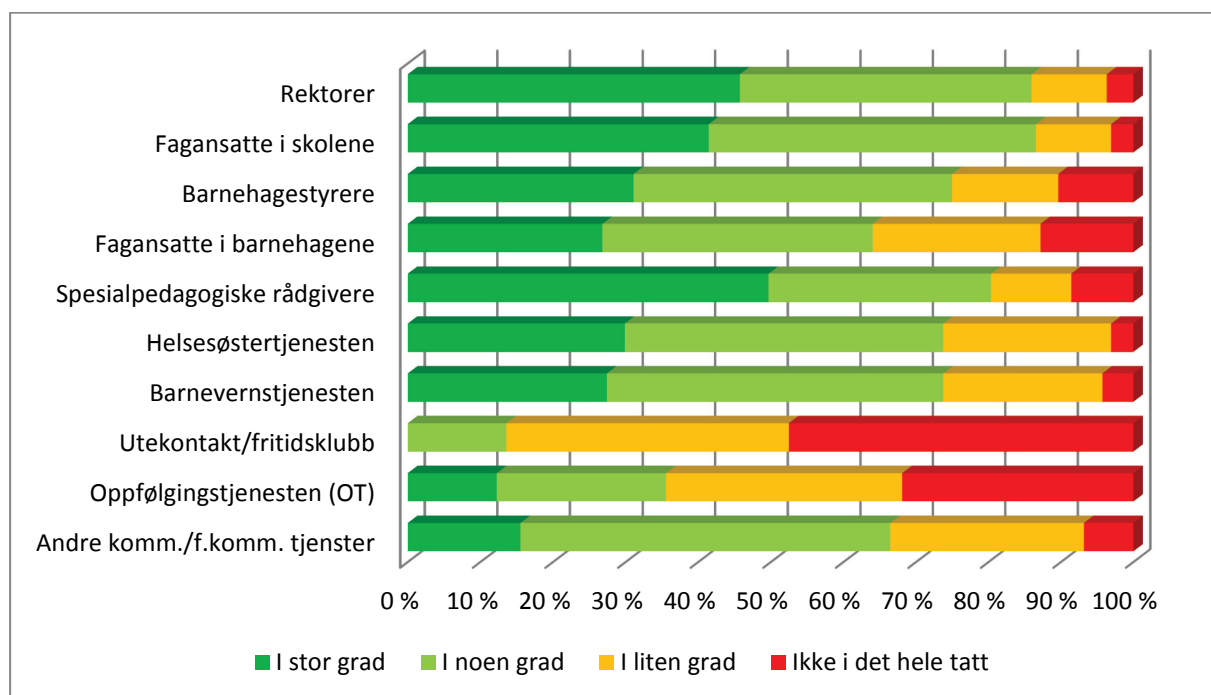


Figur 25 I hvilken grad brukes interne møtearenaer i PP-tjenesten til kunnskaps- og erfaringsdeling?¹³

Søylene lengst til venstre viser andelen av PP-tjenester som sier de i høy grad bruker de respektive møtearenaene i kunnskaps- og erfaringsdeling, mens søylen helt til høyre fremstiller de som svarer at møtearenaene ikke brukes til deling av kunnskap og erfaring i det hele tatt. Figur 25 viser at over 80 prosent av PP-tjenestene i stor grad bruker kontormøter til å dele kunnskaper og erfaringer i PPT. Over 40 prosent av PP-lederne sier at deres kontor i stor grad bruker aldersinndelte team-møter til å utveksle kunnskaper og erfaringer. Det er også mer enn 20 prosent som i stor grad bruker faginndelte team-møter til det samme. Nær 60 prosent av PP-lederne svarer også at de har andre interne møtearenaer hvor de utveksler erfaringer og kunnskaper. Det er færre enn 20 prosent av PP-lederne som sier at de i stor grad bruker mentormøter, tiltaksteam og utredningsteam til intern deling av kunnskap. Det er også en stor andel som svarer at de bruker andre interne møtearenaer i PP-tjenesten til kunnskaps- og erfaringsdeling. Det tyder på at PP-tjenestene har en del interne arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling ut over de mest vanlige team-inndelinger, og kan også være interne arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling på tvers av PP-tjenestens organisering.

¹³ I figur 25 har vi utelukket besvarelser under kategorien "ikke aktuelt for vår tjeneste".

PP-tjenestens møtearenaer innen kommunen/fylkeskommunen



Figur 26 I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende kommunale/fylkeskommunale etater?

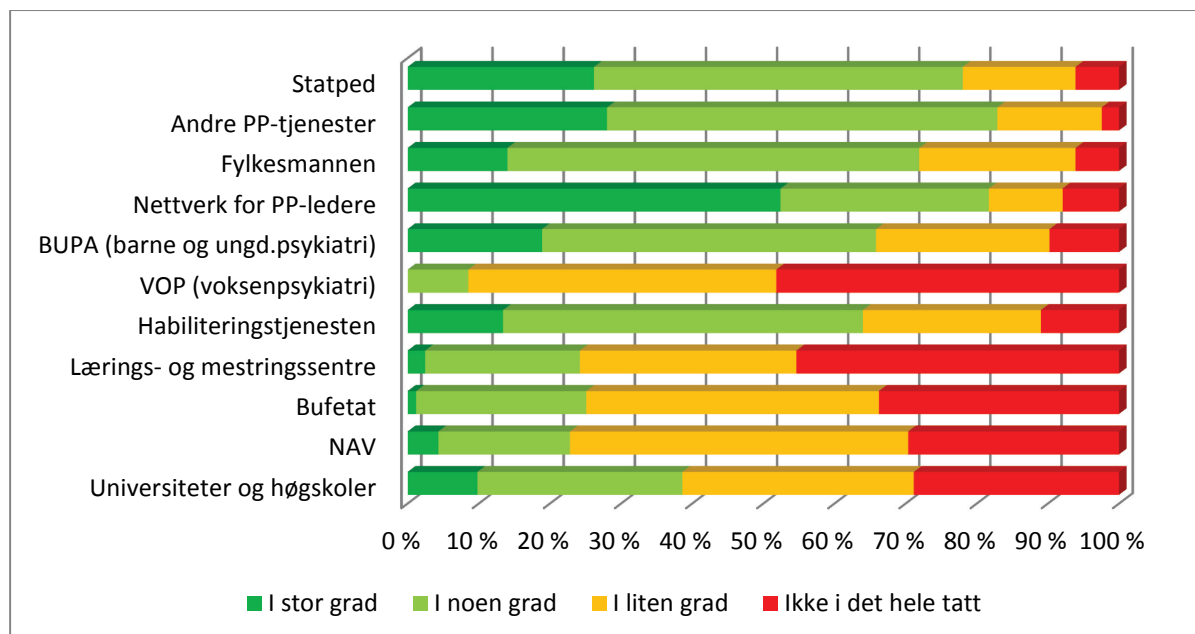
Over 40 prosent av PP-lederne sier at PP-tjenesten i stor grad deltar regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med fagansatte i skolene og rektorer, og ytterligere 40 prosent av PP-tjenestene deltar i noen grad i regelmessig kunnskaps- og erfaringsutveksling med fagansatte i skolene og med rektorene. 49 prosent av PP-lederne oppgir at de jevnlig deltar på arenaer for kunnskapsdeling med spesialpedagogiske rådgivere.

31 prosent av PP-lederne sier at PPT i stor grad bruker arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling med barnehagestyrerne. 27 prosent sier det tilsvarende om kunnskap- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene. Hvis vi sammenligner PP-tjenestens deltakelse i erfarings- og kunnskapsdeling mellom henholdsvis barnehagene og skolene, er det flere som sier at de i stor grad gjør dette med skolene enn barnehagene. I motsatt ende, er det også flere som sier at de ikke deltar på arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene og barnehagestyrerne enn med fagansatte i skolene og rektorene.

Det er 30 prosent som i stor grad deltar i kunnskaps- og erfaringsdeling sammen med helsesøstertjenesten. Samtidig er det også 26 prosent av PP-tjenestene som i liten grad eller ikke i det hele tatt deltar på arenaer for kunnskapsdeling med helsesøstertjenesten. 27 prosent av PP-tjenestene deltar i stor grad i kunnskaps- og erfaringsdeling sammen med barnevernstjenesten, men det er nesten like mange sier at de i liten grad eller ikke i det hele tatt deltar på arenaer for gjensidig kunnskapsdeling.

Bare 12 prosent deler i stor grad kunnskap og erfaringer med oppfølgingstjenesten, mens det bare er 13 prosent av PP-tjenestene som i noen grad deler kunnskap og erfaringer med utekontakt/fritidsklubber.

PP-tjenestens møtearenaer med aktører utenfor kommunen/fylkeskommunen



Figur 27 I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende etater utenfor kommunale/fylkeskommunale?

Når vi ser på hvem PP-tjenesten har et lærende samarbeid med utenfor kommunen/fylkeskommunen, ser vi at over halvparten i stor grad deltar i kunnskaps- og erfaringsdeling i nettverk for PP-ledere. Videre er det mer enn 25 prosent av PP-tjenestene som i stor grad deltar i kunnskap- og erfaringsdeling med andre PP-tjenester og Statped. På den annen side, er det rundt 20 prosent av PP-tjenestene som i liten grad eller ikke i det hele tatt samarbeider med andre PP-tjenester og Statped om å dele kunnskap og erfaring. Det er 14 og 19 prosent som sier at de i stor grad har en kunnskap og erfaringsdeling med Fylkesmennene og barne- og ungdomspsykiatrien (BUPA).

Flertallet av PP-tjenester deltar i liten eller ikke i det hele tatt i kunnskaps- og erfaringsdeling med voksenpsykiatrien (VOP), Lærings- og mestringssentrene, Bufetat, NAV og universiteter og høyskoler. Når det gjelder universiteter og høyskoler, er det 10 prosent som sier de i stor grad har kunnskaps- og erfaringsdeling.

3.5.9 PP-ledere: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten

Vi har bedt PP-lederne vurdere hvilke arbeidsoppgaver deres PP-tjenester bruker mest tid på per i dag. PP-lederne ble bedt om å velge blant følgende arbeidsoppgaver: organisasjonsutvikling i skoler/barnehager, kompetanseutvikling i skoler/barnehager, test-/utredningsvirksomhet, diagnose-utredninger, rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager, skrive sakkyndige vurderinger, veiledning av foresatte, evaluering/kvalitetssikring av barns opplæringstilbud og veiledning av læringsledelse/klasseledelse i barnehager/skoler.

De ble også bedt om å prioritere hvilke arbeidsoppgaver de ønsker at PP-tjenesten skal bruke tid på. Forskjellen mellom arbeidsoppgavene PP-lederne sier de bruker tid på, og de arbeidsoppgavene de bør bruke sin tid på, er markant forskjellige. Det er 80 prosent av PP-lederne som anser at PP-tjenesten bruker mest tid på arbeidsoppgaver som kan klassifiseres som individrettet arbeid (skrive sakkyndige vurderinger, test/utredningsvirksomhet og møter med elever). Mer enn halvparten av PP-lederne mener at skriving av sakkyndige vurderinger er arbeidsoppgaven PP-tjenesten bruker mest tid på. 10 prosent av PP-lederne sier at PP-tjenesten bruker mest tid til rådgivning/veiledning av ansatte i skolen og barnehagen, og kun fire prosent sier at de bruker mest tid på organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skolen.

Hvis man så vurderer hvilke oppgaver PP-lederne mener at tjenesten *bør* jobbe med, så kan disse kategoriseres mer i retning av systemrettede arbeidsoppgaver. De tre største gruppene omhandler *rådgivning* i skolen/barnehagen, samt *kompetanse- og organisasjonsutvikling* i skolen/barnehagen. Dette vil kunne kreve en annen type kompetanse, og en annen prioritering av tidsbruken i PP-tjenesten. PP-ledernes ønsker for PP-tjenesten er i stor grad sammenfallende med skoleeierne på dette området. Skal en gjøre virkelighet av felles ønsker om en PP-tjeneste som arbeider mer systemrettet, kan strategien for etter- og videreutdanning spille en aktiv rolle i så måte. Mathiesen & Vedøy (2012) identifiserer 5 drivere for det økende presset for spesialpedagogiske tiltak:

1. Presset økonomi i skolesektoren
2. Foreldre krever mer av opplæringen
3. Kunnskapsløftet vektlegging læringsutbytter
4. Økt vektlegging av internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger
5. Økende bruk av diagnoser.

I perioden 2005 til 2011 har det vært en økning fra 6,0 prosent til 8,4 prosent av elevene som har vedtak om spesialundervisning etter sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet 2011). Har en slik økning i antall henvisninger ført til at PP-tjenesten er blitt presset på tid og at de har problemer med å få gjort noe annet enn utredninger og skriving av sakkyndige vurderinger?

I rapporten *Kompetanse i krysspress?* ba Fylling og Handegård (2009) PP-ledere om å gjøre en vurdering av hvilke områder det var størst behov for kompetanseheving ved deres kontor. 47 prosent av lederne mente da at det var størst behov for kompetanse- på organisasjonsutvikling.

3.6 PP-LEDERNE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGNED KOMPETANSEMILJØER FOR EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING

Det er en ting å identifisere kompetansebehov og noe annet å fylle disse behovene. Et moment handler om tid. Vi kommer nedenfor å spørre hvorvidt PP-tjenesten har tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning uten at det går ut over de løpende arbeidsoppgavene. Et annet moment er hvem som kan bidra med å tilfredsstille PP-tjenestens kompetansebehov. PP-lederne er bedt om å vurdere hvor egnet ulike etaters kompetanseprofil er i forhold til å tilby etter- og videreutdanning på PP-tjenestens fagområder. Til sist kommer vil til å presentere hvordan de vurderer PP-tjenestens behov fra de tre nasjonale sentrene og hvilke av Statpeds fagområder de har behov for kompetanse

på. Sistnevnte vil kunne gi nyttig informasjon for Statped i forhold til prioritering av hvilke fagområder som PP-tjenesten har mer behov, og hvilke områder de har mindre behov.

3.6.1 PP-ledere: Tid til å delta i etter- og videreutdanning

Et sentralt spørsmål i forbindelse med etter og videreutdanning er hvorvidt PP-tjenesten har tid eller gis tid til å delta i etter- og videreutdanning. Vi spurte derfor om PP-lederne om hvilken tid eller kapasitet de har til å delta i etter- og videreutdanning.

Tabell 11 PP-tjenestens har tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (n = 164)

Påstand	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
.. uten at det går ut over løpende arbeidsoppgaver	7,3	48,2	29,9	14,0
.. som nødvendig for å følge utviklingen i skolen/bh.	25,6	56,7	14,6	2,4
.. som utvikler og fornyer PPTs faglige kompetanse	29,3	58,5	11,6	0,6

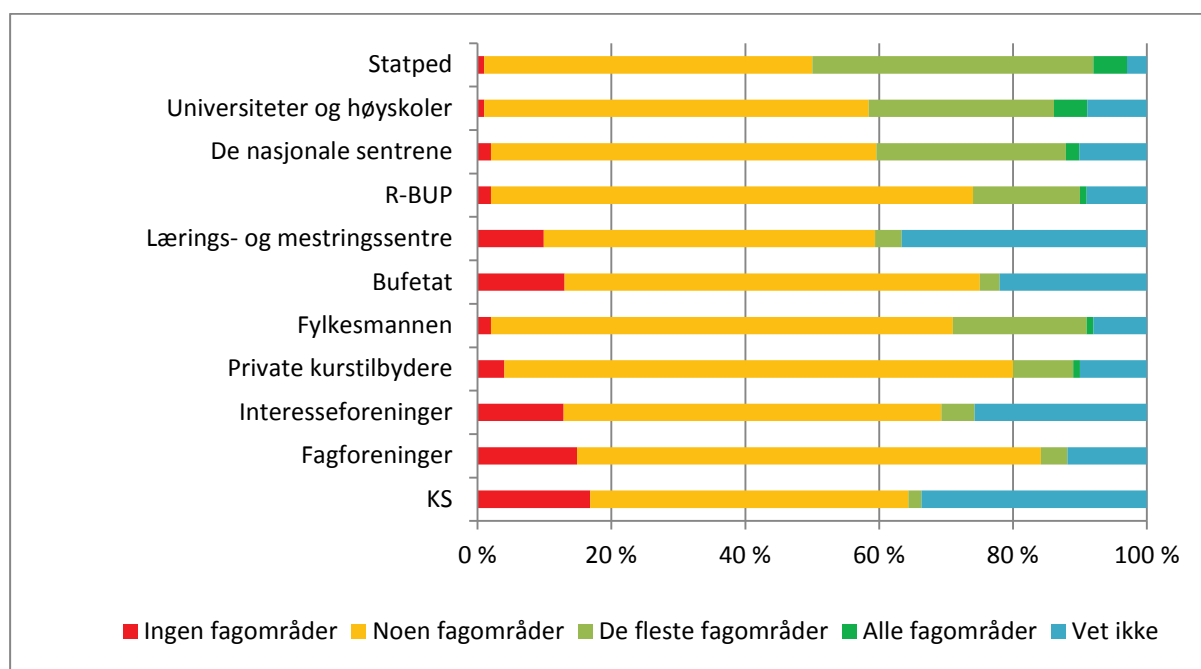
Analysen av vårt tallmateriale viser at nesten 45 prosent av PP-lederne mener de i liten grad, eller ikke i det hele tatt har tid/kapasitet til å delta på etterutdanning uten at det går ut over de daglige arbeidsoppgavene. Dette kan tolkes i retning av at man ved mange kontorer har vansker med å frigjøre seg fra den daglige driften for å ta del i etter- og videreutdanning. Dette kan gi flere implikasjoner for utvikling av en etter- og videreutdanningsstrategi. For det første, vil det være vanskelig å justere PP-tjenestens arbeidsprofil i mot ønskede arbeidsoppgaver. For det andre, vil deltakelse på etter- og videreutdanning gå ut over kapasiteten til PP-tjenestens oppgaver. Deltakelse i etter- og videreutdanning vil for mange PP-tjenester kunne medføre i dårligere tjenestetilbud over en periode. For det tredje, kan denne mangelen på tid og kapasitet på sikt føre til dårligere tjenestetilbud dersom de fagansatte i PP-tjenestene ikke tilføres ny kunnskap. Kompetanseutvikling som bygges rundt det PP-tjenestens daglige, for eksempel FoU-aktiviteter som fremmer praksisforbedring, vil være gunstig i forhold til utfordringene som meldes i forhold til tid og kapasitet til deltakelse.

PP-lederne ønsker at tjenesten skal jobbe mer systemrettet enn man gjør i dag. En egnet strategi for etter- og videreutdanning innebærer trolig mer enn en løsning for hvordan dette kan/skal gjennomføres. PP-tjenestene lokalisert ut over et langstrakt land, noe som byr på en rekke utfordringer på flere plan. I store deler av landet er det lange avstander til tilbydere av kurs- og konferanser, og dette gir de ansatte utfordringer til å benytte seg av tilbudet både med tanke på tid, kapasitet og økonomi. I tillegg vil kompetansen, som det enkelte kontoret har fra før, skape ulike behov for hva de trenger av faglig påfyll. Det er trolig viktig at en strategi for etter- og videreutdanning ivaretar flere behov på en gang. På den ene siden skal man kunne gi den enkelte fagansatte en kompetanseheving på områder man definerer som viktig for å gjøre en god jobb i PP-tjenesten. Et viktig utgangspunkt for dette, er som resultatene fra denne spørreundersøkelsen påpeker, at den enkelte eier av tjenesten definerer hva PPT skal jobbe med, hvilke kvalitetskriterier

man skal legge til grunn for arbeidet, og hvem de skal samarbeide med. På den andre siden må man gi de enkelte kontorene kompetanse og verktøy til å utvikle tjenesten som organisasjon.

3.6.2 PP-ledere: vurdering av kompetanseprofilen til kompetansemiljøer

Hvem er relevante kompetansetilbydere i en kommende etter- og videreutdanningsstrategi? Vi spurte lederne i PP-tjenesten hvor egnet kompetanseprofilen til et utvalg av institusjoner er for PP-tjenestens fagområder. De ble bedt om ta stilling til egnethet basert på PP-tjenestens fagområder. PP-lederne ble bedt om å vurdere hvorvidt institusjonene er egnet under svarkategoriene "ingen fagområder", "noen fagområder", "de fleste fagområder" eller "alle fagområder".

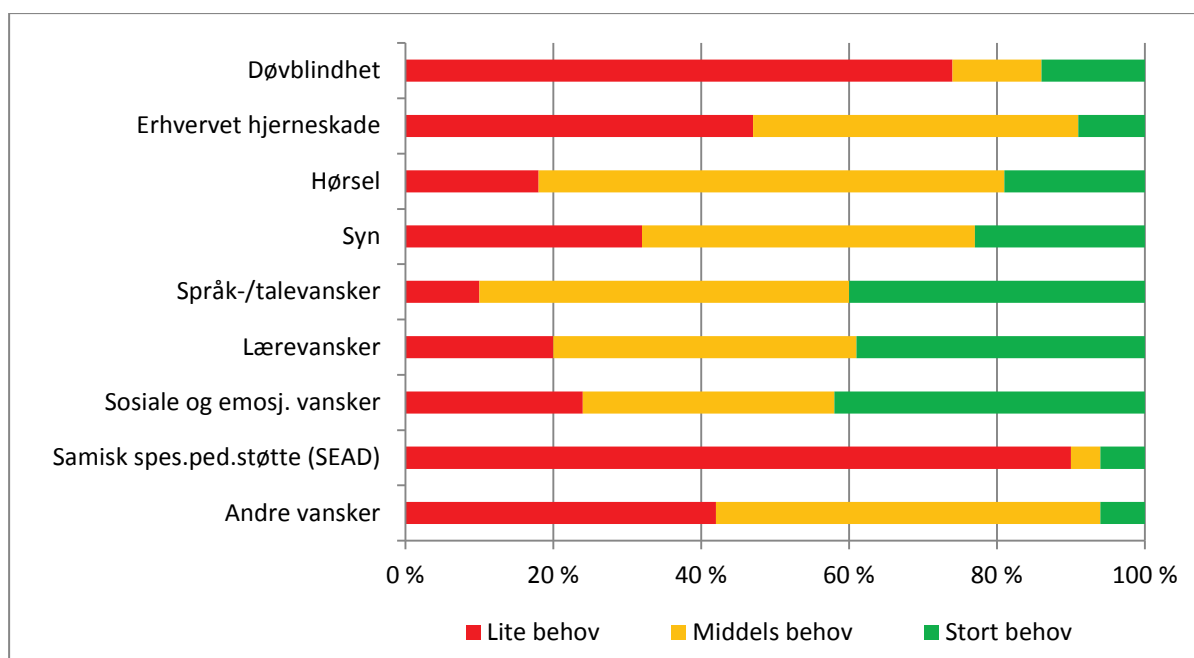


Figur 28 PP-ledere: Hvor egnet er Institusjonenes kompetanseprofil for PP-tjenestens fagområder?

Et fåtall PP-ledere som svarer at noen av institusjonene har en kompetanseprofil som er egnet til å dekke alle PP-tjenestens fagområder. Det er 5 prosent som sier at Statped og universiteter- og høyskoler har en kompetanseprofil som dekker alle PP-tjenestens fagområder. Vel 40 prosent av PP-lederne sier at Statped kan tilby kompetanse på de fleste fagområder for PP-tjenesten. Det er vel 30 prosent som sier at universitetet- og høyskoler, og de nasjonale sentrene er egnet til å tilby kompetanse på de fleste fagområdene. Det er også noen PP-ledere som mener R-BUP og fylkesmennene er egnet til å tilby kompetanse på de fleste fagområdene.

3.6.3 PP-ledere: Vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder

Statped har til oppgave å støtte PP-tjenesten og kommunene/fylkeskommunene med kompetanse for lavfrekvente brukergrupper. Med utgangspunkt i Statped sine fagområder spurte vi PP-lederne om behovet deres var lite, middels eller stort på disse fagområdene.



Figur 29 PP-ledere: Kompetansebehov på Statped sine fagområder (n=158)

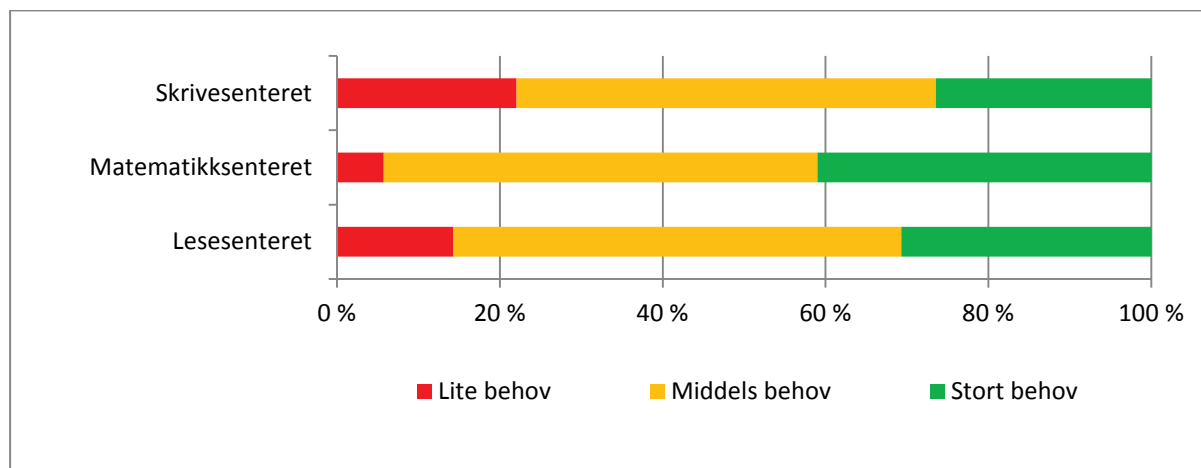
Vi ser av figur 29 at PP-lederne sier at de har størst behov for kompetanse på språk-/talevansker, lærevansker og sosio-emosjonelle vansker. Det er mindre enn 20 prosent av PP-ledere som sier de har lite behov for kompetanse på fagområdet hørsel. Hvis en ser på søylene for både middels og stort behov er hørsel like etterspurt som de ovennevnte. Det er noen flere PP-ledere som rapporterer om lite behov på fagområdet syn. Syn som fagområde hos Statped, er noe mindre etterspurt enn de fire førstnevnte fagområdene. Litt over halvparten av PP-lederne sier at deres PP-tjeneste har middels eller stort behov for kompetanse om erhvervet hjerneskade. Mens det er et fåtall PP-ledere som sier at de har middels eller stort behov på fagområdene døvblindhet og samisk spesialpedagogisk støtte.

I Meld.St. 18 *Læring og fellesskap* presenteres en tabell over fordelingen av fagårsverk i Statped hvor det fremgår at fordelingen av fagårsverk er som følger: 40 prosent hørsel, 21 prosent syn, 15 prosent språk/tale, 14 prosent lærevansker, 4 prosent ervervet hjerneskade, 3 prosent sosiale og emosjonelle, 2 prosent døvblindhet, 0,5 prosent samisk spesialpedagogisk støtte og 0,5 prosent andre vansker (Kunnskapsdepartementet 2011: 116). Ser man på andelen årsverk til lærevansker og sosiale og emosjonelle fagområder, er dette et fagområde en god del PP-lederne rapporterer om et stort behov for. Andelen av årsverk til disse fagområdene er beskjedent på disse fagområdene. Ellers er andelen fagårsverk til språk/tale betydelig lavere enn hørselsområdet, mens PP-lederne vurderer at behovet for kompetanse på språk/tale til å være større enn hørsel. I våre sammenligninger har vi ikke tatt hensyn til hvorvidt enkelte fagområder er mer kapasitetskrevenne enn andre i forhold til å gi kommunene og PP-tjenestene veiledning og støtte i arbeidet rundt barn/elever.

Med tanke på at Statped nettopp har til oppgave å støtte kommunene og PP-tjenesten omkring opplæring av barn og elever med lavfrekvente vansker, vil en slik innmelding av behov kunne variere med den aktuelle forekomsten av slike vansker ved den enkelte PP-tjeneste.

3.6.4 PP-ledere: Vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre

De nasjonale sentrene har til oppgave å støtte kommunene og PP-tjenestens kompetanse til å gi gode opplæringstilbud for elever på sine bestemte fagområder. Vi spurte derfor PP-lederne om hvor stort deres kompetansebehov er på fagområdet til henholdsvis nasjonalt senter for lesing, nasjonalt senter for matematikk og nasjonalt senter for skriving.



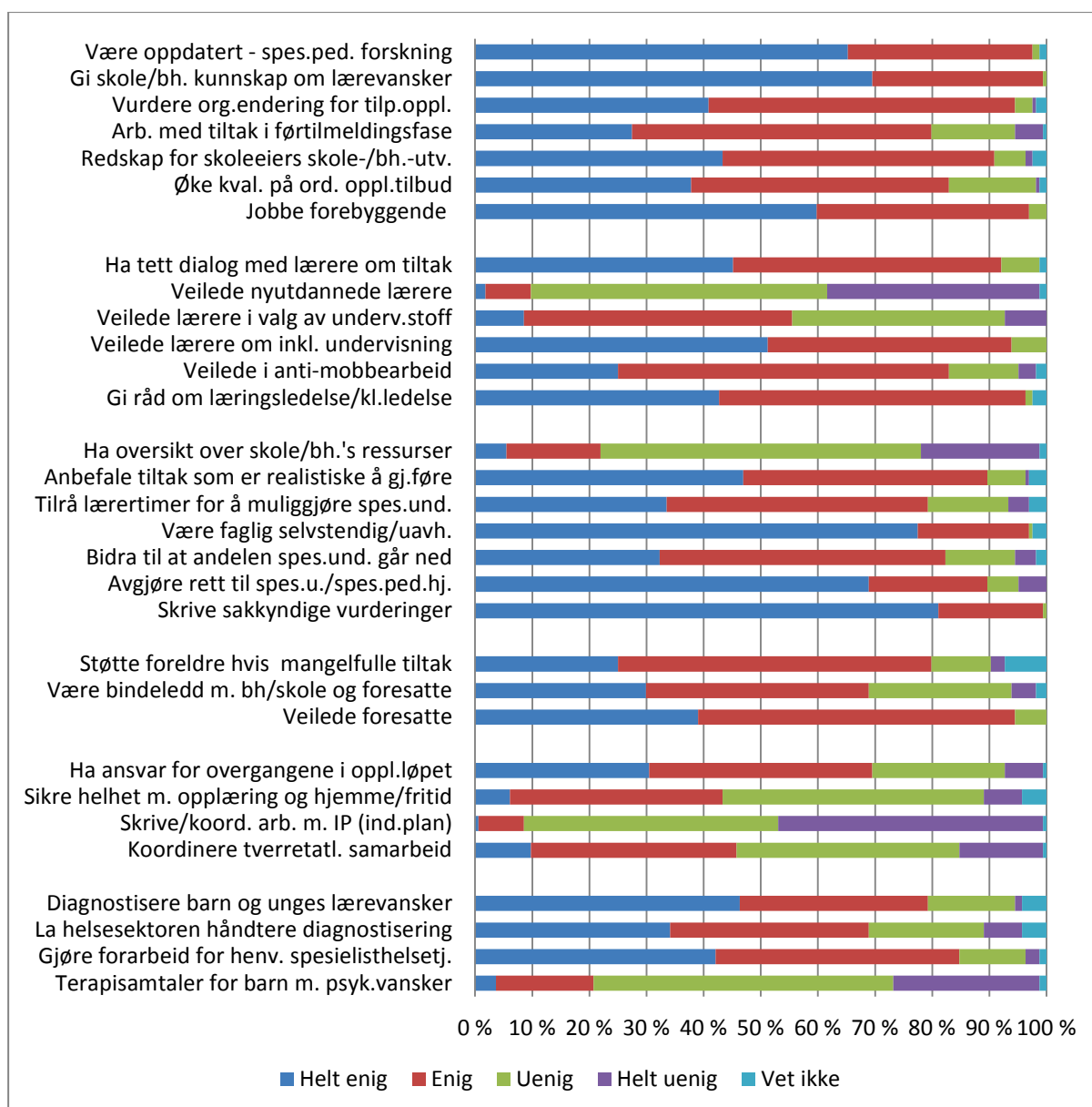
Figur 30 PP-ledere: Kompetansebehov på de nasjonale sentrenes fagområder (n=136-140).

I mellom 20 og 40 prosent av PP-lederne sier at de har et stort behov for kompetanse på fagområdene til de nasjonale sentrene for lesing, skriving og matematikk. Det er 21 prosent av PP-ledere som sier at deres PP-tjeneste har lite behov for kompetanse fra skrivesenteret, og enda lavere for de to andre sentrene.

3.7 PP-LEDERNE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN

Siden kravene til PP-tjenestene er lite konkrete med hensyn til kompetanse, størrelse og organisering, åpner dette for et spenn mellom aktørers forventinger til PP-tjenestens arbeidsoppgaver og rolle. I vårt spørreskjema til PP-lederne presenterte vi noen påstander om hva PP-tjenestens rolle innebærer, og ba informantene om å krysse av for hvor enig eller uenig de er i disse påstandene. Påstandene går på arbeidsoppgaver som knytter seg til forebygging, veiledning av barnehagelærere/lærere, sakkyndighetsarbeid, veiledning av foresatte, tverretattlig samarbeid og arbeidsoppgaver i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenesten. Nedenfor kommer vi til å presentere hvordan PP-lederne har svart på enkeltpåstander som sorterer under hvert av de ovennevnte områder. Formålet med påstandene er å danne et bilde av hvordan PP-lederne ser på PP-tjenestens rolle. I kapittel 4 presenterer vi hvordan fagansatte ser på PP-tjenestens rolle og i kapittel 5 presenterer vi hvordan skoleeierne ser på PP-tjenestens rolle. Ved siden av å se på aktørenes rolleforståelse, vil vi også se om rollen til PP-tjenesten forstås likt eller om det fins vesentlige forskjeller mellom de nevnte aktørene.

Lederne for PP-tjenestene ble bedt om å vurdere langs en skala hvor enig/uenig de er et sett av påstander om rollen til PP-tjenesten. Informantene kunne avgi svar i kategoriene "helt enig", "enig", "uenig", "helt uenig" samt "vet ikke". I figur 31 nedenfor presenteres påstandene i seks tematiske bolker.



Figur 31 PP-ledere: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

Vi har valgt å sortere påstandene i ulike bolker. Under bolken for PP-tjenestens rolle knyttet til forebygging, ble PP-lederne presentert for følgende påstander. Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal: være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning, gi skoler og barnehager kunnskap om lærevansker, vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring, arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase, være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i barnehager og skoler, øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet, samt jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for.

I figur 31 ser vi at mer enn 80 prosent av PP-lederne sier seg enige i de ovennevnte påstandene om at PP-tjenestens rolle innebærer forebyggende arbeid. Det er 19,5 prosent som er uenig eller svært uenig i at PP-tjenestens rolle innebærer arbeid med tiltak i en førtilmeldingsfase. 15,9 prosent er uenig eller helt uenig i at PP-tjenesten har til oppgave å bidra til å øke kvaliteten på de ordinære opplæringstilbudene. En fortolkning av mindretallets uenighet i påstandene kan muligens forstås

som et uttrykk for ønske om avgrensninger til andre gruppers arbeidsoppgaver. Påstandene berører arbeidsområder som også ligger tydelig nedfelt for skolen og skolens ledelse. Angående førtilmelding heter det i opplæringslovens § 5-4, første ledd: "...at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades". Likeledes har rektorene til oppgave å videreutvikle skolens virksomhet (opplæringsloven § 9-1), samt at forskriften til opplæringsloven § 2-1 om skolebasert vurdering sier at: "Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (forskrift til opplæringsloven § 2-1).

Påstander om veiledning utgjør neste bolk. Lederne i PP-tjenesten ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen PP-tjenesten innebærer å: ha tett dialog med barnehagelærere/lærere om valg av tiltak, være veiledere for nyutdannede lærere, veilede barnehagelærere/lærere i valg av undervisningsstoff, veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder, veilede barnehagene/-skolene i anti-mobbearbeid og gi råd om læringsledelse/klasseledelse.

Mellom 82,9 prosent og 96,3 prosent av PP-lederne sier seg enige i at rollen til PP-tjenesten innebærer veiledning av anti-mobbearbeid, tett dialog med barnehagelærere/lærere om tiltak, veiledning av barnehagelærere/lærere om inkluderende undervisning og veiledning av læringsledelse/klasseledelse. 15,2 prosent av PP-lederne sier seg uenig i at PP-tjenesten har en rolle i å veilede i forhold til anti-mobbearbeid. Også her mener vi at andelen uenige kan forstås i lys av at det er arbeidsoppgaver som er tilskrevet skolen i opplæringsloven § 9-3a første ledd: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør" og kapittel 2.4 i forskrift til barnehagelova: "Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering". Det er derimot svært få ledere i PP-tjenesten som anser PP-tjenestens rolle til å omfatte veiledning av nyutdannede lærere (9,8 prosent). Lederne er noe splittet om hvorvidt de anser veiledning av barnehagelærere/lærere i valg av undervisningsstoff. 55,5 prosent sier at PPT-rollen innebærer dette, mens 44,5 sier seg uenig i dette.

I den tredje bolken om sakkyndighetsarbeid, er lederne i PP-tjenesten presentert følgende påstander om PP-tjenestens rolle: at de skal ha full oversikt over skolenes personal- og ressursdisponeringer, skal anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen, tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, skal være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeidet, skal bidra til at andelen spesialundervisning går ned, skal avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og skrive sakkyndige vurderinger.

Det er henholdsvis 99,4 prosent og 96,9 prosent av PP-lederne som sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer å skrive sakkyndige vurderinger og at PP-tjenesten er en faglig selvstendig og uavhengig instans. Bare 21,9 prosent av er i påstanden om at det ligger til PP-tjenestens rolle å ha oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursdisponeringer. Sett i lys av at PP-tjenesten må legge til grunn både forhold knyttet til den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet i sine sakkyndige vurderinger (Utdanningsdirektoratet 2009: 29), mener vi det er noe overraskende at en så stor del av PP-lederne ikke mener PP-tjenesten skal ha oversikt over

skolenes/barnehagenes ressursituasjon. Veilederen om spesialundervisning nevner eksplisitt antall lærere som et punkt PP-tjenesten må vurdere i forbindelse med kartlegging av forhold ved det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009: 30). Det er mellom 79,3 prosent og 89,6 prosent av PP-lederne som sier seg enig i de øvrige påstandene om at anbefalte tiltak skal være realistiske å gjennomføre, avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp, tilråddning av lærertimer for å muliggjøre spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og å bidra til at andelen av spesialundervisning går ned. Cirka en tredel av lederne i PP-tjenestene sier seg "helt enig" i de to sistnevnte påstandene og mindre enn halvparten sier seg "helt enig" i påstanden om anbefaling av realistiske tiltak.

Den fjerde bolken av påstander handler om veiledning av foresatte. Lederne i PP-tjenesten ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen til PP-tjenesten innebærer å: støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle, fungere som bindeledd mellom skole/barnehage og foresatte og å veilede foresatte.

94,5 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte. 79,9 prosent sier at PP-tjenesten har som rolle å støtte foresatte når barn og elever mottar mangelfulle tiltak. 68,9 prosent av PP-lederne anser det som PP-tjenestens rolle å være bindeledd mellom barnehage/skole og foresatte, mens 29,3 prosent er uenig i en slik rolle. Andelen som sier seg uenig i sistnevnte påstand, må nok ses i lys av at kontakten mellom skole og hjem primært forventes å gå mellom kontaktlærer og foresatte, og at PP-tjenesten som bindeledd medfører en omvei til læreren/barnehagelæreren som har den daglige kontakten med eleven/barnet.

Bolk fem handler om PP-tjenestens rolle i tilknytning tverretattlig samarbeid. PP-lederne ble bedt om å ta stilling til hvorvidt rollen til PP-tjenesten innebærer å: ha ansvar for overgangene i opplæringsløpet, sikre helhet mellom opplæringstilbudet og hjemme-/fritidstilbud, skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP) og koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge.

Nærmere syv av ti (69,5 prosent) PP-ledere sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer ansvar for overgangene i opplæringsløpet for barn med behov. Det vil samtidig si at tre av ti (29,9 prosent) er uenige i at PP-tjenesten har ansvar for overganger mellom barnehager til grunnsopplæring, fra grunnsopplæring til videregående opplæring. Veilederen *Fra eldst til yngst* sier at i de tilfeller hvor det er opprettet ansvarsgrupper rundt barn med behov, bør denne ha ansvaret for å sikre overgangen og oppstarten (KD 2008: 22). Påstandene i vårt spørreskjema skiller ikke mellom at PP-tjenesten har det fulle ansvar for overganger og å ha et delansvarlig sammen med andre etater i ansvarsgrupper. Samtidig har også den avgivende institusjon den daglige kontakten med barnet. Hvorvidt det tilhører PP-tjenestens rolle å koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge, er PP-lederne delte i sine oppfatninger om. 43,3 prosent er enige i påstanden, mens 53,7 prosent er uenige i at dette er en oppgave for PP-tjenesten. Den samme todelingen kommer også til syne vedrørende påstanden om at PP-tjenesten skal sikre helhet mellom opplæringstilbud og hjemme-/fritidstilbud. Her er det 52,4 prosent av lederne i PP-tjenesten som sier seg uenige. PP-lederne er imidlertid godt samstemte om at rollen å skrive og koordinere individuelle planer ikke inngår i PP-tjenestens arbeid. Hele 90,9 prosent sier seg uenig i at det inngår i rollen til PP-tjenesten.

Bolk seks består av påstander knyttet til arbeidsoppgaver som befinner seg i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenestene. I denne bolken ble PP-lederne bedt om å gi deres vurdering om rollen til PP-tjenesten innebærer å: diagnostisere barn og unges lærevansker, la helsesektoren håndtere diagnostisering, gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene og følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler.

Bare 20,7 prosent av PP-lederne sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler. Dette kan for det første forstås som et uttrykk for at PP-lederne vurderer dette til å være en del av spesialisthelsetjenestenes behandling. Derneft må den lave andelen av psykologer i PP-tjenestene tillegges betydning for den lave oppslutning om denne arbeidsoppgaven. Samtidig kan også kommuner tilby slike tjenester utenfor PP-tjenestene, gjennom psykologer tilsatt i andre hjelpetjenester eller som egne kommunepsykologer. 79,3 prosent er enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer diagnostisering av lærevansker hos barn og unge. Samtidig er det 68,9 prosent som sier seg enig i at påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostisering av barn og unge. Dette fremstår ved første øyekast noe selvmotsigende om man ikke nyanserer diagnostiseringsbegrepet her. Diagnoser i medisinsk sammenheng knytter seg til å avdekke barns medisinske behandlingsbehov på bakgrunn av medisinske diagnosekriterier slik de beskrives i ICD-10's diagnosemanual og er den type diagnostisering som foretas av spesialisthelsetjenestene. Vi legger til grunn at diagnostisering i forbindelse med PP-tjenesten handler om å utrede barn og elevers læreforutsetninger med den hensikt å finne deres pedagogiske ståsted. Vi kan kalle det for pedagogisk diagnostisering. Siden PP-tjenestens oppgave er å være sakkyndig i forhold til barn og unges opplæringsbehov, vil det være barnas/elevenes pedagogiske ståsted og læreforutsetninger som ligger til grunn for PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Med tanke på nødvendigheten av å foreta medisinske diagnoseutredninger, er det hele 84,8 prosent som er enige i at PP-tjenesten har en rolle i forbindelse med å gjøre forarbeid for henvisning til spesialisthelsetjenestene. I Meld.St. 18 ble det foreslått en toårig prøveordning hvor utvalgte PP-tjenester får henvisningsrett til barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (BUP) og habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU). Tallene viser her at majoriteten av PP-lederne anser forarbeid for slike henvisninger å ligge til PP-tjenestens rolle. Dette til tross for at foresatte må gå til fastlege for å få sitt barn henvist til disse etatene.

3.8 OPPSUMMERING

Om PP-lederen

- Over 70 prosent av lederne i PP-tjenesten er mellom 40 og 59 år. 18 prosent av lederne er over 60 år, mens 10 prosent er i trettiårene. 74 prosent av PP-lederne er kvinner.
- 40 prosent av PP-lederne har mindre enn fire års erfaring, og 15 prosent har mindre enn et års erfaring som leder for PP-tjenesten.
- 37 prosent av PP-lederne er tilsatt som ledere i deltidsstilling.
- Cirka 23 prosent av PP-lederne har ansvar for PP-tjenestens faglige arbeid, mens cirka 65 prosent har både fag- og arbeidsgiveransvar.
- 70,7 prosent av lederne har utdanning på mastergradsnivå eller tilsvarende.
- Kartleggingen viser at en tredel av lederne har formell lederutdanning. Litt over halvparten av disse (1 av 6) har tatt lederutdanning med mer enn et halvt års normeringstid ved høyskoler eller universiteter. To av tre PP-ledere har ikke formell lederutdanning. Cirka 6

prosent av PP-lederne har ledelsesutdanning ut over 60 studiepoeng (tilsvarende en årsenhet) i ledelse.

- 19 prosent av PP-lederne har ikke tatt videreutdanning, 58,6 prosent har inntil 60 studiepoeng (som tilsvarer et års videreutdanning), og ytterligere 27 prosent har videreutdanning med inntil to års normert studietid. Det er nærmere 15 prosent av PP-lederne som har videreutdanning ut over 120 studiepoeng. Hele 41,4 prosent av PP-lederne har videreutdanning på mer enn 60 studiepoeng. Vi ser med andre ord at PP-lederne besitter omfattende videreutdanning. Bare en liten andel av PP-lederne har sin videreutdanning i ledelse (6 prosent).
- Over halvparten (54 prosent) av PP-lederne har i høy grad deltatt på etterutdanning om skoleledelse/ledelse.

Kompetanse i PP-tjenesten

- 45 prosent av PP-tjenestene har noe eller svært mangelfull kunnskap om vurdering for læring.
- 20 prosent av PP-lederne melder at deres PP-tjeneste har noe mangelfull kompetanse om barnehageloven og 29 prosent mangler kunnskap om rammeplan for barnehagen
- Det store flertallet av PP-ledere sier PP-tjenesten har god kompetanse om opplæringsloven, og 24 prosent av PP-tjenestene har mangelfull kunnskap om skolens læreplanverk.
- 28 prosent av PP-lederne sier PP-tjenesten har svært eller noe mangelfull kompetanse om forvaltningsloven.
- En fjerdedel av PP-lederne sier at de mangler kunnskap om rett til spesialundervisning for voksne etter opplæringslovens § 4a-2.
- Nær 50 prosent sier at PP-tjenesten mangler kompetanse om rett til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).
- 73 prosent av lederne vurderte at PP-tjenestens kompetanse om andre etaters lovverk er svært- eller noe mangelfull.
- Det er altså en del PP-ledere som melder om manglende kunnskap om barnehageloven, forvaltningsloven. En god del PP-ledere melder også om manglende kunnskaper om sentrale forskrifter på PP-tjenestens forvaltningsområde.
- Kun 3 prosent av PP-lederne vurderer at de har god eller svært god kompetanse om Kunnskapsløftet – samisk.
- PP-ledernes vurdering av tjenestens kunnskap viser store forskjeller innenfor hvert enkelt fagområde. 62 prosent av PP-lederne vurderer at deres tjeneste har mangelfull kunnskap om flerkulturalitet. Totalt 53 prosent vurderer også mangelfull kunnskap om tospråklighet. Sansemotorikk avdekkes også som et område hvor det er manglende kunnskap, hvor det er 57 prosent som mener at sier at de har manglende kunnskap om.
- Mer enn 80 prosent av PP-lederne sier at deres PP-tjenesten har god kunnskap på fagområdene språkvansker/språksvikt og lese- og skrivevansker, samt samspills-/adferdsvansker, utviklingsforstyrrelser samt læringsmiljø og læringsledelse. Også på disse fagområdene er det store forskjeller mellom PP-tjenestene.
- Vi ser at PP-lederne i stor grad sier seg helt enig og enig i at deres PP-tjenester har tilfredsstillende kompetanse til å utføre de arbeidsoppgavene som er konkret nedfelt i opplæringsloven: hjelpe skolen/barnehagene med organisasjonsutvikling, bidra med

kompetanseutvikling, angi forsvarlig opplæringstilbud, vurdere realistiske opplæringsmål, vurdere tilpassinger i ordinær opplæring, vurdere utbytte av opplæringstilbud og vurdere barn/elevs læreforutsetninger. Det er imidlertid 7 prosent av PP-lederne som sier seg uenig i at de har tilfredsstillende kompetanse til å vurdere muligheter for tilpassing i ordinær opplæring. 8 prosent av PP-lederne som er uenig i at kompetansen er tilfredsstillende når det gjelder å hjelpe skoler og barnehager med organisasjonsutvikling.

- Angående de fire forventningene som stilles til PP-tjenesten i Meld.St. 18, er det over 80 prosent av PP-lederne sier at deres PP-tjeneste i høy eller svært høy grad bidrar til helhet og sammenheng, og å være tilgjengelig. Samtidig er det mellom 15-20 prosent som svarer at de i liten grad er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng. Det er 43 prosent av lederne som mener at deres PP-tjeneste ikke oppfyller forventningene om å arbeide forebyggende, mens 14 prosent mener at de i svært høy grad oppfyller forventningen om forebygging. 26 prosent av PP-lederne sier deres PP-tjeneste i liten grad oppfyller forventningen om tidlig innsats i barnehager og skoler, mens 54 prosent sier at PP-tjenesten de leder i svært høy grad ivaretar tidlig innsats. 99 prosent mener at deres PP-tjeneste i høy eller svært høy grad oppfyller forventningen om å være en faglig kompetent tjeneste.

Organisering og ledelse

- Nesten 50 prosent av PP-lederne rapporterer at de leder tjenester med inntil 7 fagårsverk. 44 prosent av PP-tjenestene har mer enn 10 fagansatte og 33 prosent av PP-tjenestene har mellom 5 og 10 fagårsverk. Bare 18 prosent av PP-tjenestene har inntil 5 fagårsverk.
- Cirka en tredjedel av PP-lederne melder at deres tjeneste er pålagt oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter. Blant disse pålagte oppgavene er det eksempelvis: ansvar for å koordinere individuelle planer (IP), være sentral aktør i ulike programmer i skolen (eksempelvis LP-modellen, PALS, m.m.), deltakelse og ansvar i forhold til ulike samarbeidsfora/tverrfaglig samarbeid i kommunen.
- Interne arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling: Over 80 prosent av PP-tjenestene bruker i stor grad kontormøter til å dele kunnskaper og erfaringer i PPT. Over 40 prosent av PP-lederne sier at deres kontor i stor grad bruker aldersinndelte team-møter til å utveksle kunnskaper og erfaringer. Mer enn 20 prosent bruker i stor grad faginnndelte team-møter til det samme. Nær 60 prosent av PP-lederne sier de har andre interne møtearenaer hvor de utveksler erfaringer og kunnskaper. Det er færre enn 20 prosent av PP-lederne som sier at de i stor grad bruker mentormøter, tiltaksteam og utredningsteam til intern deling av kunnskap. Det er en stor andel som sier at de bruker andre interne møtearenaer til kunnskap- og erfaringsdeling (over 50 prosent). Det tyder på at flere PP-tjenester har interne læringsarenaer som går på tvers av deres organisering.
- Kunnskaps- og erfaringsdeling med andre etater: Over 40 prosent av PP-lederne sier at PP-tjenesten i stor grad deltar regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med fagansatte i skolene og rektorer, og ytterligere 40 prosent av PP-tjenestene deltar i noen grad i regelmessig kunnskaps- og erfaringsutveksling med fagansatte i skolene og med rektorene. 49 prosent av PP-lederne oppgir at de har arena for jevnlig kunnskapsdeling med spesialpedagogiske rådgivere. 31 prosent av PP-lederne sier at PPT i stor grad bruker arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling med barnehagestyrerne. 27 prosent sier det tilsvarende om kunnskap- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene. Hvis vi sammenligner PP-

tjenestens deltakelse i erfarings- og kunnskapsdeling mellom henholdsvis barnehagene og skolene, er det flere som sier at de i stor grad gjør dette med skolene enn barnehagene. I motsatt ende, er det også flere som sier at de ikke deltar på arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene og barnehagestyrene enn med fagansatte i skolene og rektorene.

Kompetanseheving

- Kommunale kompetansesatsinger: Litt over halvparten av PP-lederne (52,4 prosent) melder om at deres PP-tjeneste har deltatt i kommunale kompetansesatsinger. Vi ledet disse til underspørsmål om den kommunale kompetansesatsingen. Av de PP-tjenestene som har deltatt i kommunale kompetansesatsinger, sier over halvparten (55, 8 prosent) at denne satsningen har vært svært relevant for PP-tjenesten, 37,2 prosent sier at den har vært middels relevant og 7 prosent sier at kommunale kompetansesatsinger har vært lite relevant.
- De kommunale/fylkeskommunale satsingene som PP-tjenesten har deltatt i, er i hovedsak organisert som kurs/seminarer (83,7 prosent), fagkonferanser (64,0 prosent) eller nettverkssamlinger (64,0 prosent). Et mindretall rapporterer om kompetansesatsinger som pågår over tid: 25,6 prosent er organisert som videreutdanninger, 14 prosent som FoU-prosjekter, 15,1 prosent er organisert som mentorordninger/coaching.
- PP-lederne rapporterer at UH-sektoren, Statped og fylkesmennene er de instansene som oftest er tilbydere av kompetanse i kommunale/fylkeskommunale satsinger når PP-tjenesten er deltakere, med henholdsvis 63 prosent fra UH-sektoren, 58,1 prosent fra Statped og 50 prosent fra fylkesmennene.

Rollen til PP-tjenesten

- Mer enn 80 prosent av PP-lederne sier seg enige i påstander som går ut på at PP-tjenestens rolle innebærer forebyggende arbeid.
- Mellom 82,9 prosent og 96,3 prosent av PP-lederne sier seg enige i at rollen til PP-tjenesten innebærer veiledning av anti-mobbearbeid, tett dialog med barnehagelærere/lærere om tiltak, veiledning av barnehagelærere/lærere om inkluderende undervisning og veiledning av læringsledelse/klasseledelse.
- Få ledere i PP-tjenesten det anser PP-tjenestens rolle til å omfatte veiledning av nyutdannede lærere (9,8 prosent).
- Lederne er noe splittet om hvorvidt de anser veiledning av barnehagelærere/lærere i valg av undervisningsstoff. 55,5 prosent sier at PPT-rollen innebærer dette, mens 44,5 sier seg uenig i dette.
- Det er henholdsvis 99,4 prosent og 96,9 prosent av PP-lederne som sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer å skrive sakkyndige vurderinger og at PP-tjenesten er en faglig selvstendig og uavhengig instans.
- Bare 21,9 prosent av er i påstanden om at det ligger til PP-tjenestens rolle å ha oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursdisponeringer. Sett i lys av at PP-tjenesten må legge til grunn både forhold knyttet til den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet i sine sakkyndige vurderinger (Utdanningsdirektoratet 2009: 29).
- Det er mellom 79,3 prosent og 89,6 prosent av PP-lederne som sier seg enig i de øvrige påstandene om at anbefalte tiltak skal være realistiske å gjennomføre, avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp, tilrådning av lærertimer for å muliggjøre

spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og å bidra til at andelen av spesialundervisning går ned.

- 94,5 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte.
- 68,9 prosent av PP-lederne anser det som PP-tjenestens rolle å være bindeledd mellom barnehage/skole og foresatte.
- Nærmere syv av ti (69,5 prosent) PP-ledere sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer å ha ansvar for overgangene i opplæringsløpet for barn med behov.
- Hvorvidt det tilhører PP-tjenestens rolle å koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge, er PP-lederne delte i sine oppfatninger om. 43,3 prosent er enige i påstanden.
- Den samme todelingen kommer også til syne vedrørende påstanden om at PP-tjenesten skal sikre helhet mellom opplæringstilbud og hjemme-/fritidstilbud.
- Bare 20,7 prosent av PP-lederne sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler. Dette kan for det første forstås som et uttrykk for at PP-lederne vurderer dette til å være en del av spesialisthelsetjenestenes behandling. Derneft må den lave andelen av psykologer i PP-tjenestene tillegges betydning for den lave oppslutning om denne arbeidsoppgaven. Samtidig kan også kommuner tilby slike tjenester utenfor PP-tjenestene, gjennom psykologer tilsatt i andre hjelpetjenester eller som egne kommunepsykologer.
- 79,3 prosent er enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer diagnostisering av lærevansker hos barn og unge. Samtidig er det 68,9 prosent som sier seg enig i at påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostisering av barn og unge.
- 84,8 prosent som er enige i at PP-tjenesten har en rolle i forbindelse med å gjøre forarbeid for henvisning til spesialisthelsetjenestene.

4. FAGANSATTES VURDERINGER AV I PP-TJENESTEN

I dette kapitlet presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen blant de fagansatte i PP-tjenesten, og i begynnelsen presenteres bakgrunnsinformasjon om de fagansatte. Dette omfatter blant annet alderssammensetting, kjønn, utdanning, ansiennitet, etter- og videreutdanning. Videre er fokuset på de fagansattes kompetanse, om tidsbruken i PP-tjenesten, og hvordan tjenestene de jobber ved er organisert og styrt. Til slutt i dette kapitlet presenteres fagansattes vurderinger av hvordan en etter- og videreutdanningsstrategi bør gjennomføres, og hvilke aktører som bør bidra i forhold til en slik heving av kompetansen.

4.1 DEMOGRAFISKE FORHOLD VED FAGANSATTE

I kategorien om bakgrunnsinformasjon ble de fagansatte spurt om alder, kjønn, og hvor mange år de har jobbet i PP-tjenesten.

4.1.1 Fagansattes alder, kjønn og erfaring

Tabell 12 Fagansattes alderssammensetning

Alderssammensetning	Frekvens	Prosent
< 30 år	57	6,9
30-39 år	175	21,2
40-49 år	222	26,9
50-59 år	237	28,7
> 60 år	135	16,3
Sum	826	100,00

Undersøkelsen viser at alderssammensetningen til fagansatte i PPT har en ganske jevn fordeling. 21 prosent er mellom 30 og 39 år, 27 prosent er mellom 40 og 49 år og litt i underkant av 29 prosent er mellom 50 og 60 år. 7 prosent er yngre enn 30 år og 16 prosent er mellom 60 og 69 år. Aldersfordeling på fylkesnivå viser at fagansatte under 30 år er hyppigst representert i Oslo med 28 prosent, fulgt av Akershus med 16 prosent, Aust-Agder med 15 prosent og Hordaland med 12 prosent.

Undersøkelsen blant fagansatte viser at det er cirka 17 prosent menn og 83 prosent kvinner i PP-tjenesten. I den grad kjønn er av betydning for å jobbe i PP-tjenesten, så registrerer vi at kjønns sammensetningen har blitt noe skjevere enn ved undersøkelsen i 2009. Vår undersøkelse viser at andelen menn med henholdsvis inntil 1 og inntil 4 års erfaring i tjenesten ligger på 18 og 11 prosent. I gruppen ansatte over 60 år er andelen menn nærmere 30 prosent. Dette gir grunn til å tro at kjønnsforskjellen blir større de nærmeste årene hvis det ikke blir utjevnet ved nytilsetninger.

Tabell 13 Fagansattes erfaring (n=826)

Erfaring	Frekvens	Prosent
< 1 år	71	8,6
1 – 3 år	158	19,1
4 – 10 år	289	35,0
11 – 20 år	226	27,4
> 20 år	82	9,9
Totalt	826	100,0

35 prosent av de fagansatte har jobbet 4 til 10 år i PP-tjenesten. Nesten 9 prosent har vært i PPT mindre enn 1 år. 19 prosent av de fagansatte har jobbet i PPT i 1 til 3 år, og i underkant av 30 prosent mellom 11 og 20 år. 10 prosent har vært ansatt i mer enn 20 år. Til sammenligning fant Fylling og Handegård (2009) at 5 prosent hadde vært ansatt i mer enn 20 år. Når det gjelder ansiennitet fordelt på fylkene, er det relativt flere med mer enn 20 års erfaring i fylkene Telemark med over 20 prosent, Sør-Trøndelag med nesten 17 prosent og Troms med 15 prosent. Disse kommunene kommer til å stå ovenfor et generasjonsskifte i de nærmeste årene der mange ansatte kommer til å gå av med pensjon. Når det gjelder ansatte som har jobbet i PP-tjenesten i mindre enn 1 år, toppes listen av Finnmark med 16 prosent, Østfold med nesten 14 prosent, Oslo med over 12 prosent og Hordaland med nesten 12 prosent.

