

Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap

Om virkninger av Strategi for etter-
og videreutdanning i PP-tjenesten

Therese Andrews
Berit Lødding
Ingrid Fylling
Bent-Cato Hustad



NORDLANDSFORSKNING
NORDLAND RESEARCH INSTITUTE

Rapport

TITTEL: Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten	OFF.TILGJENGELIG: JA	NF-RAPPORT NR: 7/2018
FORFATTER(E): Therese Andrews Berit Lødding Ingrid Fylling Bent-Cato Hustad	PROSJEKTANSVARLIG (SIGN): Therese Andrews FORSKNINGSLEDER: Ragnhild Holmen Waldahl	
PROSJEKT: Evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten	OPPDRAKSGIVER: Utdanningsdirektoratet OPPDRAKSGIVERS REFERANSE: Tone Abrahamsen	
SAMMENDRAG: Dette er sluttrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT), som Nordlandsforskning, NIFU og Nord universitet har gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Evalueringen har rettet søkelyset mot temaer som strategiens innretning, oppslutning om tilbud, aktørbildet, tilbudsstruktur og mulige virkninger av strategien. Datamaterialet er rikt og stammer fra en bred metodisk tilnærming, med blant annet tallmateriale fra søkning til og deltagelse i tilbud fra SEVU-PPT, kvalitative data fra casestudier og fra intervjuer med tilbydere og oppdragsgiver, og en kvantitativ kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten mot slutten av strategiperioden. Analyser av dette datamateriale gir indikasjoner på om, og i hvilken grad, overordnede mål for strategien er nådd.	EMNEORD: PP-tjeneste Strategi for etter- og videreutdanning SEVU-PPT Kompetanseutvikling Systemrettet arbeid Evaluering Kompetansekartlegging Casestudier	
	ANTALL SIDER: 160	SALGSPRIS: 150,00



FORORD

Nordlandsforskning har sammen med NIFU og Nord universitet evaluert Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Høsten 2016 ble det levert en delrapport fra evalueringen hvor det ble løftet frem foreløpige erfaringer med kompetanseutvikling, informasjon, nettverksarbeid og innretning i tillegg til aktørbilde og tilbudsstruktur. I denne rapporten, som er sluttrapport fra oppdraget, formidles først og fremst resultater fra granskningen av strategiens virkninger.

Arbeidet med evalueringen har vært delt mellom forskningsinstitusjonene. Det samme har arbeidet med denne rapporten. Nordlandsforskning og Nord