4.2 FAGANSATTES KOMPETANSE

Hva gjør en fagansatt i PP-tjenesten kompetent? Det umiddelbare, og enkle svaret, er selvsagt at de ansatte må beherske de arbeidsoppgavene de er satt til. Men har alle fagansatte rundt om i landet avklarte forventninger om hva som skal til for å gjøre en god jobb? Har den enkelte PP-tjeneste et tydelig mandat, rolle, og avklarte arbeidsoppgaver rundt om i landets kommuner og fylkeskommuner?

Fylling og Handegård (2009) diskuterer kompleksiteten i feltet PP-tjenesten opererer i. Ansatte i PP-tjenesten skal ha kunnskaper om en rekke fagområder. De skal kunne gjøre kartlegginger og utredninger av barn, unge og voksne, og de skal kunne veilede ansatte i skole og barnehage. Som en balansekunstner skal de også ivareta enkeltelevens rettigheter, samtidig som de skal utvikle skolen og barnehagen til å legge til rette for at alle barn og unge skal ha en god start på et langt skoleløp.

I de neste delkapitlene skal vi gå gjennom områder som omhandler de fagansattes kompetanse. Vi skal beskrive deres utdanningsbakgrunn, utdanningsnivå, deltakelse på etter- og videreutdanning, og i hvilken grad de har deltatt i ulike forskningsbaserte programmer.

4.2.1 Fagansattes utdanningsbakgrunn i PP-tjenesten

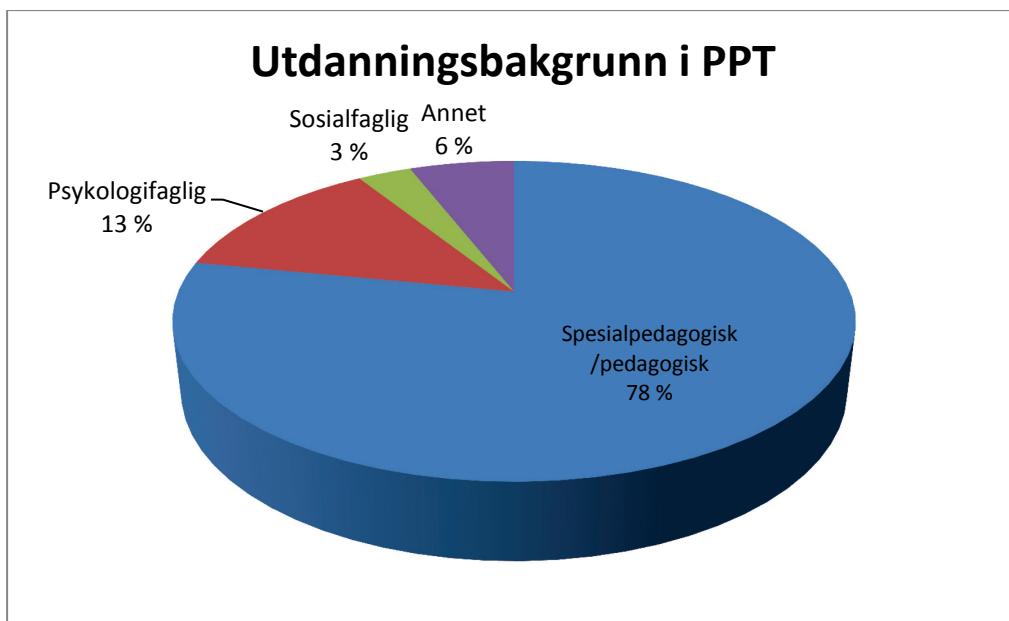
PP-tjenesten består av fagansatte med ulik utdanningsbakgrunn. Mens det i andre velferdstjenester rekrutteres fagfolk fra egne profesjonsutdanninger må PP-tjenesten kunne karakteriseres som en tverretattlig tjeneste. Endringer i fagsammensetning over tid kan muligens indikere endringer i PP-tjenestens kompetansebehov, eventuelt si noe om hvor lett eller vanskelig det er å rekruttere fagfolk fra bestemte utdanninger.

Tabell 14 Fagansattes høyeste utdanning og fordeling av faggrupper (n=826).

Utdanning	Frekvens	Prosent
Cand.Psychol.	75	9,1
Cand.Polit. i psykologi	17	2,1
Mastergrad i psykologi	15	1,8
Cand.Paed./Cand.Ed.	86	10,4
Cand.Paed.Spec.	46	5,6
Cand.Polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk	81	9,8
Mastergrad i pedagogikk/spesialpedagogikk	242	29,3
Cand.Polit./Mastergrad i andre samfunnsvitenskapelige fag	14	1,7
Erfaringsbasert mastergrad	5	0,6
Sosionomutdanning	12	1,5
Barnevernspedagogutdanning	9	1,1
Vernepleierutdanning	4	0,5
Lærer/førskolelærer m/spesialpedagogikk 1. avdeling	11	1,3
Lærer/førskolelærer m/spesialpedagogikk 2. avdeling	118	14,2
Lærer/førskolelærer m/annen tilleggsutdanning	56	6,8
Lærer/førskolelærerutdanning (grunnutdanning)	5	0,6
Annet	30	3,6
Totalt	826	100,0

Datamaterialet viser at PP-tjenesten domineres sterkt av ansatte med pedagogisk kompetanse. 29,3 prosent har mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk. 10,4 prosent har embetsfageksamen i pedagogikk og 5,6 prosent har embetsfageksamen i spesialpedagogikk. 9,8 prosent har hovedfag i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Det er 22,9 prosent som er lærere eller lærere med ulike former for tilleggsutdanning. Til sammen har nærmere 80 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten pedagogisk- og spesialpedagogisk utdanning.

Forholdsvis mange fagansatte valgte kategorien "annet". I denne kategorien er det flere som beskriver at de har utdanninger som tilsvarer svarkategoriene, men at deres utdanning har en annen profil, og/eller et annet navn. I tillegg beskrives det at de har tatt sin utdannelse i utlandet, eller at de har dobbeltkompetanse. Hausstätter et al. (2011: 27) viser at det ved lærerutdanningsinstitusjonene finnes 19 mastergrader med spesialpedagogisk innretning som tilbys under ulike benevnelse og med forskjellige muligheter til fordypninger. Dette handler i stor grad om utdanningsinstitusjonenes profilering av studiene, mens de innholdsmessig har mye til felles faglig. Flere av dem som har oppgitt utdanning fra utlandet, har oppgitt hva det tilsvarer i Norge. Fagansatte med dobbeltkompetanse (det vil si to ulike grunnutdanninger med likeverdige utdanningsnivå) har i enkelte tilfeller oppgitt hvilken grunn- og videreutdanning de har. Vi har i slike tilfeller kunnet omkode svar i kategorien "annet" som innholdsmessig hører inn under eller nært opp til våre svaralternativer. Det er også en andel svar som rettmessig vil falle inn i vår kategori "annet". Typiske eksempler på dette er fagansatte med cand.mag.-grad av ulike fagkombinasjoner.

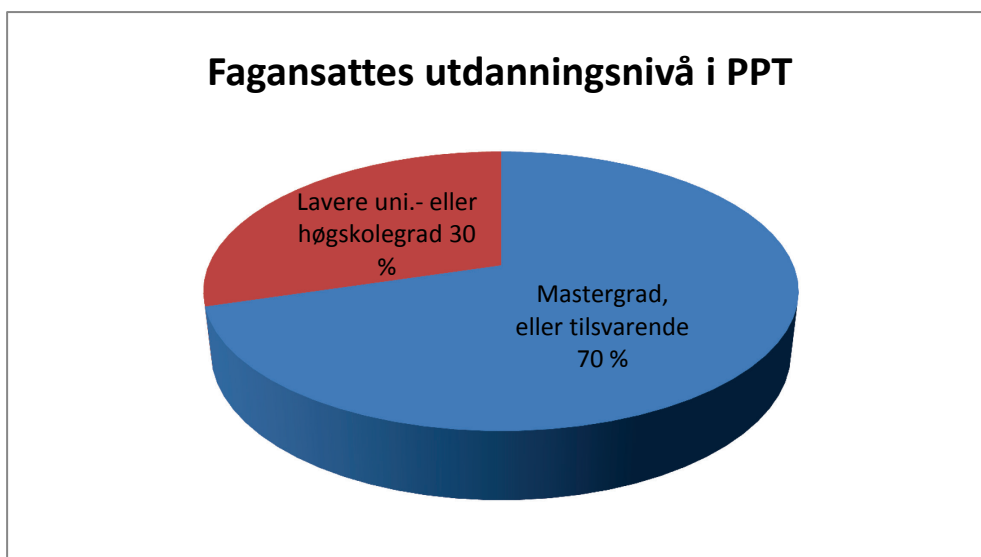


Figur 32 Fagansattes fordeling etter faglig utdanningsbakgrunn (n=826)

Vårt tallmateriale viser at 13 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har psykologifaglig utdanningsbakgrunn. Dette tallet har da stått stabilt siden 2008, da andelen var 12,7. Undersøkelsen viser også at 3 prosent av de fagansatte har sosialfaglig bakgrunn. Denne andelen har gått ned fra 4,3 prosent i 2008 (Fylling & Handegård 2009) og fra 10 prosent i 1996 (KUF 1998: 61). Tallene tyder på at sosialfaglig bakgrunn over tid fortrenkes av spesialpedagoger og pedagoger i PP-tjenestene.

4.2.2 Fagansattes utdanningsnivå

Hvilket utdanningsnivå har de fagansatte i PP-tjenesten? Lengden på de fagansattes utdanning, kan være en indikator på hvilken faglig dybde de har i sine fagkunnskaper. Utdanning på mastergrad innebærer for eksempel at studentene har forsket på et av utdanningens fagområder i en masteroppgave, noe som man vil kunne forvente vil styrke PP-tjenestens forskningsmessige grunnlag når de gir råd og veiledning.



Figur 33 Fagansattes fordeling etter høyere og lavere utdanning i PPT (n=826)

Andelen fagansatte med mastergrad, hovedfag eller embetsfagstudier med minimum fem års varighet er 70 prosent. Det er en betydelig økning fra undersøkelse i 2008, hvor cirka 60 prosent av de fagansatte hadde tilsvarende utdanningsnivå (Fylling & Handegård 2009: 35).

4.2.3 Fagansattes videreutdanning

Videreutdanning ble i undersøkelsen definert som studiepoenggivende formalutdanning ut over høyeste utdanningsnivå. Kartleggingen blant fagansatte gav disse resultatene:

Tabell 15 Antallet studiepoeng ut over høyeste fullførte utdanningsnivå per i dag (n = 826)

Antall studiepoeng	Frekvens	Prosent
0 studiepoeng (har ikke videreutdanning)	272	32,9
1-30 studiepoeng (inntil ½ års studietid)	137	16,6
31-60 studiepoeng (inntil 1 års studietid)	121	14,6
61-120 studiepoeng (inntil 2 års studietid)	128	15,5
> 120 studiepoeng (over 2 års studietid)	168	20,3
Totalt	826	100,0

Utdanningsnivået i PP-tjenesten er i utgangspunktet høyt, og i tillegg er det en betydelig andel av de fagansatte som har formalisert videreutdanning. Denne gruppen kan grovt sett deles i tre grupperinger. Cirka en tredjedel av fagansatte har ikke videreutdanning, en tredjedel har inntil ett års studietid (1-60 studiepoeng), mens den siste tredjedelen har over 61 studiepoeng, noe som tilsvarer 1 års studietid eller mer.

Tabell 16 Fagansatte: Den viktigste årsaken til å ta videreutdanning (n = 554).

Viktigste årsak til å ta videreutdanning	Frekvens	Prosent
Oppfordring fra arbeidsgiver	16	2,9
Bedre lønns- og arbeidsvilkår	36	6,5
Faglig interesse	345	62,3
Behov for økt kompetanse for å mestre jobben	132	23,8
Annet	25	4,5
Totalt	554	100,0

Av de 67 prosent fagansatte som har tatt ulike former for videreutdanning ble de i undersøkelsen spurt hva som er den viktigste årsaken til å ta videreutdanning. 62 prosent av de fagansatte vurderer at den viktigste årsaken er "faglig interesse". I underkant av 24 prosent mente at den viktigste årsaken var "behov for økt kompetanse for å mestre jobben". Omtrent de samme resultatene finner man i kartleggingen av PP-ledere, hvor de var henholdsvis 64 og 29 prosent.

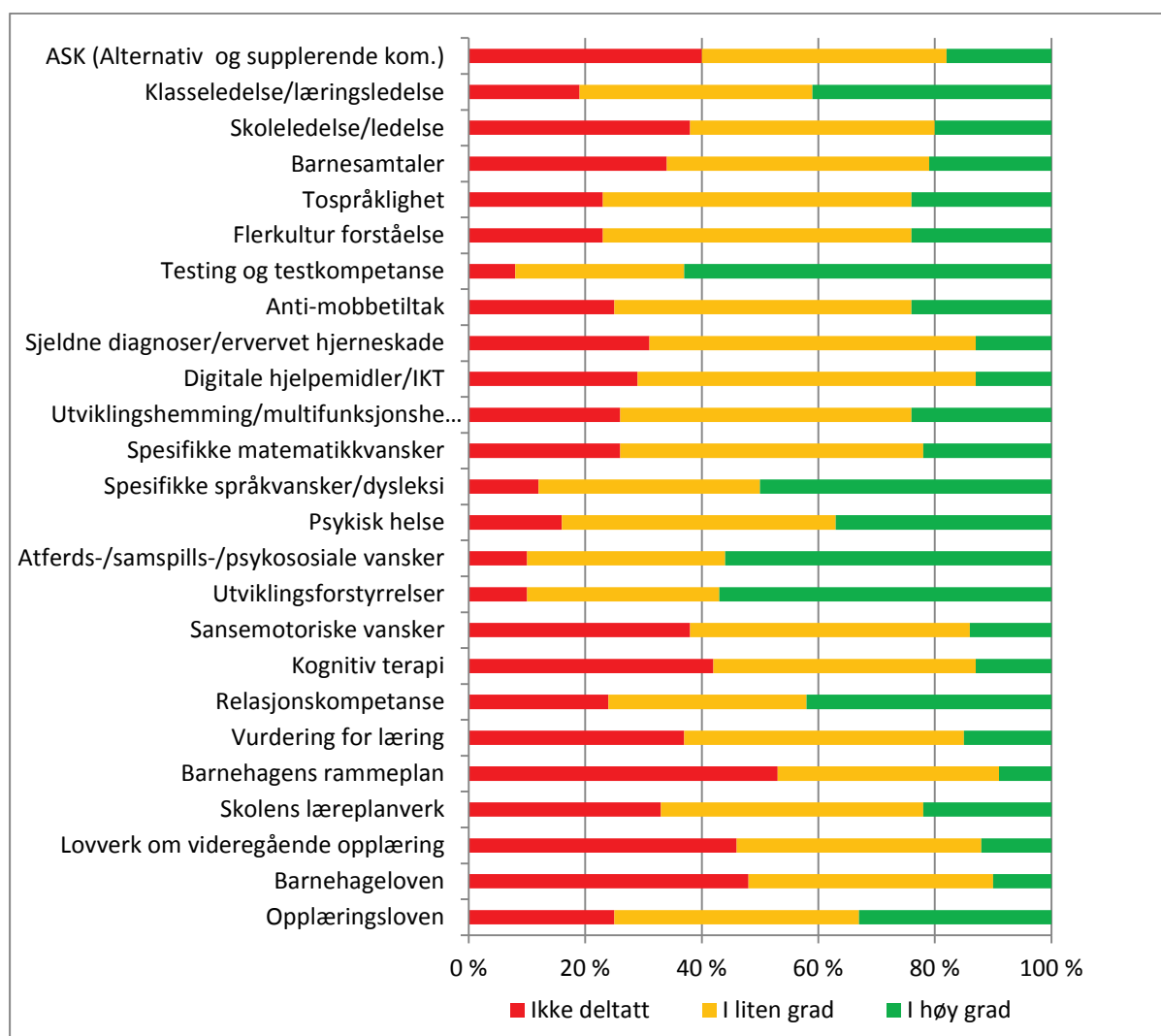
Når det gjelder på hvilke fagområder de har tatt videreutdanning, så ble det ikke uventet dominert av pedagogiske fag. 43 prosent av de fagansatte har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk/-tilpasset opplæring. Veiledningspedagogikk er et relevant område for ansatte i PP-tjenesten, og nesten 27 prosent av de ansatte har tatt denne videreutdanningen. Listen over ulike fagområder de har tatt videreutdanning i er lang. Av fagområdene med rundt 10 prosent kan vi nevne: Allmennpedagogikk (10 prosent), psykisk helse (9,9 prosent), adferds-/samspills-/psykososiale vansker (12,6 prosent), utviklingsforstyrrelser (9 prosent), organisasjonsteori (9,6 prosent), språkutvikling/lesing og skriving (11 prosent), logopedi (8,5 prosent), test- og testteori (11,7 prosent).

Fagområder som migrasjonspedagogikk/flerkulturalitet og matematikk er det henholdsvis 6 og nærmere 7 prosent som har tatt.

Til tross for en lang liste over svaralternativer var det hele 31 prosent som valgte kategorien "annet", slik at de selv fikk definere hvilken videreutdanning de har. De fagansattes beskrivelser innenfor denne kategorien består av alt fra forklaringer om delvis fullførte studier, ulike fagområder som har vært tilbudt gjennom psykiatri (BUP, VOP, familieenheter eller liknende), og ulike fag fra universitet og høyskoler.

4.2.4 Fagansattes etterutdanning

Kartleggingen av de fagansattes etterutdanning er omfattende. Etterutdanning i denne sammenhengen defineres som opplæring som ikke gir formell kompetanse i form av studiepoeng. Eksempler på dette vil være kurs, FoU-kompetanseutvikling, konferanser og lignende. Den grafiske fremstillingen av resultatene gjøres med en tredeling. Vi har gjort et skille mellom de som ikke har deltatt, som i liten grad har deltatt, eller som i høy grad har deltatt på etterutdanning om følgende tema:



Figur 34 Fagansatte: I hvilken grad fagansatte har deltatt på etterutdanning om følgende tema (n = 826).

63 prosent av de fagansatte har deltatt på etterutdanning om testing og testkompetanse. Dette er et forventet resultat. En rekke sentrale test- og utredningsverktøy for PP-tjenesten er ikke en del av eksempelvis den pedagogiske utdanningen på alle de ulike høyskoler og universitetene rundt om i landet. Det er derfor viktig for tilsatte i PP-tjenesten å bli kvalifisert for de testene som kreves for å kunne jobbe i tjenesten. Det er gjerne krav til profesjon og/eller klinisk kompetanse i forhold til hvem som får utføre ulike tester. Eksempelvis er Norsk psykologforening og Utdanningsforbundet tilbydere av slike kurs/sertifiseringer. Når det er sagt så må man som ansatt i PP-tjenesten være bevisst på hva man måler, hva man ikke kan måle, og hvordan dette blir brukt i forståelsen av barn og unge. Et område man spesielt skal være varsom på er bruken av evnetester, og hvordan man forstår og forklarer funnene. Dette er problematisert blant annet av Pihl (2010).

"Utviklingsforstyrrelser" og "adferds-/samspills-/psykososiale vansker" er fagområder som over halvparten av de ansatte hatt ulike former for etterutdanning i. Det var henholdsvis 57 og 56 prosent som sier de har deltatt i etterutdanning på disse fagområdene. Fylling og Handegård (2009) rapporterte at organisasjonsutvikling, psykososiale vansker/adferdsvansker og samspills-/relasjonskompetanse var områder PP-tjenesten da mente de hadde stort kompetansebehov for (Fylling & Handegård 2009: 39). Våre resultater tyder på at kompetanseheving på disse fagområdene har blitt prioritert.

Av de mer fagspesifikke områdene har så mye som halvparten hatt etterutdanning om spesifikke språkvansker og/eller dysleksi. Spesifikke matematikkvansker har 22 prosent av de fagansatte deltatt på. Dette er for øvrig et fagområde hvor en tredjedel av PP-lederne rapporterer om mangelfull kunnskap/kompetanse.

En lav andel har deltatt på etterutdanninger som omhandler barnehagene. Dette er basert på svaralternativer som var; barnehagens rammeplan (9 prosent) og barnehageloven (10 prosent). Organiseringen av de ulike tjenestene gjør at ikke alle fagansatte nødvendigvis jobber med barn i førskolepliktig alder eller med barnehager generelt. PP-ledernes vurdering av PP-tjenestens kunnskap om rammeplan for barnehagen viser at nesten 30 prosent sier den er svært eller noe mangelfull. I forhold til barnehageloven var det 20 prosent som svarte innenfor de samme kategoriene (Se avsnitt 3.3.2 og 3.3.3). Disse resultatene indikerer derfor at den enkelte PP-leder må gjøre en vurdering av hvordan og i hvilket omfang de må styrke sin kompetanse.

Vurdering for læring og klasseledelse er to svært sentrale områder for skolen, og det er også naturlig å se disse i sammenheng. Man har over flere år jobbet med dette i norsk skole, og disse områdene blir igjen et satsingsområde i strategi for ungdomstrinnet som iverksettes i fullskala fra høsten 2013 (2013-2017). Vurdering for læring er et redskap for læring, og er helt sentralt i forhold til tilpasset opplæring. Med tanke på at nettopp dette er noe av fundamentet for å vurdere spesialundervisning etter § 5-1, så er det overraskende få fagansatte som har deltatt på etterutdanning om disse temaene. 85 prosent av de fagansatte har ikke i det hele tatt, eller i liten grad deltatt på etterutdanning om vurdering for læring. 59 prosent har ikke i det hele tatt eller i liten grad deltatt i forhold til klasseledelse. På den andre siden kan dette være temaer man har diskutert grundig internt, eller at man har drevet med internundervisning i tjenesten.

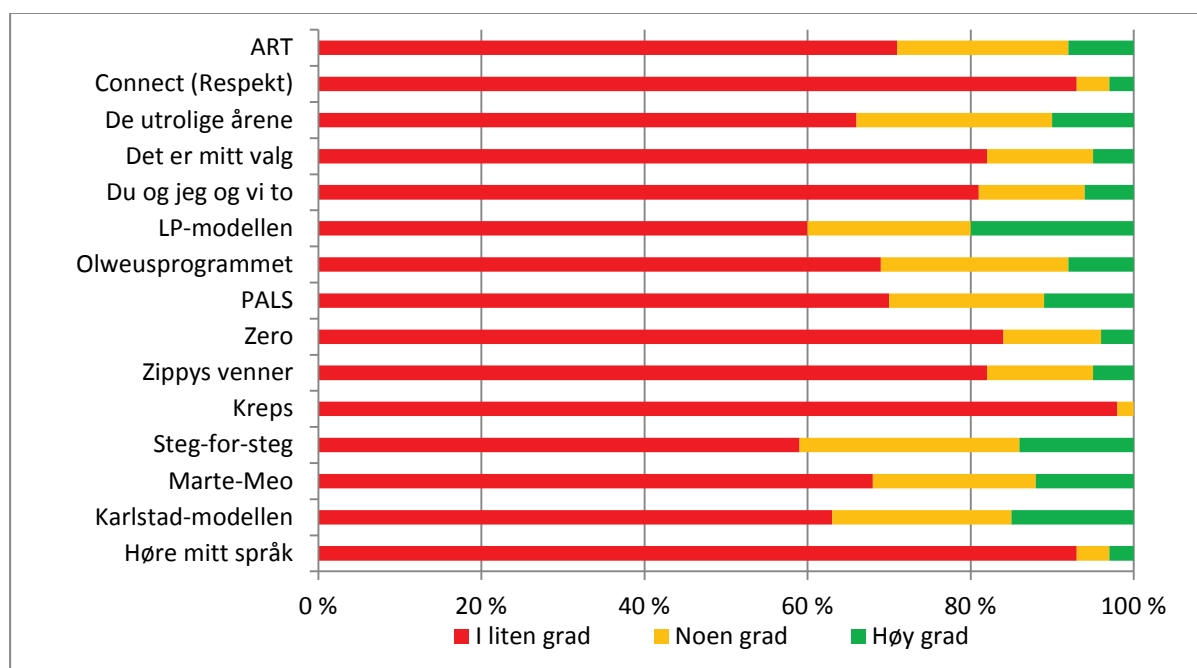
Tospråklighet og flerkulturell forståelse er to områder som PP-tjenesten generelt gir tilbakemeldinger om at de trenger mer kunnskap om, kartleggingsverktøy og kompetanse om veiledning. 76 prosent av de fagansatte har ikke deltatt, eller i liten grad deltatt, på etterutdanning om disse temaene.

4.2.5 Fagansattes deltakelse i forskningsbaserte programmer

I forbindelse med Utdanningsdirektoratets revidering av Rapport 2000 (KUF/BFD 2000), fikk daværende Sosial- og helsedirektorat og Utdanningsdirektorat i oppdrag å utrede forebyggende innsatser i skolen. En ekspertgruppe vurderte i hvilken grad ulike programmer kunne vise til dokumenterte effekter, og i hvilken grad man burde ta i bruk disse i skolen (Udir 2006). Programmene som utgjorde svaralternativene i denne spørreundersøkelsen er primært hentet fra denne rapporten. Det vil kunne si noe om i hvilken grad PP-tjenesten baserer sine råd på forskningsbaserte tiltak.

Innføring av opplæringslovens § 9a-3 om det psykososiale miljøet har spilt en rolle til innføring av forskningsbaserte programmer, ettersom skolene skal jobbe aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø. Dette er også sentralt i generell del av Kunnskapsløftet. De aller fleste barna har det godt i norsk skole. De etablerer relasjoner til andre barn, får ny kunnskap, og fungerer sammen med skolens ansatte, men noen barn opplever det ikke slik. De strever både faglig og sosialt, opplever mobbing, isolasjon og mistrivsel. Skolene skal jobbe for at alle barn og unge har det godt på skolen, og de skal jobbe proaktivt med disse områdene. I forbindelse med dette har mange skoler basert seg på programmer innrettet mot skolens virksomhet.

Undersøkelsen viser at ansatte i PP-tjenesten i meget varierende grad har vært involvert i noen av programmene. Dette kan indikere at ikke så mange i PP-tjenesten er involvert i forskningsbaserte programmer. I presentasjonen under er en svaralternativene ikke i det hele tatt og i svært liten grad slått sammen til kategorien i liten grad, og svaralternativene i høy grad og i svært høy grad slått sammen til kategorien i høy grad.



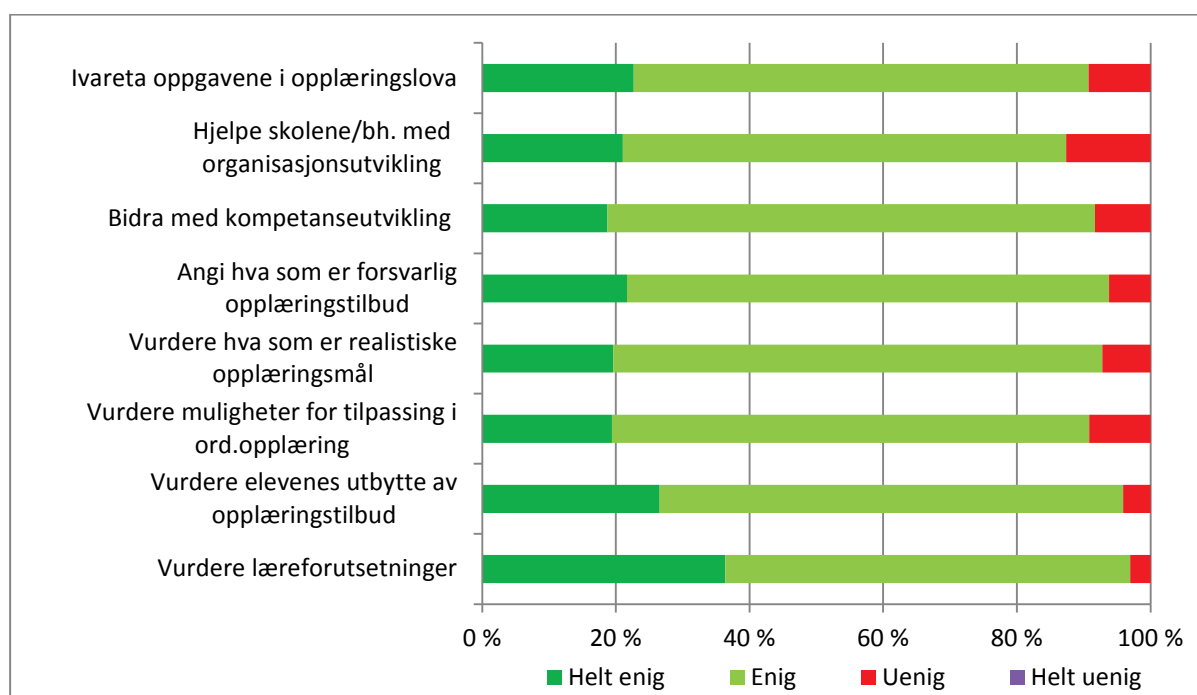
Figur 35 Fagansatte: I hvilken grad fagansatte har deltatt på etterutdanning om følgende tema (n = 826)

Det tydelige bildet er at majoriteten av fagansatte i PP-tjenesten ikke er involvert i ulike programmer i skolen. Den røde søylen indikerer de som ikke i det hele tatt eller i liten grad har vært involvert i programmer. Det er flest fagansatte som i høy grad har vært involvert i LP-modellen. Totalt utgjør dette cirka 20 prosent av de fagansatte. Karlstad-modellen, Steg for steg, og Marte-Meo har de også vært involvert i henholdsvis 15, 14 og 12 prosent. De øvrige programmene har fagansatte kun i "noen grad" vært involvert i. Disse er: ART (21 prosent), De utrolige årene – Webster- Stratton (24 prosent), Olweus-programmet mot mobbing og antisosial adferd (23 prosent), PALS (19 prosent), Steg for steg (27 prosent), Marte-Meo (20 prosent) og Karlstad-modellen (22 prosent).

4.3 FAGANSATTE: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER

4.3.1 Fagansatte: Statlige oppgaveforventninger

Som en forlengelse av spørsmålet om å være faglig kompetent, så ble alle fagansatte bedt om å vurdere egen kompetanse i forhold til sentrale oppgaver for PP-tjenesten.



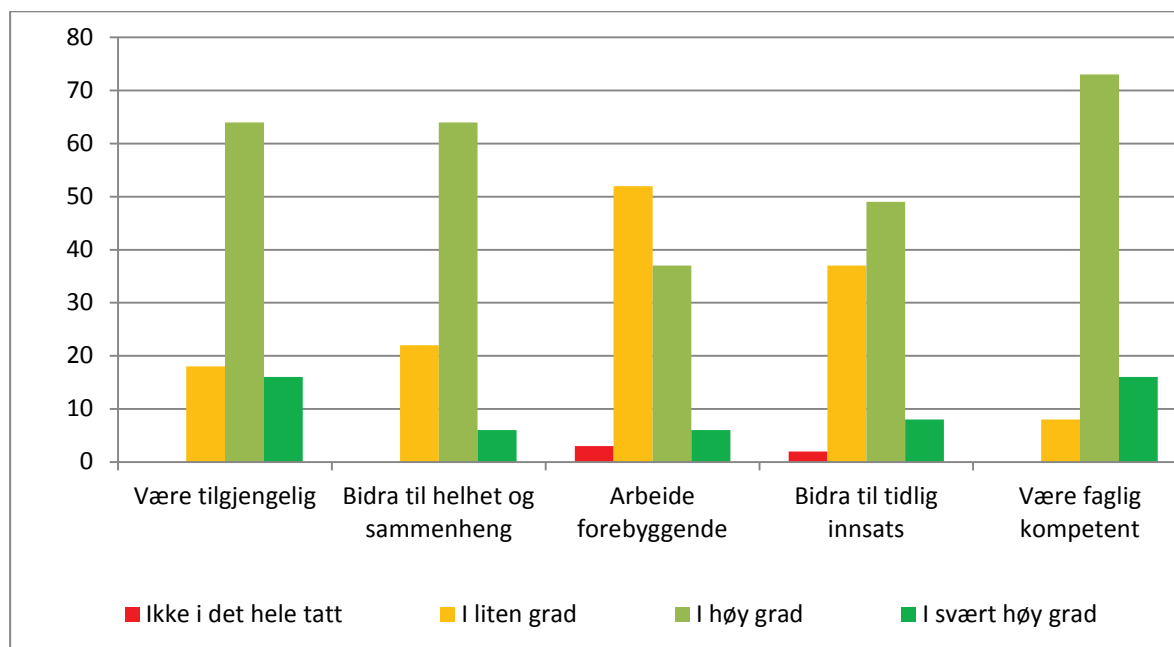
Figur 36 Fagansatte: Har du tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (Angitt i prosent. N=826)

Som det fremkommer av figur 36 er de fleste fagansatte helt enig, eller enig i at de har tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver. Mer oppsiktsvekkende er det at det også er en del fagansatte som er uenig i at de har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta oppgavene i opplæringsloven. 99 prosent av skolefaglig ansvarlige og ledere i PP-tjenesten svarer bekreftende på at de har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta opplæringsloven. 12 prosent av de fagansatte er uenig i at de har kompetanse til å hjelpe skolene/barnehagene med organisasjonsutvikling. Dette resultatet er også i samsvar med PP-ledernes rapportering i forhold til tjenestens kompetanse. Som det vil fremkomme senere i rapporten så blir dette stående i kontrast til tjenestens ønske om å jobbe mer systemrettet, og nettopp bistå skolen med organisasjonsutvikling. Skal man ha legitimitet i skolen, så må man inneha kompetanse på de tjenestene man tilbyr.

Henholdsvis 9 og 7 prosent har også meldt om mangelfull kompetanse i forhold til å vurdere muligheter for tilpasning i ordinær opplæring, og å vurdere hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Dette må også kunne sies å være oppsiktsvekkende høyt. Man snakker tross alt om helt grunnleggende kompetanseområder for å vurdere spesialundervisning etter § 5-1.

4.3.2 Fagansatte: De fire forventningene

På lik linje med PP-lederne ble fagansatte bedt om å vurdere i hvilken grad deres PP-tjeneste ivaretar de statlige forventningene som ligger til PP-tjenesten. Meld. St. 18 (2010-2011) – *Læring og fellesskap*, introduserer 4 forventninger til PPT. Disse er: være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, bidra til tidlig innsats i barnehage og skole, og være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. I våre spørsmål til fagansatte ble forventning nr. 1 delt opp i to kategorier fordi det ligger to ulike innholdselementer i den første forventningen. Dermed vil de fire forventningene fremstå gjennom fem kategorier, og undersøkelsen ga følgende resultat:



Figur 37 Fagansatte: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld. St. 18 - i prosent (n=826)

De fagansatte vurderer at PP-tjenesten i høy- eller svært høy grad svarer til forventningene for de fleste spørsmål. Totalt mener 80 prosent av de fagansatte at de er tilgjengelig, og 70 prosent mener at PPT bidrar til helhet og sammenheng.

Den største utfordringen i å realisere forventningene handler om å arbeide forebyggende. 55 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad, eller ikke i det hele tatt, makter å arbeide forebyggende. 43 prosent mener derimot at tjenesten i høy- eller svært høy grad arbeider forebyggende.

Noe av det samme bildet tegner seg i forhold til å bidra til tidlig innsats i barnehage og skole. 57 prosent av de fagansatte vurderer at PP-tjenesten bidrar til dette, mens 39 prosent er uenig.

Forventningene til at PP-tjenesten er faglig kompetent, er den forventningen som oppnår best oppslutning også blant de fagansatte. 89 prosent av de fagansatte mener at man i høy- eller svært høy grad er faglig kompetent. Kun 8 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad er faglig kompetent.

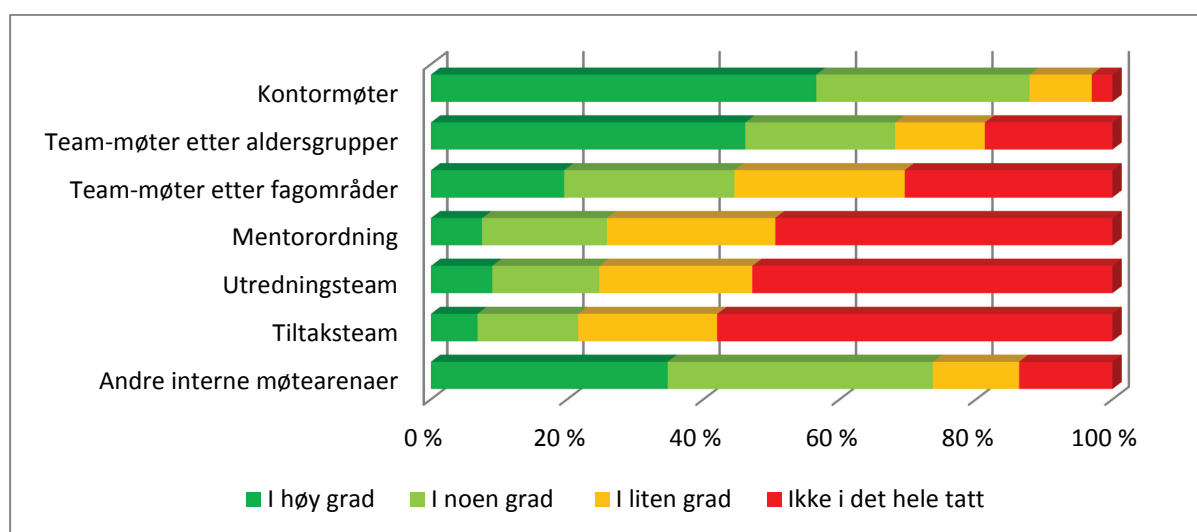
Dette resultatet samsvarer forholdsvis godt med PP-ledernes vurdering. Både fagansatte og PP-ledere peker på de samme utfordringene for PP-tjenesten med å arbeide forebyggende, og til dels å bidra til tidlig innsats, mens fagansatte og PP-ledere mener at det er en meget faglig kompetent tjeneste.

4.4 FAGANSATTE: KOMMUNAL STYRING OG LEDELSE AV PP-TJENESTEN

Dette delkapittelet omhandler i hvilken grad PP-tjenestene bruker ulike arenaer for kunnskaps- og erfaringsutveksling. Vi har også spurt de fagansatte om å gjøre en vurdering av hvilke arbeidsoppgaver de bruker mye tid på i dag, og hvordan det står opp mot hvordan de ønsker å jobbe i PPT.

4.4.1 Fagansatte: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling

I spørreundersøkelsen hadde vi fokus på i hvilken grad de fagansatte brukte ulike møtearenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling. Figur 38 kan leses fra venstre mot høyre, hvor venstresiden representerer at de i høy grad bruker den nevnte arenaen for kunnskaps- og erfaringsdeling.



Figur 38 Fagansatte: I hvilken grad brukes møtearenaene regelmessig til kunnskap- og erfaringsdeling? (n = 826).

Undersøkelsen viser at 87 prosent av de fagansatte melder at kontormøter i høy- eller noen grad brukes som møtearena for kunnskaps- og erfaringsdeling. 62 prosent melder at team-møter etter aldersgrupper brukes i høy- eller noen grad, mens inndeling etter fagområder er 41 prosent. De minst brukte møteformene fordrer en viss størrelse på tjenestene, og derfor er utredningsteam og tiltaksteam i mindre grad brukt. Cirka halvparten av de fagansatte melder at mentorordninger brukes ved deres tjeneste.

4.4.2 Fagansatte: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten

Vi har bedt de fagansatte vurdere hvilke arbeidsoppgaver deres PP-tjenester bruker mest tid på i dag, og hvordan dette står opp mot ønsket prioritering av tid. De ble bedt om å velge blant følgende arbeidsoppgaver: organisasjonsutvikling i skoler/barnehager, kompetanseutvikling i skoler/barnehager, test-/utredningsvirksomhet, diagnoseutredninger, rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager, skrive sakkyndige vurderinger, veiledning av foresatte, evaluering/kvalitetssikring av barns opplæringstilbud og veiledning av læringsledelse/klasseledelse i barnehager/skoler.

Resultatet er ganske entydig. 80 prosent av de fagansatte vurderer at de i dag bruker mest tid til å skrive sakkyndige vurderinger og driver med testing/utredning. Over halvparten rapporterer at de bruker mest tid på skriving av sakkyndige vurderinger. Videre sier cirka 5 prosent at de bruker mest tid på møter med elever og cirka 8 prosent sier at de bruker mest tid på rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager. Det er til sammen 5 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten som sier de bruker mest arbeidstid på organisasjonsutvikling, kompetanseutvikling og veiledning av læringsledelse/klasseledelse i barnehagen/skolen.

Når man så tar for seg resultatene fra den delen av undersøkelsen som sier hva de fagansatte ønsker å bruke tiden sin på, så er resultatene fra faktisk tidsbruk snudd på hodet. Bare 11 prosent sier at de ønsker å bruke mest tid på å skrive sakkyndige vurderinger, cirka 13 prosent sier de ønsker på bruke mest tid på testing/utredning og 12 prosent sier de ønsker å bruke mest tid på møter med elevene. Cirka 26 prosent av de fagansatte sier at de ønsker å bruke mest tid på rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager. Det er her 28 prosent som ønsker å bruke mest arbeidstid på organisasjonsutvikling, kompetanseutvikling og veiledning av læringsledelse/klasseledelse i barnehagen/skolen.

Vi kan slå fast at størsteparten av de fagansatte i hovedsak ønsker en arbeidsprofil som er forenlig med systemrettet arbeid. Samtidig er de fagansatte fullt klar over at sakkyndige vurderinger og testing/utredning er, og skal være en sentral del av PP-tjenestens mandat. Fagansattes ønsker for PP-tjenesten er i stor grad sammenfallende med skoleeierne og PP-lederne på dette området.

4.5 FAGANSATTE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGNEDE KOMPETANSEMILJØER I EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING

Videre presenteres fagansattes vurdering av hvor relevant kompetanse ulike etater har for å tilby kompetanse til PP-tjenesten. Hvordan fagansatte vurderer PP-tjenestens behov for tjenester fra tre nasjonale sentre, og hvilke av Statpeds fagområder de har behov for kompetanse på, vil bli presentert her. Sistnevnte vil kunne gi nyttig informasjon for Statped i forhold til prioritering av hvilke fagområder som PP-tjenesten har mer behov, og hvilke områder de har mindre behov. Til sammen har vi forhåpning om at det skal bidra til å få frem hvilke meninger de fagansatte har om utformingen, innhold og tilbydere av den kommende strategien for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten.

4.5.1 Fagansatte: Tid til å delta i etter og videreutdanning

Et sentralt spørsmål er hvorvidt ansatte i PP-tjenesten har tid, eller gis tid, til å delta i etter- og videreutdanning, og vi spurte derfor om hvilken tid eller kapasitet de fagansatte har til å delta på dette.

Tabell 17 Fagansatte: Tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (i prosent, n = 826).

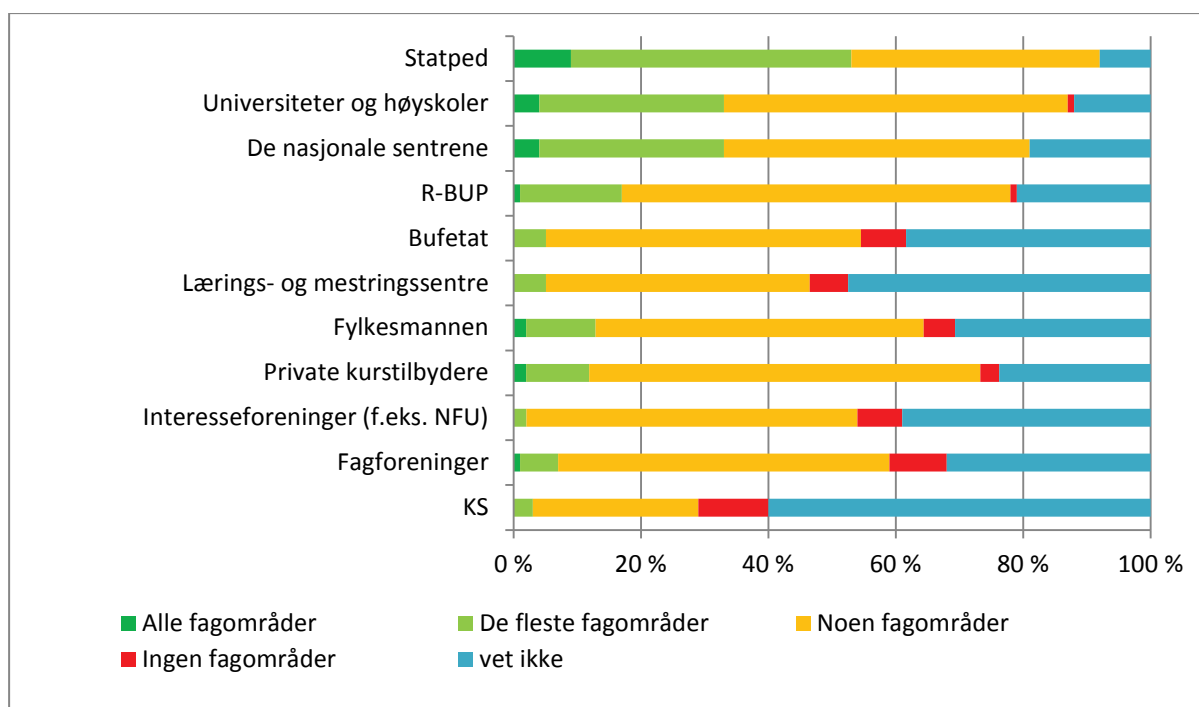
Fagansattes har tid og kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning:	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
... uten at det går ut over løpende arbeidsoppgaver	5,7	33,2	38,0	21,8
... som nødvendig for å følge utviklingen i skolen/barnehage	13,7	53,0	27,7	3,5
... som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse	17,4	53,4	24,1	3,4

Kategorien "vet ikke" er trukket ut av denne fremstillingen av resultatene. Analysen viser at 60 prosent av de fagansatte mener de i liten grad, eller ikke i det hele tatt, har tid/kapasitet til å delta på etterutdanning uten at det går ut over de daglige arbeidsoppgavene. Dette kan tolkes i retning av at man ved mange kontorer har vansker med å frigjøre seg fra den daglige driften for å ta del i etter- og videreutdanning. For det første, vil det være vanskelig å justere PP-tjenestens arbeidsprofil mot ønskede arbeidsoppgaver uten å frigjøre tid. For det andre, vil deltakelse på etter- og videreutdanning gå ut over kapasiteten til PP-tjenestens tjenesteytende oppgaver. Deltakelse i etter- og videreutdanning vil for mange PP-tjenester kunne medføre i dårligere tjenestetilbud på kort sikt. For det tredje, kan denne mangelen på tid og kapasitet på sikt føre til dårligere tjenestetilbud dersom kompetansen til fagansatte ikke oppdateres. Kompetanseutvikling som bygges rundt PP-tjenestens daglige virksomhet, for eksempel gjennom FoU-aktiviteter som fremmer praksisforbedring vil være gunstig med hensyn til utfordringene som meldes i forhold til tid og kapasitet til deltakelse.

De øvrige resultatene på disse spørsmålene kan man lese som nærmest motstridende. Over halvparten (60 prosent) av de fagansatte sier altså at de i liten grad har tid/kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning. To av tre fagansatte mener derimot videre at de i noen, eller i høy grad, har tid/kapasitet til å delta for å følge utviklingen i skolen/barnehagen. En enda høyere andel fagansatte (cirka 71 prosent) mener at de i noen, eller høy, grad har tid/kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse.

4.5.2 Fagansatte: vurdering av kompetanseprofilen til kompetansemiljøer

De fagansatte ble spurt om hvilke kompetansemiljøer som de anså som relevante tilbydere i en etter- og videreutdanningsstrategi.



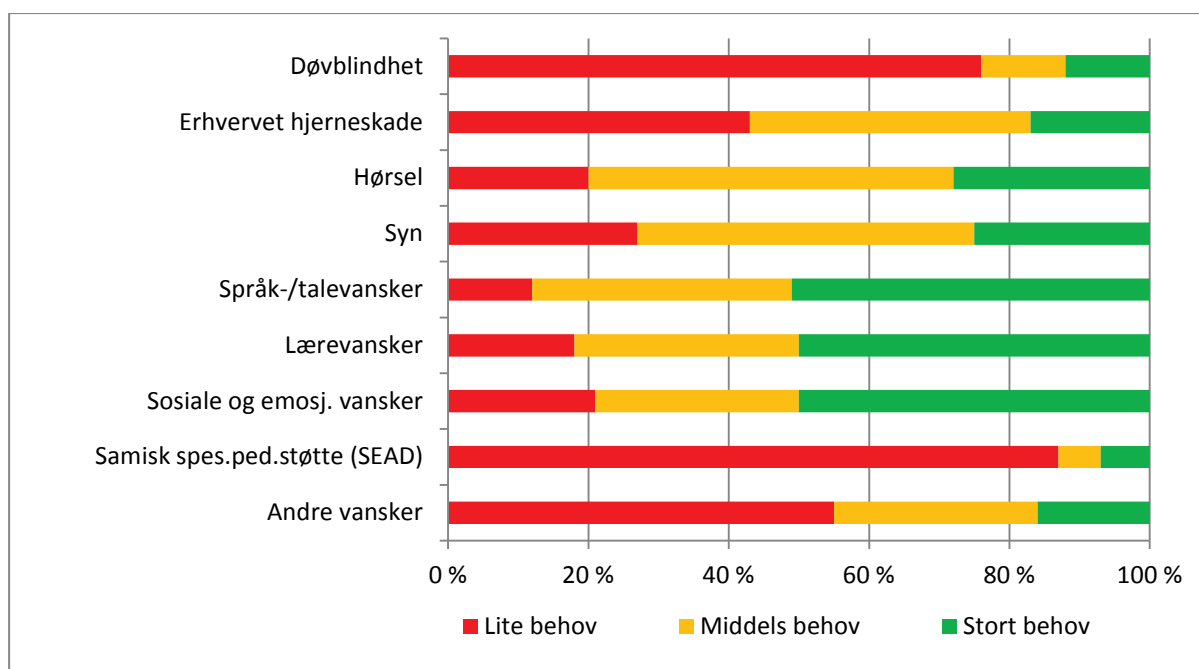
Figur 39 Fagansatte: Hvor egnet er kompetanseprofilen til følgende miljøer for PP-tjenestens fagområder? (n = 826).

Det er 9 prosent av de fagansatte som mener at Statped har en egnet profil for alle fagområder. De nasjonale sentrene og universiteter og høyskoler mener fire prosent av de fagansatte kan dekke alle fagområder. Over halvparten av de fagansatte vurderer imidlertid at Statped har en egnet kompetanseprofil på de fleste av PP-tjenestens fagområder, mens over 30 prosent sier det samme om universiteter og høyskoler og de nasjonale sentrene. Fagansatte vurderer også at noen fagmiljøer ikke kan dekke noen av de fagområdene som er aktuelle for PP-tjenesten. Dette er KS (11 prosent), Fagforeninger (9 prosent), og Bufetat og Interesseforeninger som begge oppnådde totalt syv prosent.

Svarkategorien "vet ikke" ble for øvrig hyppig brukt. Eksempelvis er det 60 prosent av de fagansatte som er usikker på om KS kan brukes i denne sammenheng. Nesten halvparten er også usikker i forhold til lærings- og mestringssentrene. De øvrige ligger for øvrig mellom 10 og 30 prosent. Det er nærliggende å anta at denne høye andelen kan skyldes mangel på kunnskap om hva eksempelvis disse miljøene kan bistå PP-tjenesten sammen med at de ikke har det som oppgave å tilføre kompetanse til PP-tjenesten spesielt.

4.5.3 Fagansatte: vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder

Statped skal støtte kommune og fylkeskommune med kompetanse. Vi tok utgangspunkt i Statped sine fagområder, og spurte fagansatte i hvilken grad de mente de kunne bidra i kompetanseheving av PP-tjenesten.



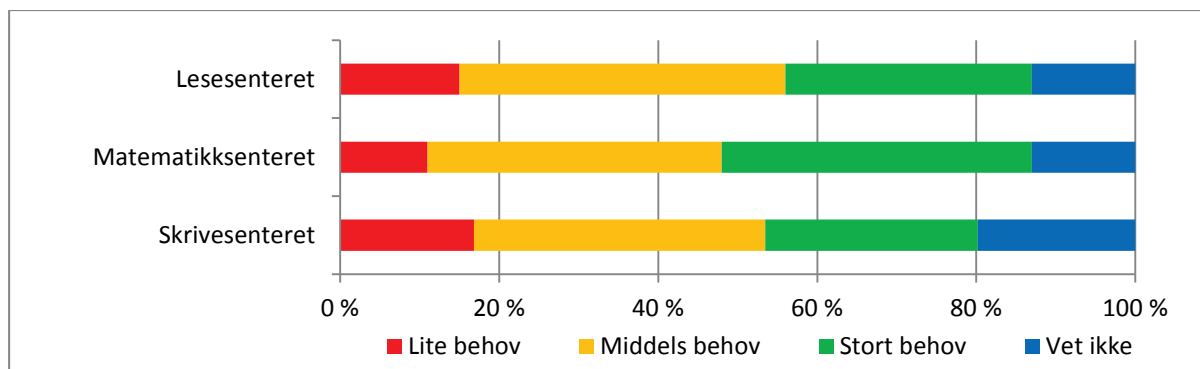
Figur 40 Fagansatte: Hvor stort er behovet for Statpeds fagområder? (n = 826)

Det er spesielt tre av Statpeds fagområder som skiller seg ut i denne kartleggingen. Det er behovet etter språk/talevansker, lærevansker og sosiale- og emosjonelle vansker hvor halvparten av de fagansatte mener PP-tjenesten har et stort behov for Statpeds tjenester. De fagansatte vurderer behovet for døvblindhet og samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) som lite. Blant de som har stort behov for SEAD, så er det stor geografisk spredning i og med at det er fagansatte fra alle de fire Statped-regionene som opplever kompetansebehov på dette fagområdet. Noe mer oppsiktsvekkende er det at henholdsvis kun 28 og 25 prosent har stort behov for støtte i forhold til hørsels- og synsvansker. Dette er tradisjonelt to av de helt sentrale fagområdene for Statped, og 61 prosent av Statpeds fagårsverk relaterer seg til disse fagområdene (Kunnskapsdepartementet 2011: 116).

4.5.4 Fagansatte: vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre

De nasjonale sentrene skal støtte kommunene i jobben med å gi gode opplæringstilbud for elever på sine fagbestemte områder. Disse skal kunne være PP-tjenestens støttespillere. Flere av de nasjonale sentrene vil bistå i den forestående satsingen på ungdomstrinnet (2013-2017). I den strategien skal de nasjonale sentrene støtte universitets- og høyskolesektoren, som igjen skal ut i kommune-Norge for å veilede og gi råd til skoleeiere og skoleledere.

Vi spurte fagansatte om hvilket behov de hadde for kompetansen til henholdsvis nasjonalt senter for lesing, matematikk, og skriving.



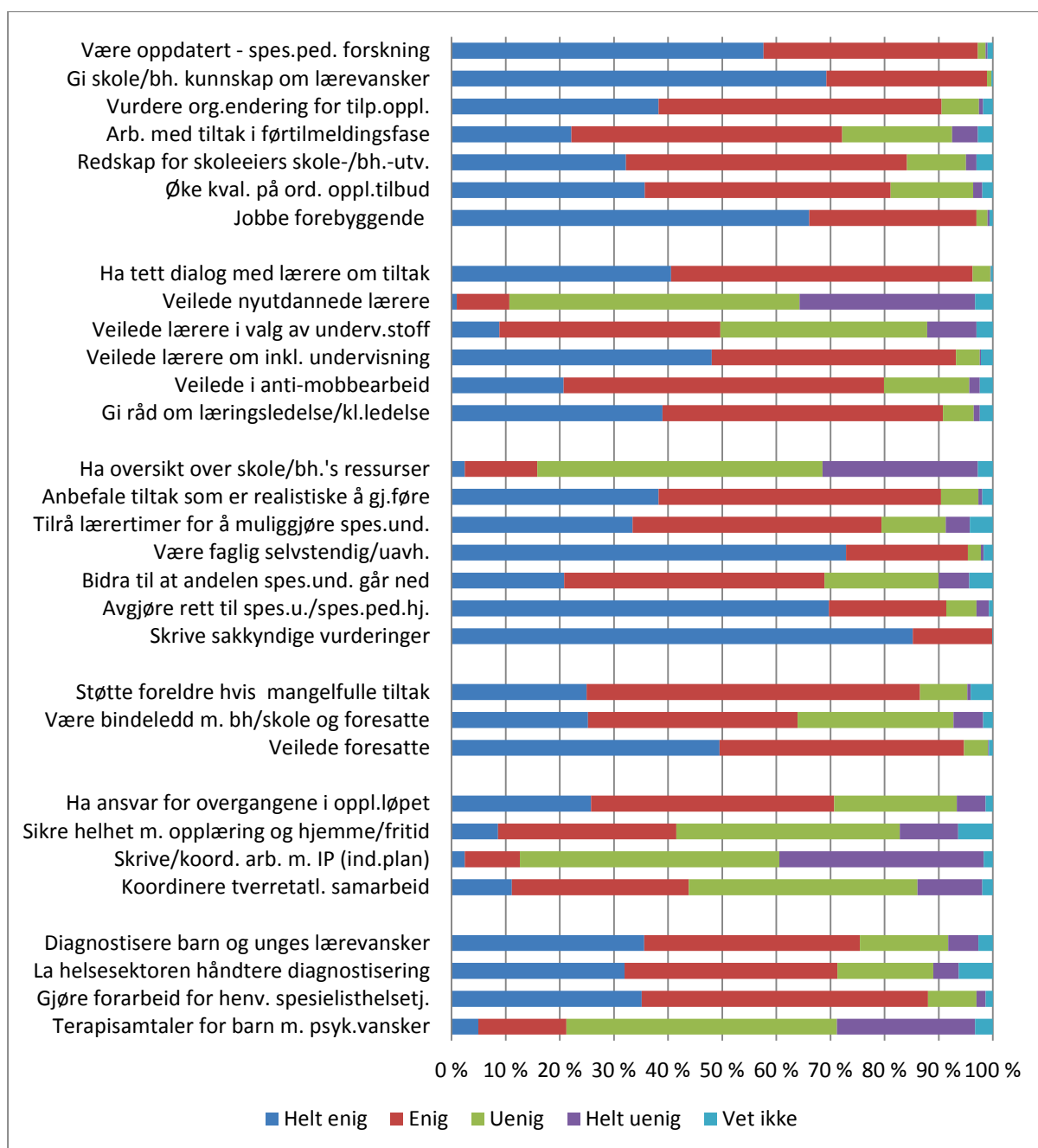
Figur 41 Fagansatte: Hvor stort er behovet for nasjonale sentres fagområder for din PP-tjeneste? (n = 826)

Mellom 27 og nærmere 40 prosent mener de har stort behov for disse nasjonale sentrenes kompetanse. Størst behov mener de fagansatte at det er for matematikksenteret, og dette er også i samsvar med PP-ledernes vurdering av at det er en del manglende kompetanse om matematikk i PP-tjenesten.

4.6 FAGANSATTE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN

Vi presenterte de samme påstandene om rollen til PP-tjenesten i våre spørreskjemaer til de fagansatte i PP-tjenesten. De ble bedt om å krysse av for hvor enig eller uenig de var i disse påstandene. Påstandene gikk på arbeidsoppgaver som knytter seg til forebygging, veiledning av barnehagelærere/lærere, sakkyndighetsarbeid, veiledning av foresatte, tverretattlig samarbeid og arbeidsoppgaver i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenesten. Nedenfor kommer vi til å presentere hvordan de fagansatte har svart på enkeltpåstander som sorterer under hvert av de ovennevnte områder. Formålet med påstandene er å danne et bilde av hvordan de fagansatte ser på PP-tjenestens rolle. I kapittel 3 presenterte vi hvordan PP-lederne ser på PP-tjenestens rolle og i kapittel 5 presenterer vi hvordan skoleeierne ser på PP-tjenestens rolle. Ved siden av å se på aktørenes rolleforståelse, vil vi også være interessert i å se om rollen til PP-tjenesten forstås likt eller om det fins vesentlige forskjeller mellom disse aktørene.

De fagansatte i PP-tjenestene ble bedt om å vurdere langs en skala hvor enig/uenig de er et sett av påstander om rollen til PP-tjenesten. Informantene kunne avgi svar i kategoriene "helt enig", "enig", "uenig", "helt uenig" samt "vet ikke". I figur 42 nedenfor presenteres påstandene i seks tematiske bolker.



Figur 42 Fagansatte: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

I den første bolken, ble de fagansatte presentert påstander knyttet til forebygging. Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal: være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning, gi skoler og barnehager kunnskap om lærevansker, vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring, arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase, være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i barnehager og skoler, øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet, samt jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for.

I figur 42 ser vi at majoriteten av fagansatte sier seg enig i disse påstandene. 98,9 prosent er "helt enig" eller "enig" i at PP-tjenestens rolle innebærer å gi kunnskap om lærevansker til skoler og

barnehager. Henholdsvis 97,2 prosent og 97,0 prosent er enige i at rollen innebærer at PP-tjenesten skal være oppdatert på spesialpedagogisk forskning og å jobbe forebyggende. Det er også 90,6 prosent som sier seg enig i at PP-tjenesten skal vurdere organisatoriske og strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring. Det er imidlertid 12,8 prosent som sier seg uenige i at PP-tjenesten er et redskap for skoleeier for utvikling av skoler og barnehager, og 16,9 prosent sier seg uenige i påstanden om at PP-tjenestens har det som sin rolle å øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet. Mens nær alle fagansatte støtter en rolleforståelse om å jobbe forebyggende, er det en god del fagansatte i PP-tjenesten som anser at PP-tjenesten ikke har noen rolle i kvalitetsutvikling av de ordinære tilbudene i skoler og barnehager.

I likhet med PP-lederne, er også de fagansatte mest uenige i påstanden om at PP-tjenesten skal arbeide med tiltak i førtilmeldingsfasen når vi ser på påstander om forebygging. En av fire (25,1 prosent) av de fagansatte sier seg uenig i at PP-tjenesten har en rolle i forhold til dette. Sammen med rolleforståelsen til arbeid med kvalitetsutvikling av ordinære opplæringstilbud, kan dette gi en indikasjon om at mellom 15 og 25 prosent av fagansatte i PP-tjenesten mener at de skal jobbe med saker som er tilmeldt PP-tjenesten. Muligheten for at det kan tilmeldes saker som går på læringsmiljø/skolemiljø, kan muligens være årsaken til at det er flere som er enige om at kvalitetsutvikling av ordinær opplæring sammenlignet med tiltaksjobbing i en førtilmeldingsfase. Presiseringer av skolens oppgave til å gjøre et forarbeid før tilmelding til PP-tjenesten (opplæringsloven § 5-4, første ledd), er med på å avgrense PP-tjenestens rolle i forhold til skolens oppgaver.

I den andre bolken i figur 42, vises påstander om veiledning. Fagansatte ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen PP-tjenesten innebærer å: ha tett dialog med barnehagelærere/lærere om valg av tiltak, være veiledere for nyutdannede lærere, veilede barnehagelærere/lærere i valg av undervisningsstoff, veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder, veilede barnehagene/-skolene i anti-mobbearbeid og gi råd om læringsledelse/klasseledelse.

Over 90 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten sier seg enige om at PP-tjenesten forventes å gi veiledning om læringsledelse/klasseledelse (90,8 prosent), veilede lærere om inkluderende undervisning (93,2 prosent) og være i tett dialog med lærerne om tiltak (96,2 prosent). Meld.St. 18 sier at: "Det er et mål at barnehagen og skolen i samarbeid med PP-tjenesten raskt skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet" (Kunnskapsdepartementet 2011: 94). Det store flertallet av fagansatte i PP-tjenesten ser på sin rolle om å være i både tett dialog med lærere/barnehagelærere samt gi veiledning i læringsmiljøet. 79,9 prosent anser veiledning i anti-mobbearbeid som en del av rollen til PP-tjenesten. Bare 10,7 prosent anser veiledning av nyutdannede lærere/barnehagelærere som en del av PPT-rollen. I likhet med PP-lederne, er også PP-tjenestens fagansatte delt i forhold til om PP-tjenesten skal veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. 49,6 prosent av de fagansatte ser på dette som en rolle for PP-tjenesten, mens 47,3 prosent er uenig i at dette tilhører PP-tjenestens oppgaver.

Påstander om sakkyndighetsarbeid presenteres i figur 42 i tredje bolke. PP-tjenestens fagansatte har her tatt stilling til følgende påstander om PP-tjenestens rolle: at de skal ha full oversikt over skolens personal- og ressursdisponeringer, skal anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen, tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, skal være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeidet, skal bidra til at andelen

spesialundervisning går ned, skal avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og skrive sakkyndige vurderinger.

Det er stor enighet blant de fagansatte om at rollen til PP-tjenestens innebærer at å skrive sakkyndige vurderinger (99,9 prosent), være en faglig selvstendig og uavhengig instans (95,4 prosent), avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp (91,4 prosent) og anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre (90,4 prosent). Til sistnevnte, sier Meld.St. 18: "Departementet understreker i meldingen at spesialundervisningen må ha realistiske mål for hver enkelt elev, konkrete tiltak, evaluering av resultater og at den ikke må vare lengre enn nødvendig" (Kunnskapsdepartementet 2011: 10). 79,4 prosent er enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer å tilrå lærertimer for å muliggjøre spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Et fåtall (15,9 prosent) sier seg enig i at PP-tjenesten skal ha oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursituasjon. De fagansattes rolleoppfatninger av PP-tjenesten er på disse påstandene sterkt sammenfallende med PP-ledernes rolleoppfatninger. Med bakgrunn i at sakkyndige vurderinger krever både vurderinger barnet/elevens læreforutsetninger og vurderinger av sentrale forhold knyttet til opplæringstilbudet, hadde vi forventet at flere fagansatte og PP-ledere sa seg enig i at PPT-rollen innebærer oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursdisponeringer, jfr. "Veileder om spesialundervisning" (Utdanningsdirektoratet 2009: 29-30).

Mer enn to tredeler (68,9 prosent) av de fagansatte sier seg enig i påstanden om at PP-tjenesten skal bidra til at andelen av spesialundervisning/spesialpedagogisk går ned, hvorav 20,8 prosent sier seg helt enig. Med andre ord er det en tredel av de fagansatte som ikke ser det som sin rolle å bidra til å redusere andelen av enkeltvedtak om spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Andelen barn/elever som med enkeltvedtak har vært stigende det siste tiåret, fra 5,71 prosent for skoleåret 2003-2004 til 8,62 prosent for skoleåret 2012-2013 (GSI-tall). I samme periode har de sentrale myndigheter gitt signaler om at: "Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: 87). Alternativt, gis det signaler om at elever med særskilte behov skal få dekket sine behov i den ordinære opplæringen, jfr. "PP-tjenesten kan på et tidlig tidspunkt gi råd til skolen om løsninger og tiltak som gjør at eleven kan få tilfredsstillende utbytte innenfor den ordinære opplæringen, slik at det ikke blir nødvendig å henvise eleven til PP-tjenesten og gjøre enkeltvedtak" (Kunnskapsdepartementet 2011: 93). Sistnevnte vektlegger spesialundervisnings praksisavgrensning, mens førstnevnte vektlegger spesialundervisningens formalavgrensning, jfr. Grøgaard et al. (2004). En måte å forstå økningen i enkeltvedtak, er at den formalavgrensede spesialundervisningen "spiser opp" den praksisavgrensede oppfatningen av spesialundervisning. Stemmer dette, følger også at økningen i enkeltvedtak i hovedsak bidrar til å formalisere tidligere tilpasset opplæring til spesialundervisning. Når tilsvarende påstand settes fram for PP-lederne og skoleeierne er det en høyere andel som mener at PP-tjenestens skal bidra til å få ned andelen av spesialundervisning, henholdsvis 82,3 prosent av PP-lederne og 87,4 prosent av skoleeierne.

Den fjerde bolken av påstander handler om veiledning av foresatte. Fagansatte i PP-tjenesten ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen til PP-tjenesten innebærer å: støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle, fungere som bindeledd mellom skole/barnehage og foresatte og veilede foresatte.

94,7 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte. 86,6 prosent sier at PP-tjenesten har som rolle å støtte foresatte når barn og elever mottar mangelfulle tiltak. 63,9 prosent av de fagansatte anser det som PP-tjenestens rolle å være bindeledd mellom barnehage/skole og foresatte, mens 34,3 prosent er uenig i en slik rolle. Andelen som sier seg uenig i sistnevnte påstand, må nok ses i lys av at kontakten mellom skole og hjem primært forventes å gå mellom kontaktlærer og foresatte, og at PP-tjenesten som bindeledd medfører en omvei til læreren/barnehagelæreren som har den daglige kontakten med eleven/barnet. De fagansatte i PP-tjenesten er godt samstemt med PP-lederne i forhold til disse påstandene.

Bolk fem handler om PP-tjenestens rolle i tilknytning tverretattlig samarbeid. De fagansatte i PP-tjenesten ble bedt om å ta stilling til hvorvidt rollen til PP-tjenesten innebærer å: ha ansvar for overgangene i opplæringsløpet, sikre helhet mellom opplæringsstilbudet og hjemme-/fritidstilbud, skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP) og koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge.

Syv av ti (70,7 prosent) er enige i påstanden om at PP-tjenesten har ansvar for overganger i opplæringsløpet for barn med særlige behov. 28 prosent er likevel uenige i denne påstanden, noe som kan bety at det i hovedsak er barnehagene og skolene som tilskrives hovedansvar for overføring av informasjon i overganger i opplæringsløpet, fra barnehage til grunnopplæring til videregående opplæring. I likhet med PP-lederne, er også de fagansatte delte i sitt syn om PP-tjenesten skal koordinere tverretattlig samarbeid. 43,8 prosent sier seg enig i dette, mens 54,2 prosent sier seg uenig. Bare 12,6 prosent av de fagansatte anser det som en del av PP-tjenestens rolle å skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP). 41,5 prosent av de fagansatte sier seg enig i at PP-tjenesten skal sikre helhet mellom opplæringsstilbud og hjemme-/fritidstilbud. De fagansatte er i likhet med lederne i PP-tjenesten todelt på denne påstanden.

Bolk seks består av påstander knyttet til arbeidsoppgaver som befinner seg i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenestene. I denne bolken ble PP-tjenestens fagansatte bedt om å gi deres vurdering om rollen til PP-tjenesten innebærer å: diagnostisere barn og unges lærevansker, la helsesektoren håndtere diagnostisering, gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene og følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler.

Det er få fagansatte i PP-tjenesten som sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler (21,2 prosent). Det kan tyde på at flertallet av fagansatte i PP-tjenesten anser at oppgaven tilhører andre enn PP-tjenesten. Kommuner/fylkeskommuner kan tilby lavterskeltilbud for barn med psykiske vansker utenfor PP-tjenesten, enten fra egne kommunepsykologer eller fra andre profesjonsgrupper som har kompetanse på dette. En ganske lav andel av psykologer i PP-tjenesten kan også være en medvirkende årsak til at fagansatte i PP-tjenesten ikke regner det som en del av PPT-rollen.

75,4 prosent er enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer diagnostisering av lærevansker hos barn og unge. Samtidig er det 71,3 prosent som sier seg enig i at påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostisering av barn og unge. Som nevnt i forrige kapittel, fremstår dette ved første øyekast som selvmotsigende. Svarene tilsier en både-og holdning i forhold til diagnostisering. Vår tolkning er at førstnevnte påstand knytter seg til det vi kan kalle pedagogiske diagnoser, det vil si diagnostisering som har til hensikt å utrede barn og elevers læreforutsetninger med den hensikt å finne deres pedagogiske ståsted. Den type diagnostisering som legges til grunn for

PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Når det gjelder påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostiseringsarbeidet, velger vi å forstå svarene her i forhold til medisinsk diagnostisering i henhold til ICD-10's diagnosemanual. Medisinske diagnoser har på sin side til hensikt å avdekke barns medisinske behandlingsbehov. Med tanke på nødvendigheten av å foreta medisinske diagnoseutredninger, er det hele 88 prosent som er enige i at PP-tjenesten har en rolle i forbindelse med å gjøre forarbeid for henvisning til spesialisthelsetjenestene. I Meld.St. 18 ble det foreslått en toårig prøveordning hvor utvalgte PP-tjenester får henvisningsrett til barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (BUP) og habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU). Tallene viser her at størsteparten av fagansatte i PP-tjenesten anser forarbeid til henvisninger å ligge til PPT-rollen. Dette til tross for at PP-tjenesten ikke har henvisningsrett, og de foresatte må gå til fastlege for å få sitt barn henvist til de nevnte spesialisthelsetjenestene.

4.7 OPPSUMMERING

Om fagansatte i PP-tjenesten

- Alderssammensetningen blant fagansatte i PPT har en ganske jevn fordeling. 21 prosent er mellom 30 og 39 år, 27 prosent er mellom 40 og 49 år og litt i underkant av 29 prosent er mellom 50 og 60 år. 7 prosent er yngre enn 30 år og 16 prosent er mellom 60 og 69 år.
- Det er cirka 17 prosent menn og 83 prosent kvinner i PP-tjenesten.
- 35 prosent av de fagansatte har jobbet 4 til 10 år i PP-tjenesten. Nesten 9 prosent har vært i PPT mindre enn 1 år. 20 prosent av de fagansatte har jobbet i PPT i 1 til 3 år, og i underkant av 30 prosent mellom 11 og 20 år. 10 prosent har vært ansatt i mer enn 20 år.

Kompetansen blant fagansatte

- PP-tjenesten domineres sterkt av ansatte med pedagogisk kompetanse. Til sammen har nærmere 80 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten pedagogisk- og spesialpedagogisk utdanning.
- Utdanningsnivået i PP-tjenesten er i utgangspunktet høyt, og i tillegg er det en betydelig andel av de fagansatte som har formalisert videreutdanning. Cirka en tredjedel av fagansatte har ikke videreutdanning, en tredjedel har inntil ett års studietid (1-60 studiepoeng), mens den siste tredjedelen har over 61 studiepoeng, noe som tilsvarer 1 års studietid eller mer.
- Av de 67 prosent fagansatte som har tatt ulike former for videreutdanning ble de i undersøkelsen spurt hva som er den viktigste årsaken til å ta videreutdanning. 62 prosent av de fagansatte vurderer at den viktigste årsaken er "faglig interesse". I underkant av 24 prosent mente at den viktigste årsaken var "behov for økt kompetanse for å mestre jobben". Omtrent de samme resultatene finner man i kartleggingen av PP-ledere, hvor de var henholdsvis 64 og 29 prosent.
- Tospråklighet og flerkulturell forståelse er av de områdene som PP-tjenesten generelt gir tilbakemeldinger om at de trenger mer kunnskap om, kartleggingsverktøy og kompetanse om veiledning. 76 prosent av de fagansatte har ikke deltatt, eller i liten grad deltatt, på etterutdanning om disse temaene.
- 12 prosent av de fagansatte mener de mangler kompetanse til å hjelpe skolene/barnehagene med organisasjonsutvikling. Dette resultatet er også i samsvar med PP-ledernes rapportering i forhold til tjenestens kompetanse.

Organisering, ledelse og arbeidsform

- Den største utfordringen i å realisere forventningene handler om å arbeide forebyggende. 55 prosent av de fagansatte mener PP-tjenesten i liten grad, eller ikke i det hele tatt, makter å arbeide forebyggende. 43 prosent mener derimot at tjenesten i høy- eller svært høy grad arbeider forebyggende.
- Noe av det samme bildet tegner seg i forhold til å bidra til tidlig innsats i barnehage og skole. 57 prosent av de fagansatte vurderer at PP-tjenesten bidrar til dette, mens 39 prosent er uenig.
- Undersøkelsen viser at 87 prosent av de fagansatte melder at kontormøter i høy- eller noen grad brukes som møtearena for kunnskaps- og erfaringsdeling. 62 prosent melder at team-møter etter aldersgrupper brukes i høy- eller noen grad, mens inndeling etter fagområder er 41 prosent. De minst brukte formene fordrer en viss størrelse på tjenestene, og derfor er utredningsteam og tiltaksteam i mindre grad brukt. Cirka halvparten av de fagansatte melder at mentorordninger brukes ved deres tjeneste.
- Fagansatte vurderer at nærmere 80 prosent av tiden i dag brukes til å skrive sakkyndige vurdering og drive med testing/utredning, hvorav skriving av sakkyndige vurderinger alene utgjør over halvparten av den totale tiden. Videre bruker de cirka 5 prosent på møter med elever, 8 prosent på rådgivning/veiledning av lærere. De resterende 7 prosent brukes på ulike områder som man kan definere som systemrettet arbeid i skolen.
- Når man tar for seg resultatene fra den delen av undersøkelsen som sier hva de fagansatte ønsker å bruke tiden sin på, så er i høy grad resultatene fra faktisk tidsbruk snudd på hodet. Å skrive sakkyndige vurderinger utgjør nå cirka 11 prosent av tiden, testing/utredning cirka 13, mens møter med elevene utgjør 12 prosent. Cirka 26 prosent av tiden ønsker fagansatte å bruke på rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager. De resterende 38 prosent fordeles på øvrige områder som vi kan definere som systemrettede tiltak i skolen.
- Størsteparten av de fagansatte ønsker i hovedsak en arbeidsprofil som er forenlig med systemrettet arbeid.

Kompetanseheving

- 60 prosent av de fagansatte mener de i liten grad, eller ikke i det hele tatt, har tid/kapasitet til å delta på etterutdanning uten at det går ut over de daglige arbeidsoppgavene. To av tre fagansatte mener derimot videre at de i noen, eller i høy grad, har tid/kapasitet til å delta for å følge utviklingen i skolen/barnehagen. En enda høyere andel fagansatte (cirka 71 prosent) mener at de i noen, eller høy, grad har tid/kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse.
- Det er 9 prosent av de fagansatte som mener at Statped har en egnet profil for alle fagområder. De nasjonale sentrene og universiteter og høyskoler mener 4 prosent av de fagansatte kan dekke alle fagområder. Fagansatte vurderer også at noen fagmiljøer ikke kan dekke noen av de fagområdene som er aktuelle for PP-tjenesten. Dette er KS (11 prosent), Fagforeninger (9 prosent), og Bufetat og Interesseforeninger som begge oppnådde totalt 7 prosent.
- Det er spesielt tre av Statpeds fagområder som skiller seg ut i denne kartleggingen. Det er behovet etter språk/talevansker, lærevansker og sosiale- og emosjonelle vansker hvor halvparten av de fagansatte mener PP-tjenesten har et stort behov for Statpeds tjenester.

Rollen til PP-tjenesten

- 98,9 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer å gi kunnskap om lærevansker til skoler og barnehager. 97 prosent anser det som en del av PPT-rollen å jobbe forebyggende og være oppdatert på spesialpedagogisk forskning.
- 12,8 prosent av PPT-tjenestens fagansatte er uenige i at PP-tjenesten er et redskap for skoleeier i arbeidet med utvikling av skoler og barnehager. 16,9 prosent sier seg også uenig i at PP-tjenesten har til oppgave å øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet.
- En av fire fagansatte sier seg uenig i at PP-tjenesten skal arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase.
- Over 90 prosent av de fagansatte sier seg enige i at rollen til PP-tjenesten innebærer veiledning av læringsledelse/klasseledelse, veilede lærere om inkluderende undervisning og være i tett dialog med lærere om tiltak. 79,9 prosent anser veiledning i anti-mobbearbeid som en del av rollen til PP-tjenesten. Bare 10,7 prosent anser veiledning av nyutdannede lærere/barnehagelærere som en del av PPT-rollen.
- PP-tjenestens fagansatte er delte i forhold til om PP-tjenesten skal veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. 49,6 prosent av de fagansatte ser på dette som en rolle for PP-tjenesten.
- Over 90 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten vurderer at PPT-rollen innebærer å skrive sakkyndige vurderinger (99,9 prosent), være en faglig selvstendig og uavhengig instans, avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre.
- Et fåtall fagansatte (15,9 prosent) sier seg enig i at PP-tjenesten skal ha oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursituasjon.
- Mer enn to tredeler (68,9 prosent) av de fagansatte sier seg enig i påstanden om at PP-tjenesten skal bidra til at andelen av spesialundervisning/spesialpedagogisk går ned. 20,8 prosent sier seg også helt enig i denne påstanden.
- 94,7 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte. 86,6 prosent sier at PP-tjenesten har som rolle å støtte foresatte når barn og elever mottar mangelfulle tiltak. 63,9 prosent av de fagansatte anser det som PP-tjenestens rolle å være bindeledd mellom barnehage/skole.
- De fagansatte delte i sitt syn om PP-tjenesten skal koordinere tverretatlig samarbeid. 43,8 prosent sier seg enig i dette. Bare 12,6 prosent av de fagansatte anser det som en del av PP-tjenestens rolle å skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP). 41,5 prosent av de fagansatte sier seg enig i at PP-tjenesten skal sikre helhet mellom opplæringstilbud og hjemme-/fritidstilbud.
- 21,2 prosent av de fagansatte sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler.

5. SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE SIN VURDERING AV PP-TJENESTEN

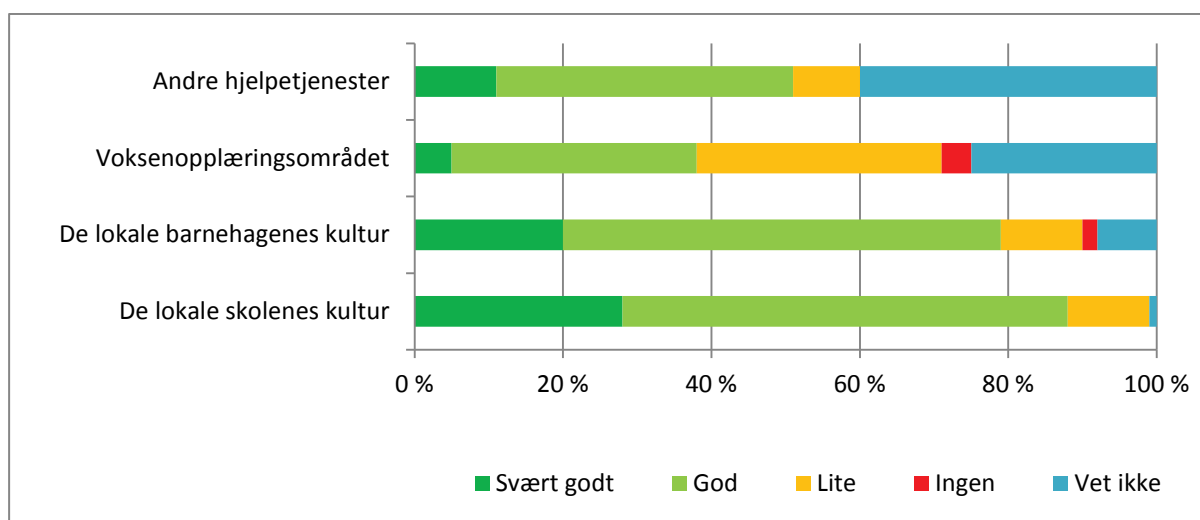
Hvordan vurderer de skolefaglig ansvarlige PP-tjenestens kompetanse og i hvilken grad har PP-tjenesten kompetanse til å ivareta de statlige forventningene? I dette kapitlet er det et av de sentrale spørsmålene til de skolefaglig ansvarlige med ansvar for kommunens/fylkeskommunens PP-tjeneste. Kapitlet kommer i tillegg til å se på kommunal styring av PP-tjenesten; hvilke kvalitetssikringstiltak, kompetansesatsinger og om det fins møte møtearenaer for kunnskap- og erfaringsdeling i kommunen/fylkeskommunen. Sistnevnte er særlig undersøkt med tanke på om PP-tjenestene inngår i samarbeid eller nettverk som bidrar til regelmessig kompetanseutvikling for PP-tjenesten. Vi kommer også til å presentere skolefaglig ansvarliges vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten og hvordan de ser på PP-tjenestens tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning. Vurderinger om hvordan de ser for seg PP-tjenestens etter- og videreutdanning, samt oppfatninger om hvordan og hvem som kan bidra i gjennomføring av en etter og videreutdanningsstrategien. Avslutningsvis presenteres skoleeierens oppfatninger av hva PPT-rollen innebærer.

5.1 SKOLEFAGLIG ANSVARLIGES VURDERING AV KOMPETANSEN I PP-TJENESTEN

Vi spurte skolefaglig om hvor godt de kjenner PP-tjenesten. 92 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier at de kjenner PP-tjenesten godt eller svært godt. Med tanke på PP-tjenestens legitimitet i barnehager og skoler, er det viktig at de har god og inngående kjennskap til hva som foregår i barnehagene, skolene og i andre hjelpeinstanser. Opplever skoleeier at PP-tjenesten god kjennskap til kulturen i deres samarbeidende etater.

5.1.1 Skolefaglig ansvarlig: PP-tjenestens kjennskap til sine samarbeidende etater

De skolefaglig ansvarlige er derfor bedt om å vurdere hvor godt PP-tjenesten kjenner kulturen i skoler og barnehager, samt andre hjelpeinstanser og voksenopplæringsområdet.



Figur 43 Skoleeier: Vurdering av hvor god kjennskap PPT har til: (N=317)

88 prosent av skoleeierne mener at PP-tjenesten kjenner de lokale skolens kultur godt eller svært godt. Cirka 11 prosent mener at PP-tjenesten har lite kjennskap til skolens kultur. Dette vil i så fall stå i kontrast til forventninger man har til tjenesten. En analyse av denne andelen viser at tre fjerdedeler av de som mener PP-tjenesten har lite kjennskap til skolene har interkommunal tjeneste.

Noe av det samme bildet ser man på spørsmålet om hvor godt PP-tjenesten kjenner barnehagene. Cirka 11 prosent mener at tjenesten har lite kjennskap til barnehagene, og 2 prosent mener at PP-tjenesten ikke har noe kjennskap til lokale barnehagers kultur. I tillegg er det 8 prosent som sier at de ikke vet hvilken kjennskap tjenesten har til barnehagene.

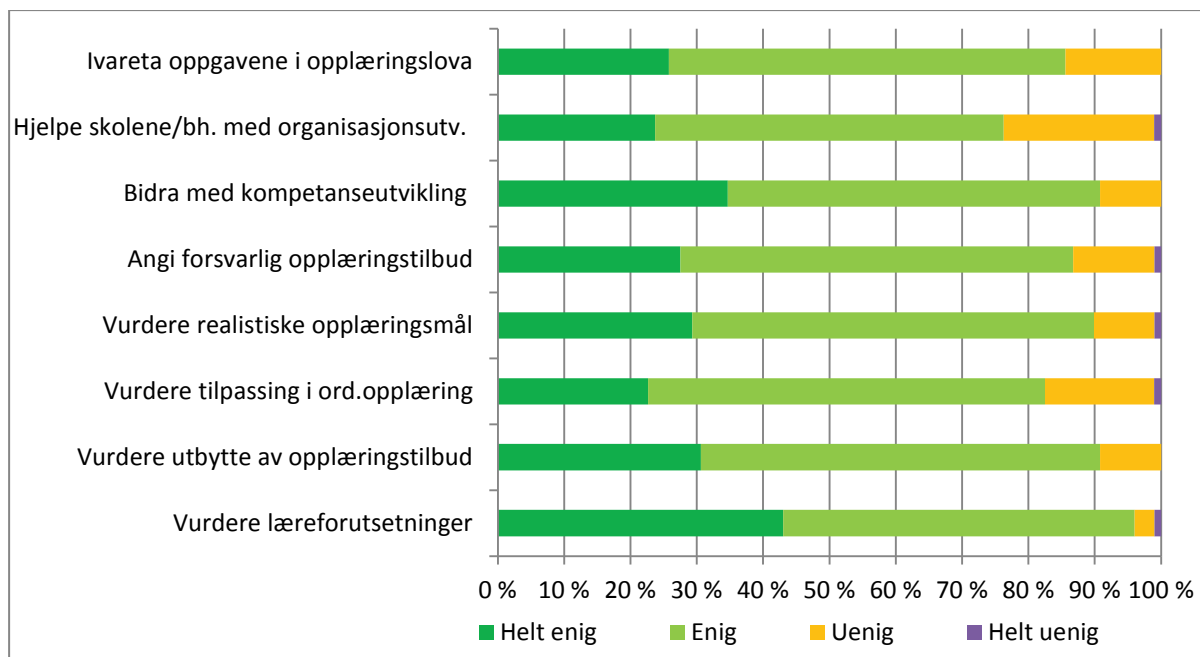
I forhold til voksenopplæringsområdet så virker de skolefaglig ansvarlige å bli mer usikker. 38 prosent mener at PP-tjenesten kjenner dette området godt eller svært godt. 37 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad, eller ikke i det hele tatt, kjenner til voksenopplæringen. 25 prosent vet ikke.

Når det gjelder andre hjelpetjenester så er det 40 prosent av de skolefaglig ansvarlige som ikke vet hvor god kjennskap PP-tjenesten har til andre tjenester. 9 prosent mener de har liten kjennskap, og rett i overkant av halvparten mener at PP-tjenesten har god oversikt.

5.2 SKOLEFAGLIG ANSVARLIG: KOMPETANSE I FORHOLD TIL STATLIGE FORVENTNINGER

5.2.1 Skolefaglig ansvarlig: Statlige oppgaveforventninger

Opplæringsloven stiller noen konkrete forventninger til hva PP-tjenesten må ha kompetanse for å kunne utføre sine oppgaver. Vi har bedt de skolefaglig ansvarlige om å vurdere påstander om deres PP-tjeneste har tilfredsstillende kompetanse til å utføre sentrale arbeidsoppgaver i opplæringsloven. PP-ledernes svaralternativer har vært "helt uenig", "uenig", "enig" og "helt enig" og "vet ikke". Svar i "vet ikke"-kategorien er fjernet i fremstillingen nedenfor. Ingen av spørsmålene inneholder mer enn 10 respondenter som har svart "vet ikke" av totalt 317 skolefaglig ansvarlige. Det høye antallet skolefaglig ansvarlige som har vurdert PP-tjenestens kompetanse til å ivareta konkrete oppgaver i opplæringsloven, viser hvorvidt de synes PP-tjenesten er i stand til å ivareta sentrale lovpålagte oppgaver.



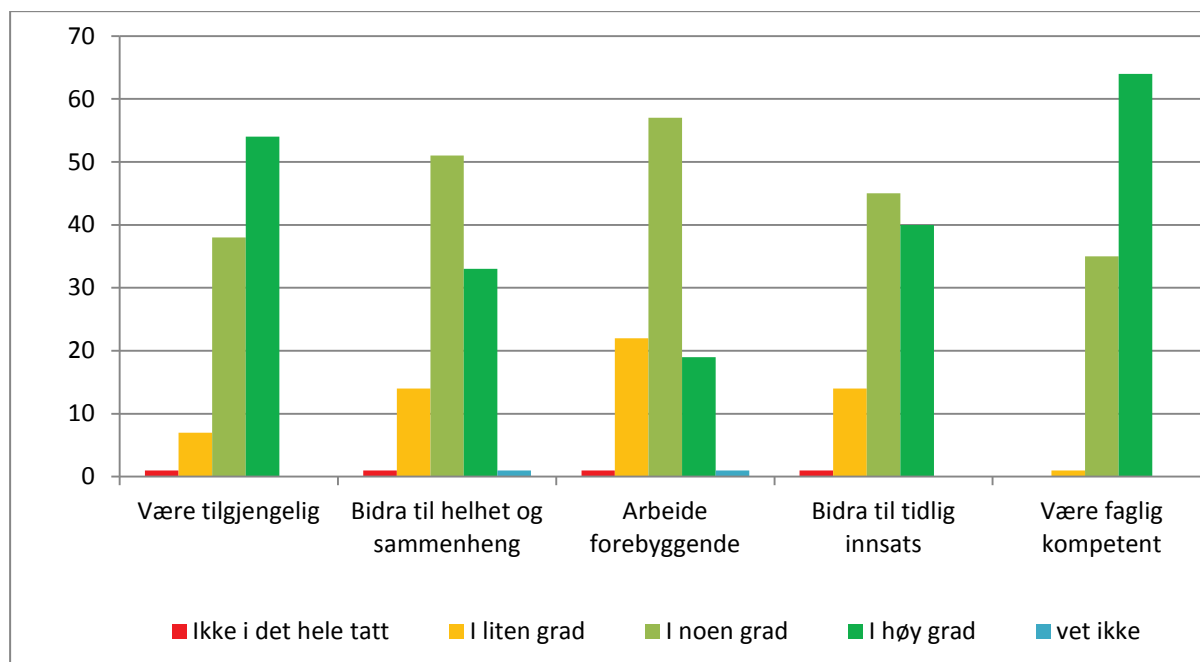
Figur 44 Skolefaglig ansvarlige: Har PP-tjenesten tilfredsstillende kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver? (n=317)

Majoriteten av de skolefaglig ansvarlige sier seg helt enig og enig at PP-tjenesten har kompetanse til å utføre disse konkrete lovpålagte oppgavene. Et hovedinntrykk er derfor at de anser PP-tjenesten kompetent til å gjøre disse lovpålagte oppgavene. Det er samtidig en del skolefaglig ansvarlige som sier seg uenig eller helt uenig i påstandene. Det er mer problematisk, med tanke på at de som skoleeiere står ansvarlige for å ha en PP-tjenesten med tilfredsstillende kvalitet til å utføre sine oppgaver. På den generelle påstanden om at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta lovpålagte oppgaver i opplæringsloven, er det 9 prosent som sier seg uenig/helt uenig. Flest uenige finner vi imidlertid i utsagnet om at PP-tjenesten har kompetanse til å hjelpe skolene med organisasjonsutvikling, hvor 23 prosent er uenig/helt uenig. Videre er 14,6 prosent uenig i at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å bidra med kompetanseutvikling til skoler og barnehager. Disse arbeidsoppgavene, organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling, er de to begrepene som i opplæringsloven som blir omtalt og relatert til det systemrettede arbeidet til PP-tjenesten. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling er vide begreper og som nok rommer forskjellige fortolkninger blant de som har svart. Det er interessant at disse begrepene som har videst tolkningsmuligheter til å bli fylt med innhold kommer dårlig ut og ikke de mer konkretiserte arbeidsoppgavene hvor det vil være lettere å identifisere mangel på kompetanse.

97 prosent er enig eller helt enig i at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å vurdere læreforutsetninger. Tilsvarende vurderer 91 prosent det samme om kompetanse til å vurdere utbytte av opplæringstilbud og kompetanse til å vurdere hva som er realistiske opplæringstilbud. 13 prosent sier seg uenig i at PP-tjenesten har kompetanse til å angi hva som er forsvarlig opplæringstilbud. 17,5 prosent er uenig at PP-tjenesten har kompetanse til å gi råd om tilpasset opplæring i den ordinære opplæring.

5.2.2 Skolefaglig ansvarlig: De fire forventningene

Både fagansatte, PP-ledere og skoleeiere ble bedt om å vurdere i hvilken grad deres PP-tjeneste ivaretar de statlige forventinger som ligger til PP-tjenesten. Meld. St. 18 (2010-2011) – *Læring og fellesskap*, introduserer 4 forventninger til PPT. Disse er: være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, bidra til tidlig innsats i barnehage og skole, og være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Vi splittet disse forventningene opp i fem grupper, og undersøkelsen blant skoleansatte ga følgende resultat:



Figur 45 Skoleeiere: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til de fire forventningene i Meld. St. 18, svar i prosent (n=317)

54 prosent av skoleeierne mener at PP-tjenesten er tilgjengelig i høy grad, mens 38 prosent mener de i noen grad oppfyller denne forventningen. 8 prosent vurderer at PPT ikke i det hele tatt eller i liten grad oppfyller forventningen om å være tilgjengelig. En lavere andel mener at tjenesten i høy grad bidrar til helhet og sammenheng (33 prosent). Halvparten av skoleeierne vurderer at PPT i noen grad bidrar til dette, men 14 prosent mener at tjenesten ikke i det hele tatt eller i liten grad oppfyller denne forventningen.

PP-ledere og fagansatte mente at den største utfordringen handler om å arbeide forebyggende. Skoleeierne vurderer også dette som den største utfordringen. 23 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad, eller ikke i det hele tatt, makter å arbeide forebyggende. 57 prosent mener at tjenesten i noen grad arbeider forebyggende, mens kun 19 prosent vurderer at PP-tjenesten i høy grad jobber forebyggende. Det er også 15 prosent av de skolefaglig ansvarlige som vurderer at PP-tjenesten ikke i det hele tatt eller i liten grad bidrar til tidlig innsats.

Mest positive vurderinger gis til forventningene om at PP-tjenestene er faglig kompetent. 99 prosent av skoleeierne mener at PP-tjenesten i noen grad eller i høy grad er faglig kompetent, og kun 1 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad oppfyller denne forventningen.

Etter denne vurderingen så kan man spørre seg hva som ligger til hinder for å lykkes bedre i forhold til disse forventningene? Er tjenestene jevnt over underbemannet, bør de ha ytterligere mer kompetanse, eller handler det om å utvikle organisasjonen, og bedre interne rutiner?

5.3 SKOLEEIERNE: KOMMUNAL STYRING OG LEDELSE AV PP-TJENESTEN

5.3.1 Organisering av PP-tjenestene

38 prosent av skoleeierne som har deltatt i undersøkelsen melder at de har egen PP-tjeneste i kommunen/fylkeskommunen. De resterende 62 prosent har da interkommunal tjeneste. En kommunal/fylkeskommunal tjeneste kan organiseres på ulike måter. Vår undersøkelse viser at det grovt sett er to organiseringsformer som brukes. 55 prosent av skoleeierne melder at tjenesten er organisert som et eget PPT-kontor. 31 prosent er samorganisert med andre kommunale tjenester (eksempelvis barne- og familieetat). Det var totalt 7 ulike svaralternativer som omhandlet organiseringsform. Til tross for dette var det 9 skoleeiere (7,5 prosent) som mente at de hadde en annen organisering enn svaralternativene, og valgte "annet". Skoleeierne kunne skrive inn sin organiseringsform. Vår forståelse av deres utsagn gjør at man kan plassere alle i allerede eksisterende kategorier. Flere av disse omhandlet at PP-tjenesten var samorganisert med andre tjenester, men da med et annet etatsnavn enn vi oppgav i eksempelet.

62 prosent av skoleeierne oppga at de hadde interkommunal tjeneste¹⁴. 46 prosent av disse meldte om at de hadde kommunesamarbeid uten fylkeskommune. 44 prosent hadde gjennomgående tjenester. Også her var det en "annet"-kategori, som i dette tilfelles besto av 10 prosent av skoleeierne. Det var en rekke ulike forklaringer under denne kategorien. De aller fleste svarene gikk på at de var delvis det ene eller det andre, eller at eksempelvis fylkeskommunen nettopp hadde sagt opp samarbeidet, og at de i løpet av året ble en ren kommunal tjeneste. 7 av skoleeierne sier at de "kjøper tjenester hos annen kommune". Det er uklart om dette betyr at de har inngått et interkommunalt samarbeid, eller om de kjøper PP-tjenester utenfra. Opplæringsloven § 5-6 slår fast at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en PP-tjeneste. Paragrafen slår også fast at den enkelte kommune eller fylkeskommune kan samarbeide om dette tilbudet. Dette betyr at en kommune ikke bare kan basere seg på å kjøpe tjenester fra andre kommuner. Dette er senest presisert av Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 18 *Læring og fellesskap*.

For kommuner/fylkeskommuner med interkommunalt samarbeid så fikk de spørsmål om hvem som oppnevner representanter til styret for PP-tjenesten. 53 prosent av skoleeierne melder at dette blir oppnevnt på administrativt nivå. 31 prosent oppnevnes på politisk nivå, mens 16 prosent av skoleeierne ikke vet hvordan dette fungerer. Blant skoleeierne er det varierende meninger om hvorvidt de har innflytelse til å påvirke kompetansen i PP-tjenesten. 10 prosent mener at de ikke i det hele tatt kan påvirke tjenestens kompetanse. En tredjedel av skoleeierne mener at de i svært liten eller liten grad kan påvirke dette, mens 39 prosent vurderer at de i noen grad kan påvirke kompetansen. Cirka 20 prosent av skoleeierne sier de i høy grad kan påvirke kompetansen.

¹⁴ 74 prosent av skoleeierne meldte at de ikke var vertskommune for PP-tjenesten som hadde interkommunalt samarbeid.

6 prosent av skoleeierne vet heller ikke om de pålegger PP-tjenesten oppgaver som går ut over det som forventes av sentrale myndigheter. 14 prosent mener at de pålegger ekstra oppgaver, mens 80 prosent melder at de ikke pålegger tjenesten ekstra oppgaver. Et eksempel på oppgaver som går ut over det som forventes er at PP-tjenesten skal være koordinator for Individuell Plan (IP).

5.3.2 Skolefaglig ansvarlig: visjon for PP-tjenesten

I spørreskjema til skoleeier stilte vi et åpent spørsmål om hvilken visjon skoleeiere har for PP-tjenesten i deres kommune. Svarene danner et materiale som danner grunnlag for en kvalitativ studie av innholdet. Vi kategoriserte svarene inn i 3 hovedkategorier: Systemrettet arbeid, arbeid med fokus på individet og en kategori for kombinasjon av de ovennevnte. Til sammen beskrev mer enn 90 prosent av respondentene hvordan de ser for seg en ønsket og framtidig PP-tjeneste. Resten av respondentgruppen avga ikke svar.

Tabell 18 Kategorisering av skoleeiers visjoner for PPT (n=295)

Visjon til PP-tjeneste	Antall	Prosent
Systemrettet arbeid	221	74,9
Individrettet arbeid	25	8,5
Både systemrettet- og individrettet arbeid	25	8,5
Utenfor kategoriene	24	8,1

I skoleeiernes fremstillinger av visjoner for PP-tjenestene, fremtrer følgende visjonsbeskrivelser som typiske utsagn:

- drivkraft for utvikling
- selvstendig og kompetansesterk enhet
- veileder og dialogpartner

Nesten 75 prosent av de skolefaglig ansvarlige beskriver en PP-tjeneste som har fokus på systemrettet arbeid, det å jobbe kontekstuellet med fokus på klasse og læringsmiljø.

Skoleeierne meddeler at PPT skal fungere som støttespiller og dialogpartner for de ansatte på skolen og i barnehagen. Samarbeid med skoler og barnehager, veiledning av de ansatte, jobbe forebyggende og det å skape et godt læringsmiljø står i sentrum av visjonsbeskrivelsene. En god del respondentene integrerer det interaktive elementet i visjonen deres og støtter dermed tidligere forskning som sier at systemets arbeid er mer effektiv ved hjelp av interaksjon (Sørli 2000).

Et klart mindretall, om lag 8 prosent beskriver en individrettet PPT og fokuserer kun individsentrert diagnostisering og tilrettelegging, være en veileder i vedtatte saker knyttet til enkelt elever/unger.

Like mange ønsker at PPT håndterer det spenningsfeltet mellom individ- og systemrettet arbeid og jobber på begge plan. Disse ønsker en god individuell oppfølging av enkeltbarn og samtidig et sterkt fokus på miljøet i klasserommet.

God individuell oppfølging av enkeltbarn samtidig som det er et sterkt fokus på systemisk utvikling. Mer fokus på tilpasset opplæring i klasserommet

Nødvendig kompetanse for å nå visjon

I tillegg til det åpne spørsmål hvor skoleeiere fikk beskrive sin visjon for PPT spurte vi skoleeiere også et åpent spørsmål om hvilken kompetanse de mente må til for å ivareta deres beskrevne visjon.

Tabell 19 Kategorisering av hva som må til for å ivareta deres visjoner for PP-tjenesten (n=295)

Nødvendig kompetanse	Antall	Prosent
Kompetanse- og organisasjonsutvikling	217	73,6
Test/utredningsvirksomhet	14	4,7
Kunnskap om lovverk	4	1,4
Tid/ressurs	22	7,4
Utenfor kategoriene	38	12,9

Resultatene viser at mer en to tredjedeler av skoleeierne fokuserer på kompetanse- og system/organisasjonsutvikling og understreker viktigheten av praksisnærhet/erfaring til feltet, kommunikasjon, generell veiledning og samarbeid mellom systemene:

- Mer inngående kjennskap til praksisfeltet, mer om ledelse og organisasjon.
- Kunnskap om skolen som organisasjon – og planlegging, organisering og evaluering av ordinær undervisningsarbeid.
- Kompetanse- og organisasjonsutvikling i forhold til tjenestens samarbeidspartnere.
- Veiledningskompetanse, kommunikasjonskompetanse og organisasjonsforståelse.

Blant de med visjoner om en PP-tjeneste med en systemrettet arbeidsprofil, er det en tredel som sier at PP-tjenesten har behov for generell eller spesifikk fag/spisskompetanse:

- PP-tjenesten må ha kompetanse innen ledelse av endringsprosesser. I tillegg bør PP-tjenesten ha tilstrekkelig psykologikompetanse.
- Kompetanse på masternivå i spesialpedagogikk. I tillegg kompetansen innenfor organisasjonsutvikling og veiledning.

Et mindre antall skoleeiere, som legger vekt på PP-tjenestens test- og utredningsarbeid, ser tids- og/eller ressursproblematikken som nøkkelen til å kunne virkeliggjøre visjonen. Et fåtall skoleeiere mener at PP-tjenesten bør ha mer kunnskap relatert til lovverket. Resterende skoleeiere oppga ikke noen konkrete forslag for å nå visjon for egen PP-tjeneste eller oppga svar som ikke kunne kategoriseres.

5.3.3 Skolefaglig ansvarlig: kommunale/fylkeskommunale kvalitetssikringstiltak

Når det gjelder kvalitetssikring av PP-tjenesten og PP-tjenestens arbeid, så har både skoleeier og PP-tjenesten selv ansvar for å sikre at tjenesten holder god kvalitet og innfrir de krav som lover og forskriftene stiller til PP-tjenesten. Fylling og Handegårds (2009) evaluering av PP-tjenesten viste at kommunene og fylkeskommunene i svært ulik grad bidrar med styringssignaler og kriterier for kvalitet og måloppnåelse overfor PP-tjenesten. Manglende kriterier for måloppnåelse bidrar til å gjøre det vanskelig for de fagansatte å vurdere sitt eget arbeid, for andre å vurdere PP-tjenestens arbeid og for skoleeier å følge opp hvorvidt PP-tjenesten oppfyller lovens krav (Fylling & Handegård 2009). Lokalt utviklede serviceerklæringer kan blant annet være med på å avklare forventninger mellom PP-tjenesten og deres brukere. Ved siden av serviceerklæringer finnes det flere ulike tiltak som kan støtte utviklingen av kvalitet i PP-tjenesten.

Tabell 20 Skoleeiers rapportering av kvalitetssikringstiltak (tall i prosent, n=317)

Har din PP-tjeneste:	Vet ikke	Nei	Ja	Total
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	26,8	23,3	49,8	99,9
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PPT	31,2	25,6	43,2	100,0
Serviceerklæring for PPT	34,4	45,1	20,5	100,0
Gjennomført brukerundersøkelse (siste 2 år)	33,8	46,4	19,9	100,1
Etablert brukerråd (eller liknende forum)	29,7	62,5	7,9	100,1
Informasjon om brukerbehov vha, statistikk	30,0	32,5	37,5	100,0
Utviklet veiledende kompetansekriterier	45,7	39,4	14,8	99,9
Utviklet veiledende kvalitetskriterier	43,8	41,0	15,1	99,9
Arbeidet med etiske retningslinjer	37,2	39,7	33,1	100,0
Rutiner for overgang (b.hage-u.skole-vg. skole)	16,1	12,6	71,3	100,0
Evaluering av PP-tjenesten	27,8	33,1	39,1	100,0
Årshjul	23,0	13,6	63,4	100,0
Andre tiltak	63,7	12,0	24,3	100,0

Av tabell 20 kan vi lese at flesteparten av skoleeierne rapporterer at de har rutiner for overganger mellom barnehage til grunnskole, ungdomsskole og videre til videregående opplæring (71 prosent) og årshjul (63 prosent).

Med tanke på PP-tjenestens kompetanseutvikling, rapporterer cirka halvparten av skoleeierne at de har en kompetanseutviklingsplan for PP-tjenesten. Det tilsier samtidig at halvparten ikke har eller ikke vet om de har en kompetanseutviklingsplan for PP-tjenesten. En kompetanseutviklingsplan vil være et viktig redskap for konkretisering av hvilken kompetanse PP-tjenesten selv og kommunene trenger å styrke PP-tjenesten med. En plan for utvikling av kompetanse vil kunne rette seg mot de visjonene skoleeier har for PP-tjenestens arbeidsoppgaver, kompetansebehov i forhold til å øke kvaliteten på tjenestetilbudet og sikre at PP-tjenesten har kompetanse til arbeidsoppgaver som eventuelt er tillagt PP-tjenesten fra det lokalpolitiske nivået. Det er svært få skoleeiere som rapporterer at det er utviklet veiledende kompetanse- og veiledende kvalitetskriterier for PP-tjenestene. Mellom 16 og 45 prosent av de skolefaglig ansvarlige har svart i kategorien "vet ikke" vedrørende kvalitetssikringstiltak i PP-tjenesten. Det er selvsagt bekymringsfullt at skolefaglig ansvarlige ikke vet om de har eller ikke har de kvalitetssikringstiltakene vi spør om her. Kan det ha med tanke på styring av tjenestetilbudet. Andelen skolefaglig ansvarlige som har svart bekreftende på de nevnte kvalitetssikringstiltakene avviker ikke vesentlig fra PP-ledernes svar.

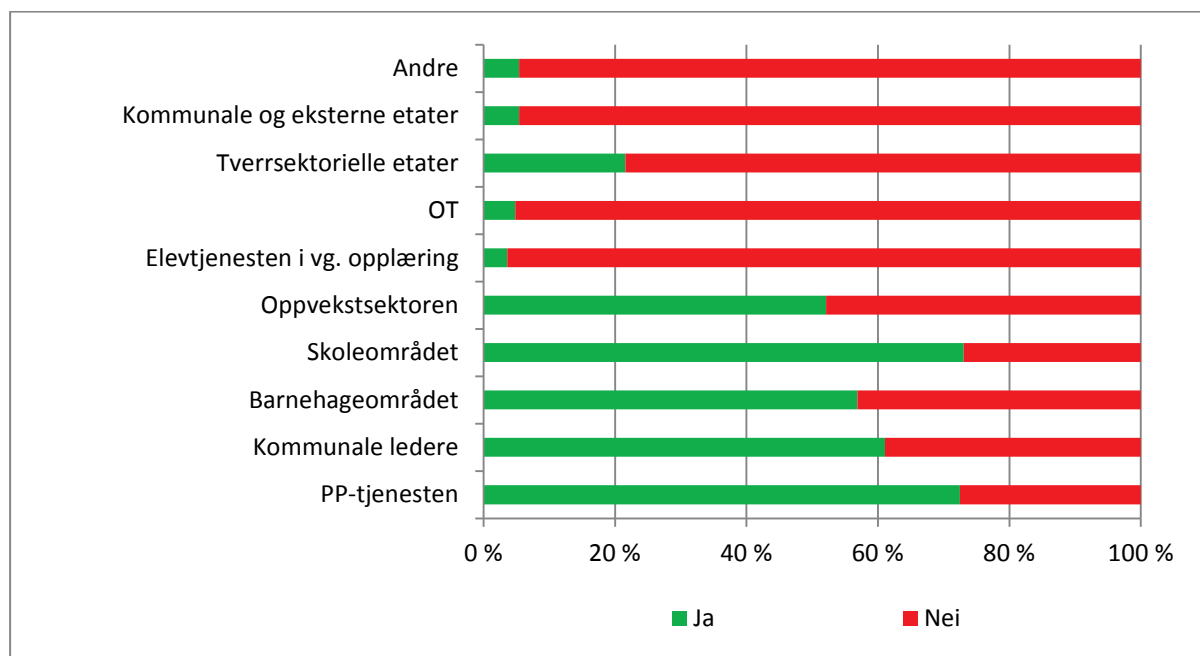
5.3.4 Skolefaglig ansvarlig: Kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger

Med tanke på utvikling av etter- og videreutdanningsstrategi, er det nyttig å vite hvilke kompetansesatsinger som eventuelt finnes i kommunene/fylkeskommunene, og hvem som er målgruppen for disse, hvilken organisering de har og hvem som er kompetansetilbydere i de kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsingene.

Litt over halvparten (52,7 prosent) av de skolefaglig ansvarlige sier at kommunen/fylkeskommunen har hatt egen kompetansesatsing som PP-tjenesten har deltatt i, og er i overensstemmelse med andelen PP-ledere som melder at de har deltatt i kommunale kompetansesatsinger.

Blant de kommunene/fylkeskommunene som har egen kompetansesatsing hvor PP-tjenesten har deltatt, har vi bedt de skolefaglig ansvarlige om å vurdere hvor relevant de mener kommunens/fylkeskommunens kompetansesatsing har vært for PP-tjenesten. Tallene viser at 61 prosent sier at kompetansesatsingen har vært svært relevant for PP-tjenesten, 31 prosent sier at den har vært middels relevant for PP-tjenesten, mens 4 prosent sier den har vært lite relevant. 4 prosent har svart "vet ikke". Relevansvurderingene er et lite hakk bedre enn PP-ledernes, men viser at flertallet av både PP-ledere og skolefaglig ansvarlige vurderer kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger som nyttige for PPTs kompetanse. Det må derfor kunne sies at der PP-tjenesten har deltatt i kommunale kompetansesatsinger, så har flertallet av PP-tjenester fått kompetanse med svært god relevans til deres arbeidsoppgaver.

Hvem har vært målgruppe for disse kompetansesatsingene? Hvordan har kompetansesatsingene vært organisert? Og hvem har vært kompetansetilbydere i satsingene? De skolefaglige ansvarlige rapporterer som følger:

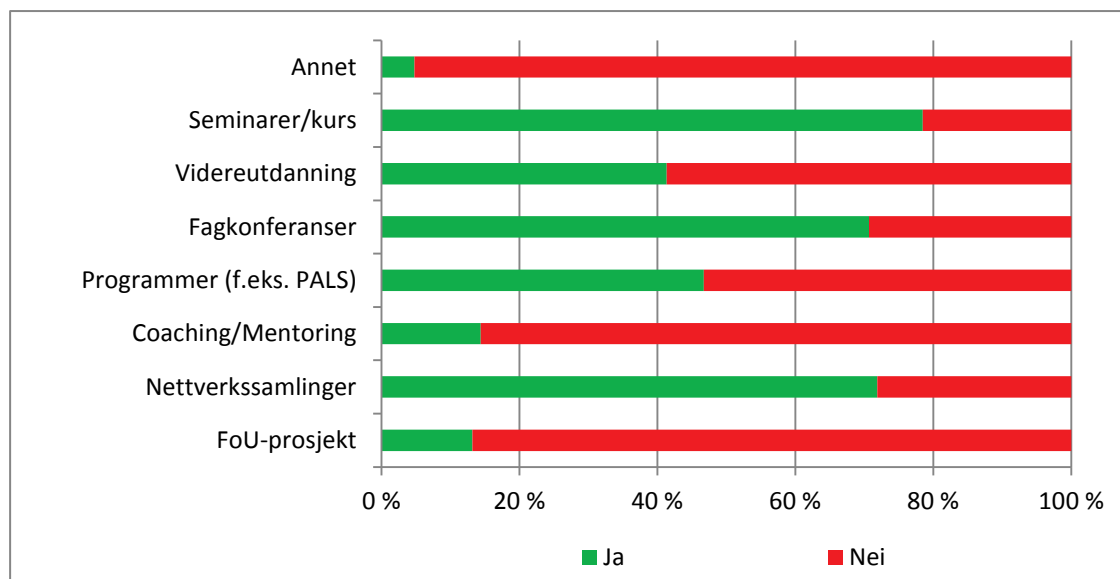


Figur 46 Skolefaglig ansvarlig: Hvem har vært målgruppe i kommunale kompetansesatsinger? (n=167)

De skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene rapporterer hovedsakelig at PP-tjenesten deltar i kompetansesatsinger hvor PP-tjenesten selv er målgruppen, eller hvor oppvekstsektoren, skoleområdet eller barnehageområdet utgjør målgruppen for kompetanseutviklingen. Blant de skolefaglig ansvarlige som sier at deres kommune/fylkeskommune har kompetansesatsinger hvor PPT har deltatt, sier 6 av 10 at målgruppen har vært kommunale ledere. Der PP-tjenesten har deltatt i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger, opplyser 72,5 prosent at PP-tjenesten har utgjort målgruppen for deres deltakelse. Videre sier 52 prosent at oppvekstsektoren har utgjort målgruppen, 73 prosent at skoleområdet har utgjort målgruppen og 57 prosent at barnehageområdet har utgjort målgruppen for kompetansesatsingen. Andelen som rapporterer om at PP-tjenesten deltar i tverrsektorielle kompetansesatsinger i kommunene er betydelig lavere. Av de kommunene som har PP-tjenesten med egne kompetansesatsinger, er det her bare 22,6 prosent som

sier at tverrsektorielle etater er målgruppe. PP-tjenesten deltar hovedsakelig i kommunale kompetansesatsinger innenfor ledelse og oppvekstområdet.

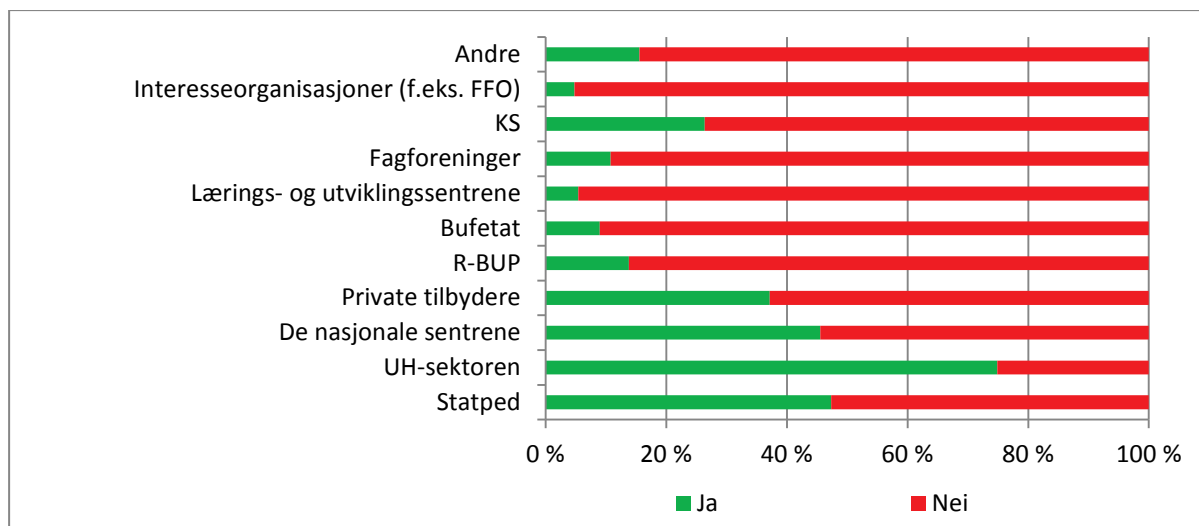
Hvordan har kommunene organisert kompetansesatsinger med PP-tjenesten som deltakere?



Figur 47 Skolefaglig ansvarlig: Hvilken organisering har det vært på kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=167)

Tallene fra de skolefaglig ansvarlige stemmer svært godt overens med PP-lederne rapportering. Rapporteringen om organiseringene av kommunal/fylkeskommunal kompetansesatsing hvor PP-tjenesten deltar på, anser vi å være solid. Størst avvik mellom PP-leder og skolefaglig ansvarlig finner vi om kompetansesatsingen er organisert som videreutdanning. Her svarer 41 prosent av de skolefaglig ansvarlige at PPT er med på kompetansesatsing som er organisert som videreutdanningskurs, mens bare 25 prosent av PP-lederne sier det samme. De kommunale/fylkeskommunale satsingene hvor PP-tjenesten har deltatt, er i hovedsak organisert som kurs/seminarer (78,4 prosent), fagkonferanser (70,7 prosent) eller nettverkssamlinger (71,9 prosent). Deretter kommer deltakelse i programmer (46,7 prosent) som organiseringsform. Deltakelse i nettverkssamlinger og i programmer representerer kompetansesatsinger som strekker seg over et gitt tidsrom, mens seminarer/kurs og fagkonferanser er satsninger som maksimalt foregår over noen dager. Kurs og seminarer gir dermed ikke samme muligheter til å følge opp den kunnskapen som de ansatte tilføres på samme systematiske måte som et program og nettverkssamlinger.

Bare en beskjeden del av kompetansesatsingene er organisert som det man kjenner som FoU-prosjekter (13,2 prosent). Blant de skolefaglig ansvarlige er det 14,4 prosent som sier at PP-tjenesten deltar i kompetansesatsinger som er organisert i form av coaching eller mentorordning.



Figur 48 Skolefaglig ansvarlig: Hvem har vært kompetansetilbydere i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger? (n=167)

I de kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsingene sier de skolefaglig ansvarlige at det primært er universiteter og høyskoler (75 prosent), Statped (47 prosent) og de nasjonale sentrene (46 prosent) som er kompetansetilbydere i kommunenes/fylkeskommunenes kompetansesatsinger. Sammenligner en med PP-ledere, er det en større andel skolefaglig ansvarlige som oppgir de nasjonale sentrene som kompetansetilbydere. Det er også en større andel skolefaglig ansvarlige som sier at KS står bak kompetansesatsingene enn andelen PP-ledere. Private tilbydere står ifølge skolefaglig ansvarlige bak 37 prosent av de kompetansesatsingene hvor PP-tjenesten deltar i kommunene.

Til slutt må vi også peke på at det er 47 prosent av de skolefaglige ansvarlige som sier at PP-tjenesten ikke deltar i kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger. For de PP-tjenestene som deltar i kommunale kompetansesatsinger, opplever flertallet relevansen for PP-tjenesten som god. Det at målgruppen for kommunenes/fylkeskommunenes kompetansesatsinger i stor grad er PP-tjenesten selv, oppvekstsektoren eller barnehage- og skoleområdet spiller trolig inn her. Når det gjelder organisering, er mye av kompetansesatsingen organisert i form av kurs/seminarer og fagkonferanser.

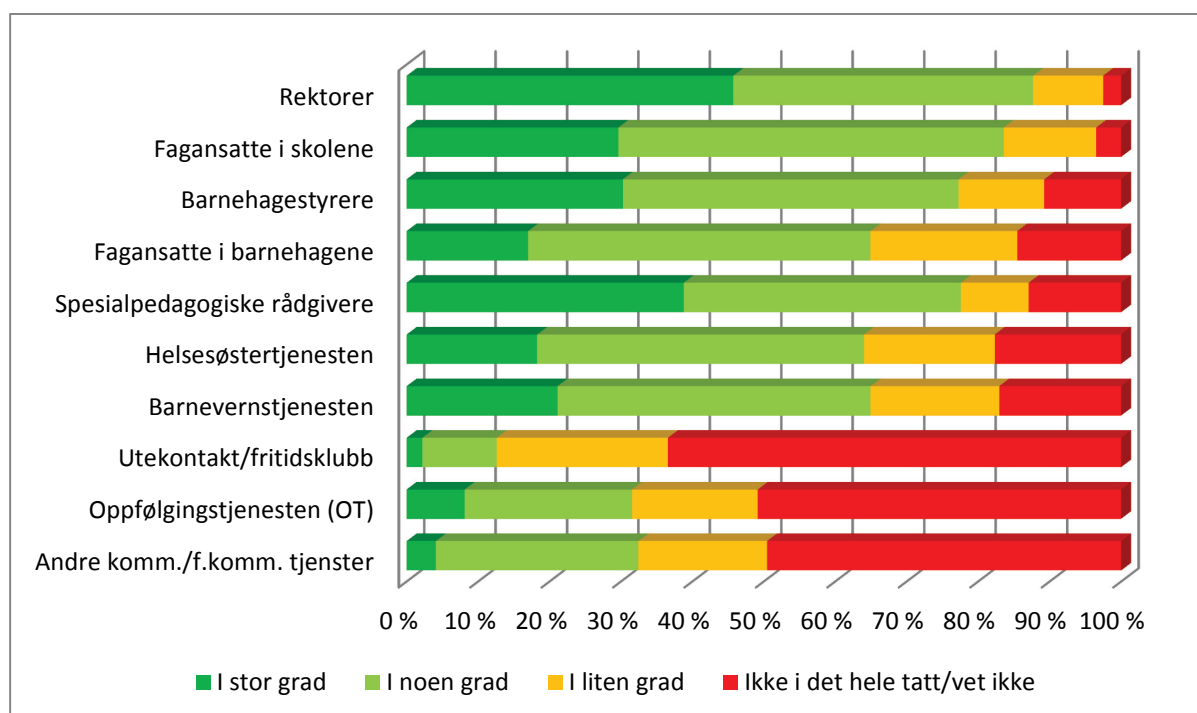
5.3.5 Skolefaglig ansvarlig: Etablerte arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling

Vi spurte skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene om PP-tjenesten regelmessig deltar i kommunale/fylkeskommunale fellesmøter på tvers av sektoren, f.eks. med helsesøstertjenesten, barnevernstjenesten eller andre. 85,5 prosent av de skolefaglig ansvarlige rapporterer at PP-tjenesten deltar i fellesmøter sammen med andre kommunale/fylkeskommunale tjenester. 7,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige svarer nei, mens resterende 6,9 prosent valgte å svare "vet ikke". Vi kan derfor si at PP-tjenesten i hovedsak er deltakende i tverrfaglige møter i kommunen/fylkeskommunen, noe som gir grunnlag for utveksling av kunnskaper mellom de kommunale/fylkeskommunale tjenestene på fagansatt-nivå.

En annen forutsetning for kompetanseutvikling i den kommunale/fylkeskommunale settingen, kan knyttes til om PP-lederne regelmessig deltar i fellesmøter med rektorer/styrere. Vi finner at det er 69,1 prosent av de skolefaglig ansvarlige som bekrefter dette. Når 72,6 prosent av PP-lederne

rapporterer om det samme, kan vi være ganske sikre på at rundt 7 av 10 PP-ledere jevnlig har kontakt med et lederkollegium i oppvekstsektoren. Det gir gode forutsetninger for å ha dialog om hvordan både skolene, barnehagene og PP-tjenesten kan utvikles seg videre fra dagens ståsted. På den annen side er det cirka 30 prosent av PP-lederne som ikke har en fellesarena for regelmessig kontakt med skolelederne og barnehagelederne som mottar råd og veiledning fra PP-tjenesten.

Vi har her spurt de skolefaglig ansvarlig i hvilken grad PP-tjenesten regelmessig deltar på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling. Har PP-tjenesten i sitt daglige arbeid tilgang på arenaer som kan bidra til læring og utvikling til å styrke deres kompetanse? Nedenfor presenterer vi skolefaglig ansvarliges vurdering av PP-tjenesten deltakelse på arenaer for samarbeid med ulike aktører i og utenfor kommunen.



Figur 49 Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende kommunale/fylkeskommunale etater? (n=317)

Søylene lengst til venstre viser andelen av PP-tjenester som sier de i stor grad bruker de respektive møtearenaene i kunnskaps- og erfaringsdeling, mens søylen helt til høyre fremstiller de som svarer at møtearenaene ikke brukes til deling av kunnskap og erfaring i det hele tatt eller "vet ikke".

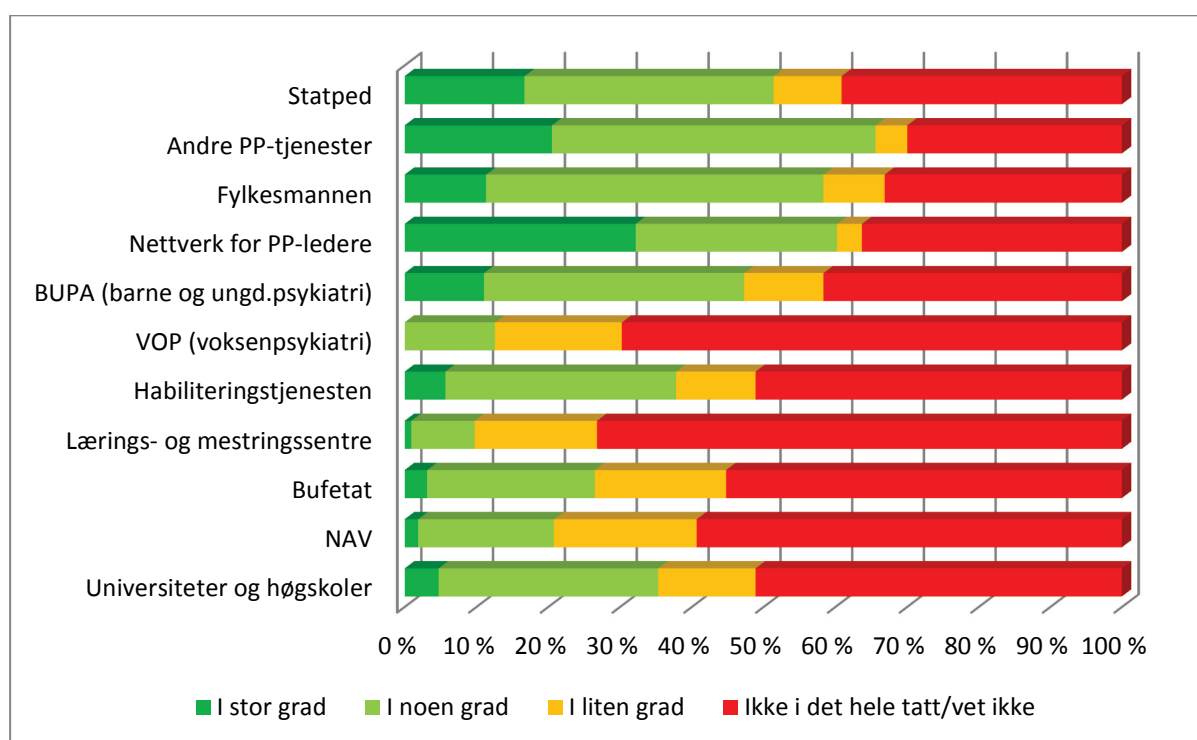
45 prosent av kommunenes/fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenesten i stor grad har regelmessig kunnskaps- og erfaringsdeling med skolens rektorer. 30 prosent sier PP-tjenesten i stor grad deltar på arenaer for faglig samarbeid med skolens fagansatte. Mer enn 80 prosent sier at PP-tjenesten i noen grad deltar på arenaer for deling av kunnskap og erfaringer med rektorer og skolens fagansatte. Det er et klart mindretall som svarer at PP-tjenesten i liten grad eller ikke i det hele tatt er med i regelmessig kunnskaps- og erfaringsdeling med rektorer og fagansatte i skolen.

30 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenesten i stor grad deltar på arenaer for deling av kunnskap og erfaring med barnehagestyrere, mens 17 prosent sier det samme om kunnskaps- og

erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene. Tallene viser at 77 prosent sier at PP-tjenesten i noen eller stor grad deltar i kunnskapsdeling med barnehagestyrerne, at 65 prosent deltar i kunnskapsdeling med fagansatte i barnehagene. Det er en noe høyere andel som sier at PP-tjenesten deltar i liten grad eller ikke i det hele tatt på arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling på området for barnehagene enn for skoleområdet.

Det er 39 prosent som sier at PP-tjenesten i stor grad samarbeider med rådgivende spesialpedagoger om deling av kunnskaper og erfaringer. Videre er det også 39 prosent som sier at det i noen grad er et slikt samarbeid. Totalt er det nærmere 80 prosent av skoleeier-representantene som sier at PP-tjenesten har arenaer for kunnskapsdeling med rådgivende spesialpedagoger.

De skolefaglig ansvarlige vurderer PP-tjenestens kunnskap- og erfaringsdeling til både barnevernstjenesten og helsesøstertjenesten ganske likt. I underkant av 20 prosent sier kommunen i stor grad har arena for å dele kunnskap mellom disse tjenestene. I overkant av 40 prosent sier videre at de i noen grad har en slik arena. Når det gjelder de resterende samarbeidsaktørene; utekontakt/fritidsklubb, oppfølgingstjenesten (OT) og andre kommunale/fylkeskommunale tjenester er det en stor andel av de skolefaglig ansvarlige som svarer i kategorien "vet ikke". Det er derfor vanskelig å vurdere i hvilken grad PP-tjenesten deltar på samarbeidsarenaer.



Figur 50 Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig i kunnskaps- og erfaringsdeling med følgende etater utenfor kommunen/fylkeskommunen? (n=317)

Når det gjelder PP-tjenestens regelmessige deltakelse i kunnskap- og erfaringsdeling med etater utenfor kommunen/fylkeskommunen, er det mange skolefaglig ansvarlige som svarer i kategorien "vet ikke". Det er likevel et antall skolefaglig ansvarlige som sier at deres PP-tjeneste i stor eller noen grad deltar regelmessig i kunnskap- og erfaringsdeling med følgende etater; 65 prosent med andre PP-tjenester, 60 prosent i PP-ledernetttverk, 58 prosent med Fylkesmennene, 50 prosent med

Statped, 47 prosent med barne- og ungdomspsykiatrien (BUPA) og 38 prosent med habiliteringstjenesten og 35 prosent med høgskoler og universiteter.

5.3.6 Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av ønsket og faktisk tidsbruk i PP-tjenesten

I en del av spørreundersøkelsen blant skoleeierne så ble de bedt om å vurdere PP-tjenestens tidsbruk. De måtte ta stilling til hva PP-tjenesten bruker tiden sin på i dag, og på hvilken måte skoleeierne vurderer at de bør bruke tiden sin. Resultatet peker klart i en retning. Skoleeierne ønsker åpenbart at PP-tjenesten skal jobbe på en annen måte enn det gjøres i dag, og at de ønsker at tjenesten skal jobbes mer opp mot skolen som system. Undersøkelsen viser at minst 70 prosent av skoleeierne ønsker primært å bruke PP-tjenesten til følgende arbeidsoppgaver: rådgivning/veiledning av lærere i skole/barnehage (32 prosent), organisasjon- og kompetanseutvikling i skole/barnehage (31 prosent), og lærings-/klasseledelse (10 prosent). Andelen skoleeiere som mener at PP-tjenesten primært bør jobbe med enkelteleven, er drøye 20 prosent.

Det er flest skoleeiere som ønsker at PP-tjenesten skal prioritere å bruke arbeidstida på rådgivning og veiledning av lærere. Nær 1/3 av alle skoleeierne har satt lærerveiledning opp som prioritet for hva PPT bør jobbe med. Over 60 prosent har skoleeierne har ønske at veiledning og rådgivning av lærere blant sine tre prioriterte arbeidsoppgaver for PPT. Lærerveiledning, organisasjonsutvikling, kompetanseutvikling, veiledning av læringsledelse og rådgivning av lærere i barnehager/skoler er førsteprioriterte arbeidsoppgave for mer enn 70 prosent av skoleeierne. Disse arbeidsoppgavene er i stor grad forbundet med systemrettet arbeid. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skoler og barnehager er da også arbeidsoppgaver som Opplæringslovens § 5-6 fremhever ved siden av sakkyndighetsoppgavene.

Drøye 20 prosent av skoleeierne vurderer at PP-tjenesten bør bruke mest tid på test/utredning og skriving av sakkyndige vurderinger. Nær halvparten av skoleeierne som har skriving av sakkyndige vurderinger som en av tre prioriterte ønsker over hva PP-tjenesten skal bruke arbeidstiden til. Det er imidlertid få som gir denne arbeidsoppgaven førsteprioritet (8,5 prosent). Cirka fire av ti skoleeiere har testing/utredningsvirksomhet blant sine tre prioriterte arbeidsoppgaver for PP-tjenesten, men også her er det få som har testing/utredningsvirksomhet prioritert øverst (12,3 prosent).

Vi kan slå fast at størsteparten av skoleeierne i hovedsak ønsker en arbeidsprofil som er forenlig med systemrettet arbeid. Samtidig tyder andre- og tredjeprioriteringene på at skoleeiere også tar sakkyndighetsarbeidet på alvor, siden testing/utredningsvirksomhet og skriving av sakkyndige vurderinger er arbeidsoppgaver som er godt representert som en av tre ønskede prioriterte arbeidsoppgaver. Todelingen i PP-tjenestens arbeidsoppgaver mellom systemrettet arbeid og sakkyndighetsarbeid er med andre ord synlig også i skoleeierne fremtidsbilde og visjon for PP-tjenestens arbeidsoppgaver.

Når skoleeierne blir bedt om å si hva PP-tjenesten bruker mest tid på i dag, oppgir nær halvparten at PP-tjenesten bruker mest arbeidstid på å skrive sakkyndige vurderinger. Nær 40 prosent mener PP-tjenesten i dag bruker mest tid på testing/utredningsvirksomhet. Det vil si at nærmere 90 prosent oppgir som sitt førstevalg at PP-tjenesten bruker mest tid på kategorier som i større grad er individrettede. Det er bare rundt 5 prosent av de skoleeierne som har rapportert om at deres PP-tjeneste bruker mest tid på systemrettede arbeidsoppgaver; organisasjonsutvikling i

skoler/barnehager, kompetanseutvikling i skoler/barnehager, test-/utredningsvirksomhet, diagnoseutredninger, rådgivning/veiledning av lærere i skoler/barnehager og veiledning av læringsledelse/klasseledelse i barnehager/skoler.

5.4 SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE: VURDERING AV TID TIL DELTAKELSE OG EGENE KOMPETANSEMILJØER I EN STRATEGI FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING

5.4.1 Skolefaglig ansvarlig: Tid til å delta i etter- og videreutdanning

Et sentralt spørsmål i forbindelse med etter- og videreutdanning er hvorvidt ansatte i PP-tjenesten har tid eller gis tid til å delta i etter- og videreutdanning. Vi har derfor kartlagt skoleeierne mening om hvilken tid eller kapasitet de mener at PP-tjenesten har til å delta i etterutdanning.

Tabell 21 Skoleeier: Tid/kapasitet til å delta i etter- og videreutdanning (i prosent, n = 317).

Fagansattes tid og kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning:	Vet ikke	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad
.. uten at det går ut over løpende arbeidsoppgaver	18	2	29	45	6
.. som nødvendig for å følge utviklingen i skolen/barnehage	17	0	11	50	22
.. som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse	18	1	11	51	19

Omtrent halvparten av skoleeierne vurderer at PP-tjenesten i noen eller høy grad har tid til å delta på etterutdanning uten av det går ut over de løpende arbeidsoppgavene. Nesten en tredjedel av skoleeierne mener at tjenesten i liten- eller ikke i det hele tatt, kan delta på etterutdanning. 18 prosent vet ikke. Skoleeierne er derfor mer positiv til å tenke at tjenesten kan frigjøre seg fra de daglige arbeidsoppgavene for å få hevet sin kompetanse enn hva eksempelvis de fagansatte er.

5.4.2 Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av organisering av etter- og videreutdanningsstrategi

De ovennevnte innspillene gir en pekepinn på hvilke arbeidsoppgaver skoleeierne ønsker styrket i framtida. En strategi for kompetanseutvikling bør rette seg mot det man vil PP-tjenesten skal bruke sin arbeidstid på. Det er imidlertid en klar diskrepans mellom det skoleeierne mener PPT bruker mest tid på i dag og deres visjoner og ønskede arbeidsprofil for PP-tjenesten.

Vi presenterte ulike organiseringsformer for etter- og videreutdanning til skoleeierne, hvor de er bedt om å vurdere i hvilken grad de er enig at disse strategiene er ønsket som organisering av PP-tjenestens etter- og videreutdanning.

Tabell 22 Skoleeierens vurdering av organiseringsform for etter- og videreutdanning (n=317)

Strategi for etter- og videreutdanning	Vet ikke		Uenig		Delvis enig		Helt enig		Totalt	
	Ant	%	Ant	%	Ant.	%	Ant	%	Ant	%
FoU-prosjekter	75	23	34	11	100	32	108	34	317	100
Videreutdanning fra UH-sektoren	47	15	35	11	135	43	100	31	317	100
Egen videreutdanning for PP-tjenester	49	16	47	15	96	30	125	39	317	100
Hospitering i andre PP-tjenester	56	18	30	9	143	45	88	28	317	100
Hospitering i Statped	77	24	37	12	123	39	80	25	317	100
Tverretattlig komp.utv. i kommunen	38	12	26	8	111	35	142	45	317	100
Nasjonalt komp.utv.- program	44	14	23	7	107	34	143	45	317	100
Kurs/konferanser på tema	31	10	34	11	133	42	119	37	317	100
Seminarrekke	29	9	12	4	109	34	167	53	317	100
Sertifiseringskurs	62	19	18	6	97	31	140	44	317	100

Når vi analyserer resultatene så ser vi at en høy andel av skoleeierne er tilbøyelig til å være enig eller delvis enig, med alle våre foreslåtte organisasjonsformer. Dette viser seg ved at flertallet sier seg sterkt enig i alle former for å organisere kompetanseutvikling for PPT. Hvorvidt de oppfatter alle forslag til kompetanseutvikling som kjærkomne må kanskje helst forstås som at de ser positivt på forslagene.

Vi ser derfor på hvilke former for organisering av etter- og videreutdanning får mer oppslutning enn andre. En seminarrekke på viktige kunnskapsområder får mest oppslutning av skoleeierne. Over halvparten sier seg helt enig i at seminarrekke er en ønsket organisering for en strategi for PP-tjenestens etter- og videreutdanning. Bare en fjerdedel (cirka 25 prosent) sier seg helt enig i forslaget om hospitering i Statped og andre PP-tjenester. Rundt 45 prosent sier seg helt enig i forslagene om tverretattlige kompetanseutviklingsprogram i kommunene og nasjonale kompetansehevings-program, samt sertifiseringskurs.

Tabell 22 viser at nesten 90 prosent av skoleeiere er helt eller delvis enig at det er ønskelig med en etter- og videreutdanningsstrategi som er organisert som seminarrekker på viktige kunnskapsområder. Om lag 80 prosent satser på nasjonale kompetansehevingsprogram, temabaserte kurs og konferanser og tverretattlige kompetansesatsinger i kommunen. Det er ikke overraskende at så mange helt eller delvis ønsker seg tverretattlige kompetansesatsinger på bakgrunn av det fokus mange kommuner har satt inn på bedre samordning av velferdstjenestene de senere årene. 75,3 prosent sier seg helt eller delvis enig i videreutdanning fra høyskoler og universiteter.

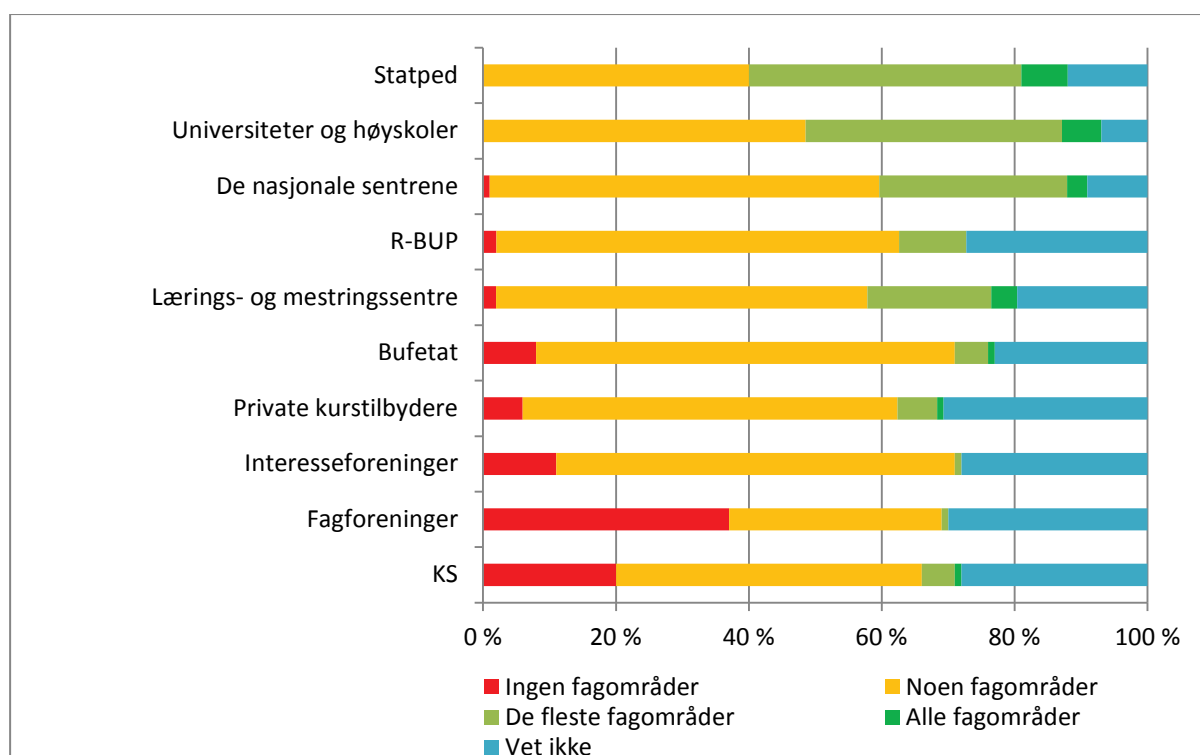
Cirka 65 prosent er helt eller delvis enig at FoU-prosjekter er en ønsket måte for etter- og videreutdanning. I modellprosjektet *Faglig løft for PPT* har man hatt gode erfaringer med utprøving av lokale FoU-aktiviteter hvor veiledning fra Statped har vært kombinert med forskning fra UH-sektoren, hvor man har tatt tak i konkrete spesialpedagogiske praksisutfordringer i skolene (Hustad & Fylling 2012). Det er noe overraskende at bare er 2 av 3 skoleeiere sier seg helt eller delvis enig at FoU-prosjekter som en ønsket organisering av PP-tjenestens etter- og videreutdanning. Vi hadde nok forventet at enda flere skoleeiere ville prioritere FoU-aktiviteter høyt siden FoU-prosjekter tar utgangspunkt i opplevde praksisutfordringer i barnehagene og skolene med tanke på forbedring av eksisterende tilbud.

Selv om det er færrest skoleeiere som kan tenke seg en strategi hvor fagansatte i PP-tjenesten hospitering ved andre PP-tjenester og Statped, sier henholdsvis 63 prosent og 73 prosent seg enten helt eller delvis enig i disse som en måte å organisere PP-tjenestens etter- og videreutdanning.

Spørsmålet skiller med andre ord best mellom hva skoleeierne sier seg helt enig om og det de er mindre enige om i forhold til valg av strategi. Vi konkluderer med at skoleeierne legger noe mer vekt på en organisering av seminarrekker på viktige tema, nasjonale program og tverretatlige kompetanseutvikling i kommunene som ønskede strategier fremfor de øvrige.

5.4.3 Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av kompetanseprofil til kompetansemiljøer

Hvem mener skolefaglig ansvarlige er relevante kompetansetilbydere i en kommende etter- og videreutdanningsstrategi? Vi har spurt dem hvor egnet kompetanseprofilen til en rekke institusjoner er for PP-tjenestens fagområder. Skolefaglige ansvarlige ble bedt om å vurdere de ulike institusjonene etter kategoriene "ingen fagområder", "noen fagområder", "de fleste fagområder" og "alle fagområder". I tillegg kunne skolefaglig ansvarlig, i motsetning til PP-lederen, velge kategorien "vet ikke".



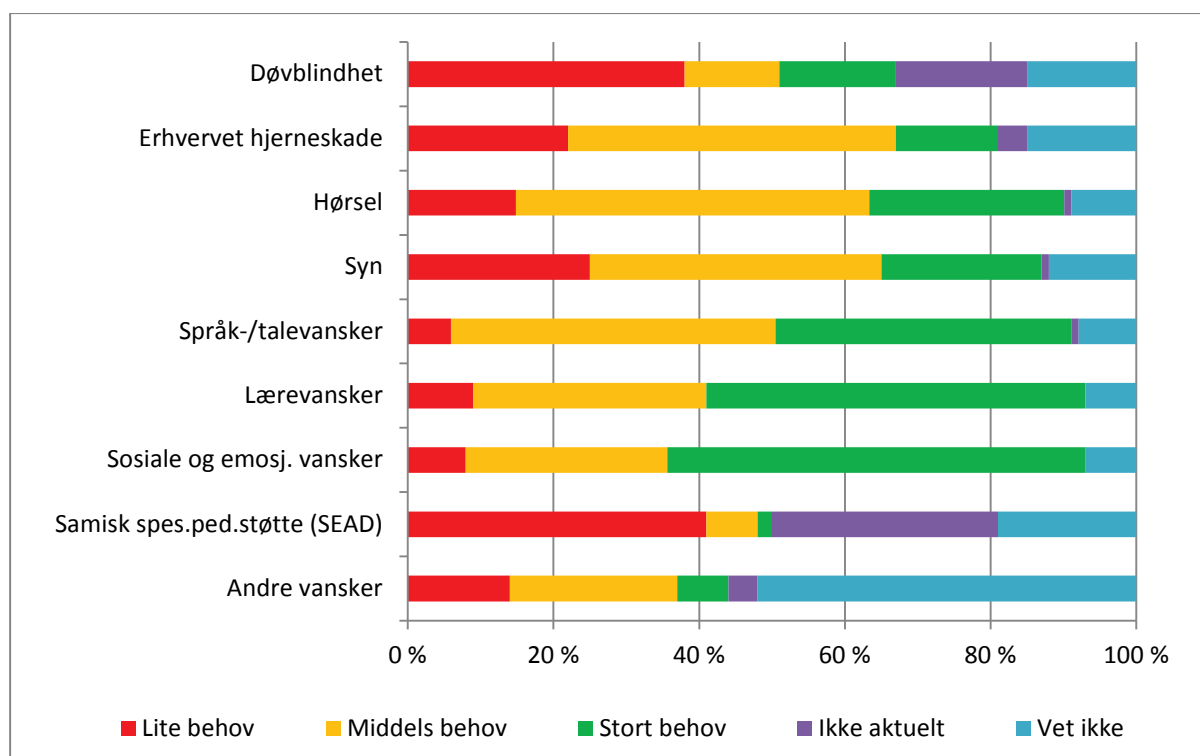
Figur 51 Skolefaglig ansvarlig: Hvor egnet er institusjonenes kompetanseprofil for PP-tjenestens fagområder?(n=317)

Svært få av de skolefaglig ansvarlige mener det er noen institusjoner som dekker alle fagområdene til PP-tjenesten. Best ut kommer Statped og universiteter og høyskoler med henholdsvis 7 og 6 prosent. Institusjoner som de mener ikke kan tilføre PP-tjenesten noe er fagforeninger (eksempelvis Utdanningsforbundet) med 37 prosent og KS med 20 prosent.

En generell slutning, er at de skolefaglig ansvarlige vurderer at det er flere institusjoner som kan tilføre PP-tjenesten noe faglig, og at det kommer an på hvilket fagområde det gjelder. Dette er et resultat som man kunne forvente. Kompetansen i PP-tjenesten ligger generelt på et høyt nivå, og dette stiller selvsagt krav til dem som skal heve kompetansen i tjenesten. De må kunne tilføre noe ekstra, og noe som de ikke har innad i egen organisasjon/tjeneste eller kommunen.

5.4.4 Skolefaglig ansvarlig: Vurdering av kompetansebehov på Statped sine fagområder

Statped skal støtte PP-tjenesten og kommuner/fylkeskommuner med kompetanse for lavfrekvente brukergrupper. Med utgangspunkt i Statped sine fagområder har vi spurt de skolefaglig ansvarlige om behovet for de ulike fagområdene var lite, middels, stort, ikke aktuelt, eller om de ikke visste.



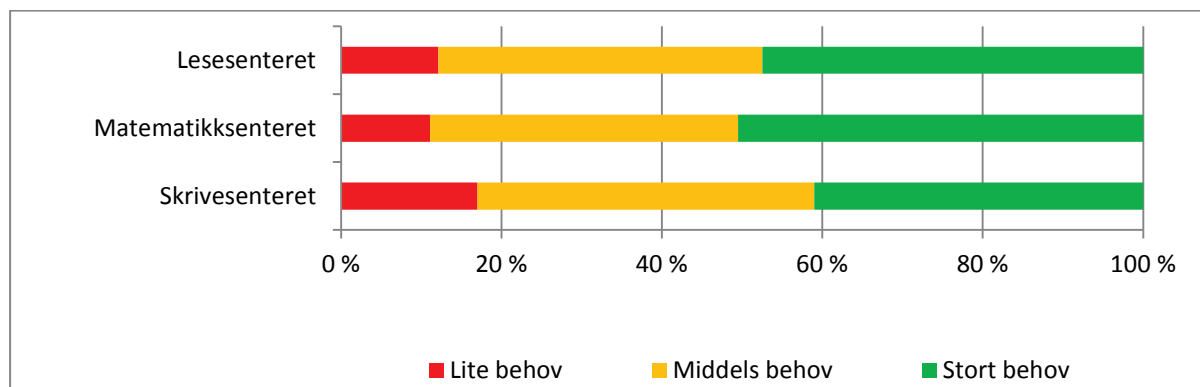
Figur 52 Skolefaglig ansvarlig: Kompetansebehov på Statped sine fagområder (n=278)

Omkring 88 prosent av de skolefaglig ansvarlige bekreftet positivt at Statped kunne tilføre PP-tjenesten kompetanse. Figur 52 viser at de skolefaglig ansvarlige vurderer at PP-tjenesten har stort behov for Statped innenfor fagområdene: sosiale og emosjonelle vansker (58 prosent), lærevansker (52 prosent), og språkvansker/talevansker (41 prosent). Videre er det 27 prosent av de skolefaglige ansvarlige som mener at de har behov i forhold til hørsel, mens 22 prosent har stort behov i forhold til syn.

Fagområdene det er lite behov for er samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) og døvblindhet med henholdsvis 41 og 38 prosent. Disse funnene er i samsvar med resultatene fra kartlegging blant både PP-ledere og fagansatte.

5.4.5 Skolefaglig ansvarlig: vurdering av kompetansebehov fra nasjonale sentre

De nasjonale sentrene skal støtte kommunene (og PP-tjenestene) i jobben med å sikre god kvalitet på sine fagbestemte områder. Vi spurte de skolefaglig ansvarlige om hvilket behov de hadde for kompetansen til nasjonalt senter for lesing, matematikk og skriving.



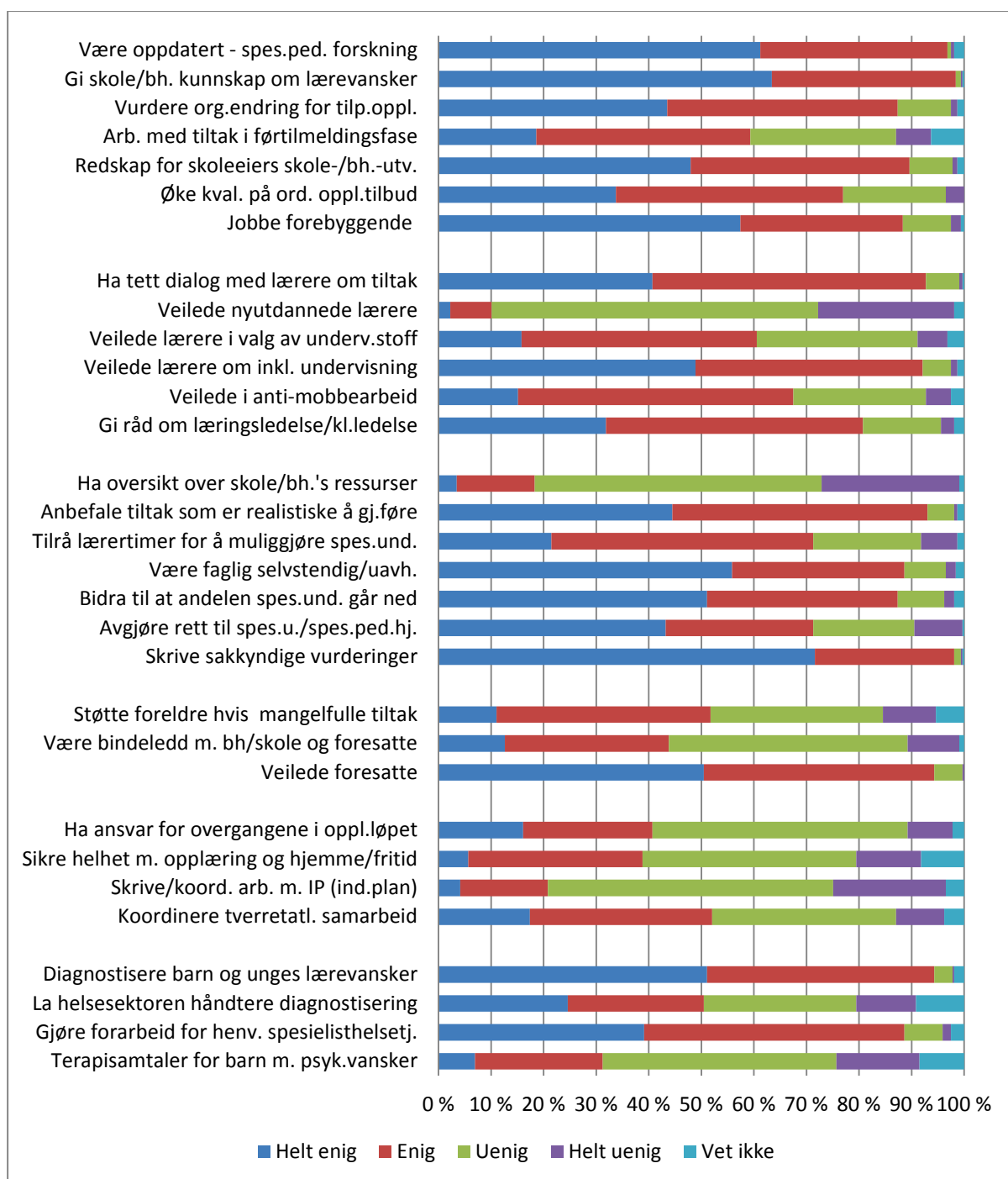
Figur 53 Skolefaglig ansvarlig: Kompetansebehov på de nasjonale sentrenes fagområder (n=283)

Halvparten av de skolefaglig ansvarlige mente at de hadde stort behov for matematikksenteret, og totalt 38 prosent mente at de hadde middels behov. Lesesenteret vurderte 47 prosent av skoleeierne at de hadde stort behov for, og 40 prosent mente det var middels behov. 41 prosent av skoleeierne mente behovet for skrivesenteret var stort, mens 40 prosent mente det var middels behov.

5.5 SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE: ROLLEN TIL PP-TJENESTEN

Vi har i vårt spørreskjema til skoleeierne presentert noen påstander om hva PP-tjenestens rolle innebærer. Kommunenes og fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige ble bedt om å krysse av for hvor enig eller uenig de er i disse påstandene. Påstandene går på arbeidsoppgaver som knytter seg til forebygging, veiledning av barnehagelærere/lærere, sakkyndighetsarbeid, veiledning av foresatte, tverretattlig samarbeid og arbeidsoppgaver i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenesten. Nedenfor kommer vi til å presentere hvordan PP-lederne har svart på enkeltpåstander som sorterer under hvert av de ovennevnte områder. Formålet med påstandene er å danne et bilde av hvordan skoleeier ser på PP-tjenestens rolle. I kapittel 3 presenterer vi hvordan PP-lederne ser på PP-tjenestens rolle og i kapittel 4 presenterer vi hvordan fagansatte i PP-tjenesten ser på PP-tjenestens rolle. Ved siden av å se på aktørenes rolleforståelse, vil vi også være interessert i å se om rollen til PP-tjenesten forstås likt eller om det fins vesentlige forskjeller mellom disse aktørene.

De skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene ble bedt om å vurdere langs en skala hvor enig/uenig de er et sett av påstander om rollen til PP-tjenesten. Informantene kunne avgi svar i kategoriene "helt enig", "enig", "uenig", "helt uenig" samt "vet ikke". I figur 54 nedenfor presenteres påstandene i seks tematiske bolker.



Figur 54 Skolefaglig ansvarlig: Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

I den første bolken, ble de skolefaglig ansvarlige presentert påstander knyttet til forebygging. Henholdsvis at rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal: være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning, gi skoler og barnehager kunnskap om lærevansker, vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring, arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase, være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i barnehager og skoler, øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet, samt jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for.

Flesteparten av skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenestens rolle innebærer at de skal gi skolene/barnehagene kunnskap om lærevansker (98,4 prosent), være oppdatert på spesialpedagogisk forskning (96,8 prosent), være et redskap for skoleeiers skole- og barnehageutvikling (89,5 prosent), vurdere organisatoriske endringer for tilpasset opplæring og øke kvaliteten på de ordinære opplæringstilbudene (77,0 prosent). Andelen skoleeiere som anser disse arbeidsoppgavene som en del av PPT-rollen, er nærmest identisk med andelen PP-ledere og fagansatte som mener det samme. Det er en lavere andel av skolefaglig ansvarlige som mener at PP-tjenestens rolle er å jobbe forebyggende enn ledere og fagansatte i PP-tjenesten. 88,3 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenesten skal jobbe forebyggende, mot at 97 prosent av både lederne og de fagansatte i PP-tjenesten anser det som sin rolle. Det er 11 prosent av de skolefaglig ansvarlige som sier seg uenige i påstanden, det vil si at 11 prosent av skoleeierne mener PPT-rollen ikke handler om å arbeide forebyggende. En økende saksbehandlingsmengde i PP-tjenesten, kan være med på å bidra til at skolefaglig ansvarlige ikke anser PP-tjenesten å ha en forebyggende rolle. Vi regner det som sannsynlig at arbeid med å holde nede ventetiden på sakkyndighetsarbeidet som en årsak til at en mindre andel av skolefaglig ansvarlige enn ansatte i PP-tjenesten mener PPT-rollen innebærer forebyggende arbeid. Hustad & Fylling (2012) drøfter hvordan tydelige juridiske forpliktelser bidrar til at sakkyndighetsarbeidet vinner kampen om tiden (Hustad & Fylling 2012: 168). Størsteparten av skolefaglig ansvarlige anser forebyggende arbeid å være en del av PPT-rollen. Imidlertid ligger det en fare for skoleeierne ikke bidrar til å styre PP-tjenesten inn i forebyggende arbeid i henhold til statlige intensjoner, jfr. Meld.St. 18 sine fire forventninger til PP-tjenesten. I forhold til påstanden om at PP-tjenesten skal arbeide med tiltak i førtilmeldingsfasen, er det 59,3 prosent av de skolefaglig ansvarlige som sier seg enig i dette. Det er altså færre skoleeiere som regner arbeid med tiltak i førtilmeldingsfasen som en del av PP-tjenestens rolle enn PP-tjenesten selv, hvor henholdsvis 79,9 prosent og 72,2 prosent av lederne og fagansatte i PP-tjenesten anser arbeid med tiltak før tilmelding som en del av PPT-rollen.

I den andre bolken i figur 54, vises påstander om veiledning. Skolefaglig ansvarlige ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen PP-tjenesten innebærer å: ha tett dialog med barnehagelærere/lærere om valg av tiltak, være veiledere for nyutdannede lærere, veilede barnehagelærere/lærere i valg av undervisningsstoff, veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder, veilede barnehagene/skolene i anti-mobbearbeid og gi råd om læringsledelse/klasseledelse.

Over 90 prosent av de skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene sier seg enige om at PP-tjenesten forventes å være i tett dialog med lærere/barnehagelærere om tiltak (92,8 prosent) og veilede lærere om inkluderende undervisning (92,1 prosent). De skolefaglig ansvarlige er på linje med hva PP-tjenesten her. Når det gjelder påstand om at PP-rollen innebærer å gi råd om lærings- og klasseledelse er andelen skolefaglig ansvarlige som er enige i påstanden er ti prosent lavere enn fagansatte i PP-tjenesten (80,8 prosent). Det samme gjelder for påstanden om at PPT-rollen innebærer veiledning i anti-mobbearbeid, hvor andelen enige i påstanden er tolv prosent lavere (67,5 prosent). Den noe lavere oppslutning om disse oppgavene fra skolefaglig ansvarlige, kan forstås som at skolene/barnehagene har kompetanse på læringsledelse og anti-mobbearbeid. Siden det ligger til rektorenes/styrernes mandater å drive skole-/barnehageutvikling, kan en annen forklaring være at det at læringsledelse og anti-mobbearbeid primært forstås som et lederansvar ved den enkelte barnehage eller skole. PP-tjenesten funksjon som råd- og veiledningsinstans "tett på" lærerne slik det forventes fra Midtlyngutvalget (Kunnskapsdepartementet 2009) og i Meld.St. 18

(Kunnskapsdepartementet 2011: 93), krever på sin side at skoleeierne anerkjenner at PP-tjenesten kan ha en rolle i anti-mobbearbeid og læringsledelse. 60,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenestens rolle innebærer å veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. I likhet med PP-lederne og PP-tjenestens fagansatte noe delt i forhold til om PP-tjenesten skal veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. Bare 10,1 prosent av de skolefaglig ansvarlige anser veiledning av nyutdannede lærere/barnehagelærere som en del av PPT-rollen. Bare et mindretall av skolefaglige ansvarlige, PP-ledere og fagansatte sier seg enig at dette inngår i PPT-rollen.

I bolk tre presenterer vi påstander om PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Kommunenes/fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige har her tatt stilling til følgende påstander om PP-tjenestens rolle: at de skal ha full oversikt over skolenes personal- og ressursdisponeringer, skal anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen, tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, skal være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeidet, skal bidra til at andelen spesialundervisning går ned, skal avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp og skrive sakkyndige vurderinger.

Ikke overraskende, sier 98,1 av de skolefaglig ansvarlige seg enig i at PP-tjenestens arbeid innebærer skriving av sakkyndige vurderinger. 93,1 prosent sier seg enig i at PP-tjenesten sin rolle innebærer å anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre. Videre er det 88,6 prosent som er enig i at PP-tjenesten skal være en faglig og selvstendig uavhengig instans og 87,4 prosent som er enig i at PP-tjenesten skal bidra til at andelen av spesialundervisning går ned. Mens omtrent like stor andel av PP-ledere (82,3 prosent) som skolefaglige ansvarlige er enige om dette, er det ikke en like stor andel av de fagansatte i PP-tjenesten som opplever det som en del av deres rolle. Nasjonale forventninger om at PP-tjenesten skal kunne gå inn på et tidlig tidspunkt å gi råd innenfor den ordinære opplæringen for å unngå at det blir nødvendig med henvisning til PP-tjenesten og enkeltvedtak (Kunnskapsdepartementet 2011: 93), ser ut til å være innbakt i mange skoleeieres og PP-lederes rolleforståelse for PP-tjenesten. Det er relativt færre fagansatte som deler denne rolleforståelsen. Blant de skolefaglige ansvarlige er det 71,3 prosent som sier seg enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer å tilrå lærertimer for å muliggjøre spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak og 71,3 prosent som sier seg enig i påstanden om at rollen til PP-tjenesten innebærer å avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Sistnevnte påstand, viser at 20 prosent færre skolefaglige ansvarlige er enige i denne rollen sammenlignet med ledere og fagansatte i PP-tjenesten. Vi mener dette beror på at skoleeierne i stor grad holder hevd på eller har en bevissthet om at de er skoleeier, gjerne delegert til barne- og oppvekstetater eller rektorer, som er gitt kompetanse til å avgjøre rettighetsspørsmålene gjennom enkeltvedtak (Pedersen 2006: 41-71). PP-tjenesten kan på sin side oppleve at de avgjør om barn og elever har rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp ettersom enkeltvedtakene i stor grad følger PP-tjenestens tilrådninger. Et fåtall (18,3 prosent) sier seg enig i at PP-tjenesten skal ha oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursituasjon, men sammenfallende med PP-tjenestens rolleoppfatning på dette området. Med bakgrunn i at sakkyndige vurderinger krever både vurderinger barnet/elevens læreforutsetninger og vurderinger av sentrale forhold knyttet til opplæringstilbudet, hadde vi forventet at flere skolefaglig ansvarlige, fagansatte og PP-ledere sa seg enig i at PPT-rollen innebærer oversikt over skolenes/barnehagenes personal- og ressursdisponeringer, jfr. "Veileder om spesialundervisning" (Utdanningsdirektoratet 2009: 29-30). I veilederen om spesialundervisning sies det eksplisitt at antall

lærere er et punkt PP-tjenesten må vurdere i forbindelse med karlegging av forhold ved det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009: 30).

Den fjerde bolken av påstander handler om veiledning av foresatte. De skolefaglig ansvarlige ble bedt om å ta stilling til påstander om at rollen til PP-tjenesten innebærer å: støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle, fungere som bindeledd mellom skole/barnehage og foresatte og veilede foresatte.

94,3 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte. Omtrent halvparten (51,7 prosent) av de skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenestens rolle innebærer å støtte foresatte dersom deres barn og foreldre mottar mangelfulle tiltak i opplæringa. På tilsvarende spørsmål er det 79,9 prosent av PP-lederne og 86,6 prosent av de fagansatte som sier at dette inngår som en av PP-tjenestens roller. En større andel av PP-tjenesten enn skoleeiere definerer at PP-tjenesten skal støtte foresatte når barn/elever mottar mangelfulle opplæringstilbud. Påstanden om at rollen til PP-tjenestens innebærer å være bindeledd mellom barnehage/skole og foresatte er det 43,8 prosent som sier seg enig i, og 55,2 prosent som sier seg uenig. Andelen fagansatte i PP-tjenesten som sier seg enig i en slik bindeledd-rolle er på 63,9 prosent. Altså, selv om det er stor enighet om at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte, er det en større andel fra PP-tjenesten enn skoleeiere som ser PP-tjenesten i en bindeledd-rolle mellom barnehage/skole og foresatte.

Bolk fem handler om PP-tjenestens rolle i tilknytning tverretattlig samarbeid. Kommunenes/fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige ble bedt om å ta stilling til hvorvidt rollen til PP-tjenesten innebærer å: ha ansvar for overgangene i opplæringsløpet, sikre helhet mellom opplæringstilbudet og hjemme-/fritidstilbud, skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP) og koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge.

Fire av ti (40,7 prosent) er enige i påstanden om at PP-tjenesten har ansvar for overganger i opplæringsløpet for barn med særlige behov og 57,1 prosent er uenige i denne påstanden. En lavere andel av skoleeierne tilskriver PP-tjenesten ansvar for overganger enn PP-tjenesten selv. Forskjellen er på hele 30 prosent. Med andre ord, ser flere skoleeierne på overganger som barnehagens/skolens ansvar. I likhet med PP-lederne og fagansatte, er også de skolefaglig ansvarlige delte i sitt syn om PP-tjenesten skal koordinere tverretattlig samarbeid. 52,1 prosent sier seg enig i dette, mens 44,1 prosent sier seg uenig. Delte meninger om dette, kan også bero på ulike ordninger i de ulike kommunene/fylkeskommunene. 20,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige anser det som en del av PP-tjenestens rolle å skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP). Andelen er åtte prosent høyere enn fagansatte i PP-tjenesten. Det er likevel en lav andel, noe som sier at også skoleeiere i hovedsak anser arbeid med IP i hovedsak å ligge til noen andre enn PP-tjenesten. 38,8 prosent sier seg enig i at PP-tjenesten skal sikre helhet mellom opplæringstilbud og hjemme-/fritidstilbud. De skolefaglig ansvarlige er i likhet med ledere og fagansatte i PP-tjenesten todelt på denne påstanden.

Bolk seks består av påstander knyttet til arbeidsoppgaver som befinner seg i skjæringspunktet med spesialisthelsetjenestene. I denne bolken ble kommunenes/fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige bedt om å gi deres vurdering om rollen til PP-tjenesten innebærer å: diagnostisere barn og unges lærevansker, la helsesektoren håndtere diagnostisering, gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene og følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler.

Andelen skolefaglig ansvarlige som sier seg enig i at rollen til PP-tjenesten innebærer oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler er 10 prosent høyere enn for ledere og fagansatte i PP-tjenesten. Totalt er det 31,2 prosent av skoleeierne som anser dette å være en oppgave for PP-tjenesten. 60,3 prosent av sier seg uenig i den samme påstanden. Det kan tyde på at flertallet av skoleeierne anser oppgaven å tilhøre noen andre enn PP-tjenesten. Årsakene til dette kan være at mange kommuner/fylkeskommuner tilbyr lavterskeltilbud for barn med psykiske vansker fra andre kommunale/fylkeskommunale instanser enn PP-tjenesten. En ganske lav andel av psykologer i PP-tjenesten kan også være en medvirkende årsak til at fagansatte i PP-tjenesten regner det som en del av PPT-rollen. Det kan også være kommunale/fylkeskommunale organiseringer hvor andre profesjonsgrupper som tilbyr slike tjenester. Eventuelt kan det også være slik at skoleeierne mener at slike samtaler tilhører behandlingstilbudet til spesialisthelsetjenesten.

Det er også en større andel skolefaglig ansvarlige som sier seg enig i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer diagnostisering av lærevansker hos barn og unge. 94,3 prosent av skolefaglige ansvarlige ser på dette som en oppgave for PP-tjenesten. Til sammenligning er det 79,3 prosent av PP-lederne og 75,4 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten som sier det samme. 50,5 prosent sier seg enig i påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostiseringsoppgaver, noe som er en lavere prosentandel enn for både PP-ledere (68,9 prosent) og fagansatte (71,3 prosent). En større andel av skoleeierne har forventninger til at PPT-rollen innebærer diagnostisering av barn og unges lærevansker enn de som jobber i PP-tjenesten. I lys av skoleeiers ansvar for å gi barn og unge opplæring i forhold til deres egne behov, er avdekking av læreforutsetninger noe som bidrar til å synliggjøre hvilke elever og barn som har behov for tiltak. Uoppdagede behov hos barn og elever kan i ytterste konsekvens medføre i mangelfull opplæring og kommuner og fylkeskommuner kan bli stilt rettslig ansvarlig for forhold de burde ha oppdaget og gjort noe med, jfr. utvise uaktsomhet (Renslo & Sandsmark 2013: 48-54). Fra en skoleeiers ståsted vil det være i deres interesse at PP-tjenesten diagnostiserer læreforutsetningene for barn det er bekymring rundt, og som rettslig ansvarlig vil de nok ønske å få diagnostiske vurderinger av elevenes læreforutsetninger, slik at kommunen/fylkeskommunen kan iverksette nødvendige tiltak i forhold til behovene. Som nevnt i forrige kapittel, kan en snakke om både pedagogiske diagnoser og medisinske diagnoser. Pedagogiske diagnoser har til hensikt å utrede barn og elevers læreforutsetninger med hensikt på deres pedagogiske ståsted. De pedagogiske vurderingene av barns pedagogiske ståsted er det som ligger til grunn for PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Medisinske diagnoser har på sin side til hensikt å avdekke barns medisinske behandlingsbehov. Når det gjelder påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostiseringsarbeidet, antar vi PP-tjenesten i noe større grad enn de skolefaglig ansvarlige har lagt til grunn diagnosebegrepet i medisinsk forstand. Diagnosebegrepet en del av forskjellen skyldes forskjellig mellom skolefaglige ansvarliges PP-tjenestens respons til påstanden grunn til å anta at PP-tjenesten i større grad har forholdt seg til diagnostisering i medisinsk betydning, mens en større andel av skolefaglig ansvarlige kan ha vurdert diagnostisering i pedagogisk forstand. Det gjør at en bør være forsiktig med å gjøre direkte sammenligning av svar mellom respondentgruppene for disse påstandene.

Med tanke på nødvendigheten av å foreta medisinske diagnoseutredninger, er det 88,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige som er enige i at PP-tjenesten har en rolle i forbindelse med å gjøre forarbeid for henvisning til spesialisthelsetjenestene, noe som er helt på linje med andelen i PP-tjenesten som mener det samme. I Meld.St. 18 ble det foreslått en toårig prøveordning hvor utvalgte PP-tjenester får henvisningsrett til barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (BUP) og

habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU). Brorparten blant alle respondentgruppene anser forarbeid til henvisninger å ligge til PPT-rollen, til tross for at PP-tjenesten ikke har henvisningsrett. I dag er det slik at de foresatte må gå til fastlege for å få sitt barn henvist til de nevnte spesialisthelsetjenestene.

5.6 OPPSUMMERING

Kompetanse i PP-tjenesten

- Omtrent 11 prosent av skoleeierne mener PP-tjenesten har lite kjennskap til skolens kultur. En analyse av denne andelen viser at 3 av 4 av disse har interkommunal tjeneste.
- Cirka 11 prosent av skoleeierne mener også at tjenesten har lite kjennskap til barnehagene, og 2 prosent mener at PP-tjenesten ikke har noe kjennskap til lokale barnehagers kultur. I tillegg er det 8 prosent som sier at de ikke vet hvilken kjennskap tjenesten har til barnehagene.
- 38 prosent mener at PP-tjenesten kjenner voksenopplæringsområdet godt eller svært godt. 37 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad, eller ikke i det hele tatt, kjenner til voksenopplæringen. 25 prosent vet ikke.
- Når det gjelder andre hjelpetjenester så er det 40 prosent av de skolefaglig ansvarlige som ikke vet hvor god kjennskap PP-tjenesten har til andre tjenester. 9 prosent mener de har liten kjennskap, og rett i overkant av halvparten mener at PP-tjenesten har god oversikt.
- Majoriteten av de skolefaglig ansvarlige sier seg helt enig og enig at PP-tjenesten har kompetanse til å utføre konkrete lovpålagte oppgaver. Det er samtidig en del skolefaglig ansvarlige som sier seg uenig eller helt uenig i påstandene. Det er mer problematisk, med tanke på at de som skoleeiere står ansvarlige for å ha en PP-tjenesten med tilfredsstillende kvalitet til å utføre sine oppgaver. På den generelle påstanden om at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta lovpålagte oppgaver i opplæringsloven, er det er 9 prosent som sier seg uenig/helt uenig. Flest uenige finner vi imidlertid i utsagnet om at PP-tjenesten har kompetanse til å hjelpe skolene med organisasjonsutvikling, hvor 23 prosent er uenig/helt uenig. Videre er 14,6 prosent uenig i at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å bidra med kompetanseutvikling til skoler og barnehager.
- 99 prosent av skoleeierne mener at PP-tjenesten i noen grad eller i høy grad er faglig kompetent, og kun 1 prosent mener at PP-tjenesten i liten grad oppfyller denne forventningen.

Organisering, ledelse og arbeidsform

- 22 prosent av skoleeierne mener at PP-tjenesten i liten grad arbeider forebyggende. Å *bidra til tidlig innsats og bidra til helhet og sammenheng* er det totalt 14 prosent av skoleeierne som mener at tjenesten i liten grad lykkes med.
- Spørreundersøkelsen utfordret skoleeierne til å beskrive hvilken visjon de har med PP-tjenesten. Nesten 75 prosent av de skolefaglig ansvarlige beskriver et ønske om en PP-tjeneste med fokus på systemrettet arbeid, det å jobbe kontekstuellt med fokus på klasse og læringsmiljø.

- Cirka 74 prosent av skoleeierne fokuserer på kompetanse- og system/organisasjonsutvikling og understreker viktigheten av praksisnærhet/erfaring til feltet, kommunikasjon, generell veiledning og samarbeid mellom systemene.
- Over 70 prosent av skoleeierne rapporterer at de har rutiner for elevers overganger mellom eksempelvis barnetrinn til ungdomstrinn, o.l. Rundt 40 prosent melder at det ikke er utviklet veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for PP-tjenesten. Disse tallene kan for øvrig være høyere, da nesten halvparten av skoleeierne ikke vet om dette eksisterer. Nær halvparten av skoleeierne melder også at det ikke er utviklet en serviceerklæring for PPT i deres kommune/fylkeskommune, eller at det har vært gjennomført brukerundersøkelse de siste to årene.
- Litt over halvparten (52,7 prosent) av de skolefaglig ansvarlige sier at kommunen/fylkeskommunen har hatt egen kompetansesatsing som PP-tjenesten har deltatt i, og er i overensstemmelse med andelen PP-ledere som melder at de har deltatt i kommunale kompetansesatsinger. Tallene viser 61 prosent sier at kompetansesatsingen har vært svært relevant for PP-tjenesten, 31 prosent sier at den har vært middels relevant for PP-tjenesten, mens 4 prosent sier den har vært lite relevant. 4 prosent har svart "vet ikke". Relevansvurderingene er et lite hakk bedre enn PP-ledernes, men viser at flertallet av både PP-ledere og skolefaglig ansvarlige vurderer kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsinger som nyttige for PPTs kompetanse.
- De skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene rapporterer hovedsakelig at PP-tjenesten deltar i kompetansesatsinger hvor PP-tjenesten selv er målgruppen, eller hvor oppvekstsektoren, skoleområdet eller barnehageområdet utgjør målgruppen for kompetanseutviklingen.
- De kommunale/fylkeskommunale satsingene hvor PP-tjenesten har deltatt, er i hovedsak organisert som kurs/seminarer (78,4 prosent), fagkonferanser (70,7 prosent) eller nettverkssamlinger (71,9 prosent). Deretter kommer deltakelse i programmer (46,7 prosent) som organiseringsform. Bare en beskjeden del av kompetansesatsingene er organisert som det man kjenner som FoU-prosjekter (13,2 prosent). Blant PP-tjenestene som sier at de deltar i kommunale kompetansesatsinger, er det 14,4 prosent som sier den er organisert i form av en mentorordning eller gjennom coaching.
- I de kommunale/fylkeskommunale kompetansesatsingene sier de skolefaglig ansvarlige at det primært er universiteter og høyskoler (75 prosent), Statped (47 prosent) og de nasjonale sentrene (46 prosent) som er kompetansetilbydere i kommunenes/fylkeskommunenes kompetansesatsinger.
- 85,5 prosent av de skolefaglig ansvarlige rapporterer at PP-tjenesten deltar i fellesmøter sammen med andre kommunale/fylkeskommunale tjenester. 7,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige svarer nei, mens resterende 6,9 prosent valgte å svare "vet ikke".
- En annen forutsetning for kompetanseutvikling i den kommunale/fylkeskommunale settingen, kan knyttes til om PP-lederne regelmessig deltar i fellesmøter med rektorer/styrere. Vi finner at det er 69,1 prosent av de skolefaglig ansvarlige som bekrefter dette. Når 72,6 prosent av PP-lederne rapporterer om det samme, kan vi være ganske sikre på at rundt 7 av 10 PP-ledere jevnlig har kontakt med et lederkollegium i oppvekstsektoren. Det gir gode forutsetninger for å ha dialog om hvordan både skolene, barnehagene og PP-tjenesten kan utvikles seg videre fra dagens ståsted.

- 45 prosent av kommunenes/fylkeskommunenes skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenesten i stor grad har regelmessig kunnskaps- og erfaringsdeling med skolens rektorer. 30 prosent sier PP-tjenesten i stor grad deltar på arenaer for faglig samarbeid med skolens fagansatte. Mer enn 80 prosent sier at PP-tjenesten i noen grad deltar på arenaer for deling av kunnskap og erfaringer med rektorer og skolens fagansatte. Det er et klart mindretall som svarer at PP-tjenesten i liten grad eller ikke i det hele tatt er med i regelmessig kunnskaps- og erfaringsdeling med rektorer og fagansatte i skolen.
- 30 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenesten i stor grad deltar på arenaer for deling av kunnskap og erfaring med barnehagestyrere, mens 17 prosent sier det samme om kunnskaps- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene. Tallene viser at 77 prosent sier at PP-tjenesten i noen eller stor grad deltar i kunnskapsdeling med barnehagestyrerne, at 65 prosent deltar i kunnskapsdeling med fagansatte i barnehagene. Det er en noe høyere andel som sier at PP-tjenesten deltar i liten grad eller ikke i det hele tatt på arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling på området for barnehagene enn for skoleområdet.
- Det er 39 prosent som sier at PP-tjenesten i stor grad samarbeider med rådgivende spesialpedagoger om deling av kunnskaper og erfaringer. Videre er det også 39 prosent som sier at det i noen grad er et slikt samarbeid. Totalt er det nærmere 80 prosent av skoleeierrepresentantene som sier at PP-tjenesten har arenaer for kunnskapsdeling med rådgivende spesialpedagoger.
- Når det gjelder PP-tjenestens regelmessige deltakelse i kunnskap- og erfaringsdeling med etater utenfor kommunen/fylkeskommunen, er det mange skolefaglig ansvarlige som svarer i kategorien "vet ikke". Det er likevel et antall skolefaglig ansvarlige som sier at deres PP-tjeneste i stor eller noen grad deltar regelmessig i kunnskap- og erfaringsdeling med følgende etater; 65 prosent med andre PP-tjenester, 60 prosent i PP-ledernetverk, 58 prosent med Fylkesmennene, 50 prosent med Statped, 47 prosent med barne- og ungdomspsykiatrien (BUPA) og 38 prosent med habiliteringstjenesten og 35 prosent med høyskoler og universiteter.
- Det er flest skoleeiere som ønsker at PP-tjenesten skal prioritere å bruke arbeidstida på rådgivning og veiledning av lærere. Nær 1/3 av alle skoleeierne har satt lærerveiledning opp som prioritet for hva PPT bør jobbe med. Over 60 prosent har skoleeierne har ønske at veiledning og rådgivning av lærere blant sine tre prioriterte arbeidsoppgaver for PPT. Lærerveiledning, organisasjonsutvikling, kompetanseutvikling, veiledning av læringsledelse og rådgivning av lærere i barnehager/skoler er førsteprioriterte arbeidsoppgaver for mer enn 70 prosent av skoleeierne. Disse arbeidsoppgavene er i stor grad forbundet med systemrettet arbeid. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skoler og barnehager er da også arbeidsoppgaver som opplæringslovens § 5-6 fremhever ved siden av sakkyndighetsoppgavene.

Kompetanseheving i PP-tjenesten:

- Omtrent halvparten av skoleeierne vurderer at PP-tjenesten i noen eller høy grad har tid til å delta på etterutdanning uten at det går ut over de løpende arbeidsoppgavene. Nesten en tredjedel av skoleeierne mener at tjenesten i liten- eller ikke i det hele tatt, kan delta på etterutdanning. 18 prosent vet ikke. Skoleeierne er derfor mer positiv til å tenke at tjenesten kan frigjøre seg fra de daglige arbeidsoppgavene for å få hevet sin kompetanse enn hva eksempelvis de fagansatte er.
- Skoleeierne ble i undersøkelsen bedt om å ta stilling til hvilken organisering en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten burde ha. Resultatet ble at skoleeierne i høy grad stilte seg bak alle former for forslag som ble skissert. En seminarrekke på viktige kunnskapsområder får mest oppslutning av skoleeierne. Over halvparten sier seg helt enig i dette som en strategi for PP-tjenestens etter- og videreutdanning. Omtrent halvparten (cirka 25 prosent) så mange sier seg helt enig i forslaget om hospitering i Statped og andre PP-tjenester. Rundt 45 prosent sier seg helt enig i forslagene om tverretatlige kompetanseutviklingsprogram i kommunene og nasjonale kompetansehevings-program, samt sertifiseringskurs.
- I forhold til en strategi for etter- og videreutdanning er det svært få skolefaglig ansvarlige som mener noen institusjoner dekker alle fagområdene til PP-tjenesten. Best ut kommer Statped og universitet og høyskoler med henholdsvis 7 og 6 prosent. Fagforeninger (eksempelvis Utdanningsforbundet) mener 37 prosent av skoleeierne ikke kan tilby kompetanse på noen fagområder, og 20 prosent av skoleeierne mener det samme om KS.
- Cirka 88 prosent av de skolefaglig ansvarlige bekreftet positivt at Statped kunne tilføre PP-tjenesten kompetanse på noen fagområder. Skolefaglig ansvarlige vurderer at PP-tjenesten har stort behov for Statped innenfor fagområdene: sosiale og emosjonelle vansker (58 prosent), lærevansker (52 prosent), og språkvansker/talevansker (41 prosent). Videre er det 27 prosent av de skolefaglige ansvarlige som mener at de har behov i forhold til hørsel, mens 22 prosent har stort behov i forhold til syn. Fagområder det er lite behov for er samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) og døvblindhet med henholdsvis 41 og 38 prosent. Disse funnene er i samsvar med resultatene fra kartlegging blant både PP-ledere og fagansatte.
- Cirka 50 prosent av de skolefaglig ansvarlige mener at PP-tjenesten har stort behov for matematikksenteret, og totalt 38 prosent mente at de hadde middels behov. Lesesenteret vurderte 47 prosent av skoleeierne at de hadde stort behov for, og 40 prosent mente det var middels behov. 41 prosent av skoleeierne mente behovet for skrivesenteret var stort, mens 40 prosent mente det var middels behov.

Rollen til PP-tjenesten

- Flesteparten av skolefaglig ansvarlige sier seg i enig at PP-tjenestens rolle innebærer at de skal gi skolene/barnehagene kunnskap om lærevansker (98,4 prosent), være oppdatert på spesialpedagogisk forskning (96,8 prosent), være et redskap for skoleeiers skole- og barnehageutvikling (89,5 prosent), vurdere organisatoriske endringer for tilpasset opplæring og øke kvaliteten på de ordinære opplæringstilbudene (77,0 prosent).
- Det er en lavere andel av skolefaglig ansvarlige som mener at PP-tjenestens rolle er å jobbe forebyggende enn ledere og fagansatte i PP-tjenesten. 88,3 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenesten skal jobbe forebyggende, mot at 97 prosent av både

lederne og de fagansatte i PP-tjenesten. Det er 11 prosent av de skolefaglig ansvarlige som sier seg uenige i påstanden om at PP-tjenesten skal jobbe forebyggende.

- Det at PP-tjenesten skal arbeide med tiltak i førtilmeldingsfasen, er det 59,3 prosent av de skolefaglig ansvarlige som er enig i. Det er færre skoleeiere som regner arbeid med tiltak i førtilmeldingsfasen som en del av PP-tjenestens rolle enn PP-tjenesten selv.
- Over 90 prosent av de skolefaglig ansvarlige er enige i at: PP-tjenesten forventes å være i tett dialog med lærere/barnehagelærere om tiltak (92,8 prosent) og veilede lærere om inkluderende undervisning (92,1 prosent). Å gi råd om lærings- og klasseledelse er det 80,8 prosent av skolefaglig ansvarlige som er enige i, noe som er ti prosent lavere enn fagansatte i PP-tjenesten. Det samme gjelder for påstanden om at PPT-rollen innebærer veiledning i anti-mobbearbeid (67,5 prosent), hvor andelen enige er tolv prosent lavere i PP-tjenesten.
- 60,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenestens rolle innebærer å veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. I likhet med PP-lederne og PP-tjenestens fagansatte noe delt i forhold til om PP-tjenesten skal veilede lærere/barnehagelærere i valg av undervisningsstoff. Bare 10,1 prosent av de skolefaglig ansvarlige anser veiledning av nyutdannede lærere/barnehagelærere som en del av PPT-rollen.
- 98,1 av de skolefaglig ansvarlige sier seg enig i at PP-tjenestens arbeid innebærer skriving av sakkyndige vurderinger. 93,1 prosent sier seg enig i at PP-tjenesten sin rolle innebærer å anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre. Videre er det 88,6 prosent som er enig i at PP-tjenesten skal være en faglig og selvstendig uavhengig instans og 87,4 prosent som er enig i at PP-tjenesten skal bidra til at andelen av spesialundervisning går ned.
- 71,3 prosent som sier seg enige i påstanden om at PP-tjenestens rolle innebærer å tilrå lærertimer for å muliggjøre spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak og 71,3 prosent som sier seg enig i påstanden om at rollen til PP-tjenesten innebærer å avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Sistnevnte påstand, viser at 20 prosent færre skolefaglige ansvarlige er enige i denne rollen sammenlignet med ledere og fagansatte i PP-tjenesten.
- Et fåtall (18,3 prosent) sier seg enig i at PP-tjenesten skal ha oversikt over skolenes/-barnehagenes personal- og ressursituasjon, men sammenfallende med PP-tjenestens rolleoppfatning på dette området.
- 94,3 prosent er enig i at PP-tjenestens rolle innebærer veiledning av foresatte. Omtrent halvparten (51,7 prosent) av de skolefaglig ansvarlige sier at PP-tjenestens rolle innebærer å støtte foresatte dersom deres barn og foreldre mottar mangelfulle tiltak i opplæringa. På tilsvarende spørsmål er det 79,9 prosent av PP-lederne og 86,6 prosent av de fagansatte som sier at dette inngår som en av PP-tjenestens roller.
- Påstanden om at rollen til PP-tjenestens innebærer å være bindeledd mellom barnehage/skole og foresatte er det 43,8 prosent som sier seg enig i.
- Fire av ti (40,7 prosent) er enige i påstanden om at PP-tjenesten har ansvar for overganger i opplæringsløpet for barn med særlige behov. En lavere andel av skoleeierne tilskriver PP-tjenesten ansvar for overganger enn PP-tjenesten selv. Forskjellen er på hele 30 prosent.
- De skolefaglig ansvarlige delte i sitt syn om PP-tjenesten skal koordinere tverretattlig samarbeid. 52,1 prosent sier seg enig i dette. 20,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige anser det som en del av PP-tjenestens rolle å skrive og koordinere arbeid med individuelle planer (IP). Andelen er åtte prosent høyere enn fagansatte i PP-tjenesten.

- Totalt er det 31,2 prosent av skoleeierne som mener oppfølging av barn med psykiske vansker gjennom terapisaamtaler er en oppgave for PP-tjenesten.
- 94,3 prosent av skolefaglige ansvarlige mener PP-tjenesten har til oppgave å diagnostisere lærevansker hos barn og unge. Til sammenligning er det 79,3 prosent av PP-lederne og 75,4 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten som sier det samme.
- 50,5 prosent sier seg enig i påstanden om at helsesektoren bør håndtere diagnostiseringsoppgaver, noe som er en lavere prosentandel enn for både PP-ledere (68,9 prosent) og fagansatte (71,3 prosent). 88,6 prosent av de skolefaglig ansvarlige som er enige i at PP-tjenesten har en rolle i forbindelse med å gjøre forarbeid for henvisning til spesialisthelsetjenestene.

6. SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE OG PP-LEDERES MENINGER OG OPPFATNINGER OM KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

Dette kapittelet er en presentasjon av kartleggingens delstudie 2. Som nevnt i metodekapittelet, består delstudie 2 av åtte fokusgruppeintervjuer med skoleeiere og PPT-ledere fra de fire regionene Nord, Midt, Vest og Sør-Øst. Delstudie 2 er en kvalitativ oppfølging det kvantitative datamaterialet fra spørreskjemaundersøkelsene. Hensikten med delstudie 2 er å få utdypende kunnskap om noen av de mest sentrale funnene fra spørreskjemaundersøkelsene (Delstudie 1). Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer ønsket vi å vite hvordan ledere i PP-tjenesten og skoleeieres oppfatninger av og erfaringer i forhold til PP-tjenestens kompetansebehov på bakgrunn av nærhet og ansvar for PP-tjenesten. Fokusgruppeintervjuene har til mål å bidra til å få fram informasjon som kan underbygge de trendene som fremkommer i spørreskjemaundersøkelsene. Det vil bidra til å styrke påliteligheten bak funnene. På den annen side har de kvalitative fokusgruppeintervjuene til mål å få fram nye sider og nyanser vedrørende de sentrale områdene i kartleggingsstudien. Den utdypende kunnskap som delstudie 2 bidrar med, har som funksjon å kunne supplere og gi et fyldigere bilde av spørreskjemaene.

PP-ledere og de skolefaglig ansvarlige er bedt om å komme med sine oppfatninger av kompetanse- og kompetansebehovet i PP-tjenesten, styring og organisering og hvordan de ser for seg en etter- og videreutdanningsstrategi. Presentasjon av funnene vil bli organisert i henhold til disse fire hovedområdene:

- PP-lederens og skolefaglig ansvarliges oppfatning av kompetansen
- PP-lederens og skolefaglig ansvarliges oppfatning av kompetansebehovet
- PP-lederens og skolefaglig ansvarliges syn på styring og organisering
- PP-lederens og skolefaglig ansvarliges forslag til kompetansestrategi

For hvert av de fire hovedområdene, og aspekter innenfor disse, vil det bli brukt sitater fra intervjuene for å konkretisere de funnene som trekkes fram. En mer analytisk drøfting av funnene kommer vi tilbake til i sluttkapittelet.

6.1 ORGANISERING

Deltakerne ble spurt om hvordan PP-tjenesten er organisert og tjenesten styres av skoleeier med tanke på PP-tjenestens arbeidsoppgaver.

Det finnes mange måter å organisere PP-tjenesten på. For det første går det et skille går mellom tjenester som er rent kommunale, versus tjenester som er interkommunale. Et annet skille går mellom tjenester som er gjennomgående tjenester, det vil si at de dekker alle aldersnivåer for opplæring og de som er organisert etter skoleslag. Denne variasjonen bekreftes også i de kvantitative undersøkelsene. Vi skal i denne sammenhengen ikke gå nærmere inn på forskjeller mellom organisering av PP-tjenesten eller forskjeller mellom de fire Statped-regionene. Det er ikke avgjørende i denne sammenhengen for hvordan de ulike aktørene vurderer kompetansebehovet og ser for seg en kompetanseutviklingsstrategi.

I det følgende avsnittet skal vi presentere hovedinntrykkene; både positive og utfordrende aspekter ved ulike måter å organisere PP-tjenesten på.

6.1.1 Erfaringer med ulike styringslinjer og involvering

De fleste er godt fornøyd med måten PP-tjenesten er organisert på. Tre av våre informanter befinner seg i en omorganiseringsfase og uttrykker spenning knyttet til hvordan den nye organiseringen kommer til å påvirke arbeidet i tjenesten. De som representerer interkommunale tjenester legger vekt på at denne organiseringen er nødvendig for å kunne utnytte kapasitet og hjelpe de mindre kommunene. Det peker særlig på de små kommunenes utfordringer med å etablere PP-tjenester som er sterk nok kompetanse. Egne PP-tjenester i små kommuner anses å kreve mye planlegging og "god styring".

Det hadde vært umulig for oss å ha egen PPT i de små kommunene med god kapasitet og fagfolk (skolefaglig ansvarlig).

Informantene er positiv innstilt overfor gjennomgående tjenester. Dette sikrer kontinuitet med tanke på overganger mellom barnehage og videre mellom skoleslagene, det å kunne følge "behovene" fra barndom til voksen alder. I tillegg blir PP-tjenesten som en egen enhet sett på som en fordel. Størrelsen på tjenesten anses også som avgjørende. Større PP-tjenester motvirker at tjenesten utsettes for å være "sårbar og personavhengig".

Så vi styrer vårt eget budsjett, og det ser jeg på som en kjempestor fordel i forhold til at en kan gjøre egne prioriteringer (PP-leder).

Det er viktig å tenke større enheter med mer kompetanse (PP-leder).

Samarbeid og samstemthet formidles som avgjørende faktorer for organiseringsformer som omfatter samorganisering med andre tjenester, eller for at samarbeid med andre kommunale etater skal fungere. Det legges vekt på PP-tjenestens mulighet til å være nær skoleeier og ha et ord med i laget.

Informantene understreker fordelene ved å være organisert som en enhet under avdeling for oppvekst eller avdelinger som har med skoledriften å gjøre. Denne plasseringen danner et godt utgangspunkt for å utvikle samarbeid med de nærmeste samarbeidspartnere som identifiseres som barnehager og skoler. Argumentene for at PP-tjenesten bør være organisert i linje under avdeling for oppvekst begrunnes med at PP-tjenesten er hjemlet i opplæringsloven og at det er opplæringsloven som skal prioriteres i deres arbeid. Å være organisert sammen med barnevern eller i linje under avdeling for helse sies å medføre til at PPT er "fjern fra skole". PP-tjenesten ønsker å være på skolen, og som en PP-leder sier: "Det er bra når kontoret er tomt og folk er ute på skolen".

En PPT-leder ved en tonivåkommune hvor PP-tjenesten er samlokalisert med barnevern, fysioterapi, forebyggende helse og flyknings- og inkluderingstjenesten under en felles leder. Vedkommende viser til positive erfaringer fra sin tjeneste og sier: "Vi snakker direkte sammen i forhold til det vi driver med. Vi blir tatt med". Andre synes ikke at plasseringen under etatene som helse og sosial er særlig heldig fordi: "da forventes at det skal samarbeides (...) ressursen dras vekk fra det pedagogiske mot for eksempel hvordan skal foreldrene støttes. Du får en konflikt" (skolefaglig ansvarlig). Enkelte PP-tjenester har nettopp vært gjennom eller er midt i en fase av omorganisering. I en trenivåkommune lå PP-tjenesten tidligere i linje under avdeling for helse, enhet for barn og familietjeneste. Etter

omorganisert er PP-tjenesten nå plassert i linje under avdeling for oppvekst, og som en egen enhet. Dette blir sett på som "kjempestor fordel i forhold til at en kan gjøre egne prioriteringer". PP-lederen er i dag fast medlem i styrerkollegiet og rektorkollegiet.

Det at vi er organisert sånn som vi er gjør at det er også kort vei, både til organisatorisk og fysisk hos oss til stab oppvekst og til oppvekstsjefen. Så jeg ser på det denne organiseringen her som veldig god da og jeg tenker at den er et godt utgangspunkt for å utvikle den samhandlingen med barnehagene og skolene (PP-leder).

Mange deltakerne formidler at de regelmessige deltar på møter med rektor- og styrerkollegiet og føler seg som en del av "det hele". Det understrekes viktigheten av å være en del av oppvekstsektoren og ha arenaer der rektorene, styrere og PPT møtes. Samarbeidsråd blir oppfattet som "veldig nyttig, der vi får gi innspill til hverandre i forhold til utfordringer og ønsket retning videre". Meld.St. 18 (2010-2011) understreker tidligere signaler om at PP-tjenesten forventes å være tettere på barnehager og skoler, bidra til tidlige innsats, forebyggende arbeid, samordning og helhet. Deltakerne er enige i at PP-lederen bør være et fast medlem i styrer- og rektorkollegiet siden PP-lederen skal "prøve å koble sammen det det skjer på skolen med det som skjer i PP-tjenesten" (skolefaglig ansvarlig).

Å sitte tett på er en fordel. Vi preger den faglige utviklingen med. Det er kjempeviktig (PP-leder).

Nå skal vi være med på rektormøte. Det går jo ikke uten. Vi jobber, men vet ikke hva som skjer på skolen (PP-leder).

Flertallet opplever at PPT "er en del av det kommunale systemet", men for enkelte PP-tjenester er det ikke selvsagt å være involvert i møter med styrere og rektorer, og en informant uttaler at PP-leder blir invitert med til rektormøter bare når "de finner det for godt". En god del savner møteplan og opplever at de som PPT-lederen må spørre etter møter. Det presiseres samtidig at de blir godt tatt imot når de sier ifra og kommer med innlegg, men at PP-tjenesten i utgangspunktet er lite etterspurt i slike møtearenaer: "Det oppleves jo ikke som en god situasjon". Det stilles krav om at PP-tjenesten skal drive med organisasjonsutvikling og systemarbeid, men forutsetningen for det er at PPT-ledere er "med på arenaer hvor det skjer".

Vi må passe på å melde oss på hele tiden. Ja, vi må passe på å si ifra at her er PP-tjenesten, dette synes vi er viktig, her vil vi være med (PP-leder).

I en annen kommune ble barnevern og PP-tjenesten samorganisert for en del år siden. Det var da en felles enhetsleder for begge tjenester og "det har fungert dårlig å ha en leder som ikke har fagkunnskap på begge områder". Det er avhengig av at skolesjefen da forstår problematikken/utfordringen og lar PP-lederen styre. "Vi vil være på skolen. Sjefen min skjønner utfordringen. Han lar meg få lov. Han kan ikke skole og PPT". Utsagnet viser i dette tilfellet at PP-lederen stiller seg sammen med skolesjefen i en felles front mot overordnet ledelse, som går inn for en felles fagleder i en samorganisert tjeneste. Problematikken/utfordringen ligger i at en enhetsleder for samorganisert tjeneste mangler fagkunnskap, noe som gjør at PP-ledere ønsker å være selvstendige team og egne enheter "på utsiden". Med andre ord holder det ikke bare med samstemthet i tverretatlige samarbeid. Det fordrer også at enhetslederen har fagbakgrunn.

Også PP-tjenestens organisatoriske plassering og tilknytting til kommunestyret påvirker hvordan det jobbes med PP-tjenestens problemstillinger, men det gis tydelig uttrykk for at det mest avgjørende er at PP-lederen er inkludert i leder- og styremøter, at PP-tjenesten er en inkludert del av det kommunale systemet og at PP-lederens overordnede legger til rette for at PP-lederen kan gjøre en god jobb. En PP-leder stiller spørsmål ved at PP-tjenesten har en "tendens til å havne på sida", kan ha sammenheng med uklare føringer fra sentral hold. Behovet for over-kommunale standarder ble drøftet som et behov i evaluering av Faglig løft for PP-tjenesten (Hustad & Fylling 2012).

6.2 KOMPETANSE: HVA ER PPT GOD PÅ?

Informantene ble spurt om hvilke fagområder de mener PP-tjenesten har god kompetanse på. Kompetanse er et mangfoldig begrep som inkluderer både formell kompetanse i hvilken utdanning og videreutdanning de fagansatte har og realkompetanse i form av den handlingskompetanse som fagansatte utviklet gjennom erfaring, praksisbasert kompetanseutvikling og etterutdanninger. I intervjuguiden har vi ikke skilt mellom disse formene. En av de skolefaglig ansvarlige mente at det er vanskelig å si om PP-tjenesten har god (nok) kompetanse eller ikke, til tross for oversikter over kompetanse på PPT-kontoret (logoped, kompetanse på kartlegging). Enkelte knytter det til ventelisten: Det å ha ingen eller en kort venteliste er en indikator på at PPT har god kompetanse.

Hovedfokuset i informantenes tilbakemeldinger forteller om god utredningskompetanse knyttet til ulike fagområder i forhold til "tradisjonell skoleproblematikk" som lærevansker. Kompetansen til PP-tjenesten oppleves god i forhold til sertifisering for ulike kartlegginger. De fleste deltakerne snakker på det generelle nivået:

Vi er veldig gode på å finne ut på hva som er galt med barna (PP-leder).

Vi har ganske bred kompetanse i forhold til de ulike vanskeområdene (PP-leder).

I forhold til vansker så dekker vi nesten alle områder (Skolefaglig ansvarlig).

Andre går mer i dybden:

God kompetanse på mange områder, også de høyfrekvente områdene som går på adferd, lese- og skriveproblematikk (PP-leder).

Vi har utviklet oss mye (...) god dybde i (...) språk, språkfelt og lese- og skrivevansker (PP-leder).

Ved siden at fag- og utredningskompetanse, snakker deltakerne en god del om aspekter som knytter seg til systemarbeid, det å samarbeide med skolen, å veilede skolen/barnehagen og å ha en plass på skolen for å kunne fungere som støtte i skolerelaterte problemstillinger. Deltakerne snakker videre om at PP-tjenesten er blitt god på å rette blikket bort fra individ- og over på systemperspektiv, og god på å se dynamikk i klasserom, å være en "sparringspartner til de som jobber i klasserommet" og en ressurs til skolen (PP-leder).

Kjennetegn på god kompetanse er at vi begynner å bli god på systemrettet arbeid (...) rettet mot større grupper elever, hele klassen (...) fra individperspektiv til systemperspektiv (Skolefaglig ansvarlig).

Også den posisjonen PP-tjenesten har på skolen ses som sentralt:

Å være i posisjon for å få troverdighet. Å være en ressurs til skolen. Vi skal være en ressurs å tenke sammen med. Å tenke sammen isteden å tenke for (PP-leder).

Vi driver veldig mye med system-rettet veiledning der skoler og barnehager henviser som system-sak og der vi går ut i veiledningsløp (PP-leder).

Våre informanter forteller om solid grunnkompetanse i PP-tjenesten, samt om enkelte spisskompetanser. Hovedinntrykket er at det i stor grad jobber fagansatte med god utdanning PP-tjenesten. Enkelte PP-tjenester består av både logopeder, psykologer og spesialpedagoger, men pedagoger synes å være i flertall. Mange har mastergradsutdanning, og i de tilfellene PP-tjenesten ikke har den nødvendige kompetansen selv, "har (PPT) kompetansen til å hente inn den spisskompetansen som vi til enhver tid trenger" (PPT-leder). Mindre enn halvparten mener at de har god kompetanse for å kunne jobbe på systemnivå, mens andre mener at de er på god vei og prøver å tilrettelegge for det.

6.3 KOMPETANSEBEHOVET

Skolefaglig ansvarlige og PPT-ledere ble spurt om å beskrive hvilke udekket kompetansebehov de opplever, og om PP-tjenesten har nok kompetanse til å ivareta forventningene som stilles til dem. Funnene presenteres tematisk. I den grad det finnes synlige fokus-forskjeller mellom behovene skildret fra skolefaglig ansvarlige og PPT-ledere, beskrives disse innenfor de tematiske inndelingene. Hovedfokuset viser seg å være spisset på to områder: systemrelatert kompetanse med fokus på det daglige livet på skolen, spesielt rettet mot klasseroms-forskning og organisasjonsutvikling og på fagområdene knyttet til psykiske vansker og flerkulturalitet.

6.3.1 Systemrelatert kompetanse

De fleste deltakerne mener et det er behov for å øke den generelle skolekompetansen knyttet mot læreplanforståelse og vurdering av læring: Hva er tilfredsstillende læringsutbytte? Samtidig formidles det manglende kunnskap om organisasjonsutvikling og veilederkompetanse.

Informantene gir uttrykk av at PP-tjenesten mangler både kunnskap og erfaring fra det daglige livet i skolen, fra klasserommet: om hva det ordinære opplæringstilbudet består i, og hvordan undervisningen er knyttet til læreplanene – som forutsetning for at samspillet mellom PP-tjenesten og skole kan fungere. Hva vil det si å ikke å ha "utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?" (Skolefaglig ansvarlig). Slike spørsmål må defineres i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. De fleste skolefaglig ansvarlige mener at PP-tjenesten, til tross for eksisterende samarbeid, ikke kjenner skolen godt nok. Sakkyndige vurderinger har ikke sterk nok rot i arbeidet som faktisk gjøres på skolene, og tiltakene i sakkyndige vurderinger er vanskelige å realisere i praksis. Læreren opplever at rådene stemmer i teori, men ikke i den praktiske settingen med "den eleven og de foreldrene". Skolefaglige ansvarlige understreker viktigheten av at læreren skal ha følelsen av å kommunisere med "eksperten (...) en som kjenner det på kroppen". PP-tjenesten må kjenne skolen for å være i stand til å tilrettelegge innenfor den ordinære opplæringen. Enkelte skolefaglig ansvarlige stiller spørsmål knyttet til om ikke en del sakkyndige vurderinger er "meningsløse" og kunne ha vært "løst" som en del av den ordinære opplæringen. De mener at årsaken ligger i forståelsen av begrepet

"tilpasset opplæring". Det formidles at både læreren, skolelederen og PP-ansatte kan ha "ulik forståelse av hva vi mener med det". Det er ikke bare begrepet "tilpasset opplæring" som ser ut til å være forstått ulikt. En PP-leder mener at lærerne ikke kjenner forskjellen mellom læringsmiljø og klasseledelse, og at det bør ordnes opp i begrepene.

Så det er særlig i forhold til dette med kompetansemål og tolkning av tilfredsstillende læringsutbytte og det med tilpasset opplæring i den sammenheng at vi sliter en del (PP-leder).

De fleste deltakerne er enige i at PP-tjenesten mangler kunnskap om klasseromsforskning knyttet til klasseromsdynamikk og klasseledelse. PP-tjenesten trenger å vite mer om organisering av skolens undervisning og læringsmiljø generelt. Ved henvisninger knyttet til adferd står kunnskap om læringsmiljøet sentralt med tanke på sammenheng mellom situasjon og relasjoner mellom aktørene i situasjonen. Manglende kunnskap om hva organisasjonsutvikling er, blir nevnt i sammenheng med det å kunne formidle til skolene hva spesialundervisning er, kompetanse til å jobbe med å snu vanskelige klasser. Behovet for mer tverrfaglighet oppgis i den forbindelsen med å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov.

PP-ledere tematiserer ikke veiledningsbehovet så veldig mye. Tre av de sytten PP-ledere ser behovet for veilednings- og rådgivningskompetanse, knyttet opp mot endringsarbeid på skolen. Det at Utdanningsforbundet spesialiserer på veiledning nevnes i denne sammenhengen. To av de ni skolefaglig ansvarlige snakker om betydningen av å være trygg i rollen som PPT-rådgiver når det gjelder å ta seg av systemrettede oppgaver. De mener at PPT-rådgivere må være trygg på både fagkompetanse og samtaleferdigheter.

Vi er nødt til å ha veilederkompetanse for å kunne jobbe systemrettet (...) må være trygge i veiledningssituasjon (PP-leder).

6.3.2 Fagkunnskap

Seks av PP-lederne og en skolefaglig ansvarlig tematiserer behovet for faglig påfyll innen utfordringer knyttet til psykisk helseproblemer. Dette fagområdet gjør seg stadig aktuelt som oppgavefelt i PP-tjenesten. Psykiske vansker meldes å være en utfordring både med tanke på økende antall av tilfeller og i forhold til kompleksiteten. Unger som står i konflikt, sliter med angst, nekter å gå på skolen, er utsatt for skilsmisseproblematikk, spilleavhengighet og som har traumer er bare noen eksempler i denne sammenhengen. PP-tjenesten trenger kompetanse for å kunne tilrettelegge på skolen i forhold til disse problemstillingene. PPT står overfor en:

(...) økende grad av sosialpedagogisk relaterte problemstillinger ut i skolen, og ganske mye tidligere, altså små barn som bærer sterkt preg av angst, den typen rett og slett psykiske vansker på noe urovekkende tidlig stadium (Skolefaglig ansvarlig).

Deltakerne gir uttrykk for at denne tematikken er økende og dermed viktig og aktuell. Dette samstemmer med aktuell forskning som viser at det er et voksende antall unge med psykisk helseproblemer. Mellom 15 og 20 prosent av barn/unge i Norge er utsatt for en eller annen form for psykisk helseproblem, og mellom 25 og 49 prosent av disse har symptomer som varer i mange år (Fossestøl og Norvoll 2010). Behovet for å jobbe mer tverrfaglig i forhold til denne typen utfordringen nevnes i denne sammenhengen:

I forhold til det med psykisk helse så er det stor etterspørsel, og da trenger vår PP-tjeneste enda mer psykolog-vinkling. Men ikke bare det, for vi trenger å koble i hop disse to kunnskapsområdene (PPT-leder).

Det andre fagområdet som deltakerne fokuserer på er flerkulturalitet og minoritetsspråklighet. Fem PP-ledere og to skoleeiere gir uttrykk for kompetansebehov knyttet til minoritetsspråklige elever. En økende arbeidsinnvandring fører til at skolen må håndtere utfordringer knyttet til minoritetsspråklige barn i skolen. Forskning fra institutt for spesialpedagogikk i Oslo påpeker en del utfordringer knyttet til tospråklighet (Melby-Lervåg og Lervåg 2011). Svakere ordforråd og begrepsforståelse enn andre barn har konsekvenser for leseforståelsen. Leseforståelsen er avgjørende for læringsutbytte på skolen. I tillegg har disse barna ofte dårligere læringsutbytte og større sannsynlighet for å droppe ut av skolen. PPT ønsker mer kompetanse om språk generelt; "hvordan andrespråklæring foregår, altså rent sånn oppi hodet" (PP-leder) og spesielt i forhold til tilknytning til andre typer vansker/diagnoser. Det trenges mer kunnskap om hvilke prosesser som styrer dette og hvordan PPT kan bidra til å gi gode innspill til skolene for å hjelpe dem til å få i gang en god språkopplæring.

Når de (minoritetsspråklige elever) har spesielle behov, så kan det ofte være vanskelig å kartlegge dem på grunn av språkproblemer, der er kulturelle forskjeller, og der føler de (PP-ansatte) at de har veldig lite kompetanse på det området (Skolefaglig ansvarlig).

Betydningen av god klasseledelse og det å skape et godt klassemiljø er blant annet dokumentert av Hattie (2009), og gjør seg også gjeldende i klasser med innslag av flere kulturer. Klasseledelsens betydning understøttes av en PP-leder i forbindelse med denne typen utfordring:

Vi ser en av de skolene med høyest minoritetsspråklig andel har de beste resultatene, fordi de er god på det med læringsmiljø. De går tidligere inn. Rektoren er god og han får støtte fra PPT (PP-leder).

6.4 KOMPETANSESTRATEGIER

I Meld.St. 18 (2010-2011) *Læring og felleskap* kunngjorde utvikling av en kommende strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten. Deltakerne ble spurt om hvordan de ser for seg strategi, både med tanke på innhold og på gjennomføring: etter- og/eller videreutdanning, bidragsytere og faktorer som tid, økonomi og muligheter for deltakelse i kunnskaps- og erfaringsdeling.

Det er en god del fellestrekk når det gjelder hvordan både PP-ledere og de skolefaglig ansvarlig ønsker en kompetansehevingsstrategi. Samtidig eksisterer det et tydelig skille mellom PPT-ledere og skolefaglige ansvarlige. Sentralt i tankegangen til de skolefaglige ansvarlige er systemforståelsen og hvordan kommunen og skolen fungerer. Skoleeiere representerer utenfra-blikk på PP-tjenesten: PPT må ikke fjerne seg for mye fra skolen, og må forstå systemet for å kunne innhente respons fra lærerne med tanke på å sikre kvaliteten i opplæringen. PP-ledere representerer et innenfra-blikk og konsentrerer strategien rundt det å styrke rolle og status til PP-tjenesten.

Enkelte deltakere har deltatt på kurs i regi av Faglig Løft og det refereres til erfaringer fra det. PPT-ledere gir uttrykk for å ville være med å "designe" innholdet i kompetanseheving, siden de "sitter med de behovene". Dette ønsket sammenfaller også med skolefaglig ansvarliges ønsker og måter å tenke på. Prosjektet "Faglig løft for PPT" blir nevnt i denne sammenhengen, og det gis uttrykk for at det var "flott" at innholdet ble utviklet sammen med PPT. I Faglig løft-prosjektet har vi "bidratt til å

definere innholdet i den videreutdanningen, og det er helt avgjørende tenker jeg" (Skolefaglig ansvarlig).

6.4.1 Fellestrekk

Både PP-ledere og skolefaglige ansvarlige ser for seg både etter- og videreutdanning. Felles for både skolefaglig ansvarlige og PPT-ledere er fokus på kompetanseheving via hospitering i Statped eller ved andre PP-tjenester og det å danne nettverk. De ønsker at etterutdanning skal foregå via nettverk, og være preget av veiledning, erfaringsutveksling og innspill. Faglig påfyll bør skje regionalt og i et forpliktende samarbeid. Formell videreutdanning bør mer knyttes til spesifikk fagkompetanse. PP-ledere understreker at en videreutdanning bør være "meningsfull", at den bør "støtte" PP-tjenestens rolle og status. Fra sida til de skolefaglig ansvarlige understrekes det at PP-tjenesten og kommunen selv kan ta ansvar for å sørge for faglig påfyll, og ikke bare staten. Videreutdanning bør foregå på det sentrale og etterutdanning på det regionale nivået. Vi ser ønsket om en mer bottom-up basert kompetansestrategi på bakgrunn av de relativt dårlige evalueringsresultatene av Samtak-programmet som i sin tid var et top-down basert kompetanseprogram for PP-tjenesten og kommunene (Lie et al 2003). Med hjelp av nettverk mellom PP-tjenestens kontorer kan det foregå erfaringsutveksling og faglig påfyll i regional regi. Hustad & Fylling (2012:79) trakk fram at Fylkesmannsembetene våren 2012 gjennom oppdrag 32-5 har fått mandat til å støtte opp regionale nettverksaktiviteter ovenfor PP-tjenesten. Deltakerne understreker viktigheten med felleskap for de som er plassert "under samme lovverket" (PPT-leder). En forpliktende nettverksjobbing skal sikre at PP-tjenestene utveksler erfaringskompetanse og veiledningskompetanse seg i mellom. Nettverkene kan knytte seg mot regionale fagmiljø, arrangere felleskurs og fellessamlinger. Det ønskes en etablert og formell ordning med veiledning for fagansatte med veiledere. Fra de skolefaglige ansvarlige nevnes i denne sammenhengen fordelene ved tverrfaglig jobbing for å få innspill, at PPT kan lære ved "å lytte til helsepersonell, ved å lytte til barnevernet (...) omsorgstjenesten, hvordan kan vi i felleskap bygge opp en kompetanse om dette barnet, denne familien, og tar hånd om problematikken" (skolefaglig ansvarlig).

Kursing via nettverk er det mange som ser som positivt. Det uttrykkes en del kritikk mot enkeltkurs på "3 dager" uten sammenheng. Kursene bør fokusere på erfaringsbasert læring, og oppfølgingen må foregå i praksissituasjonen, med eksterne veiledere. Den skal sikre forholdet mellom å kunne noe om et tema og det å beholde et avstands-blikk, fordi "blir jeg kurset i angst, da finner jeg angst hos alle" (skolefaglig ansvarlig).

Vi er jo i ferd med å slutte å gå på kurs fordi det blir bare sånne ad-hoc-opplegg som bare er litt sånn der og da (PP-leder).

Disse evinnelige kursene om alt mellom himmel og jord er det strengt tatt mindre behov for, det er mer litt sånn kos (...) (PP-leder)

Begge nevner muligheter som ligger i nettbaserte undervisningsverktøy som viktige for videreutdanning, særlig for de som interkommunalt organisert "og langt unna" som en måte å avlaste personalsituasjonen. Deltakerne ser for seg et sentralt nettsted der man kan finne nødvendig informasjon.

Der kan de (PP-ansatte) drøfte anonymt en case og utveksle erfaringer seg imellom og hvordan løser vi disse utfordringene, så ligger det veldig mye kompetanseheving i sånn type ... jeg vil kalle det for en etterutdanning (...) de får noe igjen som er direkte matnyttig i forhold til det som de jobber med (Skolefaglig ansvarlig).

Begrepet hospitering ble benyttet, både hos skoleeiere og PPT-ledere, som en ønsket måte å øke PP-tjenestens generelle kunnskap om skolelivet. Hospiteringen skal motvirke at PP-tjenesten blir "*ffjern*", i den forstand at de PP-ansatte *sitter på* "kontoret og gjør utredning og vet ikke helt hva som rører seg ute på skolen" (skolefaglig ansvarlig). Det uttrykkes et behov for å se hvordan folk jobber i praksis. Dette er nødvendig for å kunne selv gi "gode råd og god veiledning" (PP-leder). PPT-ansatte ønskes ut på skolen for å "få den direkte kunnskapen som læreren gjør" (skolefaglig ansvarlig). For å kunne jobbe med læringsmiljøet, og for å styrke det systemrettede arbeidet til PPT, blir hospitering sett på som en god måte å få til det.

6.4.2 PP-ledere

PP-ledere snakker både om en formalisert utdanning som er skreddersydd mot PP-tjenesten og en spesialistutdanning for PP-tjenesten i forbindelse med temaet om framtidig strategi for etter- og videreutdanning. PP-ledere ønsker en spesialistutdanning rettet mot PP-tjenesten for å sørge for at fagansatte skal finne det faglig interessant å ha en karriere over tid i PP-tjenesten. De sier den nasjonale satsning på spesialistutdanning bør være rettet mot det å avdekke vansker og det å kunne systemforståelse: kunnskap om læringsmiljø, om skolen som organisasjon og om veiledning. PP-ledere ønsker samtidig testkurs/sertifisering på ulike områder og opplæring i tolkning og bruk av testen, hvordan resultatene skal brukes videre i tiltak. I sammenheng med spesialistutdanningen henvises det gjentatte ganger til den spesialiseringsordningen i regi av norsk psykologforening. Det blir snakket om å tilpasse denne ordningen til "type PP-rådgiver" – her har jo Utdanningsforbundet en spesialistordning som bidrar til det.

PP-tjenesten ønskes styrket på flere plan. Det presenteres et ønske om et grunnkurs som har spisset fokus på hva PP-tjenesten egentlig er og deres kjerneoppgaver. Det er også forslag om videreutdanningstilbud for nyansatte i PP-tjenesten som gir "*stolthet*". PP-tjenesten må, ifølge PP-lederne profesjonaliseres. Å jobbe i PP-tjenesten er ingen klar profesjon. Det oppfordres å gjøre folk i stand til å gjøre oppgaver som er særegne for PP-tjenesten, den lovpålagte sakkyndighetsrollen. Tilbakemeldingen går i samme retning som i midtveisevalueringen av Faglig løft fra 2010, hvor det står at formalkompetansen representerer en merkelapp over hva den enkelte har kompetanse og hvilke arbeidsoppgaver man gir fagfolk tillit til å håndtere. (Hustad og Fylling 2010).

Tittelen PPT-rådgiver er ikke beskyttet. Hvem som helst kan kalle seg det. Ingen klar profesjon (PP-leder).

PP-tjenestens ledere ser for seg moduler, en emnebasert "*bolkevis*" kompetanseheving over lengre tid, som gjør det mulig for PP-tjenesten å ivareta den daglige driften parallelt. Det blir referert til kompetanseheving i regi av Faglig løft for PPT, hvor det finnes ulike emnebaserte studiepoenggivende moduler som gjør det mulig å ta hensyn til personalsituasjonen:

De (PP-ansatte) må kunne jobbe og gå på utdanning parallelt og heller ta det over tid (...) og det må være heller ikke noe departementet setter i gang (...) dette må være noe som går kontinuerlig som folk kan bli kastet inn på når de har behov for det og når det enkelte kontor ser at nå har vi folk som trenger det, og at vi har en langsiktig plan (PP-leder).

PP-ledere ytrer ønsket om at ledelse blir løftet opp som eget tema. En formalisert lederutdanning som ville gjøre de PP-ansatte i stand til å kunne "*støtte rektoren*" og veilede de ansatte.

Det er også noe helt spesielt å lede en PP-tjeneste.

Det er vanskelig å skal finne ut selv hvordan du skal lede PP-tjenesten.

Det blir foreslått å etablere et nettverk for PPT-ledere. Betydningen av å kunne utvikle seg som leder sammen med andre ledere, i form av ledelsesstudier eller lederkonferanser blir understreket, en lederutvikling hvor PP-lederne kan sette "håndtrykket på (...) får lov til å definere innholdet i (...) nettopp fordi vi trenger konferanser som er spesialsydd på akkurat det som handler om oss da". Lederkonferanser, sånne som i regi av "Faglig løft" hvor PPT får sette "håndtrykket" på, hvor ledere er med på å definere innholdet blir løftet opp som positiv.

6.4.3 Skolefaglig ansvarlige

Fokus til de skolefaglige ansvarlige retter seg mot kompetansen til å kunne innhente respons på en systematisk måte, for å vurdere tilstand og behov. PP-tjenesten blir oppfordret til å spørre seg selv: "Er det godt nok det vi leverer"? PPT skal være en systematisk læringsarena. PPT og skoleeier skal i lag vurdere tjenesten i egen kommune og det forventes at "styret må være mer tydelige på at hit ønsker vi dere".

Informantene ønsker at etterutdanning skal foregå sammen med andre etater, altså ikke isolert for den enkelte PP-tjeneste. Skolefaglig ansvarlige understreker den økende effekten med at flere aktører er koblet på. Da dannes det rom for refleksjoner, og det kan snakkes om veien videre. Samtidig håper de skolefaglig ansvarlige kan det dannes forståelse for økonomiske rammer. Etterutdanning ønskes for både PPT-rådgivere og skolens ressurs-personen spesielt rettet mot å se på aktuell forskning om virkningen av spesialundervisning, dialog og utveksling for å lette "transformasjons-prosessen (sånn at) folk på skolen faktisk litt lettere skjønner hva skriver vi (...) hva står det nå i den sakkyndige vurderingen". Samarbeid med skolen og lærere for å få mer kunnskap om eleven (og ikke bare testresultater), og for å fremme bedre før-arbeid, sees som sentralt. En av de skolefaglig ansvarlige formulerer det slik:

Det å satse på en sånn egen utviklingssatsning tror jeg kan være lurt, men man må ikke glemme at PP-tjenesten lever ikke i noe vakuum, den er der for at vi skal få bedre skole og barnehage med barn og elever som lærer mer og som blir bedre inkludert i fellesskapet, sånn jeg tror på en sånn omvendt variant med hovedfokus på PP-tjenesten, men som også kan inkludere andre.

Videreutdanning ønskes på fagspesifikke elementer. Skolefaglig ansvarlige understreker viktigheten med å være oppdatert på temaer som angst, adferd og skolevegring. Også kompetanseheving på verktøy for å jobbe systemrettet, å kunne observere, jobbe med skolebasert kompetanseutvikling og samarbeide med skolen, føre samtaler rundt det som er "meningsfulle", det å stå sammen med læreren i en læringssituasjon hvor den PPT-ansatte fungerer som prosessveileder og støttepillar nevnes i forbindelse med en strategi for videreutdanning.

Praktiske øvelser, mentoring (...) fører til en endret praksis både på PPT-kontoret og i klasserommet.

6.4.4 System- og individarbeid

Tallene fra spørreskjemaundersøkelsen viser at der hersker en stor diskrepans mellom de oppgavene PP-tjenesten faktisk bruker mest tid på per i dag, og det PP-tjenesten ønsker å bruke tida si på. Studien viser at PP-tjenesten ønsker å jobbe mer systemrettet. Deltakerne ble spurt om hva de mener fremmer eller hemmer realisering av denne målsettingen.

Deltakerne formidler at det er flere aspekter som hindrer det at PP-tjenesten jobber systemrettet. Det dreier seg i hovedsak om tid, pålagte oppgaver fra kommunen, at skolen etterspør disse oppgaver i for liten grad og legitimiteten til PPT. Fylling og Handegårds rapport påpekte sammenhengen mellom mangelfull kjennskap til skolehverdagen og legitimiteten til PP-tjenesten på skolen (Fylling & Handegård 2009).

For å kunne jobbe mer systemrettet må PPT ha den legitimiteten den treng, og plassen den treng. (PPT-leder).

Tida er en faktor som oppgis som hinder for systemrettet jobbing. PP-kontorets virksomhet dreier seg i hovedsak om å handtere ventelisten og "de handler så å si aldri om systemsaker, de handler om individsaker" (PP-leder). PP-tjenesten er pålagt av kommunens ledelse å ta unna utredning av individsaker, samtidig som det ønskes rådgiving og veiledning fra skolens side. Deltakerne gir uttrykk for at de "ikke makter begge delene", at ressursene ikke strekker til og at det systemrettede arbeidet har måttet legges til side. PP-tjenestens dilemma mellom det systemrettede arbeidet og en økning og behov for spesialundervisning blir også understreket av (Fylling & Handegård 2009; Hustad & Fylling 2012).

Det er en utfordring med at skolen ikke etterspør veiledningskompetanse rettet mot skolen i tilstrekkelig grad. Samtidig mener en av deltakerne at det foreligger uklare føringer på hvordan endringsarbeidet og veiledningsarbeidet skal se ut. Det er en utfordring knyttet til at det mer systemiske utadrettete arbeidet til PP-tjenesten ikke har samme konkretiseringsnivå i sin juridiske forankring. De tingene informantene sier blir henvist som systemsaker til PP-tjenesten, er utfordringer knyttet til klasseledelse og klassemiljø, mobbesaker og jenteproblematikk. Enkelte PPT-tjenester opplever i tillegg en del utfordringer som hindrer gjennomføringen, for eksempel uenighet mellom foreldrene og læreren. Andre igjen har gjort god erfaring rundt det å støtte læreren i forhold til "urolige elever" og det å jobbe løsningsfokustert.

Vi er gitt ansvar å bistå et system som i liten grad etterspør det vi tenker at vi skal bistå med. Og det er en utfordring for oss (PP-leder).

Det er en utfordring (...) i forhold til det med synet på hva slags type veiledning er det vi skal gi (PPT-leder).

Vi har opplevd at vi har fått meldinger fra andre, for eksempel fra foreldrene, at foreldrekontaktene har ønsket at PPT skal inn å se litt på hvordan det er organisert i klassen, hvordan en driver klasseledelse. For det er blitt tatt opp med dem at det er ganske utfordrende situasjoner i klassen da. Men det er ikke mulig å gjennomføre når en ikke ønsker det. Og det har vi faktisk opplevd at vi har måttet avslutte saker fordi at de som står i situasjonen ikke ønsker det (PP-leder).

6.4.5 Kryssende roller og samhandling

Vi skal her tematisere rollen til PP-tjenesten og framstille deltakernes oppfatning av mulige bidragsyttere i sammenheng med kompetanseheving.

Status, rollen og oppgavefelt til PP-tjenesten er generelt et tema vi fikk inntrykk av at det var behov for å tematisere. PP-tjenesten ønsker en avgrensning i forhold til hvilke oppgaver skolen kan gjøre før PP-tjenesten kommer inn i spillet. Hva kan skolen angripe og løse selv, og når må de be om hjelp/assistanse fra PPT? Enkelte PP-tjenester "opplever at de står i døren når de kommer. Andre får ikke noen sitteplass" (skolefaglig ansvarlig). Deltakerne formidler at PP-tjenesten mangler en definert "plass" og klar rolle i et system hvor det befinner seg mange aktører.

Vi er kasteball mellom systemene (PP-leder).

Frustrerende. Merkelapp på lua hvor troverdig vi er. BUP versus PPT. BUP er mer troverdig. Sliter med det. BUPs ord er lov og fasit er riktig. Det er jo personavhengig (PP-leder).

De samme personer som jobber innen PPT eller BUP, men anseelse er så forskjellig (PP-leder).

Dess lengre de (foreldrene) venter dess viktigere tror de hjelpen er. (...) Lærere hører mer på dem som finner feilen hos eleven og ikke rundt organisering i klasserom og få tips i forhold til klasseromsendring som sitteposisjon. De tror heller på såkalt ekspert (PP-leder).

Når det ble spurt om hvilke aktører som kunne spille en rolle med tanke på å bidra til kompetanseheving, retter mange søkelyset mot universiteter. Det gis uttrykk for at det ikke er nok med Statped og høyskoler. Også BI ses på som interessant bidragsyter. UH-sektoren framstilles som ønsket bidragsyter, og deltakerne har mest tiltro til universiteter.

Tilbakemeldingene knyttet til Statped er i stor grad negativ, mest fra PP-ledernes side som gir uttrykk for at de ikke vil ha støttetjenesten inn i klasserommet. Dette blir begrunnet med at "de kan ikke klasserom (...) de skaper dissonans og mistro til PPT". Statped kunne tenkes som del av et regionalt nettverk, hvor PP-ledere "kan lære av hverandre, altså erfaringsutveksling og den type kompetanseheving, og der Statped (...) er med da som faglige ansvarlige for opplegget i det nettverket" (skolefaglig ansvarlig). De fleste PP-lederne er skeptiske innstilt til Statped som ansvarlig for kompetanseheving i førstelinje. PP-lederne begrunner den negative innstillingen til å gi Statped et slikt ansvar i at kompetanse og kunnskapen deres ikke strekker til, at de skaper konflikter for PPT og at fokuset er feil.

Men der er det jo enda flere spesialpedagoger og... det er ikke sikkert det hjelper så mye (skolefaglig ansvarlig). Vi skal tilrettelegger i samsvar med ordinær undervisning. Dette gjør ikke Statped. Det er konfliktskapende. De vil være mer i klasserom via å segregere elever. Diagnostisere elever og gi råd om spesifikke ting som ikke kan komplementeres i ordinær klasseromsopplegg (PP-leder).

Statped har ikke mer kunnskap enn vi har. De har ikke mer å tilby. Det sier det selv. Hva kan vi bruke Statped til? (PP-leder).

Sånn at jeg vil òg være veldig skeptisk til dersom Statped skal ta ansvar for den videreutdanningen. Og bakgrunnen er rett og slett individfokuset og det spesielle fokuset som de har. (...) Og Statped har etablert en kultur, langvarig og fortsatt, der det er det spesielle, det individuelle og sånn som systemet skal tilpasse seg i forhold til, men der det hadde vært mye mer nyttig hvis vi hadde begynt et annet sted. Der er det jeg sliter med, hvis Statped tar det ansvaret for den etter- og videreutdanningen så blir det en utfordring i forhold til hvor skal fokuset ligge (PP-leder).

6.4.6 Sammenfatning av inntrykkene fra intervjuene

Vi har i dette kapitlet presentert hovedinntrykket fra fokusgruppeintervjuene. Både PP-ledere og skolefaglige ansvarlige er i hovedsak fornøyd med kompetansen som PP-tjenesten sitter inne med. Informantene ytret ønske om å kunne disponere over flere psykologer, få faglig påfyll innen psykisk helse, samt å øke kunnskap om utfordringer knyttet til flerkulturelle situasjoner. Temaer som omhandler PP-tjenestens nærhet til skolen, det å være oppdatert på det som foregår i klasserommet, for å kunne drive bedre systemrettet arbeid ble også tatt opp. Til sammen uttrykker flertallet av informantene et kompetansebehov rettet mot systemarbeid og skolesamarbeid. Behov for kompetanse om psykiske helseproblemer og utfordringer knyttet til minoritetsspråklige elever fremstår som viktigere enn kompetansebehovet som relaterer til fag, lovverk og fortolkning av lovverk. Enkelte PPT-ledere tematiserer imidlertid dette og peker på utfordringer knyttet til begrepsforskjeller: "For dårlig kompetanse på å lese lovverket hos PP-rådgivere. De kan ikke forskjellen på lov, forskrift, veileder, rundskriv". Utfordringer knyttet til tolkningen blir også nevnt: "Jeg tenker vi kan jo lovverket godt, men det er stadige diskusjoner og uenigheter om tolkning av lovverket".

Mens de skolefaglige ansvarlige i hovedsak peker på behovet for organisasjonsforståelse, ønsker PP-ledere å øke PP-tjenestens status og legitimiteten, samt å satse mer på veiledningskompetanse og ledelseskompetanse for PP-lederne. PP-tjenesten ønsker en rolledefinering og avgrensning. Deltakelse i spesialiseringssløp for pedagogisk-psykologisk rådgivere med relevant og meningsfullt innhold presenteres som en måte å lage karriereveier i PP-tjenesten.

Det er behov for en systematisering av hva PP-tjenesten kan bidra med, og som kan ligge til grunn for hva skolen kan sende bestilling om. "For nå er det litt mer sånn tilfeldig altså" (PP-leder). Skolene må ta imot hjelp fra PP-tjenesten for å jobbe forebyggende. Det etterlyses klare føringer, en etablert dialog mellom skole og PP-tjenesten, regelmessige møtearenaer og felles rutiner. PP-ledere føler at de blir redusert til å levere et spesialpedagogisk opplegg. "Det er nok et ønske om at vi skal komme inn som den ekspertene og komme med de raske tiltakene som de bare kan sitte og motta og nesten armene i kryss etterpå og so at nei vet du, det funka ikke, gi meg noe annet" (PP-leder). PP-ledere ønsker at skolen tenker tilrettelegging innenfor det ordinære "i takt med" PP-tjenesten. PP-tjenesten ønsker å bidra til å minske omfanget av spesialundervisning. Både skolefaglige ansvarlige og PP-ledere stiller seg kritisk til spesialundervisningens effekter og påpeker dens segregerende virkning. Det å overveie nødvendigheten med spesialpedagogisk undervisning synes å være et uuttalt budskap. Deltakerne ønsker at skolene forbedrer sitt førtilmeldingsarbeid i forhold til kartlegging og testing. Ulike oppfatninger og forventninger mellom skole og PP-tjenesten er utfordrende, men ikke desto mindre nødvendig av den grunn. Mange deltakerne er oppdaterte på aktuell forskning på feltet og viser til negative effekter ved spesialundervisning. Forskning viser at elevene som mottar spesialundervisning opplever å være mer mobbet enn de som ikke er mottaker (Nordahl og Hausstätter 2009). I denne sammenhengen danner begrepet "normal" er del av diskusjonstematikken i intervjuene. En av de skolefaglige ansvarlige mener at en diagnose blir en "hvilepute" og at det begrenser eleven i utgangspunktet.

Begge parter er enige i at det trengs mer kunnskap om klasseromsforskning og klasseromdynamikk og understreker fordelene ved å være "nær" skolen. Enkelte PP-ledere fremmer også innvendinger mot å være for nær knyttet til skolen: "Blir du invitert til julelunsj, må du bytte skole". Både forskning

og deltakernes erfaring med systemet bekrefter at god klasseledelse skaper en god læringssituasjon. PP-ledere gir uttrykk for at de er klar over at de skriver en del "sakkyndige vurderinger på enkeltelever der det handler om at læreren ikke takler eller driver god nok klasseledelse". Klasseledelse handler om å skape betingelser for at det kan foregå både god læring på skolen, både faglig og sosial sett (Hattie 2009). Stortingsmelding 22 (2010-2011) slår fast at det er en klar sammenheng mellom et godt læringsmiljø og god klasseledelse.

Evalueringen av Faglig løft for PP-tjenesten peker på utfordringen med det doble mandatet til PP-tjenesten: sakkyndighetsarbeid knyttet til individuell rettighet til spesialundervisning og organisasjons- og systemutvikling i skoler og barnehager rettet mot målgruppa som har behov for spesiell tilrettelegging (Hustad & Fylling 2010, Hustad & Fylling 2012). Også denne kvalitative delstudien bekrefter i stor grad at sakkyndighetsarbeidet vinner kampen om tiden og bidrar til å svekke PP-tjenestens faglighet og legitimitet over tid. Mindre kjennskap til praksisfelt gjør råd- og veiledning mindre troverdig. Kompetanse om hvordan rådene skal omsettes til handling svekkes (se avsnitt om kompetansebehov lengre oppe). Problemstillingen blir framstilt som paradoks: Ventelisten er i gjennomsnitt lange og antallet henvisninger øker. Samtidig ønsker man mer fokus på arbeidsoppgaver som er systemrettet. Men dersom PP-tjenesten jobber i den retningen, belastes ventelistene enda mer. Spørsmålet om systemjobbing forebygger individjobbing var gjenstand for en del diskusjoner og forble et ubesvart spørsmål. To av de skolefaglig ansvarlige sitter med et inntrykk av at PP-tjenesten sier at de vil satse mer på systemrettet arbeid, men at de liker best å jobbe sakkyndige vurderinger. "De ser behovet, men det er en terskel. De er ikke vant til det". En annen opplever at "det er mer interessant å gå inn i en dramatisk sak, i stedet for å dra ut på skolen og snakke med en 4. klassing som har problemer med å sitte rolig på skolen".

Ønskene i forhold til en strategi for etter- og videreutdanning retter seg i mindre grad til å gi PP-tjenesten faglig påfyll enn å skape nærhet til skolen, å dele erfaring med både andre PP-tjenester og etater, definere PP-tjenestens oppgaver og styrke statusen til PP-tjenesten. Hospitering og regionale nettverk blir foreslått som ordninger som kan bidra til å realisere disse forholdene. Begge parter understreker viktigheten av å være med på å bestemme innholdet. PP-leder ønsker seg videreutdanninger som styrker anseelsen av PP-tjenesten, som gjør den ansatte mer stolt av å jobbe i tjenesten og som øker dens statusen; en spesialistutdanning som definerer PP-tjenesten. PP-lederne ønsker en formalisert lederutdanning og en spisset grunnutdanning, spesielt rettet mot nytilsatte. En PP-leder mener at de "må lære dem systemet, for det har de ikke lært på skolen". I tillegg streber PP-ledere etter kompetanseheving rettet mot test: bruken, tolkning og omsetting den test i form av tiltak. De skolefaglig ansvarlig ønsker at PP-tjenesten blir styrket til å kartlegge elevers tilstand og vurdere behov på en systematisk måte. En ønsker at etterutdanning arrangeres sammen med andre etater. Videreutdanning bør rette seg primært mot fagområdet psykisk helse. PP-tjenesten bør være oppdatert på ting som angst, adferd og skolevegring. I tillegg ønsker de skolefaglig ansvarlige en kompetanseheving rettet mot verktøy for å jobbe systemrettet; det å kunne observere og å kunne gi råd og veiledning.

Begge parter ønsker å styrke kompetansen til å jobbe med systemarbeid. Det er også en del utfordringer knyttet til dette. Etterspørselen fra skolen eksisterer bare i liten grad, det finnes uklare føringer om PP-tjenestens arbeidsoppgaver, ventelistesituasjonen gjør at skriving av sakkyndige vurderingen må prioriteres samt at status og legitimiteten føles svekket i forhold til andre aktører,

som for eksempel BUP. Universiteter ønskes i hovedsak inn som bidragsytere i en etter- og videreutdanningsstrategi. Statped kan tenkes som del av regionalt nettverk, men er ikke ønsket som ansvarlig for en samlet etter- og videreutdanningsstrategi. En god del er godt i gang med systemrettet arbeid og har etablert gode samhandlingsarenaer. Mens enkelte mener at PP-tjenesten sitter inne med god kompetanse på dette området, gis det også uttrykk for at tjenesten mangler kunnskap knyttet til klassemiljø og klasseledelse. Begge parter understreker at regionale nettverk kan danne en plattform for kunnskap og erfaringsutveksling på det regionale nivået. Både PP-ledere og skolefaglig ansvarlige er enige om at kompetanseutviklingen bør være nær skolens og barnehagens praksis, noe som stemmer godt i forhold til intensjonene i Meld.St. 18 (2010-2011) sitt budskap om at PP-tjenesten skal være tettere på skoler og barnehager.

6.5 OPPSUMMERING

Kompetanse og kompetansebehov

- PP-ledere og skolefaglig ansvarlige gir et generelt inntrykk av at PP-tjenesten har god fagkompetanse.
- De har god utredningskompetanse knyttet til lærevansker, atferd, språk, lese- og skrivevansker, og god kompetanse i forhold til sertifisering for ulike kartlegginger
- god kompetanse for å kunne jobbe systemorientert.
- Det gis uttrykk for at det er behov for flere psykologer i PP-tjenesten.
- De skolefaglig ansvarlige og PP-lederne viser til et generelt behov for skolekompetanse knyttet mot læreplanforståelse og vurdering av læring: Hva som gir tilfredsstillende læringsutbytte.
- PP-tjenesten har manglende kunnskap om organisasjonsutvikling (organisering av skolens undervisning og læringsmiljø generelt).
- Det meldes om manglende veilednings- og rådgivningskompetanse i PP-tjenesten.
- Manglende kunnskap om og erfaring fra det daglige livet i klasserommet.
- Behov for faglig påfyll om psykiske vansker/helseproblemer (angst, skolevegring, depresjon/traume, avhengighet).
- Behov for faglig påfyll om flerkulturelle problemstillinger/minoritetsspråklige elever.
- Behov for kunnskap om klasseromsforskning/klasseromdynamikk.
- Behov for erfaringsbasert læring i praksissituasjon, og noen av diskusjonene kretset rundt bruk av eksterne veiledere og hospitering.
- Behov for testkurs/sertifisering og opplæring i tolkning og bruk av tester.
- Behov for styrking i å kartlegge elevers tilstand og vurdering av behovet på en systematisk måte.
- Skolefaglig ansvarlige ønsker en kompetanseheving rettet mot verktøy for å jobbe systemrettet; å kunne observere og å kunne gi råd og veiledning.
- PP-ledere ser behovet for mer kompetanse på det å kunne lese og kunne tolke lovverket.

PPT sin rolle

- PP-lederne ønsker en videreutdanning som styrker anseelsen til PP-tjenesten, som gjør den ansatte mer stolt av å jobbe i tjenesten og som øker deres statusen: en spesialistutdanning

som definerer PP-tjenesten, formalisert lederutdanning og en spisset grunnutdanning som rettes spesielt rettet mot nytilsatte i PPT.

- Universiteter er foretrukne kunnskapsleverandør for PP-tjenestens kompetanseheving.
- Statped ønskes inn som aktør i regionale nettverk og påfyll av kunnskap, men ikke som ansvarlig for en samlet etter- og videreutdanningsstrategi.

Styring og ledelse

- Det ønskes klare føringer, etablert dialogplattform mellom skole og PPT med regelmessige møter med tanke på å gå til felles rutiner.
- Å være med på å definere PP-tjenestens oppgaver: det ønskes rom for å være med på å bestemme innholdet i PP-tjenesten.
- Videreutdanningstilbud kan gis som fra sentralt hold, mens etterutdanning ønskes gitt på regionalt nivå (i et forpliktende samarbeidsforum med skoler/barnehager og andre etater).
- Forpliktende nettverksjobbing skal sikre at PP-tjenestene utveksler erfaringskompetanse og veiledningskompetanse seg i mellom.
- At PP-tjenesten som enhet er en del av oppvekstsektoren ses som en fordel, og legger i betydningen nær skolen og deltakende på arenaer sammen med rektorer barnehagestyrere.
- PP-lederen bør være et fast medlem i styrer- og rektorkollegiet.

7. GEOGRAFISKE OG BAKENFORLIGGENDE KJENNETEGN

Med tanke på å få til en målrettet etter- og videreutdanningsstrategi er det av interesse å undersøke om det er bakenforliggende kjennetegn ved fagansattes kompetanse. Vi vil i dette kapitlet analysere fagansattes rapporterte kompetansenivå (på fagområder) med mulige bakenforliggende kjennetegn.

Vi har valgt å dele inn i tre typer bakenforliggende variabler; organisatoriske forhold, individrelaterte forhold og geografiske forhold. Innen organisatoriske forhold har vi undersøkt om kjennetegn som kontorstørrelse, kommunal versus interkommunal organisering og bruk av kompetanseutviklingsplan har betydning for kompetansen. Individ- eller personrelaterte forhold som utdanning på mastergradsnivå, mer enn fire års erfaring i PPT, mer enn et års videreutdanning og indre motivasjon for videreutdanning ble undersøkt for å se om de kunne forklare fagansattes vurdering av kompetanse på de respektive fagområdene. Vi undersøkte også om geografi har betydning for kompetansen i PPT, da med en regioninndeling i henhold til de fire Statped-regionene.

Vi analyserer om det er forskjeller mellom små, middels store og store PP-tjenester og hvordan de vurderer sin kompetanse. Små PP-tjenester er kontorer med opp til 5 fagårsverk. Kontorer mellom 5 og opp til 10 fagårsverk definerer vi som middels store, og PP-tjenester med mer en 10 fagårsverk er store PP-tjenester. Fagansattes kompetanse analyseres for øvrig i lys av individuelle egenskaper som utdanningsnivå m.m.. Av den grunn har vi bearbeidet svarkategorier til å danne utvalgte grupperinger av identifiserbare kjennetegn ved fagansatte.

Kapitlet presenterer i hovedsak lineære regresjoner mellom kompetanse på fagområder til mulige bakenforliggende kjennetegn ved de fagansatte, PP-tjenesten og regioner. Innledningsvis har vi kjørt utforskende faktoranalyse¹⁵. Innen alle de 11 fagområdene som vi har spurt de fagansatte om, finner vi at spørsmålene om kartleggingskompetanse, veiledningskompetanse og innholds-kompetanse sammen utgjør enhetlige faktorer for alle fagområdene, noe som tyder på at respondentene i stor grad har svart likt på alle tre kompetanseformene innen fagområdene. Fagområdene tospråklighet og flerkulturalitet utgjør også en enhetlig faktor sammen, samt fagområdene samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser. De behandles derfor som enhetlige faktorer i analysene. PP-tjenestens arbeid med tospråklighet og arbeid med tospråklige barn og elever representerer i stor grad de samme barn og unge fra minoritetskulturer i barnehagene og skolene. Derfor anser vi det som sannsynlig at PP-tjenestens har en praksisforståelse av begrepene som knytter dem sammen i sin hverdag. Det samme gjelder også begrepene samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser. Teoretisk sett representerer adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser ulike sider ved utfordringene som barnehager og skoler har til barnas og elevenes samhandling. Mens utviklingsforstyrrelser forklarer utfordringene i individet, forklarer adferds- og samspillsvansker utfordringene i relasjonene mellom elevene og elevene og voksne. Det kan jo også være slik at PPT-rådgivernes har en pragmatisk tilnærming til barn og elevers utfordringer til samhandling. Det vil si at det ikke gjøres noe skille i forhold til hvordan PP-tjenesten vurderer sin

¹⁵ Faktoranalyse er en statistisk metode for å avgjøre hvorvidt et sett av variabler kan reduseres til et mindre antall av faktorer eller ikke (Borg & Gall 1989: 347).

kompetanse ut i fra om det skyldes individpatologiske årsaksforhold eller om det skyldes sosio-økonomiske forhold. Vi står igjen med ni fagområder for kompetanse i PP-tjenesten.

Vi presenterer korrelasjonssammenhengene mellom PP-tjenestens kompetanse på fagområdene og navngitte kjennetegn i første kolonne i tabellene. Bakerste kolonne presenterer hvilke signifikansverdier (Sig) det er på korrelasjons-sammenhengen mellom de uavhengige variablene og avhengig variabel. Verdier under 0,05 viser statistisk signifikante sammenhenger på et 95 prosent konfidensnivå. I den midterste kolonnen under r^2 vises hvilken forklaringskraft de bakenforliggende variablene har på den avhengige variabelen (eller de respektive kompetanseområdene her), for de kjennetegnene som viser signifikante korrelasjonssammenhenger. Forklaringskraften fremkommer som et tall mellom null og en. Dess høyere tall, dess større del av kompetanseforskjellene kan forklares på bakgrunn av de bakenforliggende kjennetegnene. En skåre på en vil bety fullstendig sammenfall mellom et bakenforliggende kjennetegn og et kompetanseområde, og kjennetegnet vil da kunne forklare kompetansen på fagområdet. Dess nærmere r^2 er null, jo mindre betydning har kjennetegnet i forklaring av kompetanse på fagområdet.

7.1.1 Kjennetegn ved PPTs kompetanse på språkvansker/språksvikt?

Vi presenterer her analyser av sammenheng mellom fagansattes kompetanse på språkvansker/språksvikt og bakenforliggende variabler.

Tabell 23 Hva påvirker PPTs kompetanse på språkvansker/språksvikt

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	-0,061	0,020	0,087 **
Kommunal organisering	-0,046	0,010	0,199
Kompetanseutviklingsplan	0,061	0,020	0,087 **
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,148	0,021	0,000 *
Mastergrad	-0,060	0,020	0,094 **
Videreutdanning >1år	0,021	-0,001	0,564
Indre motivasjon for videreutdanning	0,072	0,040	0,045 *
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,035	0,001	0,326
Region Midt	0,036	0,000	0,319
Region Vest	0,026	-0,001	0,469
Region Sørøst	-0,020	-0,001	0,584

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

Vi finner at to av de uavhengige kjennetegnene (variablene) viser en klar sammenheng innen et 95 prosent pålitelighetsnivå til det å ha kompetanse på språkvansker/språksvikt. Kjennetegnene er sjekket for kolinearitet, som avkrefter samvariasjon mellom disse variablene¹⁶. Variablene fagansatte med mer enn 4 års erfaring i PPT og fagansatte med indre motivasjon for videreutdanning korrelerer

¹⁶ Vi bruker 0,7 som grense for kolinearitetsproblemer, jfr. Johannessen et al (2004: 317).

positivt med henholdsvis 0,149 og 0,072. Det vil si at datamaterialet identifiserer en statistisk sammenheng mellom disse kjennetegnene og kompetanse på språkvansker/språksvikt. Variablene har imidlertid svært liten forklaringskraft på kompetanseforskjellene i språkkompetanse/språksvikt. 4 års erfaring i PP-tjenesten forklarer bare 0,021 av forskjellene, mens indre motivasjon for videreutdanning forklarer 0,040 av variasjonen i språkvansker/språksvikt som fagområde. Mesteparten av variasjonene for kompetanse på språkvansker/språksvikt er derfor ukjent.

Det er ingen statistiske sammenhenger i kompetansenivået på språkvansker/språksvikt og de fire regionene som Statped er organisert i, og de organisatoriske kjennetegnene.

7.1.2 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på lese- og skrivevansker?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på lese- og skrivevansker og bakenforliggende variabler.

Tabell 24 Hva påvirker PPTs kompetanse på lese- og skrivevansker

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	-0,053	0,001	0,147
Kommunal organisering	0,022	-0,001	0,541
Kompetanseutviklingsplan	0,004	-0,001	0,908
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,111	0,011	0,002 *
Mastergrad	-0,062	0,003	0,085 **
Videreutdanning >1år	0,004	-0,001	0,908
Indre motivasjon for videreutdanning	0,060	0,002	0,097 **
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,018	-0,001	0,615
Region Midt	0,011	-0,001	0,772
Region Vest	-0,024	-0,001	0,517
Region Sørøst	0,023	-0,001	0,535

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

Analysen viser med 95 prosent sikkerhet at det er en positiv sammenheng god kompetanse på lese- og skrivevansker og fagansatte med mer enn 4 års erfaring i PP-tjenesten. Korrelasjons-sammenhengene er 0,111, men forklarer bare litt over 0,011 av den totale variansen i kompetanse på lese- og skrivevansker. Variabelen forklarer svært lite av forskjellene i lese- og skrivekompetanse. Mesteparten av forskjellene i kompetanse på fagområdet lesing og skrivevansker er derfor ukjent.

Det er ingen statistiske sammenhenger i kompetansenivået for lese- og skrivevansker mellom de fire regionene og variablene for organisatoriske kjennetegn.

7.1.3 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser?

Som tidligere nevnt, er fagområdene for adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser slått sammen til en felles kompetansevariabel på bakgrunn av utforskende faktoranalyser i forkant av regresjonsanalysen. Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på nevnte fagområde og bakenforliggende kjennetegn.

Tabell 25 Hva påvirker PPTs kompetanse på adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser

Kjennetegn	Beta	r ²	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,027	-0,001	0,447
Kommunal organisering	-0,051	0,001	0,156
Kompetanseutviklingsplan	0,027	-0,001	0,453
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,168	0,028	0,000 *
Mastergrad	0,183	0,032	0,000 *
Videreutdanning >1år	-0,010	-0,001	0,791
Indre motivasjon for videreutdanning	-0,019	-0,001	0,588
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,073	0,004	0,041 *
Region Midt	0,010	-0,001	0,773
Region Vest	0,021	-0,001	0,879
Region Sørøst	0,027	-0,001	0,446

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

Tre bakenforliggende kjennetegn viser pålitelig sammenheng med kompetanse på samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser. Fagansatte i PP-tjenesten med mer enn 4 års erfaring og fagansatte med mastergradsutdanning eller tilsvarende korrelerer henholdsvis 0,168 og 0,183 med fagområdet. En sjekk for kolinearitet mellom variablene viser at det ikke er problemer i forhold til samvariasjon mellom kjennetegnene. Fagansatte med erfaring ut over fire år og mastergrad forklarer hver for seg cirka tre prosent av den totale variansen, Fagansatte med tilhørighet i region nord korrelerer negativt til dette fagområdet. Variabelen Region Nord viser en signifikant negativ korrelasjonssammenheng på -0,073. Regresjonen viser en tendens i retning av at region Nord melder om lavere kompetanse på samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser. Den geografiske tilhørigheten til region Nord forklarer bare 0,4 prosent av den totale variansen. Det er altså svært marginale sammenhenger det er snakk om. Ingen av de øvrige variablene har signifikante sammenhenger til fagområdet med adferds- og samspillsvansker og utviklingsforstyrrelser.

7.1.4 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på matematikkvansker?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse matematikkvansker og bakenforliggende kjennetegn.

Tabell 26 Hva påvirker PPTs kompetanse på matematikkvansker

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,002	-0,001	0,959
Kommunal organisering	-0,049	0,001	0,118
Kompetanseutviklingsplan	0,048	0,001	0,182
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,111	0,011	0,002 *
Mastergrad	0,039	0,000	0,277
Videreutdanning >1år	0,016	-0,001	0,657
Indre motivasjon for videreutdanning	0,058	0,002	0,111
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,076	0,004	0,037 *
Region Midt	0,047	0,001	0,199
Region Vest	-0,052	0,001	0,156
Region Sørøst	0,058	0,002	0,112

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

To bakgrunnsvariabler viser signifikante korrelasjoner med fagansattes kompetanse knyttet til matematikkvansker. Fagansatte med erfaring mer enn 4 år korrelerer positivt med 0,111, mens fagansatte i region nord korrelerer negativt med -0,076 med kompetanse på fagområdet matematikkferdiggvansker. Variablene er sjekket for kolinearitet og vi finner ingen problemer med dette her. Til tross for pålitelig korrelasjonssammenheng gir kjennetegnene tilnærmet ingen forklaringskraft på variasjonen i PP-tjenestens kompetanse på matematikkvansker. 0,011 forklares med lengre erfaring enn fire år. Sammenhengen med tilhørighet til regionen Nord og mangel på kompetanse på matematikkområdet forklarer mindre enn en halv prosent. Vi finner ingen korrelasjonssammenheng mellom matematikkvansker og organisatoriske kjennetegn.

7.1.5 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på utviklingshemmede og multifunksjonshemmede?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på utviklingshemmede og multifunksjonshemmede og bakenforliggende kjennetegn.

Tabell 27 Hva påvirker PPTs kompetanse på utviklingshemming og multifunksjonshemming.

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske Kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,026	-0,001	0,472
Kommunal organisering	-0,034	0,000	0,346
Kompetanseutviklingsplan	0,042	0,000	0,241
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,193	0,036	0,000 *
Mastergrad	0,061	0,002	0,091 **
Videreutdanning >1år	0,022	-0,001	0,452
Indre motivasjon for videreutdanning	0,039	0,000	0,274
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,043	0,001	0,236
Region Midt	-0,017	-0,001	0,638
Region Vest	0,037	0,000	0,303
Region Sørøst	0,014	-0,001	0,691

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

Også på fagområdet utviklingshemming/multifunksjonshemming er det variabelen erfaring over 4 år som med 95 prosent pålitelighet viser sammenheng med fagansattes kompetanse. Variabelen viser en positiv korrelasjon på 0,193. Det betyr med andre ord at fagansatte med mer enn 4 års erfaring i større grad sier at de har god kompetanse på utviklingshemming/multifunksjonshemming enn fagansatte med mindre enn 4 års erfaring. Variabelens forklaringskraft er 3,6 prosent av variasjonen i kompetanse på dette fagområdet, og det meste av variansen er fremdeles uforklart i materialet. Ingen andre kjennetegn viser statistisk signifikante verdier til PP-tjenestens kompetanse på fagområdet.

7.1.6 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på sansemotorikk?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på sansemotorikk og bakenforliggende kjennetegn.

Tabell 28 Hva påvirker PPTs kompetanse på sansemotorikk

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	-0,056	0,002	0,120
Kommunal organisering	-0,066	0,003	0,070 **
Kompetanseutviklingsplan	0,013	-0,001	0,712
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,104	0,010	0,004 *
Mastergrad	-0,009	-0,001	0,801
Videreutdanning >1år	0,104	0,010	0,004 *
Indre motivasjon for videreutdanning	0,127	0,015	0,000 *
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	0,020	-0,001	0,574
Region Midt	-0,005	-0,001	0,894
Region Vest	0,024	-0,001	0,550
Region Sørøst	-0,029	0,000	0,429

*Signifikant på 5 prosentnivå.

** Signifikant på 10 prosentnivå.

Analysen viser med 95 prosent pålitelighet sammenheng mellom kompetanse på sansemotorikk og fagansatte med mer enn 4 års erfaring, videreutdanning med mer enn ett års varighet og indre motivasjon for videreutdanning. Variablene er sjekket for kolinearitet, og viser at de representerer ulike kjennetegn ved kompetanse på sansemotorikk. Fagansatte i PP-tjenesten med mer enn et års videreutdanning og mer enn fire års erfaring viser begge positive korrelasjonssammenhenger på 0,104 til kompetanse på sansemotorikk, mens indre motivasjon til å ta videreutdanning hos fagansatte i PP-tjenesten viser en positiv korrelasjon på 0,127. Kjennetegnene gir liten samlet forklaringskraft til forskjellene i fagansattes kompetanse på sansemotorikk. Bare 0,035 av variansen forklares med de tre ovennevnte variablene.

Alle sammenhengene er knyttet til kjennetegn ved fagansatte, noe som gjør at vi finner grunn til å stille spørsmål ved om kompetanse på sansemotorikk er noe som fagansatte i vesentlig grad utvikler i sin arbeidspraksis. Indre motivasjon for å tilegne seg kompetanse på sansemotorikk etableres gjennom arbeidet og bidrar til etterutdanning som gir ytterligere kompetanse. Siden det er heller dårlig sammenheng mellom utdanning på mastergradsnivå og for fagansatte med mindre enn 4 års erfaring og kompetanse på sansemotorikk, er det lite som tyder på at fagområdet er dekket i de fagansattes grunnutdanning. Mesteparten av variasjonene i kompetanse på sansemotorikk er fremdeles uforklart i dette materialet.

7.1.7 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på psykisk helse?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på psykisk helse og bakenforliggende kjennetegn vedrørende fagansatte i PP-tjenesten.

Tabell 29 Hva påvirker PPTs kompetanse på psykisk helse

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,086	0,006	0,017 *
Kommunal organisering	0,021	-0,001	0,555
Kompetanseutviklingsplan	0,036	0,000	0,317
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,088	0,006	0,014 *
Mastergrad	0,250	0,061	0,000 *
Videreutdanning >1år	-0,060	0,002	0,097 **
Indre motivasjon for videreutdanning	-0,135	0,017	0,000 *
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,107	0,010	0,003 *
Region Midt	-0,042	0,000	0,245
Region Vest	0,051	0,001	0,157
Region Sørøst	0,068	0,003	0,060 **

*Signifikant på 5 prosentnivå.

**Signifikant på 10 prosentnivå.

Gjennom våre analyser finner vi at det er flere bakenforliggende kjennetegn som med 95 prosent pålitelighet har sammenheng med kompetanse på psykisk helse. Vi finner ingen kolinearitetsproblemer mellom variablene når vi sjekker for dette. Det er en positiv korrelasjonssammenheng mellom kompetanse på psykisk helse og fagansatte med mastergrad på 0,25, og på 0,088 til fagansatte med mer enn 4 års erfaring og på 0,086 til antall fagårsverk i PP-tjenestest. Det betyr at kjennetegnene mastergrad, lenger arbeidserfaring i PPT enn 4 år samt jo større PP-kontorene er, dess større grad av kompetanse på psykisk helse. Kjennetegnet indre motivasjon for videreutdanning og fagansattes geografiske tilhørighet i region Nord, kommer ut med negative korrelasjoner på henholdsvis 0,135 og 0,107. Høyest forklaringskraft på variasjonene i kompetanseforskjellene på dette fagområdet finner vi hos fagansatte i PP-tjenesten med mastergrad. Fagansatte med mastergrad har en forklaringskraft på 0,061 av den totale variasjonen i kompetanseforskjellene på psykisk helse.

Vi går her videre med kjennetegnene og kjører dem i en fellesanalyse. Modellen fremstilles i tabell 30 nedenfor bestående av fire av de fem signifikante variablene som korrelerer med kompetanse på psykisk helse. Her er kontorstørrelse som kjennetegn fjernet ettersom variabelen er med på å redusere modellens samlede forklaringskraft.

Tabell 30 Faktorerers samlede påvirkning på kompetanse på psykisk helse.

Flerfaktormodell	Beta	r^2	Sig.
Kompetanse på psykisk helse (Konstant)	6,984	0,081	0,000
Mastergrad	0,225		0,000 *
Erfaring > 4 år	0,099		0,004 *
Region Nord	-0,093		0,007 *
Indre motivasjon for videreutdanning	-0,078		0,029 *

*Signifikant på 5 prosentnivå.

Tabell 30 viser at de fire kjennetegnene forklarer 0,081 av den totale variansen i kompetanse på psykisk helse. Med andre ord, det er 91,9 prosent av variansen i kompetanseforskjeller ikke fanges opp av modellen. Størstedelen av variansen er fremdeles uforklart. Resterende variasjon må tilskrives at våre valgte variabler ikke fanger opp systematiske sammenhenger som måtte finnes eller at det er store tilfeldige variasjoner (stokastisk variasjon) som forårsaker den høye andelen av uforklart variasjon i kompetansen på psykisk helse.

7.1.8 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse?

Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse, og bakenforliggende kjennetegn vedrørende fagansatte i PP-tjenesten.

Tabell 31 Hva påvirker PPTs kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,059	0,002	0,097 **
Kommunal organisering	-0,064	0,003	0,070 **
Kompetanseutviklingsplan	0,078	0,005	0,028 *
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,132	0,016	0,000 *
Mastergrad	0,105	0,010	0,003 *
Videreutdanning >1år	0,005	-0,001	0,886
Indre motivasjon for videreutdanning	0,014	-0,001	0,685
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,057	0,002	0,108
Region Midt	0,041	0,000	0,242
Region Vest	-0,057	0,002	0,107
Region Sørøst	0,052	0,001	0,139

*Signifikant på 5 prosentnivå.

**Signifikant på 10 prosentnivå.

Innen fagområdet læringsmiljø og læringsledelse viser analysen med 95 prosent pålitelige sammenhenger til følgende kjennetegn; fagansatte med erfaring over 4 år, mastergrad og kontor som har kompetanseutviklingsplan. Variablene er kontrollert for kolinearitet mellom variablene. Kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse viser en sammenheng på 0,078 med PP-tjenester med kompetanseutviklingsplaner, en sammenheng på 0,105 med fagansatte med mastergrad og på 0,132 med fagansatte med mer enn fire års erfaring. Det indikerer at disse kjennetegnene i noe større grad er forbundet med god kompetanse på læringsmiljø og læringsledelse.

Den statistiske forklaringskraften viser seg likevel å være liten og mesteparten av variasjonen forblir uforklart i dette datamaterialet. Erfaring ut over fire år forklarer 0,016 av den totale variansen, mastergradutdanning forklarer 0,010 av variansen og kompetanseutviklingsplaner forklarer 0,005 av variansen.

7.1.9 Kjennetegn ved PP-tjenestens kompetanse på tospråklighet og flerkulturalitet?

Som nevnt i innledning av dette kapittelet, er fagområdene tospråklighet og flerkulturalitet slått sammen til en felles kompetansevariabel på bakgrunn av utforskende faktoranalyser i forkant av regresjonsanalysen. Analysene ser på sammenheng mellom fagansattes kompetanse på nevnte fagområde og bakenforliggende kjennetegn.

Tabell 32 Hva påvirker PPTs kompetanse på tospråklighet og flerkulturalitet

Kjennetegn	Beta	r^2	Sig.
Organisatoriske kjennetegn			
Fagårsverk kontor	0,069	0,003	0,054 **
Kommunal organisering	0,084	0,006	0,019 *
Kompetanseutviklingsplan	0,117	0,012	0,001 *
Fagansatt-kjennetegn			
Erfaring > 4 år	0,054	0,002	0,131
Mastergrad	0,106	0,010	0,003 *
Videreutdanning >1år	-0,057	0,003	0,109
Indre motivasjon for videreutd.	0,000	-0,001	0,994
Geografiske kjennetegn			
Region Nord	-0,085	0,006	0,017 *
Region Midt	-0,097	0,008	0,007 *
Region Vest	-0,016	-0,001	0,647
Region Sørøst	0,140	0,018	0,000 *

*Signifikant på 5 prosentnivå.

**Signifikant på 10 prosentnivå.

PP-tjenestens kompetanse på flerkulturalitet og tospråklighet som fagområde utviser sammenhenger med flere bakenforliggende kjennetegn på et 95 prosent pålitelighetsnivå. Disse er PP-tjenester med kompetanseutviklingsplan, fagansatte med mastergrad, kommunalt organiserte PP-tjenester og geografiske tilhørighet i en av de tre regionene Sørøst, Midt og Nord. Vi finner ingen vansker med kolinearitet mellom disse variablene.

Hvis vi starter med regionene, finner vi i region Sørøst en positiv sammenheng til kompetanse på flerkulturalitet/tospråklighet på 0,14, det vil si at fagansatte i region Sørøst i større grad enn de øvrige vurderer sin kompetanse som god på flerkulturalitet/tospråklighet. I region Midt og region Nord fremkommer det negative sammenhenger på henholdsvis 0,097 og 0,085 til kompetanse på flerkulturalitet/tospråklighet. De geografiske kjennetegnene viser liten forklaringskraft på kompetanseforskjellene på dette fagområdet.

Med 95 prosent pålitelighet er det positive sammenhenger mellom variablene kommunal organisering, PP-tjenester med kompetanseutviklingsplan og fagansatte med mastergrad, og kompetanse på flerkulturalitet/tospråklighet. Sammenhengen er henholdsvis 0,084, 0,117 og 0,106. Det vil si at PP-tjenester som er kommunale/fylkeskommunale, PP-tjenester som har

kompetanseutviklingsplaner og fagansatte med mastergrad i større grad sier de har kompetanse på flerkulturalitet/tospråklighet. Forklaringskraften er veldig lav for de enkelte variablene. Når vi summerer alle variablene, forklares seks prosent av kompetanseforskjellene på flerkulturalitet/-tospråklighet. Mesteparten av kompetanseforskjellen på fagområdet er uforklart i analysen.

8. SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGER

8.1 PROBLEMSTILLING 1: HVA ER PP-TJENESTENS KOMPETANSESTÅSTED?

Vi svarer her på hvilken kompetanse PP-tjenesten har. Følgende spørsmål er sentrale for å svare på problemstilling 1: Hvilken kompetanse har PP-tjenesten nå? Hvilken formell kompetanse har fagansatte og leder i PP-tjenesten? Hvilken kompetanse har PP-tjenesten på fagområder som det forventes at PP-tjenesten skal jobbe med? Hvilke faggrupper er i PP-tjenesten og hvordan fordeler disse seg? Har PP-tjenestens kompetanse endret seg fra tidligere kartlegginger?

8.1.1 PP-tjenestens formalkompetanse

PP-tjenesten har svært høy formalkompetanse. Vi ser at andelen fagansatte med høy formalkompetanse i PP-tjenesten er stigende. Andelen fagansatte med mastergrad, hovedfag eller embetsfagstudier med minimum fem års varighet er nå oppe i 70 prosent. Det er en økning siden Fylling & Handegårds undersøkelse i 2008, hvor cirka 60 prosent av de fagansatte hadde tilsvarende utdanningsnivå (Fylling & Handegård 2009: 35). Når PP-tjenesten rekrutterer nye fagfolk, ser de ut til å tilsette fagpersoner med masterutdanning. 70 prosent av PP-ledere har også mastergrad eller tilsvarende. Mens det i lovverket ikke er noen direkte kompetansekrav til fagansatte i PP-tjenesten, må vi kunne si at det ser ut til å være et uformelt krav om at fagansatte i PP-tjenesten har utdanning på mastergradsnivå. Med et rådgivende jurisdiksjonsområde er det viktig at PP-tjenesten har en solid faglig kompetanse for å kunne tilføre barnehager og skoler ny kunnskap i deres veiledning. Kunnskapsnivået øker i skolene og barnehagene, noe som krever at PP-tjenesten har utdanning på høyt nivå og spisset kompetanse for å ha legitimitet for å veilede barnehagelærer/lærer i barnehager og skoler.

PP-tjenesten består i hovedsak av fagansatte med pedagogikkfaglig bakgrunn. Det er 78 prosent som oppgir at pedagogikk, spesialpedagogikk eller lærer med eller tilleggsutdannelse som deres utdanningsbakgrunn. 13 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har psykologifaglig utdanningsbakgrunn, en økning fra 11,9 prosent fra 2008 (Fylling & Handegård 2009). Det er tre prosent med sosialfaglig kompetanse i PP-tjenesten. Andelen fagansatte med sosialfaglig utdanning har gått ned fra 4,3 prosent siden 2008 (Fylling & Handegård 2009) og fra 10 prosent i 1996 (KUF 1998: 61). PP-tjenesten domineres av fagansatte med pedagogisk kompetanse.

To tredeler av de fagansatte i PP-tjenesten har tatt videreutdanning. Halvparten av disse har videreutdanning på mer enn 60 studiepoeng. 1 av 5 fagansatte i PP-tjenesten har mer enn to års videreutdanning.

8.1.2 PP-tjenestens realkompetanse

Ved siden av formalutdanning tilegner fagansatte seg kompetanse gjennom jobben og gjennom deltakelse på ulike aktiviteter knyttet til jobben. I den sammenheng er erfaring som PPT-ansatt en indikator for den enkeltes realkompetanse. 72 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har mer enn fire års erfaring, mens 28 prosent har under fire års erfaring. Det tilsier at en av fire fagansatte i PP-tjenesten er relativt uerfarne i jobben.

Fagansatte kan også øke sin realkompetanse gjennom deltakelse i etterutdanning. Etterutdanning defineres som opplæring som ikke gir formell kompetanse i form av studiepoeng. Eksempler på dette vil være kurs, FoU-prosjekter, konferanser, nettverk og lignende. Undersøkelsen viser at PP-tjenesten deltar i etterutdanning på mange forskjellige fagområder. Flest PPT-ansatte har imidlertid deltatt på temaene; testing og testkompetanse, adferd-/samspillsvanser, utviklingsforstyrrelser, spesifikke språkvanser/dysleksi, relasjonskompetanse, klasseledelse/læringsledelse, psykisk helse og opplæringsloven. Mer enn 30 prosent av de fagansatte i PP-tjenestene har vært med på etterutdanning på disse fagområdene.

8.1.3 Kompetanse på fagområder

Denne kartleggingen viser at PP-tjenesten jevnt over har veldig god kompetanse på noen fagområder i hele landet. Dette gjelder fagområdene lese- og skrivevanser, språkvanser/språksvikt, adferds- og samspillsvanser, utviklingsforstyrrelser, og læringsmiljø og læringsledelse. Psykososiale vansker/adferdsvanser, samspills-/relasjonskompetanse ble pekt som fagområder som PP-tjenesten hadde stort kompetansebehov for høsten 2008 (Fylling & Handegård 2009: 39). Vi kan her slå fast at PP-tjenesten i dag har solid kompetanse på fagområder som går på det sosiale læringsmiljøet, og at det har skjedd en positiv utvikling i PP-tjenestens kompetanse på disse fagområdene. PP-tjenesten viser jevnt over bunnsolid kompetanse på fagområdene lese- og skrivevanser og språkvanser/språksvikt.

8.1.4 Kompetanse til å utføre de lovpålagte oppgaver

Både skoleeiere, PP-ledere og fagansatte er gjennomgående enige om at PP-tjenesten har kompetanse til å utføre PP-tjenestens lovpålagte oppgaver. Nesten alle har sagt seg enig eller helt enig i at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å: hjelpe skolen/barnehagen med organisasjonsutvikling, bidra med kompetanseutvikling, angi hva som er forsvarlig opplæringstilbud, vurdere hva som er realistiske opplæringstilbud, vurdere tilpassing i de ordinære opplæringstilbud, vurdere utbytte av opplæringstilbud og vurdere barns/elevs læreforutsetninger. I forhold til å PP-tjenestens kompetanse til å hjelpe skolen/barnehagen med organisasjonsutvikling og å bidra med kompetanseutvikling, er det henholdsvis 23 og 15 prosent av skoleeierne som mener PP-tjenestens kompetanse ikke er tilfredsstillende. Begge arbeidsoppgavene knytter seg til PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver. Selv om flesteparten anser kompetansen som tilfredsstillende, er det altså et mindretall av skoleeierne som mener at PP-tjenesten ikke har tilfredsstillende kompetanse til å utføre disse oppgavene. Det kan være et signal om at PP-tjenesten ikke er tiltrodd som kompetent hos disse skoleeierne, når en større andel av både ledere og fagansatte i PP-tjenesten selv sier de har tilfredsstillende kompetanse til disse oppgavene. Med tanke på at kartleggingen viser stor enighet mellom fagansatte, PP-ledere og skoleeiere om at PP-tjenesten jobber mer individuelt enn man ønsker, så forsvinner PP-tjenestens legitimitet på disse områdene når PP-tjenesten ikke finner tid og kapasitet til å hjelpe skolene/barnehagene med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling.

Når det gjelder de fire forventningene til PP-tjenesten i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap*, mener både skolefaglig ansvarlige og PP-ledere at deres PP-tjeneste i noen eller i høy grad oppfyller forventningene om en faglig kompetent PP-tjeneste. I alt 99 prosent av de skolefaglig ansvarlige og PP-lederne vurderer deres PP-tjeneste til å oppfylle denne forventningen. Tilsvarende er det 89 prosent av de fagansatte som mener deres PP-tjeneste oppfyller den samme forventningen. Alt i alt

må vi kunne si at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å utføre sentrale oppgaver i opplæringsloven.

Forventningen om at PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng ivaretas for flesteparten av PP-tjenestene. En større andel PP-tjenester ivaretar ikke de to øvrige forventningene i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap*. Så mange som 55 prosent av de fagansatte og 43 prosent av lederne i PP-tjenesten sier at de i liten grad eller ikke i det hele tatt makter å arbeide forebyggende. En av fire PP-ledere sier at de i liten grad oppfyller forventningene om å bidra til tidlig innsats i barnehager og skoler.

8.1.5 Kunnskap om lover og forskrifter

PP-tjenestenes kunnskap om opplæringsloven, som PP-tjenesten må forholde seg aller mest til, viser seg som svært god. Nesten alle har rapportert om god kunnskap om opplæringsloven, kunnskap om rett til spesialundervisning etter § 5-1 og rett til spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7. Det er også mange som sier at PP-tjenesten har god kunnskap om barnehageloven, men her er det likevel en av fem som sier at deres PP-tjeneste har noe eller svært mangelfull kompetanse. Flertallet har også god kunnskap om Kunnskapsløftet i skolen og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, men viser også at så mye som 3 av 10 mangler kunnskap om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Flesteparten av PP-tjenestene melder også om gode kunnskaper om inntaksreglene til videregående opplæring.

8.1.6 God kompetanse – en oppsummering

PP-tjenesten har svært høy formalkompetanse. 70 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har masterutdanning eller tilsvarende utdanningsnivå. To tredeler av de fagansatte i PP-tjenesten har tatt videreutdanning. En av tre fagansatte har mer enn 60 studiepoeng videreutdanning og 1 av 5 har mer enn 120 studiepoeng videreutdanning. Det er derfor lite å si på PP-tjenestens formelle utdanningsnivå. Vi finner også at PP-tjenesten har også tilfredsstillende kompetanse til å utføre arbeidsoppgavene som er konkretisert i opplæringsloven. Det er også stor samstemthet blant PP-ledere, fagansatte og skolefaglig ansvarlige om at PP-tjenesten oppfyller forventningene om at PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste, jfr. forventning nr. 4 i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap*. Av sentrale fagområder, har PP-tjenesten god kunnskap lese- og skrivevansker, språkvansker/språksvikt, adferds- og samspillsvansker, utviklingsforstyrrelser, og læringsmiljø og læringsledelse. Flesteparten av PP-tjenestene har også god kompetanse på fagområdene utviklingshemming/multifunksjonshemming, matematikk og psykisk helse, men på disse fagområdene er det i større grad også PP-tjenester som opplever at de har mangelfull kompetanse, og psykisk helse ble i fokusgruppeintervjuene fremhevet som et voksende fagområde for PP-tjenestene. Det har vært en positiv faglig utvikling på fagområdene som går på adferds- og samspillsvansker, utviklingsforstyrrelser, og læringsmiljø og læringsledelse sammenlignet med tidligere kartlegginger av PP-tjenesten. PP-tjenesten har også svært god kunnskap om opplæringsloven og §§ 5-1 og 5-7, samt inntaksregler for videregående opplæring. Samlet sett har PP-tjenesten svært solid kompetanse på en rekke områder til å ivareta store deler av tjenestens samfunnsmandat på en tilfredsstillende måte.

8.2 PROBLEMSTILLING 2: HVILKEN KOMPETANSE ANSES Å VÆRE AV SÆRLIG BETYDNING FOR Å KUNNE OPPFYLLE PP-TJENESTENS OPPGAVER OG MANDAT?

I dette avsnittet svarer vi på hvilken kompetanse PP-tjenesten trenger for å ivareta sine samfunnsoppgaver, og spesielt knyttet opp til hvilken kompetanse PP-tjenesten trenger i framtiden for å ivareta sine lovpålagte oppgaver. Kort sagt, presenteres PP-tjenestens kompetansebehov i dette avsnittet. Følgende spørsmål er sentrale for hva vi ønsker å finne ut av i denne problemstillingen: Hvordan oppfatter og vurderer fagansatte i PP-tjenesten og PP-ledere eget kompetansebehov? På hvilke konkrete fagområder opplever PP-ledere og fagansatte at de har behov for kompetanse? Hvilken grad opplever PP-tjenesten behov for kompetanse til å ivareta sitt samfunnsmandat i henhold til lover og forskrifter? På hvilke områder er det et gap mellom eksisterende kompetanse og ønsket kompetanse?

8.2.1 Kunnskapsbehov på fagområder

Vår kartlegging finner at det særlig er to fagområder som PP-tjenesten har et stort behov for utvikling av kompetanse. PP-tjenesten har behov for styrking på fagområdene tospråklighet og flerkulturelle forståelse (flerkulturalitet). På landsbasis opplever 62 prosent av PP-lederne og fagansatte i PP-tjenesten at de har mangelfull kompetanse på flerkulturalitet. Mer enn halvparten av PP-lederne og fagansatte i PP-tjenesten opplever også at PP-tjenesten har mangelfull kompetanse om tospråklighet. Oslo og Troms utmerker imidlertid positivt på disse to fagområdene i vår kartlegging, og det finnes variasjoner innenfor de øvrige fylkene med hensyn til kontorenes kompetanse. Det rapporterte kompetansebehovet er samlet sett så stort at de bør være fagområder som bør være med i en strategiplan for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten.

Mange PP-tjenester opplever også mangelfull kompetanse på fagområdet sansemotorikk, eller psykomotorikk som internasjonale forskningsmiljøer omtaler feltet som. Det er vanskelig å vite hvor mye kompetanse PP-tjenesten må ha om sansemotorikk for å ivareta sitt samfunnsmandat på en tilfredsstillende måte. Som fagområde er følger ikke sansemotorikk de tradisjonelle inndelinger av barns/elevs vanskeområder, men er relevant både for PP-tjenestens arbeid med både psykisk utviklingshemming, psykiatriske og nevrologiske lidelser. 57 prosent av PP-lederne erfarer at deres PP-tjeneste har mangelfull kompetanse på sansemotorikk. Andelen fagansatte som sier det samme er enda høyere. Fagområdet regnes for å være en effektiv tilnærming metode for en rekke utviklings-, adferds- og innlæringsproblemer, så vel som en del av alle barns fysiske fostring (Moser & Dudas 1996: 8). PP-tjenestens samarbeid med for eksempel fysioterapeuter er nok med på å synliggjøre at det kan være nyttig for fagansatte å ha kunnskap om barn/elevs sansemotoriske utvikling. Vi anser at kompetansebehovet er et resultat av at PP-tjenesten ser fagområdets nytte både i utredning og tiltaksutvikling, samt at det er et element som også vil inngå i mange sakkyndige vurderinger. Avhengig av hvordan kommuner/fylkeskommuner organiserer og fordeler deres fagkompetanse i kommunen.

Det er også manglende kompetanse i om matematikk ved en del PP-tjenester. Over 30 prosent av PP-lederne melder at deres tjeneste har noe eller svært mangelfull kompetanse om matematikk og matematikkvansker. PP-ledere i alle fylker foruten Oslo og Hedmark melder om kompetansemangel om matematikkvansker. Forskningsfeltet estimerer at tre til fem prosent av elever har spesifikke matematikkvansker, mens så mange som 15-20 prosent regnes å ha svake matematiske ferdigheter.

Dette vil være barn/elever som først og fremst trenger råd om hvilken type hjelp de har behov for, og vurderinger om opplæringa krever spesialundervisning. Det forventes at PP-tjenesten skal være en ressurs for skolene og barnehagene for hvordan barnene/elevene skal organiseres opplæringa slik at de kan gi opplæringstilbud som er med på å utvikle gode matematiske ferdigheter ut fra den enkeltes behov. Siden å lære å regne er en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Forekomsten av barn med svake matematiske ferdigheter er ganske stor. Som et høyfrekvent og prioritert fagområde i skolen, vil det være naturlig for Nasjonalt senter for matematikk å kunne bidra med kompetanseutvikling for PP-tjenesten og kommunene på dette fagområdet.

Noen PP-tjenester mangler kompetanse om barn med utviklingshemming/multifunksjonshemming. På landsbasis er det over 20 prosent av PP-lederne som melder om et kompetansebehov ved deres PP-tjeneste på fagområdet utviklingshemming/multifunksjonshemming, og PP-ledere fra alle fylker foruten Oslo og Oppland vurderer at deres PP-tjeneste mangler denne kompetansen. Utviklingshemmede/multifunksjonshemmede barn er en lavfrekvent gruppe i barnehagen/skolen, og PP-tjenesten forventes å kunne bistå med viktig ekspertise for å hjelpe særlig barnehagelærere og lærere som er ansvarlige for deres opplæringstilbud, samt andre fagpersoner som arbeider med barnene. Utviklingshemmede/multifunksjonshemmede kan oppleve læringsutfordringer på både fysiske, faglige, språklige og sosiale områder, og PP-tjenesten skal også hjelpe foresatte med tanke på å få til sammenheng og helhet mellom deres opplærings- og fritidstilbud. Meld.St. 18 Læring og fellesskap lanserer også programmet *Vi sprenger grenser* for å øke bevisstheten om forventningene, samt kompetansen om læringen og utviklingen til elever med store sammensatte lærevansker og utviklingshemninger (KD 2011: 75). På bakgrunn av det kompetansebehovet som finnes i enkelte PP-tjenester rundt om i landet på dette fagfeltet, vil det være hensiktsmessig å inkludere PP-tjenesten på en eller annen måte i *Vi sprenger grenser*.

Arbeid med psykisk helse er også et fagområde som PP-tjenester opplever å ha behov for kompetanse på. PP-ledere fra alle fylker foruten Vest Agder og Sogn og Fjordane sier at deres PP-tjeneste har mangler i kompetansen. På landsbasis er det over 20 prosent av PP-lederne som vurderer at deres kontor har mangelfull kompetanse om psykisk helse. I våre fokusgruppeintervjuer trekkes det fram at psykiske vansker som skolevegring, angst, depresjoner og spilleavhengighet er utfordringer som PP-tjenesten i økende grad møter på i deres arbeid.

8.2.2 Kunnskapsbehov om lover og forskrifter

I vår kartlegging finner vi at PP-tjenesten har god kunnskap om opplæringsloven, men en av fem PP-tjenester melder at deres PP-tjeneste har mangelfull kunnskap om barnehageloven. Et mindretall av PP-tjenestene mangler kunnskap om Kunnskapsløftet i skolen og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, hvor opp mot 3 av 10 mangler kunnskap om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Mer enn hver fjerde PP-leder (28 prosent) melder om at deres tjenester har svært eller noe mangelfull kunnskap om forvaltningsloven. Vi kan ut fra dette si at det fins et kunnskapsbehov i PP-tjenestene på forvaltningsrett. Mer enn hver fjerde PP-tjeneste har dette behovet. Når det gjelder andre etaters lovverk, har flertallet av PP-tjenestene mangelfulle kunnskaper. PP-tjenestens kjennskap til andre etaters lovverk kan ha betydning for hvordan kommunene/fylkeskommunene lykkes med å skape helhet og sammenheng i borgernes velferdstilbud. Vi skyter inn at det for PP-

tjenesten handler om å ha god nok kjennskap til andre etater som barnevernstjenesten, oppfølgingstjenesten (OT), BUPA og andre til å vite når man kobler på andre etater rundt barnene og elevene.

PP-tjenesten har også mangelfulle kunnskaper på noen mer spesifikke lovområder. Når det gjelder Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte, har nærmere tre av fire PP-tjenester mangelfulle kunnskaper. Nesten alle PP-tjenester mangler kunnskap om Kunnskapsløftet – samisk. Nær halvparten av PP-lederne mangler kunnskap om retten til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i henhold til opplæringslovens § 2-16. En fjerdedel mangler kunnskap om rett til spesialundervisning for voksne etter opplæringslovens § 4a-2. Fire av ti PP-tjenester har kompetansemangel på rettigheter for lærlinger og læreandidater.

45 prosent av PP-tjenesten har noe eller svært mangelfull kunnskap om vurdering for læring. Vurderingsforskriften ble innført i 2009 og er et verktøy for å vurdere hver enkelt elevs faglige ståsted slik at lærerne kan tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Vurdering for læring er med andre ord et svært viktig verktøy i arbeidet med å realisere tilpasset opplæring i skolene¹⁷. PP-tjenesten burde være en ressurs for lærernes arbeid på dette området. Det er imidlertid lite som tyder på at PP-tjenesten har den nødvendige kunnskapen om vurderingsforskriftene. I en studie av Sandvik et al (2012) om bruk av individuell vurdering i skolen, sier lærerne at resultatene bare fungerer rangerende og til å identifisere svake elever uten å være i stand til å bruke vurderingen i videre planlegging og undervisning (Sandvik et al 2012: 149). PP-tjenesten ville vært en åpenbar samarbeidspartner til å hjelpe lærere til å velge tiltak basert på vurderingene lærerne er pålagt gjennom vurderingsforskriftene. Den manglende kunnskapen om vurderingsforskriftene hos PP-tjenesten og den manglende kompetansen hos lærerne til å anvende kartleggingsresultatene taler for at PP-tjenestene i større grad burde vært deltakende i den kompetanseutvikling som har gått på vurderingsforskriftene. I våre kvalitative fokusgruppeintervjuer sies det at PP-tjenesten ikke alltid blir regnet med i prosesser på lokalt nivå, for eksempel deltakelse i skoleledermøter. Vi finner derfor at PP-tjenestens manglende kompetanse på vurdering for læring skyldes at de i liten grad har fått ta del i implementeringen av vurdering for læring, og at de i for liten grad trekkes med i kommunenes/fylkeskommunenes utviklingsarbeid på området. I den kommende ungdomsskolesatsingen inngår både vurdering for læring, klasseledelse samt regning, lesing og skriving som satsningsområder i Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling for ungdomsskoletrinnet (Utdanningsdirektoratet 2013). Den skolebaserte kompetanseutviklingen bør på disse fagområdene kunne se på muligheter til å samarbeide med sine lokale PP-tjenester.

8.2.3 Kompetansebehov for å svare PP-tjenestens forventninger?

Som allerede nevnt, opplever både ledere i PP-tjenesten, fagansatte og skolefaglig ansvarlige at PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å fylle forventningen om å være en faglig kompetent tjeneste når et kommer til de fire forventningene i Meld.St. 18. Samtidig viser vår undersøkelse at over

¹⁷ Tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og ikke et mål i seg selv. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* sier: "Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre" (Kunnskapsdepartementet 2006: 70). Erling Lars Dale (2004) har argumentert at kompetansemålene er det overordnede i opplæring og tilpasninger utgjør virkemidler i realisering mot disse målene. Han sier videre at fagkompetansen er basis for god allmenndannelse og den dannelsesprosess som finner sted når elevenes læring veves sammen med deres opplevelser og følelser av å yte noe verdifullt (Dale 2004: 13).

70 prosent av de fagansatte i PP-tjenesten har mastergradsutdanning eller tilsvarende. Altså, det er en stor andel av de fagansatte som har høy formalutdanning. Vi mener dette er den viktigste årsaken til at alle svarer så entydig på spørsmålet om PP-tjenesten uttaler at det er en faglig kompetent tjeneste. De fleste fyller også forventningene om å være tilgjengelig og å bidra til helhet og sammenheng. Av de fire forventningene som stilles i Meld.St. 18, makter ikke alle PP-tjenestene å fylle forventningene om å jobbe forebyggende og gi tidlig innsats. Nesten en av fire av de skolefaglig ansvarlige og 43 prosent av PP-lederne mener at PP-tjenesten i liten grad eller ikke i det hele tatt makter å jobbe forebyggende. I kartleggingen finner vi også at både PP-tjenesten selv og skolefaglig ansvarlige i sine beskrivelser av deres ønskede arbeidsprofil for PP-tjenesten skulle ønske at mer tid ble brukt på systemrettet arbeid og mindre til arbeidsoppgaver som hovedsakelig oppfattes som individrettede. Ut fra de vurderingene som gis av PP-tjenestens kompetanse, er kompetansen langt på vei tilstede for at PP-tjenestens samfunnsmandat skal kunne ivaretas på en god måte. Fylling & Handegård (2009) påpeker imidlertid at PP-tjenesten står i et krysspress i forhold til å prioritere sin arbeidstid. Borgernes etterspørsel etter offentlige velferdsgoder har teoretisk sett ingen grenser, mens PP-tjenestene og andre offentlige etater alltid jobber innenfor en ressursmessig ramme som de profesjonelle fagfolkene må prioritere innenfor. I slike sammenhenger kan det ikke unngås at bakkebyråkratiet selv danner praktiske standarder for å prioritere den teoretiske ubegrensede etterspørselen (Lipsky 1980). De tydelige rettslige forpliktelsene som PP-tjenesten skal vurdere i tilknytning til hvert enkelt barn/elev vinner kampen om PP-tjenestens arbeidstid (Hustad & Fylling 2012). Under forutsetning av at PP-tjenestene består av et gitt antall fagstillinger, vil fagansatte måtte sette en strengere standard for hvem som har rett til spesialundervisning om de skal klare på prioritere bruk av mer av deres arbeidstid til forebygging og tidlig innsats (se også drøfting i avsnitt 8.4.2). Alternativt kunne kapasiteten i PP-tjenesten blitt utvidet, og sagt at det er viktig å få en viss mengde med sakkyndige vurderinger for å avgjøre hvilke behov de har for opplæring/tilbud i skolene og barnehagene.

Hvilken kompetanse trenger PP-tjenesten for å kunne innfri forventningene om å jobbe forebyggende og bidra til tidlig innsats? En måte å tilnærme seg disse forventningene er å tilføre PP-tjenesten veiledningskompetanse, kunnskap om organisasjonsutvikling og lignende. Det vil si teoretisk kunnskap som gjerne overføres i forelesninger som de fagansatte i neste omgang skal ta i bruk i deres praksis. Overføring av teoretisk kunnskap skjer på et kognitivt nivå, og fagansatte i PP-tjenesten tilegner seg kunnskapen som viten om (knowing that). Slik overføringskunnskap dominerer innholdet i formelle utdanningsløp. For PP-tjenesten finner vi at denne formen for kunnskapsoverføring også dominerer PP-tjenestens etterutdanning. For å få kompetansen ut i ønsket praksis kreves det at kunnskap omsettes i handlinger og ny praksis. Handling eller ny praksis krever en "know-how" som er handlingsrettet og som fokuserer på konkrete endringer. I prosjektet Faglig løft for PPT gjorde man FoU-forsøk som tok utgangspunkt i PP-tjenestens samarbeid med skoler i tillegg til at PP-tjenestene ble tilbudt videreutdanningskurs (Hustad & Fylling 2012). PP-tjenesten har i hovedsak faglig kompetanse på et veldig høyt nivå. Skal PP-tjenesten makte å jobbe mer forebyggende og bidra til tidlig innsats, ligger det mer på PP-tjenestens konkrete utvikling av handlingskompetanse for dette. Det involverer dernest også barnehagene og skolene, og hvordan de samhandler med PP-tjenesten. Det nytter sjelden at PP-tjenesten har vært på et kurs, seminar om hvordan man kan jobbe forebyggende, hvis ikke samarbeidet mellom skole/barnehage og PP-tjeneste ikke justeres i forhold til nye ideer og ny kunnskap. Av den grunn vil lokale FoU-prosjekter som tar utgangspunkt i praksisutfordringer være en alternativ kompetanseutvikling for PP-tjenesten

og skole/barnehage. FoU-forsøkene i Faglig løft for PPT ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt og NTNU brukte masterstudenter til å gjennomføre en datainnsamling av samhandlingen mellom skolene og PP-tjenesten (Moen & Tveit 2012). En FoU-strategi som på tilsvarende måte tar utgangspunkt i det praktiske samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler/barnehager mener vi i større grad retter seg inn mot utvikling av en handlingskompetanse som er forebyggende og bidrar til tidlig innsats. Til tross for den høye kompetansen, kan PP-tjenesten også ha behov for teoretiske kunnskaper for å kunne inngå i nye samarbeidsformer med lærerne, jamfør å være med i teamet rundt lærerne og "tettere på" lærerne (Kunnskapsdepartementet 2011).

8.3 PROBLEMSTILLING 3: HVILKE REGIONALE OG LOKALE FORHOLD INNVIRKER PÅ KOMPETANSEBEHOV I PP-TJENESTENE?

Problemstillingen ser nærmere på om det er lokale og regionale forhold som er med å påvirke kompetansen i PP-tjenestene. Vi hadde til hensikt å identifisere om det er noen kjennetegn ved PP-tjenester som har og ikke har kompetanse på fagområder. De sentrale spørsmål til problemstillingen: Er det regionale forskjeller på PPTs kompetansenivå (dvs. mellom de 4 Statped-regionene)? Er det variasjoner i kompetansebehov mellom PP-tjenestene på bakgrunn av for eksempel organisering av PPT og kompetansenivå?

8.3.1 Geografiske og bakenforliggende kjennetegn

Gjennom analysen finner vi noen bakenforliggende organisatoriske, personlige og geografiske kjennetegn som viser pålitelige korrelasjonssammenhenger til hvert av de ni fagområdene. Lave verdier for r^2 tilsier imidlertid at datamaterialet egner seg dårlig til å identifisere bakenforliggende kjennetegn som forklarer kompetanseforskjellene på de ulike fagområdene. Datamaterialet vil derfor ha begrenset verdi med tanke på å velge målgrupper for en etter- og videreutdanningsstrategi basert på disse sammenhengene alene.

Mesteparten av kompetansevariasjonen kan ikke forklares med variablene i datamaterialet, noe som skyldes at variablene ikke fanger opp systematiske sammenhenger som måtte være tilstede eller at det er store tilfeldige variasjoner (stokastisk variasjon). Begge deler vil forårsake høy andel uforklart variasjon i forhold til kompetanseforskjellene. Vi vurderer at begge deler kan være tilstede i denne undersøkelsen. I undersøkelsen har vi valgt ut kjennetegn som vi forventer har positiv innvirkning på kompetanseområdene, men vi kan ikke utelukke at det kan finnes ukjente faktorer som gir ytterligere forklaringsverdi til de uforklarte variasjonene. Det kan også være slik at den tilfeldige variasjonen mellom bakenforliggende kjennetegn og kompetanse er stor. De statistiske korrelasjonssammenhengene må derfor ikke tilskrives større betydning enn de faktisk har på de respektive kompetansefeltene.

Korrelasjonsverdiene gir imidlertid ansats til noen tendenser om hvilke bakenforliggende kjennetegn som har betydning for PP-tjenestens kompetanse på respektive fagområder. Vi har ovenfor vist bakenforliggende kjennetegn som har statistisk pålitelig sammenheng med fagområdene. Ansatsene gir en viss informasjon om mulige kjennetegn ved god kompetanse. I denne oppsummeringen reflekterer vi over om kjennetegnene er i tråd med våre forventninger, og ikke er et resultat av statistiske tilfeldigheter. Mangel på forventede positiv sammenheng mellom kjennetegn og

kompetanse, bidrar på den annen side til å utelukke at visse kjennetegn har betydning for kompetanse.

Hvis vi ser på kjennetegn ved fagansatte, så ser vi at ansatte med mer enn 4 års erfaring i PPT utviser positiv sammenheng til en rekke fagområder; språkvansker/språksvikt, lese- og skrivevansker, samspillsvansker/utviklingsforstyrrelser, utviklingshemming og multifunksjonshemming, sansemotorikk, psykisk helse og læringsmiljø og læringsledelse. Kjennetegnet mer enn 4 års erfaring har sterkest korrelasjonssammenheng til fagområdet utviklingshemming og multifunksjonshemming med 0,193 (se tabell 27). Derneft følger adferds- og samspillsvanske og utviklingsforstyrrelser med 0,168 (se tabell 25), språkvansker og språksvikt med 0,148 (se tabell 23), læringsmiljø og læringsledelse med 0,132 (se tabell 31), lese- og skrivevansker med 0,111 (se tabell 24), matematikkvansker med 0,111 (se tabell 26), sansemotorikk med 0,104 (se tabell 28). Lavest korrelasjonssammenheng er det til fagområdet psykisk helse med 0,088 (se tabell 29). Dette er neppe overraskende, siden en må kunne forvente at kompetansen øker i takt med fagansattes erfaring. Tendensen er at fagansatte med mer enn fire års erfaring vurderer sin egen kompetanse mer positivt på nærmest alle fagområder i undersøkelsen sammenlignet med fagansatte med mindre enn 4 års erfaring.

Hva med utdanningsnivå? Fagansatte med mastergrad korrelerer positivt med kompetanse på adferds- og samspillsvansker/utviklingsforstyrrelser, læringsmiljø og læringsledelse, psykisk helse og tospråklighet og flerkulturalitet. De statistiske korrelasjonssammenhengene varierer mellom 0,105 og 0,250. Høyest korrelasjonssammenheng til fagansatte med mastergrad finner vi til kompetanse på psykiske helse med 0,250 (se tabell 29). Derneft følger adferds- og samspillsvansker/-utviklingsforstyrrelser med 0,183 (se tabell 25), tospråklighet og flerkulturalitet med 0,106 (se tabell 32) og læringsmiljø og læringsledelse med 0,105 (se tabell 31). I likhet med erfaring, er det logisk å forvente at fagansatte med mastergrad eller tilsvarende tenderer til å rapportere om bedre kompetanse enn fagansatte uten mastergradsnivå. Det faktum at mastergradutdannelse ikke korrelerer med kompetanse på de øvrige fagområdene i PP-tjenesten viser muligens at høy utdanning ikke er et avgjørende kjennetegn for kompetanse i alle sammenhenger.

Videreutdanning med et års varighet eller mer viser positiv sammenheng med sansemotorikk med 0,104 (se tabell 28). Ellers finner vi ingen statistiske sammenhenger mellom videreutdanning med et års varighet og fagområdene. Vanligvis forventer en at økt formalutdanning også medfører i økt kompetanse.

Indre motivasjon for videreutdanning som kjennetegn handler om fagansatte som har valgt å ta videreutdanning for å gjøre en bedre jobb og faglig interesse for å utvikle seg selv, i motsetning til å ta videreutdanning for å bedre sine lønns- og arbeidsvilkår. Det er en signifikant sammenheng mellom fagansatte med indre motivasjon for videreutdanning og mangel på kompetanse på psykisk helse med -0,135 (se tabell 29), kompetanse på sansemotorikk med 0,127 (se tabell 28), og kompetanse på språkvansker/språksvikt med 0,072 (se tabell 23). PP-tjenestens kompetanse på de øvrige fagligområdene viser ingen sammenheng til fagansattes indre motivasjon. Fagansatte som utviser høy egenmotivasjon for videreutdanning, tenderer til å ha høyere kompetanse på fagområdene sansemotorikk og språkvansker/språksvikt, mens de tenderer til å ha lavere kompetanse på psykisk helse.

Når det gjelder kjennetegn ved PP-kontor, er det statistisk korrelasjonssammenheng mellom kompetanse på psykisk helse og antall fagårsverk med 0,086 (se tabell 29). Det vil si at det er en tendens til at kompetansen på psykisk helse øker med antallet fagårsverk i PP-tjenesten. Ellers viser våre data ingen sammenheng mellom kontorstørrelse og kompetanse på fagområder i PP-tjenesten. Det er heller ingen sammenhenger mellom PP-tjenestens kompetanse og kommunale/fylkeskommunale eller interkommunale PP-tjenester. Fagansatte som opplyser at deres tjeneste har kompetansehevingsplan, gir en positiv statistisk korrelasjonssammenheng til kompetanse på tospråklighet/flerkulturalitet med 0,117 (se tabell 32) og læringsmiljø og læringsledelse 0,078 (se tabell 31). Hvorvidt disse fagområdene er uttalte kompetansemål i slike kompetansehevingsplaner er uklart, men både tospråklighet og flerkulturalitet, og læringsmiljø og læringsledelse er fagområder som det eksisterer konkrete kompetansetilbud på (Hustad & Fylling 2012: 128-133). Sett under ett, så er det få kjennetegn ved kontorene som er med på å forklare kompetanseforskjeller. Organisatoriske kjennetegn ved PP-tjenestene ser ut til å ha liten betydning for hvilken kompetanse fagansatte har. Vi kan derfor avkrefte oppfatninger om at det fins veldig klare sammenhenger mellom størrelsen på PP-tjenestene og kommunalt/fylkeskommunalt eierskap av PP-tjenesten.

Fagansatte i region Nord utviser negative korrelasjoner i forhold til kompetanse på fagområdene adferds- og samspillsvansker/utviklingsforstyrrelser med -0,073 (se tabell 25), matematikkvansker med -0,076 (se tabell 26), psykisk helse med -0,107 (se tabell 29) og tospråklighet/flerkulturalitet med -0,085 (se tabell 32). Fagansatte med tilhørighet i region Nord tenderer til å ha lavere kompetanse på disse fagområdene enn landet for øvrig. For fagområdet tospråklighet/flerkulturalitet kommer også region Midt ut med en negativ korrelasjonssammenheng på -0,097 (se tabell 32). I region Sørøst framkommer det positive korrelasjonssammenhenger til kompetanse på fagområdet tospråklighet/flerkulturalitet på 0,140 (se tabell 32). Det indikerer en tendens til at kompetansen er høyere på tospråklighet/flerkulturalitet blant fagansatte i PP-tjenestene med geografisk tilknytning til region Sørøst.

8.4 PROBLEMSTILLING 4: I HVILKEN GRAD HAR SKOLEEIERE, PP-LEDERE OG FAGANSATTE FELLES OPPFATNINGER AV PP-TJENESTENS ROLLE OG ARBEIDSOPPGAVER?

Problemstillingen tar sikte på å fange opp i hvilken grad skoleeiere, PP-ledere og fagansatte har felles oppfatninger av PP-tjenestens rolle. Bak offentlige velferdstjenester som PP-tjenesten ligger det politiske beslutninger om at det er et samfunnsgode nasjonen ønsker, og hvordan samfunnsgodene skal komme befolkningen til gode defineres gjennom lover og forskrifter; "Who gets what, when and how" (Laswell sitert av Eriksen & Molander 2008: 163). I en ideell byråkratimodell med dens formålsrasjonalitet vil man tenke seg en perfekt match mellom de politiske beslutningene og velferdstjenesten som blir gitt. Lovverk og forskrifter må fortolkes av både skoleeiere, PP-tjenesten, omgivelsene rundt PP-tjenesten, og bidrar i meningsdannelser om PP-tjenesten og dens oppgaver. Ulike aktører kan her ha ulike oppfatninger og meninger om PP-tjenesten og PP-tjenestens rolle. Eventuelle meningsforskjeller mellom PP-leder, fagansatte og skoleeiere kan potensielt være utfordrende i den forstand at PP-tjenesten skal gjøre forskjellige arbeidsoppgaver. Ulike rolleforståelser betinger også forskjellige forståelser av kompetanse i PP-tjenesten. Vi har spesielt

samlet inn oppfatninger og meninger om PP-tjenestens rolle og arbeidsoppgaver gjennom en rekke påstander i spørreskjemaene som er presentert i avsnittene 3.7, 4.6 og 5.5.

8.4.1 Stor grad av enighet om PPT-rollen

Gjennomgangen av hvordan PP-leder, fagansatte i PP-tjenesten og skolefaglig ansvarlige ser på rollen viser at man i stor grad er samstemt om hva rollen til PP-tjenesten innebærer. Andre aktører kan ha andre oppfatninger om hva som er PP-tjenestens rolle og arbeidsoppgaver. Enighet mellom eierne og PP-tjenesten er bra med hensyn til at PP-tjenesten kan stå sammen med skoleeierne mot eventuelle ytre forventninger som PP-tjenesten får fra andre. Det gir også et felles grunnlag for å tenke kompetanse i PP-tjenesten. Det er stor enighet om at PP-tjenesten skal både skrive sakkyndige vurderinger samtidig som de skal vurdere organisatoriske endringer for tilpasset opplæring og gi skoler/barnehager kunnskap om lærevansker. Det er også stor enighet om at PP-tjenesten skal være oppdatert på spesialpedagogisk forskning, veilede barnehagelærerne/lærerne om inkluderende undervisningsmetoder, bidra til å øke kvaliteten på de ordinære opplæringstilbudene, gi råd om lærings- og klasseledelse og ha en tett dialog med dem om tiltak. Det er også stor enighet om at PP-tjenesten skal veilede foresatte.

8.4.2 Nyanser i meninger om PPT-rollen

Det finnes noen nyanser mellom aktørene om hvilke arbeidsoppgaver PP-tjenesten har. I forhold til samarbeid med foresatte, er det noen færre skoleeiere som mener at PP-tjenestens oppgave innebærer å være bindeledd mellom skolen/barnehagen og foresatte. Det er også færre skoleeiere som mener at PP-tjenesten har ansvar for overgangene i opplæringsløpet, arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase, veilede skolen/barnehagen i anti-mobbearbeid og avgjøre rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. At det er en lavere andel skolefaglig ansvarlige enn andelen i PP-tjenesten som mener at disse oppgavene inngår i PPT-rollen, kan forstås slik at noen skoleeier mener at dette er arbeidsområder som i utgangspunktet ligger til skolen/barnehagen å ivareta.

Det er færre fagansatte i PP-tjenesten som anser at PPT-rollen innebærer å bidra til at andelen spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp går ned enn ledere i PP-tjenesten og skolefaglig ansvarlige. Det er likevel to av tre fagansatte mener rollen innebærer å bidra til å få ned spesialundervisningsandelen. Uttalte målsettinger om å redusere antallet barn og elever som får rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp forstås helst sammen med ønsker om å dreie PP-tjenestens innsats mer på forebygging og tidlig innsats. Forholdet mellom kvaliteten på de ordinære opplæringstilbudene og rett til spesialundervisning forventes å være omvendt proporsjonalt (Fylling & Rønning 2007). Det betyr at dess bedre kvalitet det er på opplæringstilbudet, jo mindre behov for spesialundervisning og vice versa. Fylling & Rønning (2007) slår fast at dette ikke er tilfellet. PP-tjenesten kan oppleve etterspørsel av systemrettet arbeid parallelt med økte tilmeldinger for utredning og sakkyndig vurdering. Niels Åkerstrøm Andersen (2008) drøfter ulike logikker og koder i utviklingen av velferdstjenester, med særlig vekt på skillet mellom jussens kode og omsorgskoden. Den offentlige forvaltningen tar ifølge ham ikke bare stilling til klienters rettslige krav og behov ut fra jussens kode, som skiller mellom rett og ikke-rett (Andersen 2008: 51). Velferdstjenestene forventes ifølge Andersen å tilby hjelp til selvhjelp utfra en omsorgskode hvor mottakeren av velferdstjenester er en aktiv deltaker i utviklingen av tiltakene og hvilke bestrebelser mottakeren skal yte, omtalt som borgerens kontraktsliggjørelse (Andersen 2003). Dersom fagansatte gjør seg erfaringer om at jobbing

med systemrettet arbeid ikke gir reduksjon i mindre tilmeldinger og etterspørsel etter spesialundervisning, at forholdet ikke er omvendt proporsjonalt, vil det være vanskelig for fagansatte å se det som sin rolle å få ned spesialundervisningsandelen. Spesialundervisningen er i seg selv ikke et problem, idet den er med på å sikre at elevene og barna får et opplæringstilbud som er tilpasset deres forutsetninger og behov. En reduksjon av antall sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak vil imidlertid bidra til å få ned saksbehandlingsmengden og frigjøre veiledningskapasitet fra PP-tjenesten.

8.4.3 Individrettet vs. systemrettet arbeid

Evalueringen av PP-tjenesten i 2009 viste at ledere og fagansatte i PP-tjenesten strever med å finne gode løsninger på det "doble mandatet" som opplæringsloven angir (Fylling & Handegård 2009). Det doble mandatet tilsier at PP-tjenesten på den ene siden skal utarbeide sakkyndige vurderinger der det er behov for det, såkalt individrettet arbeid. På den andre siden skal PP-tjenesten bidra til organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling av barnehagene og skolene, også kalt PP-tjenestens systemrettede arbeid. Distinksjonen mellom de to oppgavene kan oppleves noe diffus og uklar. Hvis man tar utgangspunkt i at individrettet arbeid handler om PP-tjenestens arbeid for å utvikle barn og elevers faglige og sosiale utvikling, kan man utlede at systemrettet arbeid handler om PP-tjenestens arbeid med læringsmiljø og læringsledelse. Dette problematiseres imidlertid av Cameron et al (2011) i en undersøkelse av PP-tjenestens arbeid i barnehagen:

Det er mulig å tolke lovpålagte føringer på to måter. I snever forstand kan det tolkes som at PPT skal jobbe systemisk kun i de sammenhengene der det aktuelle barnet/ungdommen er involvert. I vid forstand kan det imidlertid tolkes som at PPT skal forholde seg til videreutvikling av hele barnehagen som system ut fra en tanke om at en god barnehage også vil være god for alle barn (Cameron et al 2011: 18).

Det tilsier at systemrettet arbeid kan ha utgangspunkt i det enkelte barn eller i skolen/barnehagen som system. Hustad & Fylling (2010) finner også to ulike fortolkninger av PP-tjenestens arbeidsoppgaver. En bred fortolkning som innebærer at PP-tjenesten har et bredt og overordnet ansvar for barn og familiers velferdstilbud, hvor PP-tjenesten i praksis koordinerer tiltak (og fagpersoner) også utenfor egen etat, inklusive rutiner for tilmeldinger til PP-tjenesten og andre hjelpetjenester. En smal fortolkning innebærer en forståelse av at PP-tjenesten er en hjelpetjeneste for barnehagen og skolene (Hustad & Fylling 2010: 127-128). I forbindelse med MST¹⁸ bruker Ogden (2002) begrepet systemisk behandling, og viser til at det brukes både på ungdommers utvikling og for å planlegge helhetlige og sammenheng tiltak og tjenester i forbindelse med (Ogden 2002: 42-43). Begrepene individrettet versus systemrettet arbeid kan ikke ses på som gjensidig utelukkende og systemrettet arbeid som begrep forstås langs et kontinuum fra arbeid med miljøet rundt barnet/eleven til skolen/barnehagen som organisasjon til det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpetjenestene for å fremme barnas/elevenes mestring i livet og på skolen. Vi mener det vil være fruktbart for PP-tjenesten å skille mellom de tre nevnte fortolkningene av systemrettet arbeid og benevne dem som: a) Systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø, b) Systemrettet arbeid med organisasjonssystemet (skolen/barnehagen), c) Systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet.

¹⁸ MST er forkortelse for Multisystemisk terapi.

8.4.4 Tverretatlig samarbeid – et spørsmål om smal eller vid rolleforståelse

Både PP-ledere og skolefaglig ansvarlige understreker fordelene ved å være organisert som en enhet under avdeling for oppvekst eller avdelinger som har med skoledriften og barnehagedriften å gjøre. I våre kvalitative fokusgruppeintervjuer anser hovedvekten av både PP-ledere og skolefaglige ansvarlige at PP-tjenestens nærmeste samarbeidspartnere er barnehager og skoler. De som har plassert PP-tjenesten under helse og sosialetater sier seg på sin side godt fornøyd med det, mens andre uttrykker skepsis til dette fordi de er redd ressursene dras vekk fra barnehagen og skolen, og at PP-tjenesten med det blir "fjern" fra skolen og barnehagen (se avsnitt 6.1.1.). Hustad & Fylling (2010) kobler PP-tjenestens orientering mot skolene og barnehagene til det de kaller en smal fortolkning av PP-tjenestens arbeid. Den smale fortolkningen av PP-tjenestens arbeid synliggjør også tendensen til en pedagogisering av tjenesten (Hustad & Fylling 2010: 128).

Blant PP-ledere og skolefaglig ansvarlige er det delte oppfatninger om PP-tjenestens rolle innebærer å koordinere tverretatlig samarbeid, noe som for øvrig kan sies å tilhøre den brede fortolkningen av PP-tjenestens arbeid (Hustad & Fylling 2010: 128). Det er om lag halvt om halvt som sier at koordinering av tverretatlig samarbeid inngår/ikke inngår i PP-tjenesten (Se avsnittene 3.7, 4.6 og 5.5). Dette synliggjør forskjeller mellom en smal og vid rolleforståelse av PP-tjenestens arbeid. Et mindretall sier at PPT-rollen innebærer at de skal skrive/koordinere individuelle planer (IP), og i underkant av en tredel av PP-lederne sier at de er pålagt arbeidsoppgaver ut over det som gis fra sentralt hold (Se avsnitt 3.5.5). Ved siden av koordinering og skriving av IP, meldes det hovedsakelig om kommunale oppgaveforventninger til at PP-tjenesten skal delta i forebyggende programmer som PALS, Zero, Zippys venner og lignende, samt at noen som sier de er pålagt deltakelse i lokale FoU-prosjekter.

8.5 PROBLEMSTILLING 5: HVORDAN IVARETAR OG SIKRER SKOLEEIER OG PP-LEDER AT PP-TJENESTEN HAR KOMPETANSE I FORHOLD TIL DERES ARBEIDSOPPGAVER?

Vår femte problemstilling knytter seg til styringsdimensjonen. Hvordan styres PP-tjenesten i forhold til lover og forskrifter, og de forventninger som ligger i politiske vedtak fra sentralt hold. Kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere er pålagt å ha PP-tjenester, jfr. opplæringslovens § 5-6. Skoleeier har også et ansvar for kompetansen for personale med særoppgaver i skoleverket, jfr. opplæringslovens § 10-8, noe som gjør at skoleeier også har et ansvar for å videreutvikle PP-tjenestens kompetanse. Hvordan styrer skoleeierne sine PP-tjenester? Hvordan trekkes PP-lederne med i styring av PP-tjenesten? Andre sentrale spørsmål som knytter seg til problemstillingen er: Har skoleeier en kompetanseutviklingsplan for de ansatte i PP-tjenesten? Hvis så, hvem er samarbeidspartnere i kompetansehevingen (eller tilbydere av kunnskap)? Og eventuelt, samkjøres kompetanseutviklingen med andre kommunale etater? Hvilke kompetanseområder har det vært satset på? I hvilken grad har skoleeier systematiske kvalitetssikringsrutiner for PPTs arbeid? Hvilke forutsetninger må være på plass for at skoleeier skal benytte seg av etter- og videreutdanningstilbud til fagansatte i PP-tjenesten?

8.5.1 Større PP-tjenester

Et av funnene som synes klart i våre foreløpige analyser, er at det har blitt færre små PP-kontorer og flere større PP-kontorer. Vi finner at 44 prosent av PP-tjenestene har mer enn 10 fagansatte og 33 prosent av PP-tjenestene har mellom 5 og 10 fagårsverk. 18 prosent av PP-tjenestene har inntil 5

fagårsverk. Fylling & Handegård (2009) fant i sitt materiale at 12 prosent av PP-tjenestene bestod av mer enn 10 fagårsverk, 34 prosent hadde mellom 5 og 10 fagansatte. Hele 44 prosent av PP-tjenestene hadde da inntil 5 fagansatte ved sine tjenester (Fylling & Handegård 2009: 27). Nesten 50 prosent av PP-lederne rapporterer at deres tjenester har inntil syv fagårsverk. Til sammenligning fant Fylling & Handegård (2009) at det er 2/3-deler av PP-tjenestene hadde mindre enn syv fagårsverk. Siden GSI-tall ikke viser økning i antall fagårsverk i PP-tjenesten på landsbasis, kan det tyde på at flere store PP-tjenester skyldes sammenslåinger av tidligere små PP-kontorer. Det er med andre ord kommuner og fylkeskommuner som inngår samarbeid for å etablere større PP-tjenester. Større PP-tjenester vil gi mer robuste fagmiljø, samtidig som at det øker mulighetene for å utvikle komplementær kompetanse og ferdigheter innenfor hver enkelt PP-tjeneste.

8.5.2 Kvalitetssikring av PP-tjenestens kompetanse

Vår kartlegging viser at halvparten av PP-tjenestene har kompetanseutviklingsplaner og stillings-/arbeidsbeskrivelser for de ansatte i PPT. Kompetanseutviklingsplaner for de fagansatte utgjør et viktig redskap i den strategiske styringen av PP-tjenestens kompetanse. PP-tjenestene jobber med en rekke fagområder, og for å sikre at tjenesten har kompetanse på alle fagområder må kompetansen til de fagansatte være komplementær. En måte for PP-tjenesten og kommunen/fylkeskommunen å sikre dette på, er å lage planer for kompetanseutvikling for hver enkelt fagansatt. Det store flertallet (85 prosent) av PP-tjenester har utarbeidet årshjul som de jobber etter, mens bare en tredel har utviklet serviceerklæring for PP-tjenesten. Et klart mindretall har gjennomført brukerundersøkelser de siste to årene eller etablert brukerråd eller lignende forum. Det ligger et uutnyttet potensiale i å trekke inn brukernes erfaringer i kvalitetsutviklingen av PP-tjenesten og deres arbeid.

Litt over halvparten av PP-tjenestene har jobbet med etiske retningslinjer for sin tjeneste. Det er et mindretall av PP-tjenestene som har utviklet veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier. Betydningen av veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier drøftes videre i neste avsnitt.

8.5.3 Operasjonalisering av tjenestemål – forutsetninger for desentralisert styring

I rapporten *Kompetanse i krysspress?* fant Fylling & Handegård at de interkommunale tjenestene hadde større utfordringer når det gjaldt nærhet til skoler og barnehager, enn interkommunale og gjennomgående PP-tjenester (Fylling & Handegård 2009: 86, 152). I kommunale PP-tjenester er PP-leder som regel i direkte styringslinje under kommunens/fylkeskommunens skolefaglig ansvarlige, noe som trolig gir en mer direkte dialog mellom skolefaglig ansvarlig og skolepolitiske vedtak i kommunen/fylkeskommunen. PP-ledere i interkommunale PP-tjenester befinner seg vanligvis i linje under et styre med styrerepresentanter bestående av flere skoleeiere. Styringslinjene er med andre ord forskjellige for de ulike PP-tjenestene.

Møller et al. (2010) argumenterer for at Kunnskapsløftet kan ses på som en styringsreform med et sentralt mål å skape balanse mellom politisk styring og faglig/pedagogisk profesjonalitet. Det vises til Meld.St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* i sin videre argumentasjon for at Kunnskapsløftet nødvendiggjør en desentralisering med tydelig ansvar for å konkretisere de nasjonale målene og iverksette tiltak som kan bidra til å realisere dem (Møller et al 2010: 5-6). Møller et al (2010) sier at skolesektoren har beveget seg fra et system med innsatsstyring til et system med resultatorientering. I *Snarvei til kompetanseberetningen* (2005) står det:

I de siste årene er det gjort endringer i lovverket som gir større handlingsrom for skolene til å organisere sin virksomhet i tråd med lokale behov og forutsetninger. Innenfor rammen av mer konkrete og forpliktende kompetansemål i læreplanene vil lærere og skoleledere ved den enkelte skole kunne finne ut hvordan elevene og lærernes arbeidshverdag best kan organiseres og gjennomføres" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: 10).

Blant myndighetenes todelte mandat til PP-tjenesten, er det kravene til innhold i sakkyndige vurderinger som tydeligst er operasjonalisert ovenfor skoleeier og PP-tjenester. PP-tjenestens andre del av mandatet, organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for barn med særlige behov, er begreper som gir liten konkretisering for PP-leder og skoleeiers styring. De fire nye forventningene til PP-tjenesten i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap* er også overordnede mål, og vil kreve konkretisering om de skal brukes som styringsmål for skoleeier og PP-ledere. I en rapport fra kommunerevisjonen i Oslo, ble det anbefalt at utdanningsetaten utarbeider operasjonaliserte mål til overordnede mål som å styrke elevenes basisferdigheter og bedre deres lærings- og arbeidsmiljø (Oslo kommune 2010: 69). En desentralisert styringsstruktur krever at det er klare mål for skoleeier og PP-ledere. I forhold til å dreie større deler av PPTs arbeid mot forebygging sier Hustad & Fylling (2012) at: "Utvikling av standarder eller operasjonaliseringer av forventninger til de systemrettede oppgavene for PP-tjenesten vil muligens kunne dreie prioriteringen av PPTs kapasitet noe. Det holder ikke bare å gjøre mer av det samme og gjøre det raskere" (Hustad & Fylling 2012: 176-178). Ut fra denne studien kan vi konkludere med at visjonen om å jobbe mer forebyggende inn mot barnehager og skoler har et godt rotfeste hos både skoleeiere og PP-tjenestene. Liten konkretisering og operasjonalisering av de overordnede målene for PP-tjenesten tilsier at den nasjonale styringen på området er svak. I Meld.St. 18 har Utdanningsdirektoratet fått i oppdrag å utvikle veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for god tjenesteyting innenfor dagens mandat og oppgaver til PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet 2011). Utvikling av veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for PP-tjenestens forebyggende arbeid vil utvilsomt være et tiltak som kan støtte opp om skoleeiers og PP-tjenestens ønske om dreining mot en mer forebyggende tjenesteprofil. Selv med en veiledende status vil kriteriene fungere som indikatorer og en felles standard, samtidig som de ikke er bindende for kommuner/fylkeskommuner og dermed kan tilpasses ulike lokale forhold.

8.5.4 PP-leder som enhetsleder

I fokusgruppeintervjuene ytret PP-lederne ønske om videreutdanning for ledere i PP-tjenesten som var skreddersydd til oppgaven å lede PP-tjenesten. Det var også PP-ledere som mente at de måtte passe på å få være med i ledermøter for rektorer/barnehagestyrere, og at det ikke bestandig var regnet med på slike møtearenaer. Også i Faglig løft for PPT ble det fremmet ønske om en egen videreutdanning for ledere mens prosjektet la til rette for et regionalt lederforum for lederne (Hustad & Fylling 2012: 76-79).

Vi kan slå fast at PP-lederne har ulike betingelser for å være ledere for sine PP-tjenester. For 37 prosent av lederne i PP-tjenestene utgjør lederstillingen mindre enn 80 prosent stilling. Cirka en tredel av PP-lederne har formell lederutdanning. Av disse har bare halvparten mer enn 30 studiepoeng ved høyskoler eller universiteter. To av tre PP-ledere har altså ikke formell lederkompetanse. Over halvparten av PP-lederne har imidlertid deltatt på etterutdanning i ledelse eller skoleledelse. Det er også 40 prosent av PP-lederne som har mindre enn fire års erfaring som ledere. PP-lederne har solid videreutdanning på andre fagområder. Som for mange andre ekspertorganisasjoner, tyder mange av de ovennevnte kjennetegnene på at lederne i PP-tjenestene

rekrutteres på grunnlag av at de er fremst blant likemenn¹⁹. Roald Anthun (2002) sier i en artikkel om kvalitetsutvikling og ledelsesvilkår i PPT at lederne i PPT karakteriseres av å være "primus inter pares" (førstemann mellom likemenn) og at ansatte i slike faglige ekspertorganisasjoner delvis ikke trenger og delvis ikke ønsker ledelse. Lav formell lederutdanning og oftest lav tidsressurs til ledelse mener Anthun gir klare signaler om hva slags ledelse som kan forventes fra eierhold. Anthun (2002) konkluderer med at: "...dersom PP-lederen blir stående alene med det endelige ansvaret for utvikling av tjenestekvaliteten i ønsket retning, vil løsningen måtte komme med vilkårsendringer utenfra" (Anthun 2002: 16). I denne kartleggingen av PP-tjenestens kompetanse finner vi at PP-ledernes ledelsesvilkår for kvalitetsutvikling synes å være ganske lik de Anthun dokumenterte for ti år siden.

Målstyring krever mer kompetanse i ledelse på enhetsnivå enn den tidligere innsatsstyringen. Ledere i PP-tjenesten bør som ledere av en typisk ekspertorganisasjon ha god faglig kompetanse, noe vår undersøkelse viser at de innehar. Enhetsledere i offentlig sektor har generelt fått tydeligere ansvar for å hva kommunen/fylkeskommunen vil ha oppnådd gjennom den organisasjon som ledes, og utvikling av lederkompetanse og ledertilhørighet i kommunens/fylkeskommunens oppvekstsektor kan være avgjørende med tanke på at PP-tjenesten skal kunne "gå i takt" med barnehage- og skoleutviklingen.

8.5.5 Arenaer for kunnskapsdeling - lærende organisasjon?

Fagansatte i PP-tjenesten har også muligheter til å lære av hverandre i egen PP-tjeneste. Dette forutsetter at PP-tjenesten består av flere fagpersoner og at disse har ulik kompetanse. Læring i organisasjoner eller læring på arbeidsplassen, handler om å ta i bruk de kunnskapsressursene som fins i organisasjonen. Gjennom arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling kan PP-leder og kommunen legge til rette for at det foregår læring i organisasjonens løpende aktiviteter. I lærende organisasjoner lærer og utvikles både organisasjonen som system samtidig som den enkelte arbeidstaker også utvikler sin kompetanse.

Internt i PP-tjenestene bruker over 80 prosent av PP-tjenestene kontormøter regelmessig til å dele kunnskaper og erfaringer, samt at også andre møtearenaer i PP-tjenesten regelmessig brukes til deling av kunnskap og erfaringer. Disse møtearenaene er hovedsakelig inndelt på bakgrunn av fagområder og aldersinndelte fagområder. Det er en stor andel av fagansatte i PP-tjenestene som sier at de regelmessig også deltar på andre arenaer for kunnskap og erfaringsdeling i PP-tjenesten.

Innenfor kommunen/fylkeskommunen er det flest som sier at PP-tjenesten jevnlig deltar på arenaer med rådgivende spesialpedagoger med tanke på kunnskap- og erfaringsdeling. 31 prosent av PP-lederne sier at PPT i stor grad bruker arenaer for kunnskap- og erfaringsdeling med barnehagestyrene. 27 prosent sier det tilsvarende om kunnskap- og erfaringsdeling med fagansatte i barnehagene. Videre er det mer enn 25 prosent av PP-tjenestene som i stor grad deltar i kunnskap- og erfaringsdeling med andre PP-tjenester og Statped. Det er henholdsvis 14 og 19 prosent som sier at de i stor grad har en kunnskap og erfaringsdeling med Fylkesmennene og barne- og ungdomspsykiatrien (BUPA). Slik vi vurderer funnene, finnes det møtearenaer i PP-tjenestens egen

¹⁹ Jorunn Møller (2004) har pekt på lederutfordringer knyttet til rekruttering av rektorer basert på. Hennes hovedinnvending ligger i det hun kaller "den skjulte kontrakten" mellom læreren og skolelederen. "Den skjulte kontrakten" innebærer at lærere og skoleledere tar ansvar for hvert sitt domene og lar hverandre være i fred (Møller 2004: 89).

organisasjon og sammen med andre etater og samarbeidsparter for deling og utvikling av kompetanse.

8.6 CODA

Denne kartleggingen viser at PP-tjenesten på mange områder har svært god faglig kompetanse. I det overordnede bildet er det i mindre grad faglig påfyll som PP-tjenesten trenger, og i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være "tettere på" lærerne og barnehagelærerne i skolene og barnehagene. Budskapet fra de kvalitative fokusgruppeintervjuene underbygger dette inntrykket, når informantene går inn på deres visjoner for hvordan de ønsker at PP-tjenestene skal bruke sin arbeidstid. Å få til en samhandlingene praksis mellom PP-tjenesten og lærere og barnehagelærere beror imidlertid ikke bare på fagansatte i PP-tjenesten og deres kompetanse. Nye måter å samhandle på, kan være krevende både for lærere/barnehagelærere og fagansatte i PP-tjenestene. I et arbeid med å styrke PP-tjenestens kompetanse til å innfri forventningene til å arbeide forebyggende og tidlig innsats, mener vi det vil være fordelaktig å satse på lokale FoU-prosjekter mellom PP-tjenestene og skoler/barnehager.

Trenger PP-tjenesten så noe påfyll av kompetanse? Jo, kartleggingen viser også at det er fagområder som PP-tjenesten har mangelfull kompetanse. En kompetanseutvikling av PP-tjenesten bør inneholde temaene flerkulturell forståelse, kunnskap om tospråklighet. Også fagområdene matematikk, psykisk helse og sansemotorikk er fagområder som med fordel kan styrkes i PP-tjenesten. Det er også behov for etterutdanning på forvaltningsloven og mer spesifikke rettighetsområder. Det er også en mangel på kompetanse på vurderingsforskriftene og vurdering for læring. Vår vurdering er at det vil være helt avgjørende at PP-tjenesten har kompetanse på vurdering for læring på bakgrunn av den sentrale plassen vurdering har i realisering av tilpasset opplæring. PP-tjenestene vil kunne få tilført slik kunnskap gjennom ulike etter- og videreutdanningskurs.

REFERANSER

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andersen, N.Å. (2003). *Borgerens kontraktsliggjørelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Andersen, N.Å. (2008). Vælferdsledelse: Diagnoser og utfordringer. i; Sløk, C. & Villadsen, K. (red). *Vælferdsledelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Anthun, R. (2002). Kvalitetsutvikling og ledelsesvilkår i PPT, i *SOR-rapport. 48. årgang, utgave 3, 2002*.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational research*. (Fifth edition). New York: Longman.
- Boritz, J.E. & Carnaghan, C.A. (2003). Competence-based education and assessment for the accounting profession: A critical review. In; *Accounting perspectives 2. 1 (2003): 7*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. & Tveit, A.D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Cook, C., Heath, F. & Thompson, R.L. (2000). A Meta-Analysis of Response Rates in Web- and Internet-Based Surveys, in *Educational and Psychological Measurement, 60: 821*
- Dale, Erling Lars (2004): *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, E.O. & Molander, A. (2008). Profesjon rett og politikk. i Molander, A. & Terum, L.I. (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.
- Forskrift om rammeplan om barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned 20. mai fra: <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/kd-20060301-0266.html>
- Forskrift til lov om opplæringslova*. Lastet ned 14. mars fra: <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map0>

- Fossestøl, K. & Norvoll, R. (2010): *Funksjonshemmede og arbeid. En kunnskapsstatus*. AFI-notat 2010: 13.
- Fuller, S. (2006). The Constitutively Social Character of Expertise. In; Selinger, E. & Crease, R.P. (red). *The Philosophy of Expertise*. New York: Colombia University Press.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: NF-rapport nr. 5/2009.
- Fylling, I. & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. Bodø: NF-rapport 06/2007.
- Gresham, F.M. og Elliot, S.N. (1990): *Social skills rating system, Manual*. Circle Pines: American Guidance Service
- Grøgaard, J., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? – om norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU-STEP.
- Grøholt, B. m.fl. (2008): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlstrøm & Widstrand.
- Halvorsen, T. (2006): *Miljøarbeid – teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I Berg, G.D. & Nes, K. (red). *Kompetanse for tilpasset opplæring. (artikkelsamling)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter, R.S, Strømhaug, A.V., Bruflot, M.K. & Gangvik, M.B. (2011). *En himmel full av tilbud. Kartlegging av masterstudier i tilknytning til grunnskolelærerutdannelsen med særlig vekt på tilbudet innen spesialpedagogikk. (Rapport til Kunnskapsdepartementet)*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2011). *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks (forenklet). (10. revisjon)*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Holand, A. (2007). Spørreskjema; i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høien, T, & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis. (5. utgave)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Hustad, B-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"*. Bodø: NF-rapport nr. 15/2010.

Hustad, B-C. & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT*. Bodø: NF-rapport nr. 16/2012.

Hustad, B-C. & Schjølberg, P.O. (2012). *Spesialundervisning og tilpassa opplæring. Rapport fra temaseminar 7. mars 2012*. Svolvær: KS.

Johannesen, A, Kristoffersen, L. & Tufte, P.A. (2004). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring "...og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *St. meld. nr. 23 (1997-98). Om opplæring for batn, unge og vaksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *St. meld. nr. 42 (1997-98). Kompetansereformen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

KUF/BFD (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosialkompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet. Rapport 2000. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006). *St.meld. nr. 16 (2006–2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Språk åpner dører*. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole (Veileder)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 19. mai 2013 fra:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009). *NOU 2009: 18 Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 04. juni 2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. 18 (2011-2012). Læring og felleskap*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 04. juni 2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011b). *Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for budsjettåret 2012*.

Brev datert 21.12.2011. Lastet ned 04. juni 2012 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Brev/tildelingsbrev_Utdanningsdirektoratet_2012.pdf

Kunnskapsdepartementet (2011c). *Meld.St. nr. 22 (2010-2011). Motivasjon – mestring – muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 15. mars 2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2012). *NOU 2012: 1 Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research design. In: *Qual Quant* (2009). 43: 265-275.

Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. i; *Skolepsykologi* nr. 2007. Nr. 4/2007.

Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Rapport RF – 2003/028. Stavanger: Rogalandsforskning.

Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy – Dilemmas of the Individual in the Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.

Lov om barnehager (barnehagelova). Lastet ned 20. mai 2013 fra: <http://www.lovdato.no/all/hl-20050617-064.html>

Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven). Lastet ned 20. november 2012 fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19670210-000.html>

Lov om opplæring (opplæringslova). Lastet ned 20. januar 2012 fra: <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html>

Lundberg, I. & Sterner, G. (2009). *Dyskalkyli – finns det? Aktuell forskning om svårigheter att förstå och använda tal*. Göteborg: Göteborgs universitet, Nationellt centrum för matematikutbildning. Lastet ned 7. januar fra: http://ncm.gu.se/media/ncm/dokument/dyskalkyli_finns_det.pdf

Lunde, O. (2008). Matematikkvansker. I; Rygvold & Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk (4. utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Markussen, E. og Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte*, NIFU STEPs skriftserie 6/2005.

Mathiesen, I.H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Stavanger: Rapport IRIS – 2012/017.

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011): Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence In; *Journal of Research in Reading, Volume 34/1*.

Moen, T. & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.

Moser, T. & Dudas, B. (1996). *Psykomotorisk kompendium. En innføring i psykomotorisk teori og praksis*. Høgskolen i Vestfold.

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J., Ottesen, E., Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. i; *Acta Didactica Norge, Vol. 4, nr. 1 Art. 15*.

Nordahl, T. (2008). Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I; Kreijsler, J.B. & Moos, L. (red.). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Fredrikshavn: Dafolo.

Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til eleven med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nordenbo, S.e., Søgaard, Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet. Oslo: i; *Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus.

Norges forskningsråd (2009): *Evaluering av Opptrappingsplanen for psykisk helse (2001-2009)*. Oslo: Norges forskningsråd

Nygren, P. og Skårderud, F. (2008): Mentalisering som sosial kompetanse hos barn og unge. i; Nygren, P. og Thuen, H. (red). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2002). Multisystemisk behandling av atferdsproblemer – teori og forskningsgrunnlag. i; *Tidsskrift for ungdomsforskning, 2 (2), s. 39-58*.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Oslo kommune (2010). *Årsrapport 2010*. Oslo: Oslo kommune.

Pedersen, Å. (2006). *Skolen som forvaltingsorgan. En innføring i skolens rettslige rammer*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Pihl, Joron (2010): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. 2. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension.* Chicago: University of Chicago Press.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Lastet ned 15. mars fra: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

Renslo, Ø. & Sandsmark, J. (2013). *Skolejusskurs.* (pwerpointpresentasjon 03.04.13 i Førde). Lastet ned 28. mai 2013 fra: <http://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMSF/-Barnehage%20og%20oppl%C3%A6ring/UO%20m%C3%B8te%20april%202013/jusskurs.pdf>

Riksrevisjonen (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument 3:7 (2010-2011).* Oslo: Riksrevisjonen.

Sandberg, N & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger.* Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 42/2008. Oslo: Univ. i Oslo/Nifu-Step.

Sandvik, L., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurderinger i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).* Trondheim: NTNU/Sintef.

Schultz, J-H., Hauge, A-M. & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian.* Oslo: Universitetsforlaget.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner.* London: Basic Books.

Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization.* New York: Currency Doubleday.

Senter for adferdsforskning (1999). *Samtak – kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere. For en bedre skole. Temaplan.* Stavanger: Senter for adferdsforskning.

Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole.* Luleå: Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik.

Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. i; Molander, A. & Terum, L.I. (red). *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sorkmo, J. (2010). *Statped: siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk.* En faktaframstilling. Gjøvik/Sigdal: Jørgen Sorkmo.

Sosial- og helsedepartementet (1997). *St.melding nr. 25 (1996-97) Åpenhet og helhet.* Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

Stortinget (2011). *Innstilling 50 S.* Oslo: Stortinget. Lastet ned 04. juni 2012 fra: <http://www.stortinget.no/PageFiles/304205/inns-201112-050.pdf>

SSB (2013). Lastet ned 8. februar 2013 fra: <http://www.ssb.no/innvbeftab-2012-04-26-05.html>

Stake, R. (1994). Case studies in; Denzin, N. & Lincoln, Y. (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Stortinget (2011). *Innstilling 50 S*. Oslo: Stortinget. Lastet ned 04. juni 2012 fra: <http://www.stortinget.no/PageFiles/304205/inns-201112-050.pdf>

Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Teijlingen, E.R. van & Hundley, V. (2001). The Importance of pilot studies. In; *Social Research update, issue 35, winter*.

Tetzchner, S. von (2001): *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tortzen, C.G. (2005). *Antikkens mytologi*. Spydeberg: Frifant forlag.

Utdannings og forskningsdepartementet (2003). *NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007). Utvikling av sosial kompetanse. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 12. februar 2012 fra: http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Konkurranses grunnlag for åpen konkurranse med forhandling om kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten (Sak 2012/2975)*.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Lastet ned 17. juni 2013 fra: http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no

Øzerk, Kamil (2006): *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Oplandske Bokforlag

Nettsteder:
<https://gsi.udir.no/>

VEDLEGG NR. 1 SPØRRESKJEMA TIL FAGANSATTE I PP-TJENESTEN



Kartlegging av kompetanse i PPT - spørreskjema for fagansatte

Denne spørreundersøkelsen går ut til alle fagansatte i PP-tjenesten i Norge.

Nordlandsforskning har fått i oppdrag å gjennomføre en kompetansekartlegging av PP-tjenesten. Kartleggingen skal gi en oppdatert status over PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov i forhold til ivaretagelse av PP-tjenestens samfunnsmandat. Forskningen skal brukes som et grunnlagsdokument for Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten, jfr. Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. Dataene vil med andre ord ha betydning for utviklingen av PP-tjenesten og PPTs kompetanse i fremtiden.

Ved siden av konkrete spørsmål om din kompetanse og dine kompetansebehov i PP-tjenesten, samles det informasjon om blant annet arbeidsted, PP-tjenesten organisering, kontorstørrelse og kompetansesammensetning for å se hvordan dette påvirker kompetansebehovene. For å få best mulig kunnskap om dette, er vi selvsagt avhengig av god svarprosent. Vi håper du finner dette interessant og vil ta deg tid til å besvare spørreskjemaet.

Vi gjør oppmerksom om at deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig. Du vil ha mottatt lenke til denne spørreundersøkelsen fra din leder eller gjennom kommunens e-postmottak. Ved å svare via lenken som er vedlagt i e-posten, vet ikke vi som forskere hvem som har svart. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i Questback. Statistiske analyser av datamaterialet vil være forbeholdt Nordlandsforskning forskergruppe i prosjektet. Forskningen vil publiseres på en slik måte at svarene ikke kan spores til enkeltpersoner i undersøkelsen. De statistiske dataene lagret for videre forskningsbruk. Prosjektet avsluttes 1. juni 2013.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål!

På forhånd takk for hjelpen

Clara Luckner Strømsvik
Forsker
Tlf. 75 51 76 93
E-post: cls@nforsk.no

Tommy Strøm
Forsker
Tlf. 75 51 78 68
E-post: tst@nforsk.no

Bent-Cato Hustad
Prosjektleder/forsker
Tlf. 75 51 76 97
E-post: bent.cato.hustad@nforsk.no

Din identitet vil holdes skjult
Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Bakgrunn

1) * Kjønn?

- ☐ Mann
- ☐ Kvinne

2) * Alder?

- ☐ < 30 år
- ☐ 30-39 år
- ☐ 40-49 år
- ☐ 50-59 år
- ☐ 60-69 år
- ☐ > 70 år

3) * Hvor mange år har du vært ansatt i PP-tjenesten pr. i dag?

- ☐ < 1 år
- ☐ 1-3 år
- ☐ 4-10 år
- ☐ 11-20 år
- ☐ > 20 år



Organisering av tjenesten

4) * Hvordan er din PP-tjeneste organisert?

- ☐ Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste
- ☐ Interkommunal tjeneste



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er din PP-tjeneste organisert? er lik Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste
-)

5) * Hvordan er den kommunale/fylkeskommunale tjenesten organisert?

- ☐ Organisert som eget PPT-kontor
- ☐ PPT-kontor lokalisert som avdelingskontor/distriktskontor/bydelskontor
- ☐ Samorganisert med andre kommunale tjenester (f.eks. barne- og familieetat)

- ☐ Lokalisert som en del av bydelsorganisert kommune
- ☐ Lokalisert med PPT-ansatte i skolene
- ☐ Del av elevtjeneste i videregående opplæring
- ☐ Sammen med OT (Oppfølgingstjenesten) i videregående opplæring
- ☐ Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er din PP-tjeneste organisert? *er lik* Interkommunal tjeneste
-)

6) * Hvordan er den interkommunale PP-tjenesten organisert?

- ☐ Kommunesamarbeid uten fylkeskommune
- ☐ Gjennomgående tjeneste (barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring)
- ☐ Annet

7) * Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag? (Statlig finansierte årsverk regnes ikke med)

- ☐ 0,1-1 fagårsverk
- ☐ 1,1-2 fagårsverk
- ☐ 2,1-3 fagårsverk
- ☐ 3,1-5 fagårsverk
- ☐ 5,1-7 fagårsverk
- ☐ 7,1-10 fagårsverk
- ☐ 10,1-20 fagårsverk
- ☐ > 20 fagårsverk



8) * Hvilket fylke jobber du i?

Velg alternativ



Grunnutdanning

27) * Hva er din høyeste fullførte utdanning pr. i dag?

- ☐ Cand.psychol.
- ☐ Cand.polit. i psykologi
- ☐ Master i psykologi
- ☐ Cand.paed./Cand.ed.
- ☐ Cand.paed.spes.
- ☐ Cand.polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk
- ☐ Master i pedagogikk/spesialpedagogikk
- ☐ Cand.polit./Master i andre samfunnsvitenskapelige fag
- ☐ Erfaringsbasert master
- ☐ Sosionomutdanning
- ☐ Barnevernspedagogutdanning
- ☐ Vernepleierutdanning
- ☐ Lærer/førskolelærer (grunnutdanning)
- ☐ Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 1. avd.
- ☐ Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 2. avd.
- ☐ Lærer/førskolelærer med annen tilleggsutdanning (f.eks. logopedi)
- ☐ Annet

28) * Har du tatt spesialistutdanning (i regi av fagforening)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Ikke aktuelt



Videreutdanning

Videreutdanning er formalutdanning ut over din høyeste utdanningsgrad (1 vekttall =

3 studiepoeng).

29) * Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad?

- ☐ 0 (har ikke videreutdanning)
- ☐ 1-30 (inntil 1/2 års studietid)
- ☐ 31-60 (inntil 1 års studietid)
- ☐ 61-120 (inntil 2 års studietid)
- ☐ > 120 (over 2 års studietid)



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 1-30 (inntil 1/2 års studietid)
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* > 120 (over 2 års studietid)
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 61-120 (inntil 2 års studietid)
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 31-60 (inntil 1 års studietid)
-)

30) * På hvilke fagområder har du tatt/tar du videreutdanning?

Spesialpedagogikk/tilpasset opplæring

Pedagogikk

Veiledningspedagogikk/rådgivning

Småbarnspedagogikk

Voksenpedagogikk

Læringsledelse/klasseledelse

Psykisk helse

Sosialt arbeid

Skoleledelse

Atferd-/samspills-/psykososiale vansker

Utviklingsforstyrrelser (ADD, ADHD, Autismespekteret, Tourettes, o.l.)

Utviklingshemming/multifunksjonshemming

Organisasjonsteori/prosjektledelse

Flerkulturalitet/migrasjonspedagogikk

Samisk språk og kultur

Språkutvikling/Lesing og skriving

Matematikk

IKT/digital kompetanse

Logopedi

Synspedagogikk

Audiopedagogikk

Forvaltningslære og jus

Barnesamtaler

Testing og testteori

Musikk/drama

Friluftsliv

Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 1-30 (inntil 1/2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* > 120 (over 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 61-120 (inntil 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad? *er lik* 31-60 (inntil 1 års studietid)
-)

Sett kun ett kryss. Hvilken grunn opplever du som mest avgjørende.

31) * Hva var den VIKTIGSTE årsaken til at du har tatt videreutdanning?

- ☐ Oppfordring fra arbeidsgiver
- ☐ Bedre lønns- og arbeidsvilkår

- ☐ Faglig interesse
- ☐ Behov for økt kompetanse for å mestre jobben
- ☐ Annet

Etterutdanning

Etterutdanning er opplæring som ikke gir formell kompetanse (ikke studiepoenggivende) Dette vil eksempelvis være kurs, FoU-kompetanseutvikling, konferanser, o.l.

32) * I hvilken grad har du etterutdanning innenfor følgende tema?

	Ikke i det hele tatt	Svært liten grad	Liten grad	Høy grad	Svært høy grad
Opplæringsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageloven	☐	☐	☐	☐	☐
Lovverk i videregående opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens læreplanverk	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagens rammeplan	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Relasjonskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Kognitiv terapi	☐	☐	☐	☐	☐
Sanse-motoriske vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingsforstyrrelser (ADD, ADHD, Autismespekteret, Tourettes, o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Atferd-/samspills-/psykososiale vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
Spesifikke språkvansker/ dysleksi	☐	☐	☐	☐	☐
Spesifikke matematikkvansker	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐	☐
Digitale læremidler/IKT	☐	☐	☐	☐	☐
Sjeldne diagnoser og ervervet hjerneskade	☐	☐	☐	☐	☐
Anti-mobbe tiltak	☐	☐	☐	☐	☐

Testing og testkompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Flerkulturell forståelse	☐	☐	☐	☐	☐
Tospråklighet	☐	☐	☐	☐	☐
Barnesamtaler	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleledelse/ledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Klasseledelse/læringsledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	☐	☐	☐	☐	☐

33) * I hvilken grad har du vært involvert i noen av de følgende programmene?

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I noen grad	I høy grad	I svært høy grad	Ikke aktuelt for mitt arb.område
ART - Agression Replacement Training	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Connect (Respekt)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De utrolige årene (Webster-Stratton)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er mitt valg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Du og jeg og vi to	☐	☐	☐	☐	☐	☐
LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ZERO	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zippys venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kreps (Kreativ problemløsning i skolen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Steg for steg	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Marte-Meo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Karlstad-modellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Høre mitt språk	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Samarbeid og kunnskapdeling

34) * I hvilken grad brukes noen av disse møtearenaer regelmessig til kunnskap- og erfaringsdeling på arbeidsplassen din?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Ikke aktuelt for vår tjeneste	Vet ikke
Kontormøter	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faste team-møter inndelt etter aldersgrupper (f.eks. team for barn i barnehagealder)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faste team-møter inndelt etter fagområder (f.eks. team for atferdsvansker)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mentorordning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utredningsteam	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tiltaksteam	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andre interne møtearenaer i PPT	☐	☐	☐	☐	☐	☐

35) * I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling i kommunen/fylkeskommunen sammen med følgende aktører?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Ikke aktuelt	Vet ikke
Rektorer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagestyrere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i barnehager	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogiske rådgivere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Helsesøstertjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Barneverntjenesten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utekontakten/ansatte i fritidsklubb	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten (OT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andre kommunale tjenester	☐	☐	☐	☐	☐	☐

36) * I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling utenfor kommunen med følgende aktører?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐	☐

Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐
Nettverk for PP-ledere	☐	☐	☐	☐	☐
BUPA (Barne - og ungdomspsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐
VOP (Voksenpsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐
Habiliteringstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringssentre	☐	☐	☐	☐	☐
Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
NAV	☐	☐	☐	☐	☐
Høgskole og Universitet	☐	☐	☐	☐	☐
					

Vurdering av egen kunnskap og kompetanse

Du vil her bli presentert en rekke kompetanseområder. Ta stilling til hvorvidt kompetansen din er god eller mangelfull på de nevnte kompetanseområdene.

37) * Vurder din kunnskap på følgende områder:

	Svært mangelfull	Noe mangelfull	God	Svært god	Ikke aktuelt for min stilling
Opplæringsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageloven	☐	☐	☐	☐	☐
Forvaltningsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens læreplanverk	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskapsløftet - samisk	☐	☐	☐	☐	☐
Rammeplan for barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Voksnes rett til spesialundervisning §4A-2	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Andre etaters lovverk	☐	☐	☐	☐	☐
Rettigheter til ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon)	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, § 5-7	☐	☐	☐	☐	☐

Rett til spesialundervisning, § 5-1	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til inntak på prioritert utdanningsprogram i vg.opplæring, forskr. § 6-20	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til inntak etter individuell vurdering, forskr. § 6,15c	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til 4. og 5. år i videregående opplæring, § 3-1, femte ledd	☐	☐	☐	☐	☐
Rettigheter i lærlingeløp og lære kandidatordningen	☐	☐	☐	☐	☐
Du vil nå få presentert spørsmål om din kompetanse. Spørsmålene presenteres for hvert kompetanseområde, hvor du blir bedt om å vurdere din kompetanse henholdsvis til å kartlegge, å veilede, og kunnskap for hvert område. 38) * Vurder din egen kompetanse på følgende områder:					
	Svært mangelfull	Noe mangelfull	God	Svært god	Ikke aktuelt for mitt arbeidsområde
Kartlegging av språkvansker	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning i språkstimulerende tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om språkvansker/språksvikt	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av lese- og skrivevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av lese- og skrivevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om lese- og skriveferdigheter	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av samspills-/atferdsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning for samspills-/atferdsvansker i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om samspills-/atferdsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av utviklingsforstyrrelser (f.eks. ADHD)	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av behov knyttet til utviklingsforstyrrelser i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om utviklingsforstyrrelser	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av matematikkvansker	☐	☐	☐	☐	☐

Veiledning for matematikkfremmede tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om matematikkferdigheter	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av tilrettelegging for utviklingshemmede/multifunksjonshemmede	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av sansemotoriske vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning for sansemotorisk støttende tiltak i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om sansemotoriske vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning for psykisk helse i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av læringsmiljø	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning for læringsledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om læringsmiljø	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av tospråklige barn/elever	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av tospråklige barn/elever	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om tospråklig opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av flerkulturelle barn/elever	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning for flerkulturell opplæring	☐	☐	☐	☐	☐



PPTs rolle og arbeidsoppgaver

PP-tjenesten har et relativt vidt samfunnsmandat med både individrettede og systemrettede arbeidsoppgaver. Dette åpner for et bredt spenn av forventninger til PP-tjenestens arbeidsoppgaver og rolle. Du vil her bli presentert noen påstander om hva PP-tjenestens rolle innebærer. Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om PP-tjenestens rolle nedenfor:

39) * Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
skrive sakkyndige vurderinger	☐	☐	☐	☐	☐
jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for	☐	☐	☐	☐	☐
veilede foresatte/foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
avgjøre hvem som har rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp	☐	☐	☐	☐	☐
fungere som et bindeledd mellom barnehager/skoler og foresatte	☐	☐	☐	☐	☐
øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet	☐	☐	☐	☐	☐
gi skolen og barnehagen kunnskap om elevers lærevansker/funksjonsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder	☐	☐	☐	☐	☐
koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge	☐	☐	☐	☐	☐
skrive og koordinere arbeid med Individuelle planer	☐	☐	☐	☐	☐
følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i skolene og barnehagene	☐	☐	☐	☐	☐
sikre at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐
ha ansvar for overganger for barn med behov (bh-grunnskole-vg.opplæring)	☐	☐	☐	☐	☐
være en støttespiller for førskolelærere/lærere	☐	☐	☐	☐	☐
kompetanseutvikle barnehager og skoler i bruk av læremidler	☐	☐	☐	☐	☐
gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene	☐	☐	☐	☐	☐

bidra til at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐																																				
veilede lærere/førskolelærere i valg av undervisningsstoff	☐	☐	☐	☐	☐																																				
være veiledere for nyutdannede lærere	☐	☐	☐	☐	☐																																				
arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase	☐	☐	☐	☐	☐																																				
la helsesektoren håndtere diagnostisering	☐	☐	☐	☐	☐																																				
analysere og gir råd om læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐																																				
ha tett dialog med lærere/førskolelærere om valg av tiltak	☐	☐	☐	☐	☐																																				
ha full oversikt over skolenes personal- og ressursdisponeringer	☐	☐	☐	☐	☐																																				
veilede skolene/barnehagene i anti-mobbearbeid	☐	☐	☐	☐	☐																																				
være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐																																				
være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning	☐	☐	☐	☐	☐																																				
diagnostisere barn og unges lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐																																				
støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle	☐	☐	☐	☐	☐																																				
tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialped. tiltak	☐	☐	☐	☐	☐																																				
anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐																																				
sikre helhet mellom opplæringstilbudet og hjemme-/fritidstilbud	☐	☐	☐	☐	☐																																				
I Meld.st. nr. 18 Læring og fellesskap listes det opp 4 nye forventninger til PP-tjenesten. Vurder i hvilken grad du klarer å ivareta forventningene i din fagstilling i PP-tjenesten 40) * I hvilken grad klarer du som fagansatt i PP-tjenesten å ivareta forventningene om å: <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Ikke i det hele tatt</th> <th>I liten grad</th> <th>I høy grad</th> <th>I svært høy grad</th> <th>Vet ikke</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>være tilgjengelig</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>bidra til helhet og sammenheng</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>arbeide forebyggende</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>bidra til tidlig innsats i barnehage og skole</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>være faglig kompetent</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> <td>☐</td> </tr> </tbody> </table>							Ikke i det hele tatt	I liten grad	I høy grad	I svært høy grad	Vet ikke	være tilgjengelig	☐	☐	☐	☐	☐	bidra til helhet og sammenheng	☐	☐	☐	☐	☐	arbeide forebyggende	☐	☐	☐	☐	☐	bidra til tidlig innsats i barnehage og skole	☐	☐	☐	☐	☐	være faglig kompetent	☐	☐	☐	☐	☐
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I høy grad	I svært høy grad	Vet ikke																																				
være tilgjengelig	☐	☐	☐	☐	☐																																				
bidra til helhet og sammenheng	☐	☐	☐	☐	☐																																				
arbeide forebyggende	☐	☐	☐	☐	☐																																				
bidra til tidlig innsats i barnehage og skole	☐	☐	☐	☐	☐																																				
være faglig kompetent	☐	☐	☐	☐	☐																																				
Vurder i hvilken grad du har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta sentrale arbeidsoppgaver i henhold til opplæringsloven 41) * Jeg har tilfredsstillende kompetanse til å:																																									

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
vurdere læreforutsetninger til barn/unge	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere elevenes utbytte av opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere hvilke muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen til barn/unge	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere hav som er realistiske opplæringsmål for eleven	☐	☐	☐	☐	☐
angi hva som er forsvarlig opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta de oppgavene opplæringslova angir	☐	☐	☐	☐	☐
hjelpe skolene/bh. i organisasjonsutvikling for elever med særlige behov	☐	☐	☐	☐	☐
bidra med kompetanseutvikling til skoler/bh. for barn og unge med særlige behov	☐	☐	☐	☐	☐



42) Hvilke arbeidsoppgaver ER de meste tidkrevende i din PP-tjeneste per i dag?

Oppgave 1

Oppgave 2

Oppgave 3

43) Hvilke arbeidsoppgaver BØR PP-tjenesten bruke mest tid på?

Oppgave 1

Oppgave 2

Oppgave 3



Kompetanseutvikling og kvalitet

44) * Har din PP-tjeneste innført systematiske tiltak for utvikling av kvalitet i tjenesten?

	Ja	Nei	Vet ikke
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	☐	☐	☐
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Serviceerklæring for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kompetansekriterier	☐	☐	☐
Gjennomført brukerundersøkelse de siste 2 årene	☐	☐	☐
Etablert brukerråd eller liknende forum	☐	☐	☐
Utviklet tydelige resultatmål for PP-tjenesten	☐	☐	☐

Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kvalitetskriterier	☐	☐	☐
Rutiner for overganger (barnehage-barneskole-ungdomsskole-videregående skole)	☐	☐	☐
Evaluerings av PP-tjenesten	☐	☐	☐
Årshjul	☐	☐	☐
Andre tiltak	☐	☐	☐

45) * Vurder i hvilken grad du som fagansatt har tid/kapasitet til å delta i etterutdanning:

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
uten at det går ut over dine løpende arbeidsoppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
som er nødvendig for å følge utviklingen i skole/bh.	☐	☐	☐	☐	☐
som utvikler og fornyer din faglige kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐

46) * Jeg mener det er ønskelig at en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten er organisert som:

	Uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
FoU-prosjekter for praksisforbedring	☐	☐	☐	☐
Videreutdanninger ved Høgskole/Universitet for fagansatte	☐	☐	☐	☐
Egen videreutdanning for PP-tjenesten	☐	☐	☐	☐
Tverretatelig kompetansesatsninger i kommunen	☐	☐	☐	☐
Hospitering i andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐
Hospitering i Statped	☐	☐	☐	☐
Nasjonale kompetansehevingsprogram som kommunen/fylkeskommunen kan implementere	☐	☐	☐	☐
Temabaserte kurs, konferanser	☐	☐	☐	☐
Seminarrekker på viktige kunnskapsområder	☐	☐	☐	☐
Sertifiseringskurs	☐	☐	☐	☐



47) * Hvor egnet er kompetanseprofilen hos følgende kompetansemiljøer for PP-tjenestens fagområder?

	På ingen fagområder	På noen fagområder	På de fleste fagområder	På alle fagområder	Vet ikke
--	------------------------	-----------------------	-------------------------------	-----------------------	-------------

Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Universitet og høyskoler	☐	☐	☐	☐	☐
De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk)	☐	☐	☐	☐	☐
KS	☐	☐	☐	☐	☐
R-BUP	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringssentrene v/sykehusene	☐	☐	☐	☐	☐
Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐
Private kurstilbydere	☐	☐	☐	☐	☐
Interesseforeninger (f.eks. Nfu o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Fagforeningene (f.eks. Utdanningsforbundet)	☐	☐	☐	☐	☐
					

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Statped er lik På noen fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På alle fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På de fleste fagområder
-)

48) * Hvor stort er behovet for Statpeds fagområder for din PP-tjeneste?

	Lite behov	Middels behov	Stort behov	Ikke aktuelt	Vet ikke
Døvblindhet	☐	☐	☐	☐	☐
Ervervet hjerneskade	☐	☐	☐	☐	☐
Hørsel	☐	☐	☐	☐	☐
Lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Sosiale og emosjonelle vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Språk/tale	☐	☐	☐	☐	☐
Syn	☐	☐	☐	☐	☐

Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD)

☐☐☐☐☐

Andre vansker

☐☐☐☐☐

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På noen fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På alle fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På de fleste fagområder)

49) * Hvor stort er behovet for følgende nasjonale sentres fagområder for din PP-tjeneste

	Lite behov	Middels behov	Stort behov	Ikke aktuelt	Vet ikke
Lesesenteret	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikkssenteret	☐	☐	☐	☐	☐
Skrivesenteret	☐	☐	☐	☐	☐

VEDLEGG NR. 2 SPØRRESKJEMA TIL LEDERE I PP-TJENESTEN



Kartlegging av kompetanse i PPT - spørreskjema til ledere av PP-tjenesten

Denne spørreundersøkelsen går ut til alle ledere i PP-tjenesten i Norge. Nordlandsforskning har fått i oppdrag å gjennomføre en kompetansekartlegging av PP-tjenesten. Kartleggingen skal gi en oppdatert status over PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov i forhold til ivaretagelse av PP-tjenestens samfunnsmandat.

Forskningen skal brukes som et grunnlagsdokument for Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten, jfr. Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. Dataene vil med andre ord ha betydning for utviklingen av PP-tjenesten og PPTs kompetanse i fremtiden.

Ved siden av konkrete spørsmål om kompetansen og kompetansebehov i din PP-tjeneste, samles det informasjon om blant annet arbeidsted, PP-tjenesten organisering, kontorstørrelse, kompetansesammensetning, tverrfaglig samarbeid i kommunen for å se hvordan dette påvirker kompetansebehovene.

For å få best mulig kunnskap om dette, er vi selvsagt avhengig av god svarprosent. Vi håper du finner dette interessant og vil ta deg tid til å besvare spørreskjemaet.

Vi gjør oppmerksom om at deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig. Du vil ha mottatt lenke til denne spørreundersøkelsen direkte pr. e-post eller via kommunens e-postmottak. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i Questback. Statistiske analyser av datamaterialet vil være forbeholdt Nordlandsforsknings forskergruppe i prosjektet. Forskningen vil publiseres på en slik måte at svarene ikke kan spores til enkeltpersoner i undersøkelsen. De statistiske dataene lagret for videre forskningsbruk. Prosjektet avsluttes 1. juni 2013.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål!
På forhånd takk for hjelpen

Clara Luckner Strømsvik
Forsker
Tlf. 75 51 76 93
E-post: cls@nforsk.no

Tommy Strøm
Forsker
Tlf. 75 51 78 68
E-post: tst@nforsk.no

Bent-Cato Hustad
Prosjektleder/forsker
Tlf. 75 51 76 97
E-post: bent.cato.hustad@nforsk.no

Din identitet vil holdes skjult
Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Bakgrunn

1) * Kjønn?

- ☐ Kvinne
- ☐ Mann

2) * Alder?

- ☐ < 30 år
- ☐ 30-39 år
- ☐ 40-49 år
- ☐ 50-59 år
- ☐ 60-69 år
- ☐ > 70 år

3) * Hvor stor er din stillingsprosent som leder?

- ☐ 1-20 prosent
- ☐ 21-40 prosent
- ☐ 41-60 prosent
- ☐ 61-80 prosent
- ☐ 81-100 prosent

4) * Hvor mange år har du vært leder i PP-tjenesten pr. i dag?

- ☐ < 1 år
- ☐ 1-3 år
- ☐ 4-10 år
- ☐ 11-20 år
- ☐ > 20 år

5) * Har du formell lederutdanning?

- ☐ Ja
- ☐ Nei



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Har du formell lederutdanning? *er lik* Ja
-)

6) * Hvor mange studiepoeng har du i ledelse?

- ☐ < 10 studiepoeng
- ☐ 11-20 studiepoeng
- ☐ 21-30 studiepoeng
- ☐ 31-40 studiepoeng
- ☐ 41-50 studiepoeng
- ☐ 51-60 studiepoeng
- ☐ > 60 studiepoeng

Organisering av tjenesten

7) * Hvilke ansvarsområder ligger til din stilling som PP-leder?

- ☐ Både faglig og arbeidsgiveransvar for PPT
- ☐ Bare faglig ansvar for PPT
- ☐ Stillingen inkluderer ledelse av PP-tjenesten og andre kommunale tjenester
- ☐ Annet

8) * Hvor mange fagårsverk disponerer din PP-tjeneste pr. i dag? (Statlig finansierte årsverk regnes ikke med)

- ☐ 0,1-1 fagårsverk
- ☐ 1,1-2 fagårsverk
- ☐ 2,1-3 fagårsverk
- ☐ 3,1-5 fagårsverk
- ☐ 5,1-7 fagårsverk
- ☐ 7,1-10 fagårsverk
- ☐ 10,1-20 fagårsverk
- ☐ > 20 fagårsverk

9) * Hvor mange innbyggere er det i tjenesteområdet for din PP-tjeneste?

- ☐ < 5 000
- ☐ 5 001-20 000
- ☐ 20 001-120 000

☐ > 120 000

10) * Hvordan er din PP-tjenesten organisert?

- ☐ Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste
- ☐ Interkommunal tjeneste



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er din PP-tjenesten organisert? er lik Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste
-)

11) * Hvordan er den kommunale/fylkeskommunale tjenesten organisert?

- ☐ Organisert som eget PPT-kontor
- ☐ PPT-kontor lokalisert som avdelingskontor/distriktskontor/bydelskontor
- ☐ Samorganisert med andre kommunale tjenester (f.eks. barne- og familieetat)
- ☐ Lokalisert som del av bydelsorganisert kommune
- ☐ Lokalisert med PPT-ansatte i skolen
- ☐ Del av elevtjeneste i videregående opplæring
- ☐ Sammen med OT (Oppfølgingstjenesten) i videregående opplæring
- ☐ Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er din PP-tjenesten organisert? er lik Interkommunal tjeneste
-)

12) * Hvordan er den interkommunale PP-tjenesten organisert?

- ☐ Kommunesamarbeid uten fylkeskommune
- ☐ Gjennomgående tjeneste (barnehage, grunnskole, videregående opplæring)

og voksenopplæring)

☐ Annet

13) * Hvem oppnevner representanter til styret for PP-tjenesten?

- ☐ Politisk nivå
- ☐ Administrativt nivå
- ☐ Vet ikke

14) * Har det lokalpolitiske nivået/skoleeier(ne) pålagt PP-tjenesten oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter (f.eks. koordinator for individuell plan - IP)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis Har det lokalpolitiske nivået/skoleeier(ne) pålagt PP-tjenesten oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter (f.eks. koordinator for individuell plan - IP)? *er lik* Ja)

15) * Hvilke oppgaver har det lokalpolitiske nivået pålagt PP-tjenesten? (skriv inn)

16) * I hvilket fylke jobber du?

Velg alternativ



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

Grunnutdanning

35) * Hva er din høyeste fullførte utdanning per i dag?

- ☐ Cand.psychol.
- ☐ Cand.polit. i psykologi
- ☐ Cand.paed./Cand.ed.
- ☐ Cand.paed.spes.
- ☐ Cand.polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk
- ☐ Master i pedagogikk/spesialpedagogikk
- ☐ Master i psykologi
- ☐ Erfaringsbasert mastergrad
- ☐ Cand.polit./Master i andre samfunnsvitenskapelige fag
- ☐ Sosionomutdanning
- ☐ Barnevernspedagogutdanning
- ☐ Vernepleierutdanning
- ☐ Lærer/førskolelærer (grunnutdanning)
- ☐ Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 1. avd.
- ☐ Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 2. avd.
- ☐ Lærer/førskolelærer med annen tilleggsutdanning (f.eks. logopedi)
- ☐ Annet

36) * Har du tatt/tar du spesialistutdanning (i regi av fagforening)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei



Ikke aktuelt

Videreutdanning

Videreutdanning er formalutdanning ut over din høyeste utdanningsgrad (1 vekttall = 3 studiepoeng).

37) * Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag?



0 (har ikke videreutdanning)



1-30 (inntil 1/2 års studietid)



31-60 (inntil 1 års studietid)



61-120 (inntil 2 års studietid)



> 120 (over 2 års studietid)



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 1-30 (inntil 1/2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* > 120 (over 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 61-120 (inntil 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 31-60 (inntil 1 års studietid)
-)

38) * På hvilke fagområder har du tatt/tar du videreutdanning per i dag?

Spesialpedagogikk/tilpasset opplæring

Pedagogikk

Veiledningspedagogikk/rådgivning

Småbarnspedagogikk

Voksenpedagogikk

Læringsledelse/klasseledelse

Psykisk helse

Sosialt arbeid

Skoleledelse

Atferd-/samspills-/psykososiale vansker

Utviklingsforstyrrelser (ADD, ADHD, Autismespekteret, Tourettes, o.l.)

Utviklingshemming/multifunksjonshemming

Organisasjonsteori/prosjektledelse

Flerkulturalitet/migrasjonspedagogikk

Samisk språk og kultur

Språkutvikling/Lesing og skriving

Matematikk

IKT/digital kompetanse

Logopedi

Synspedagogikk

Audiopedagogikk

Forvaltningslære og jus

Barnesamtaler

Testing og testteori

Musikk/drama

Friluftsliv

Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 1-30 (inntil 1/2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* > 120 (over 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 61-120 (inntil 2 års studietid)
 - eller
 - Hvis Hvor mange studiepoeng har du ut over din høyeste fullførte utdanningsgrad per i dag? *er lik* 31-60 (inntil 1 års studietid)
-)

39) * Hva var den VIKTIGSTE årsaken til at du har tatt videreutdanning?

- ☐ Oppfordring fra arbeidsgiver
- ☐ Bedre lønns- og arbeidsvilkår
- ☐ Faglig interesse
- ☐ Behov for økt kompetanse for å mestre jobben
- ☐ Annet



Etterutdanning

Etterutdanning er opplæring som ikke gir formell kompetanse (ikke studiepoenggivende). Dette vil eksempelvis være kurs, konferanse, FoU-basert kompetanseutvikling, o.l.

40) * I hvilken grad har du deltatt i etterutdanning innenfor følgende tema?

	Ikke i det hele tatt	I svært liten grad	I liten grad	I høy grad	I svært høy grad
Opplæringsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageloven	☐	☐	☐	☐	☐
Lovverk i vg. opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens læreplanverk	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagens rammeplan	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Relasjonskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Kognitiv terapi	☐	☐	☐	☐	☐
Sanse-motoriske vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingsforstyrrelser (ADD, ADHD, Autismespekteret, Tourettes, o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Atferd-/samspills-/psykososiale vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
Spesifikke språkvansker/dysleksi	☐	☐	☐	☐	☐
Spesifikke matematikkvansker	☐	☐	☐	☐	☐
Utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐	☐
Digitale læremidler/IKT	☐	☐	☐	☐	☐

[illegible]

Samarbeid og kunnskapsdeling

42) * Har du som leder for PPT deltatt i noen form for lederutvikling med andre ledere i fylkeskommunen/kommunen(e)?

- ☐ Ja
☐ Nei

43) * Deltar du regelmessig i kommunale fellesmøter med rektorer/styrere i kommunen/fylkeskommunen (f. eks. rektormøter)?

- ☐ Ja
☐ Nei

44) * Har fylkeskommunen/kommunen(e) hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i?

- ☐ Ja
☐ Nei



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Har fylkeskommunen/kommunen(e) hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja
-)

45) * Hvem har vært/er målgruppe i fylkeskommunens/kommunens kompetanseutvikling?

- Fagansatte i PP-tjenesten
- Kommunale ledere
- Ansatte på barnehageområdet
- Ansatte på skoleområdet
- Ansatte i oppvekstsektoren
- Ansatte i elevtjenesten i vg. opplæring
- Ansatte i OT (Oppfølgingstjenesten)
- Ansatte på tvers av kommunale sektorer
- Ansatte både i kommunen og eksterne etater
- Andre

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐)
 - Hvis Har fylkeskommunen/kommunen(e) hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja
-)

46) * Hvilken organisering har den/har det vært på de fylkeskommunale/kommunale kompetansesatsingen?

FoU-prosjekt(er)

Nettverkssamlinger

Coaching/Mentoring

Deltakelse i programsatsinger (f. eks. anti-mobbeprogrammer)

Fagkonferanser

Videreutdanning

Seminarer/kurs

Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐)
 - Hvis Har fylkeskommunen/kommunen(e) hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja
-)

47) * Hvem har vært kompetansetilbyder(e) i fylkeskommunens/kommunens kompetansesatsinger?

Statped

Universiteter og høyskoler

De nasjonale sentere (f. eks. lesesenteret)

Private aktører (konsulenter)

R-BUP

Bufetat

Lærings- og utviklingssentrene

Fylkesmannen

Fagforeninger (f.eks. Utdanningsforbundet)

KS

Interesseorganisasjoner (f.eks. Funksjonshemmedes fellesorganisasjon, o.l.)

Andre

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis Har fylkeskommunen/kommunen(e) hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja)

48) * Hvor relevant mener du fylkeskommunens/kommunens kompetansesatsing er/har vært for PP-tjenesten?

- ☐ Lite relevant
- ☐ Middels relevant
- ☐ Svært relevant
- ☐ Vet ikke



49) * I hvilken grad brukes noen av disse møtearenaer regelmessig til kunnskaps og erfaringsdeling i din PP-tjeneste?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Ikke aktuelt for vår tjeneste
Kontormøter	☐	☐	☐	☐	☐
Faste team-møter inndelt etter aldersgrupper (f.eks. team for barn i barnehagealder)	☐	☐	☐	☐	☐
Faste team-møter inndelt etter fagområder (f.eks. matematikk)	☐	☐	☐	☐	☐
Mentorordning	☐	☐	☐	☐	☐
Utredningsteam	☐	☐	☐	☐	☐
Tiltaksteam	☐	☐	☐	☐	☐
Andre interne møtearenaer i PPT	☐	☐	☐	☐	☐

50) * I hvilken grad deltar din PP-tjeneste regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling i fylkeskommunen/kommunen sammen med følgende aktører?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
Rektorer	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i skolene	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagestyrere	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i barnehagene	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogiske rådgivere	☐	☐	☐	☐	☐
Helsesøstertjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Barnevernstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Utekontakten/ansatte i fritidsklubb	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølgingstjenesten (OT)	☐	☐	☐	☐	☐
Andre kommunale tjenester	☐	☐	☐	☐	☐

51) * I hvilken grad deltar din PP-tjeneste regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling sammen med aktører utenfor kommunen?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐
Nettverk for PP-ledere	☐	☐	☐	☐	☐
BUPA (Barne- og ungdomspsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐
VOP (Voksenpsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐
Habiliteringstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringssentere	☐	☐	☐	☐	☐
Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
NAV	☐	☐	☐	☐	☐
Høgskole og universitet	☐	☐	☐	☐	☐



Vurdering av PP-tjenestens kompetanse og kunnskap

Du vil her bli presentert en rekke kompetanseområder. Ta stilling til hvorvidt kompetansen ved din PP-tjeneste er god eller mangelfull på de nevnte kompetanseområdene.

52) * Vurder kompetansen til din PP-tjeneste på følgende områder:

	Svært mangelfull	Noe mangelfull	God	Svært god	Ikke aktuelt for vår tjeneste
Opplæringsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageloven	☐	☐	☐	☐	☐
Forvaltningsloven	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens læreplanverk	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskapsløftet - samisk	☐	☐	☐	☐	☐
Rammeplanen for barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Voksnes rett til spesialundervisning, § 4A-2	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Andre etaters lovverk	☐	☐	☐	☐	☐
Rettigheter til ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon)	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, § 5-7	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til spesialundervisning, § 5-1	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til inntak på prioritert utdanningsprogram i vg.opplæring, forskr. § 6-20	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til inntak etter individuell vurdering, forskr. § 6-15c	☐	☐	☐	☐	☐
Rett til 4. og 5. år i videregående opplæring, § 3-1, femte ledd	☐	☐	☐	☐	☐
Rettigheter i lærlingeløp og lære kandidatordningen	☐	☐	☐	☐	☐

53) * Hvor god kjennskap har PP-tjenestens fagansatte til:

	Ingen kjennskap	Lite kjennskap	God kjennskap	Svært godt kjennskap	Vet ikke
De lokale skolenes kultur	☐	☐	☐	☐	☐
De lokale barnehagenes	☐	☐	☐	☐	☐

kultur

Fagplanene i vg.opplæring ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Voksenopplæringen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Aktuell forskningslitteratur
for PPT ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Statped's tjenestetilbud ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Du vil nå få presentert spørsmål om PP-tjenestens kompetanse. Spørsmålene presenteres for hvert kompetanseområde, hvor dere blir bedt om å vurdere deres kompetanse henholdsvis til å kartlegge, å veilede, og kunnskap for hvert kompetanseområde.

54) * Vurder kompetansen til din PP-tjeneste på følgende kompetanseområder:

	Svært mangelfull	Noe mangelfull	God	Svært god
Kartlegging av språkvanser	☐	☐	☐	☐
Veiledning av språkstilmulerende tiltak	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om språkvanser/språksvikt	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av lese- og skrivevanser	☐	☐	☐	☐
Veiledning for lese- og skrivevanser i skoler	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om lese- og skriveferdigheter	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av samspill-/atferdsvanser	☐	☐	☐	☐
Veiledning for samspill-/atferdsvanser i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om samspill-/atferdsvanser	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av utviklingsforstyrrelser (f.eks. ADHD)	☐	☐	☐	☐
Veiledning av skolens/bh's tilrettelegging for barn med utviklingsforstyrrelser	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om utviklingsforstyrrelser	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av matematikkferdigheter	☐	☐	☐	☐
Veiledning for matematikkfremmede tiltak	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om matematikkferdigheter	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐
Veiledning av utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐
Kompetanse om utviklingshemming/multifunksjonshemming	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av sansemotoriske funksjonsevne	☐	☐	☐	☐
Veiledning for sansemotorisk støtte i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om sansemotorikk	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av psykisk helse	☐	☐	☐	☐
Veiledning for psykisk helse i skoler/barnehager	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om psykisk helse	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av læringsmiljø	☐	☐	☐	☐
Veiledning av læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om læringsmiljø	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av tospråklige barn/elever	☐	☐	☐	☐
Veiledning av tospråklige barn/elever	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om tospråklig opplæring	☐	☐	☐	☐
Kartlegging av flerkulturelle barn/elever	☐	☐	☐	☐
Veiledning for flerkulturell opplæring	☐	☐	☐	☐
Kompetanse om flerkulturalitet	☐	☐	☐	☐



Arbeidsoppgaver og rolle

Vurder om din PP-tjeneste har kompetanse til å ivareta følgende områder.

55) * PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse til å:

	Helt uenig	uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
gi god veiledning av lærere i barnehager/skoler	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide med psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta sjeldne funksjonsnedsettelse	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta utviklingshemmede/multifunksjonshemmede	☐	☐	☐	☐	☐
håndtere samspills-/atferdsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
veilede innenfor læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
teste og kartlegge	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta elever med fagvansker	☐	☐	☐	☐	☐

ivareta behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta flerkulturelle problemstillinger	☐	☐	☐	☐	☐
gi vurdering for læring/kvalitetssikring av elevers opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
bistå i skolens anti-mobbearbeid	☐	☐	☐	☐	☐

Vurder i hvilken grad din PP-tjeneste har tilfredsstillende kompetanse til å ivareta sentrale arbeidsoppgaver i henhold til opplæringsloven.

56) * Vår PP-tjenesten har tilfredsstillende kompetanse til å:

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
vurdere læreforutsetninger til barn/unge	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere elevenes utbytte av opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere hvilke muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen til barn/unge	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere hva som er realistiske opplæringsmål for eleven	☐	☐	☐	☐	☐
angi hva som er forsvarlig opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta de oppgavene opplæringslova angir	☐	☐	☐	☐	☐
hjelpe skolene/bh. i organisasjonsutvikling for elever med særlige behov	☐	☐	☐	☐	☐
bidra med kompetanseutvikling til skoler/bh. for elever med særlige behov	☐	☐	☐	☐	☐

I Meld.st. nr. 18 Læring og fellesskap listes det opp 4 nye forventninger til PP-tjenesten. Vurder i hvilken grad din PP-tjeneste ivaretar disse forventningene.

57) * I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til forventningene om å:

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I høy grad	I svært høy grad	Vet ikke
være tilgjengelig	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til helhet og sammenheng	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide forebyggende	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til tidlig innsats i barnehage og skole	☐	☐	☐	☐	☐
være faglig kompetent	☐	☐	☐	☐	☐



PP-tjenesten har et relativt vidt samfunnsmandat med både individrettede og systemrettede arbeidsoppgaver. Dette åpner for et bredt spenn av forventninger til PP-tjenestens arbeidsoppgaver og rolle. Du vil her bli presentert noen påstander om hva PP-tjenestens rolle innebærer. Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om PP-tjenestens rolle nedenfor:

58) * Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
skrive sakkyndige vurderinger	☐	☐	☐	☐	☐
jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for	☐	☐	☐	☐	☐
veilede foresatte/foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
avgjøre hvem som har rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp	☐	☐	☐	☐	☐
fungere som et bindeledd mellom barnehager/skoler og foresatte	☐	☐	☐	☐	☐
øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet	☐	☐	☐	☐	☐
gi skolen og barnehagen kunnskap om elevers lærevansker/funksjonsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder	☐	☐	☐	☐	☐
koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge	☐	☐	☐	☐	☐
skrive og koordinere arbeid med Individuelle Planer (IP)	☐	☐	☐	☐	☐
følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i skolene og barnehagene	☐	☐	☐	☐	☐
sikre at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐
ha ansvar for overganger for barn med behov (bh-grunnskole-vg.opplæring)	☐	☐	☐	☐	☐
være en støttespiller for førskolelærere/lærere	☐	☐	☐	☐	☐
kompetanseutvikle barnehager og skoler i bruk av digitale læremidler	☐	☐	☐	☐	☐
gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐
veilede lærere/førskolelærere i valg av undervisningsstoff	☐	☐	☐	☐	☐
være veiledere for nyutdannede lærere	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase	☐	☐	☐	☐	☐
la helsesektoren håndtere diagnostisering	☐	☐	☐	☐	☐
analysere og gir råd om læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐

ha tett dialog med lærere/førskolelærere om valg av tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
ha full oversikt over skolenes personal- og ressursdisponeringer	☐	☐	☐	☐	☐
veilede skolene/barnehagene i anti-mobbearbeid	☐	☐	☐	☐	☐
være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning	☐	☐	☐	☐	☐
diagnostisere barn og unges lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐
støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle	☐	☐	☐	☐	☐
tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
sikre helhet mellom opplæringstilbudet og hjemme-/fritidstilbud	☐	☐	☐	☐	☐

59) Hvilke arbeidsoppgaver ER de mest tidkrevende i din PP-tjeneste per i dag?

Oppgave 1

Oppgave 2

Oppgave 3

60) Hvilke arbeidsoppgaver BØR PP-tjenesten bruke mest tid på?

Oppgave 1

Oppgave 2

Oppgave 3



Kompetanseutvikling og kvalitet

61) * Har din PP-tjeneste innført systematiske tiltak for utvikling av kvalitet i tjenesten?

	Ja	Nei	Vet ikke
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	☐	☐	☐
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Serviceerklæring for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Gjennomført brukerundersøkelse i løpet av de siste 2 årene	☐	☐	☐
Etablert brukerråd eller lignende forum?	☐	☐	☐

Utviklet tydelige resultatmål for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kompetansekriterier	☐	☐	☐
Arbeidet med etiske retningslinjer	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kvalitetskriterier	☐	☐	☐
Rutiner for overgang (barnehage - grunnskole - videregående skole)	☐	☐	☐
Evaluerings av PP-tjenesten	☐	☐	☐
Årshjul	☐	☐	☐
Andre tiltak	☐	☐	☐

62) * Vurder i hvilken grad din PP-tjeneste har tid/kapasitet til å delta i etterutdanning:

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
uten at det går ut over PPTs løpende arbeidsoppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
som er nødvendig for å følge utviklingen i skole/bh.	☐	☐	☐	☐	☐
som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglig kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐

Du vil nå få presentert ulike måter for organisering av kompetanseheving.

63) * Jeg mener det er ønskelig at en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten er organisert som:

	Uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
FoU-prosjekter for praksisforbedring	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning ved Høgskole/Universitet	☐	☐	☐	☐
Egen videreutdanning for PP-tjenesten	☐	☐	☐	☐
Hospitering i andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐
Hospitering i Statped	☐	☐	☐	☐
Tverretatlige kompetansesatsinger i kommunen	☐	☐	☐	☐
Nasjonale kompetansehevingsprogram	☐	☐	☐	☐
Temabaserte kurs, konferanser	☐	☐	☐	☐
Seminarrekke på viktige kunnskapsområder	☐	☐	☐	☐
Sertifiseringskurs	☐	☐	☐	☐



64) * Hvor egnet er kompetanseprofilen hos følgende kompetansemiljøer for PP-tjenestens fagområder?

	På ingen fagområder	På noen fagområder	På de fleste fagområder	På alle fagområder	Vet ikke
Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Universitet og høyskoler	☐	☐	☐	☐	☐
De nasjonale sentrene (f.eks. Nasjonalt senter for matematikk)	☐	☐	☐	☐	☐
KS	☐	☐	☐	☐	☐
R-BUP	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringssentrene v/ sykehusene	☐	☐	☐	☐	☐
Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
Private kurstilbydere	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐
Interesseforeninger (f.eks: Nfu, o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Fagforeningene (f.eks. Utdanningsforbundet)	☐	☐	☐	☐	☐



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Statped er lik På noen fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På alle fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På de fleste fagområder)

65) * Hvor stort er behovet for Statpeds fagområder i din PP-tjeneste?

	Lite behov	Middels behov	Stort behov
Døvblindhet	☐	☐	☐
Ervervet hjerneskade	☐	☐	☐

Hørsel	☐	☐	☐
Lærevansker	☐	☐	☐
Sosiale og emosjonelle vansker	☐	☐	☐
Språk/tale	☐	☐	☐
Syn	☐	☐	☐
Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD)	☐	☐	☐
Andre vansker	☐	☐	☐

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasjonalt senter for matematikk) er lik På noen fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasjonalt senter for matematikk) er lik På alle fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasjonalt senter for matematikk) er lik På de fleste fagområder
-)

66) * Hvor stort er behovet for følgende nasjonale sentres fagområder i din PP-tjeneste?

	Lite behov	Middels behov	Stort behov	Ikke aktuelt
Lesesenteret	☐	☐	☐	☐
Matematikksenteret	☐	☐	☐	☐
Skrivesenteret	☐	☐	☐	☐

Denne spørreundersøkelsen skal følges opp med gruppeintervjuer av henholdsvis ledere for PP-tjenestene og skolefaglig ansvarlige. Du kan samtykke til å bli kontaktet for deltakelse på gruppeintervju ved å skrive inn din e-postadresse i åpent felt her.

67) Hvis du kan tenke deg å delta i et gruppeintervju, skriv inn din e-postadresse i det åpne feltet:

VEDLEGG NR. 3 SPØRRESKJEMA TIL SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE



Kartlegging av kompetanse i PPT - spørreskjema til skolefaglig ansvarlig

Denne spørreundersøkelsen går ut til alle skolefaglig ansvarlige (skolesjef, oppvekstsjef, rådmann eller tilsvarende) i kommunene i Norge. Nordlandsforskning har fått i oppdrag å gjennomføre en kompetansekartlegging av PP-tjenesten. Kartleggingen skal gi en oppdatert status over PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov i forhold til ivaretagelse av PP-tjenestens samfunnsmandat.

Forskningen skal brukes som et grunnlagsdokument for Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten, jfr. Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. Dataene vil med andre ord ha betydning for utviklingen av PP-tjenesten og PPTs kompetanse i fremtiden.

Ved siden av spørsmål knyttet til hvordan du som skoleeier vurderer PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov, vil undersøkelsen også omhandle styringsdimensjonen med hensyn til tverretattlig samarbeid, kommunale kompetanseplaner og kvalitetssikringsrutiner for PPTs arbeid. Undersøkelsen vil også undersøke kontorstørrelse, organisering og kompetansesammensetning har betydning for eventuelle kompetansebehov, på landsbasis og i regioner, og gi råd som er målrettet mot kommunens eksisterende strukturer. For å få best mulig kunnskap om dette, er vi selvsagt avhengig av god svarprosent. Vi håper du finner dette interessant og vil ta deg tid til å besvare spørreskjemaet.

Vi gjør oppmerksom om at deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig. Du vil ha mottatt lenke til denne spørreundersøkelsen direkte pr. e-post eller via kommunens e-postmottak. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i Questback. Statistiske analyser av datamaterialet vil være forbeholdt Nordlandsforskning forskergruppe i prosjektet. Forskningen vil publiseres på en slik måte at svarene ikke kan spores til enkeltpersoner i undersøkelsen. De statistiske dataene lagret for videre forskningsbruk. Prosjektet avsluttes 1. juni 2013.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål!
På forhånd takk for hjelpen.

Clara Luckner Strømsvik
Forsker
Tlf. 75 51 76 93
E-post: cls@nforsk.no

Tommy Strøm
Forsker
Tlf. 75 51 78 68
E-post: tst@nforsk.no

Bent-Cato Hustad
Prosjektleder/forsker
Tlf. 75 51 76 97
E-post: bent.cato.hustad@nforsk.no

on

Din identitet vil holdes skjult

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

	4379385		396	
0	True	0	0	True

Bakgrunn

1) * Hvor mange innbyggere er det i din kommune/fylkeskommune?

- ☐ < 5.000
- ☐ 5.001-20.000
- ☐ 20.001-120.000
- ☐ > 120.000

2) * Hvor godt vil du si at du kjenner pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)?

- ☐ Lite godt ☐ Nokså godt ☐ Godt ☐ Svært godt ☐ Vet ikke

3) * I hvilket fylke jobber du?

Velg alternativ



Organisering av tjenesten

22) * Hvordan er PP-tjenesten organisert i din kommune/fylkeskommune?

- ☐ Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste
- ☐ Interkommunal tjeneste
- 

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Hvordan er PP-tjenesten organisert i din kommune/fylkeskommune? er lik Egen kommunal/fylkeskommunal tjeneste)
-)

23) * Hvordan er den kommunale/fylkeskommunale PP-tjenesten organisert?

- ☐ Organisert som eget PPT-kontor
- ☐ PPT-kontor lokalisert som avdelingskontor/distriktskontor/bydelskontor
- ☐ Samorganisert med andre kommunale tjenester (f.eks. barne- og familieetat)

- ☐ Lokalisert som del av bydelsorganisert kommune
- ☐ Lokalisert med PPT-ansatte i skolen
- ☐ Del av elevtjeneste i videregående opplæring
- ☐ Sammen med OT (Oppfølgingstjenesten) i videregående opplæring
- ☐ Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er PP-tjenesten organisert i din kommune/fylkeskommune? *er lik* Interkommunal tjeneste
-)

24) * Hvordan er den interkommunale PP-tjenesten organisert?

- ☐ Kommunesamarbeid uten fylkeskommunen
- ☐ Gjennomgående tjeneste (barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring)
- ☐ Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis Hvordan er PP-tjenesten organisert i din kommune/fylkeskommune? *er lik* Interkommunal tjeneste
-)

25) * Er din kommune/fylkeskommune vertskommune for PP-tjenesten?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐)
 - Hvis Hvordan er PP-tjenesten organisert i din kommune/fylkeskommune? *er lik* Interkommunal tjeneste
-)

26) * Hvem oppnevner representanter til styret for PP-tjenesten?

- ☐ Politisk nivå
- ☐ Administrativt nivå
- ☐ Vet ikke

27) * Har det lokalpolitiske nivået pålagt PP-tjenesten oppgaver ut over det som forventes fra sentrale myndigheter (f.eks. koordinator for individuell plan (IP))?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

Samarbeid og kunnskapsdeling

28) * Deltar leder for PP-tjenesten regelmessig i kommunale fellesmøter med rektorer/styrere i din kommune (f.eks. styrermøter eller rektormøter)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

29) * Deltar leder for PPT i noen form for lederutvikling med andre ledere i kommunen/fylkeskommunen?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

30) * Deltar PP-tjenesten regelmessig i kommunale/fylkeskommunale fellesmøter på tvers av sektorene (f.eks. sammen med helsesøstertjeneste, barnevernstjenesten el. andre)?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

31) * Har fylkeskommunen/kommunen hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i?

- ☐ Ja
- ☐ Nei



Vet ikke



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐
 - Hvis Har fylkeskommunen/kommunen hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja
-)

32) * Hvem har vært/er målgruppa for kommunens kommunens kompetanseutvikling?

- ☐ Fagansatte i PP-tjenesten
- ☐ Kommunale ledere
- ☐ Ansatte på barnehageområdet
- ☐ Ansatte på skoleområdet
- ☐ Ansatte i oppvekstsektoren
- ☐ Ansatte på tvers av fylkeskommunale/kommunale sektorer
- ☐ Ansatte i elevtjenesten
- ☐ OT (oppfølgingstjenesten)
- ☐ Ansatte både i kommunen og eksterne etater
- ☐ Andre

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐
 - Hvis Har fylkeskommunen/kommunen hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja
-)

33) * Hvilken organisering har den/har det vært på den fylkeskommunale/kommunale kompetanseutviklingen?

- ☐ FoU-prosjekt(er)
- ☐ Nettverkssamlinger

- ☐ Coaching/Mentoring
- ☐ Deltakelse i programsatsninger (f.eks. anti-mobbeprogrammer)
- ☐ Fagkonferanser
- ☐ Videreutdanning
- ☐ Seminarer/kurs
- ☐ Annet

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Har fylkeskommunen/kommunen hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja)

34) * Hvem har vært kompetansetilbyder(e) i fylkeskommunens/kommunens kompetansesatsinger?

- ☐ Statped
- ☐ Universiteter og høyskoler
- ☐ De nasjonale sentrene (f.eks. lesesenteret)
- ☐ Private aktører (konsulenter)
- ☐ R-BUP
- ☐ Bufetat
- ☐ Lærings- og utviklingssentrene (ved sykehusene)
- ☐ Fagforeninger (f.eks. Utdanningsforbundet)
- ☐ KS
- ☐ Interesseorganisasjoner (f. eks. Nfu o.l.)
- ☐ Andre

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (

- ☐ Hvis Har fylkeskommunen/kommunen hatt egen kompetanseutvikling som PP-tjenesten har deltatt i? *er lik* Ja

•)

35) * Hvor relevant mener du den/de fylkeskommunale/kommunale kompetansesatsingen(e) er for PP-tjenesten?

- ☐ Lite relevant
- ☐ Middels relevant
- ☐ Svært relevant
- ☐ Vet ikke



36) * I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling i kommunen/fylkeskommunen sammen med følgende aktører?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
Rektorer	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagestyrerne	☐	☐	☐	☐	☐
Fagansatte i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Spesialpedagogiske rådgivere	☐	☐	☐	☐	☐
Helsesøstertjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Barnevernstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
OT (oppfølgingstjenesten)	☐	☐	☐	☐	☐
Utekontakten/ansatte i fritidsklubb	☐	☐	☐	☐	☐
Andre kommunale/fylkeskommunale tjenester	☐	☐	☐	☐	☐

37) * I hvilken grad deltar PP-tjenesten regelmessig på arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling sammen med andre utenfor kommunen?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐
BUPA (Barne- og ungdomspsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐

Nettverk for PP-ledere	☐	☐	☐	☐	☐
VOP (Voksenpsykiatri)	☐	☐	☐	☐	☐
Habiliteringstjenesten	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringsentrene (ved sykehusene)	☐	☐	☐	☐	☐
Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
NAV	☐	☐	☐	☐	☐
Høgskole og universitet	☐	☐	☐	☐	☐

38) * Hvordan vurderer du den spesialpedagogiske kompetansen samlet sett i din kommune?

- ☐ Svært mangelfull
- ☐ Noe mangelfull
- ☐ God
- ☐ Svært god
- ☐ Vet ikke



Vurdering av PP-tjenestens kompetanse og kunnskap

39) * PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse til å:

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
gi god veiledning av lærere i barnehager/skoler	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide med psykisk helse	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta sjeldne funksjonsnedsettelse	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta utviklingshemmede/multifunksjonshemmede	☐	☐	☐	☐	☐
håndtere samspills-/adferdsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
veilede innenfor læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
teste og kartlegge	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta elever med fagvansker	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta behov for alternativ språk og kommunikasjon (ASK)	☐	☐	☐	☐	☐
ivareta flerkulturelle problemstillinger	☐	☐	☐	☐	☐
gi vurdering for læring/kvalitetssikring av elevers opplæringstilbud	☐	☐	☐	☐	☐
bistå i skolens anti-mobbearbeid	☐	☐	☐	☐	☐

40) * PP-tjenesten har tilredestillende kompetanse til å:

41) * Hvor god kjennskap har PP-tjenesten til:

42) * Hva er din visjon for PP-tjenesten? (Skriv inn)

PP-tjenesten har et relativt vidt samfunnsmandat med både individrettede og

systemrettede arbeidsoppgaver. Dette åpner for et bredt spenn av forventninger til PP-tjenestens arbeidsoppgaver og rolle. Du vil her bli presentert noen påstander om hva PP-tjenestens rolle innebærer. Ta stilling til hvor enig eller uenig du er i påstandene om PP-tjenestens rolle nedenfor:

44) * Rollen til PP-tjenesten innebærer at de skal:

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
skrive sakkyndige vurderinger	☐	☐	☐	☐	☐
jobbe forebyggende med barn og elever det er bekymring for	☐	☐	☐	☐	☐
veilede foresatte/foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
avgjøre hvem som har rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp	☐	☐	☐	☐	☐
fungere som et bindeledd mellom barnehager/skoler og foresatte	☐	☐	☐	☐	☐
øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet	☐	☐	☐	☐	☐
gi skolen og barnehagen kunnskap om elevers lærevansker/funksjonsvansker	☐	☐	☐	☐	☐
veilede lærere om inkluderende undervisningsmetoder	☐	☐	☐	☐	☐
koordinere tverretattlig samarbeid rundt barn og unge	☐	☐	☐	☐	☐
skrive og koordinere arbeid med Individuelle Planer (IP)	☐	☐	☐	☐	☐
følge opp psykiske vansker med terapeutiske samtaler	☐	☐	☐	☐	☐
vurdere organisatoriske/strukturelle endringer som kan ivareta tilpasset opplæring	☐	☐	☐	☐	☐
være et redskap for skoleeier for å forbedre opplæringstilbudet i skolene og barnehagene	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐
ha ansvar for overganger for barn med behov (bh-grunnskole-vg.opplæring)	☐	☐	☐	☐	☐
ha ansvar sammen med barnehagen/skole om overganger	☐	☐	☐	☐	☐
kompetanseutvikle barnehager og skoler i bruk av digitale læremidler	☐	☐	☐	☐	☐
gjøre forarbeid for videre henvisning til spesialisthelsetjenestene	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til at andelen av spesialundervisning går ned	☐	☐	☐	☐	☐
veilede lærere/førskolelærere i valg av undervisningsstoff	☐	☐	☐	☐	☐
være veiledere for nyutdannede lærere	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide med tiltak i en førtilmeldingsfase	☐	☐	☐	☐	☐

la helsesektoren håndtere diagnostisering	☐	☐	☐	☐	☐
analysere og gir råd om læringsledelse/klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
ha tett dialog med lærere/førskolelærere om valg av tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
ha full oversikt over skolenes personal- og ressursdisponeringer	☐	☐	☐	☐	☐
veilede skolene/barnehagene i anti-mobbearbeid	☐	☐	☐	☐	☐
være en faglig selvstendig og uavhengig instans i sakkyndighetsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
være oppdatert på det nyeste i spesialpedagogisk forskning	☐	☐	☐	☐	☐
diagnostisere barn og unges lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐
støtte foresatte dersom skolens/barnehagens tiltak har vært mangelfulle	☐	☐	☐	☐	☐
tilrå ressurser som gir lærer mulighet til å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
anbefale tiltak som er realistiske å gjennomføre for skolen/barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
sikre helhet mellom opplæringstilbudet og hjemme-/fritidstilbud	☐	☐	☐	☐	☐

I meld.st. nr. 18 Læring og fellesskap listes det opp 4 nye forventninger til PP-tjenesten. Vurder i hvilken grad din PP-tjenesten ivaretar disse forventningene.

45) * I hvilken grad svarer PP-tjeneste til forventningen om å:

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
være tilgjengelig	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til helhet og sammenheng	☐	☐	☐	☐	☐
arbeide forebyggende	☐	☐	☐	☐	☐
bidra til tidlig innsats i barnehager og skoler	☐	☐	☐	☐	☐
være faglig kompetent	☐	☐	☐	☐	☐



46) Hvilke arbeidsoppgaver ER de mest tidkrevende i deres PP-tjeneste pr. i dag?

Oppgave 1		▼
Oppgave 2		▼
Oppgave 3		▼

47) Hvilke arbeidsoppgaver BØR PP-tjenesten bruke mest tid på?

Oppgave 1

Oppgave 2

Oppgave 3

			
----------------------	----------------------	----------------------	---

Kompetanseutvikling og kvalitet

48) * Har kommunen/fylkeskommunen iverksatt noen av de følgende tiltak for utvikling av kvalitet i PP-tjenesten?

	Ja	Nei	Vet ikke
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	☐	☐	☐
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Serviceerklæring for PP-tjenesten	☐	☐	☐
Gjennomført brukerundersøkelse i løpet av de siste 2 årene	☐	☐	☐
Etablert brukerråd eller lignende forum	☐	☐	☐
Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	☐	☐	☐
Arbeid med etiske retningslinjer	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kompetansekriterier for PPT	☐	☐	☐
Utviklet veiledende kvalitetskriterier for PPT	☐	☐	☐
Rutiner for overganger (barnehage-grunnskole-videregående opplæring)	☐	☐	☐
Evaluering av PP-tjenesten	☐	☐	☐
Årshjul	☐	☐	☐
Andre tiltak	☐	☐	☐

49) * I hvilken grad har du som skolefaglig ansvarlig innflytelse på kompetansen til PP-tjenesten?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I svært liten grad
- ☐ I liten grad
- ☐ I noen grad
- ☐ I høy grad
- ☐ I svært høy grad

50) * I hvilken grad har PP-tjenesten tid/kapasitet til å delta i etterutdanning?

	Ikke i noen grad	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
uten at det går ut over PPTs løpende arbeidsoppgaver	☐	☐	☐	☐	☐
av nødvendig art for å følge utviklingen i skolen/bh.	☐	☐	☐	☐	☐
som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐



Du vil nå få presentert ulike måter for organisering av kompetanseheving.

51) * Jeg mener det er ønskelig at en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten er organisert som:

	Uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
FoU-prosjekter for praksisforbedring	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning/årsheter ved Høgskole/Universitet	☐	☐	☐	☐
Egen videreutdanning for PP-tjenesten	☐	☐	☐	☐
Hospitering i andre PP-tjenester	☐	☐	☐	☐
Hospitering i Statped	☐	☐	☐	☐
Tverretatlige kompetansesatsninger i kommunen	☐	☐	☐	☐
Nasjonale kompetansehevingsprogram	☐	☐	☐	☐
Temabaserte kurs, konferanser	☐	☐	☐	☐
Seminarrekke på viktige kunnskapsområder	☐	☐	☐	☐
Sertifiseringskurs	☐	☐	☐	☐

52) * Hvor godt egnet mener du følgende kompetansemiljøer å være med tanke på å tilføre PP-tjenesten kompetanse?

	På ingen fagområder	På noen fagområder	På de fleste fagområder	På alle fagområder	Vet ikke
Statped	☐	☐	☐	☐	☐
Universitet og høyskoler	☐	☐	☐	☐	☐
De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk)	☐	☐	☐	☐	☐
KS	☐	☐	☐	☐	☐
R-BUP	☐	☐	☐	☐	☐
Lærings- og mestringssentrene	☐	☐	☐	☐	☐

Bufetat	☐	☐	☐	☐	☐
Private kurstilbydere	☐	☐	☐	☐	☐
Interesseorganisasjoner (f.eks. Funksjonshemmedes fellesorganisasjon o.l.)	☐	☐	☐	☐	☐
Fagforeningene	☐	☐	☐	☐	☐



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - ☐ Hvis Statped er lik På alle fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På de fleste fagområder
 - ☐ eller
 - ☐ Hvis Statped er lik På noen fagområder
-)

53) * Hvor påkrevd er behovet for Statpeds tjenestetilbud for PP-tjenesten/din (fylkes-)kommune på følgende fagområder?

	Lite behov	Middels behov	Stort behov	Ikke aktuelt	Vet ikke
Døvblindhet	☐	☐	☐	☐	☐
Ervervet hjerneskade	☐	☐	☐	☐	☐
Hørsel	☐	☐	☐	☐	☐
Lærevansker	☐	☐	☐	☐	☐
Sosiale og emosjonelle vansker	☐	☐	☐	☐	☐
Språk/tale	☐	☐	☐	☐	☐
Syn	☐	☐	☐	☐	☐
Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD)	☐	☐	☐	☐	☐
Andre vansker	☐	☐	☐	☐	☐

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På noen fagområder
 - eller
 - Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På alle fagområder
 - eller
 - Hvis De nasjonale sentrene (f.eks. Nasj. senter for matematikk) *er lik* På de fleste fagområder
-)

54) * Hvor stort anser du behovet for følgende nasjonale sentres fagområder for PP-tjenesten i din kommune/fylkeskommune?

	Lite behov	Middels behov	Stort behov	Ikke aktuelt	Vet ikke
Lesesenteret	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikkssenteret	☐	☐	☐	☐	☐
Skrivesenteret	☐	☐	☐	☐	☐

Denne spørreundersøkelsen skal følges opp med gruppeintervjuer med henholdsvis skolefaglig ansvarlige og ledere for PP-tjenestene. Du kan samtykke til å bli kontaktet for deltakelse på gruppeintervju ved å skrive inn din e-postadresse i åpent felt her.

55) Hvis du kan tenke deg å delta i et gruppeintervju, skriv inn din e-postadresse i det åpne feltet:

VEDLEGG NR. 4 INFORMASJONSSKRIV TIL PILOT-STUDIE

Informasjonsskriv til pilot-studie

Til pilot-respondenter.

Pilot-studie av kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten

Vi ber om at dere har disse spørsmålene ved siden av dere når deres besvarer spørreskjemaene. Noter underveis momenter som dere synes er viktige. Disse vil vi gjerne ha tilsendt. Scann gjerne notatet over til undertegneds e-post, send på faks eller om dere vil skrive det inn i et dokument før det sendes. Vi vil i etterkant ta en kort samtale om notatene.

Til spørsmålene:

Er det spørsmål som ikke er presist utformet? Hvilke?

Inneholder spørsmålene begreper som er vanskelige å forstå?

Hvordan opplevde du rekkefølgen på spørsmålene?

På en skala fra 1-10, hvor klart er spørsmålene i undersøkelsen formulert?

Til svarkategorier:

Opplever du at svarkategoriene ga deg mulighet til å gi svar i tråd med din situasjon?

Hvilke svarkategorier eller svaralternativer savner du? Hvilke?

Er svarkategoriene forståelige og logiske?

På en skala fra 1-10, hvor klar er inndelingen av svarkategorier

Den tekniske gjennomføringen:

Fungerte det tekniske ved spørreundersøkelsen?

Når mottok du linken til spørreskjemaet i e-posten din fra (fylkes-)kommunens postmottak/Leder for PPT?

Til helheten:

På en skala fra 1-10, hvor viktig anser du spørreundersøkelsen ut fra den innledende teksten?

På en skala fra 1-10, hvor tiltalende og interessant syntes du det var å svare på spørsmålene?

Er det viktige spørsmål om PPTs kompetanse som du savner i spørreskjemaet? Hvilke?

Er det spørsmål som du opplever som irriterende eller provoserende? Hvilke?

Er det spørsmål som kan bidra til at spørreundersøkelsen avbrytes? Hvilke?

Hvordan opplever du lengden på undersøkelsen? Kort? Passelig? For lang?

På forhånd hjertelig takk!

Med vennlig hilsen

Bent-Cato Hustad

Prosjektleder

E-post: bent.cato.hustad@nforsk.no

Telefon 75 51 76 97

VEDLEGG NR. 5 INNKALLING TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

Innkalling til fokusgruppeintervju med *PP-ledere/skolefaglig ansvarlige fra region ...*

Tid: *ukedag, den dato. måned kl. klokkeslett*

Sted: *lokaler, Sted*

Deltakerne: X fra A
Y fra B
Z fra C
Æ fra D

Moderator: Bent Cato Hustad/Clara Luckner Strømsvik/Tommy Strøm.

Fokusgruppeintervjuene er i hovedsak inndelt i tre deler. Første del knytter seg til kompetanse- og kompetansebehov i deres PP-tjenester.

I del to ønsker vi å tematisere PP-tjenestens plass i det kommunale systemet, hvordan rollefordelinger er mellom sentrale aktører i og utenfor kommunen, samt forholdet mellom arbeidsoppgaver og bemanning i forhold til kapasitet og kompetanse

I siste del vil vi ta opp hvordan dere eventuelt ser for dere gjennomføring av en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten.

Noen stikkord til de tre hovedområdene i fokusgruppeintervjuene:

- 1) Om kompetansebehovet i PP-tjenesten
 - kompetansebehov
 - viser til funn fra spørreskjemaundersøkelse
 - forhold som påvirker kompetansebehovet
- 2) Kommunal organisering
 - ivaretaking av lovpålagte oppgaver
 - forventninger til PP-tjenesten
 - omstendigheter som påvirker PP-tjenestens arbeidsoppgaver
- 3) Framtidig etter- og videreutdanningsstrategi
 - Hvordan gjennomføres?
 - Hva innhold?
 - Hvem kan være ressurser?
 - Etterutdanning eller videreutdanning?
 - Muligheter/begrensninger for deltakelse?

VEDLEGG NR. 6 INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU

INTERVJUGUIDE: FOKUSGRUPPEINTERVJU MED PPT-LEDERE OG SKOLEFAGLIG ANSVARLIGE

Takk for at dere har tatt dere tid til å bli med på intervjuet.

Vi er opptatte av å vite mer om hvordan dere har arbeidet med kompetansebehovet til PPT, og hvordan ser for dere en strategi for kompetanseutvikling. Spørsmålene er utviklet på grunnlag av resultatene fra våre tre spørreskjemaundersøkelser til fagansatte og ledere i PPT, og kommunenes skolefaglig ansvarlige.

Det er deres tanker om kompetanse og kompetansebehov i PPT som vi vil ha tak i, derfor stiller jeg forholdsvis åpne spørsmål.

Jeg kommer til å gjøre det sånn at jeg stiller åpne spørsmål til en av dere, for så å be dere andre om å komme med videre innspill på temaet. Det kan være hvordan dette oppleves hos dere, om det er likt eller om det er andre behov og hva som er forskjellig. Hvis det er noe jeg er usikker på, vil jeg følge opp med spørsmål som kan utdype temaet.

Jeg har med en opptaker for å ta opp intervjuet. I all forskning er det frivillig å delta. Jeg er derfor veldig takknemlig for at dere har sagt dere villig til å delta i dette fokusgruppeintervjuet. Samtalen vil bli behandlet konfidensielt etter regler for forskningsetikk. I vår presentasjon av informasjonen, vil dere som personer være anonyme, og lydopptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Når intervjuet skal analyseres, så er det viktig å kunne høre forskjellen mellom hvem som sier hva. For å være sikre oss at dette går bra, får dere hver sitt nummer som jeg bruker når jeg skal henvende meg til dere og som dere må si høyt når dere ber om å få ordet. Har dere noen spørsmål til prosjektet? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

NB: Sørge for at alle tar ordet. Følg opp med utdypende spørsmål, dersom det trengs.

Om kompetansebehovet:

Hovedspørsmål/spørsmål:

Hvilket kompetansebehov har deres PP-tjeneste? i regionen, og hvilke faktorer påvirker det?

1. Kjenner de seg igjen i funnene fra spørreskjemaundersøkelsene?
 - a. Hvordan opplever dere at det lokale kompetansebehovet? Eventuelt, viser spørreundersøkelsen til at det er mangelfull kompetanse om lover og forskrifter.
2. Hvilke likheter og forskjeller er det innen regionen?
 - a. Ev. hjelpespørsmål: Hvordan innvirker forhold som kontorstørrelse, organisering av PPT, saksmengde/tjenestekapasitet og nærhet til utdanningsinstitusjoner inn på kompetansebehovet.

Om PPT-rollen og kommunal styring/organisering

Hovedspørsmål/åpent spørsmål:

Hvordan ivaretas de lovpålagte oppgavene og myndigheters forventninger?

3. Har PP-tjenestene tilstrekkelig kompetanse til å ivareta sentral myndigheters forventninger?

- a. Hvis ja, hva må til for å jobbe mer forebyggende, systemrette og proaktivt i forhold til bhg/skoler
 - b. Hvis nei, hvordan bør man få kompetanse til dette? Er det lederkompetanse som trengs?
- 4. Har det lokalpolitiske nivået pålagt PP-tjenesten arbeidsoppgaver ut over det som forventes av sentralpolitiske hold?
 - a. Hvis ja, hvilke oppgaver pålegges PP-tjenesten fra det lokalpolitiske hold?
 - b. Hvis nei, hvorfor ikke?
 - c. Visjoner?
- 5. Er det ting som påvirker...
 - a. Er det andre aktører som påvirker PP-tjenestens arbeidsoppgaver gjennom hva som forventes
 - b. Sakkyndighetsoppgavene – høy eller lav spesialundervisningsandel
 - c. Kapasitet?

Om hvordan framtidig kompetanse-satsning ønskes

Hovedspørsmål/åpent spørsmål:

Hvordan ser dere en framtidig kompetanse-satsning for dere, både med tanke på innhold og gjennomføring - og hva mener dere kan forventes av ledelsen til PPT?

- 1. Hva ønskes av kompetanse? Tanker rundt PP-leders kompetansebehov.
- 2. Hva er viktigst; etterutdanning eller formalisert videreutdanning i en strategi for etter- og videreutdanning
- 3. Hvilken tid, kapasitet, økonomi er det til deltakelse?
- 4. Målgrupper
- 5. Hvilken motivasjon er det til kompetansepåfyll?
- 6. Samarbeid: Kunnskaps- og erfaringsdeling
- 7. Hvem kan bidra
 - a. Statped
 - b. Nasjonale sentrene
 - c. UH-sektoren
 - d. Andre?
- 8. Hvordan: Kurs? Program? Studier? FoU-aktiviteter/Arbeidsplassbasert utvikling i kommunene/PPT

VEDLEGG NR. 7 SVAR FRÅ NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Bent-Cato Hustad
Nordlandsforskning
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 14.09.2012

Vår ref:31142 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31142	<i>Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten i Norge</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nordlandsforskning AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bent-Cato Hustad</i>

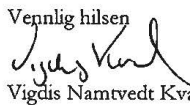
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

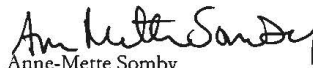
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel: +47-73 59 19 07 kyrie.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uib.no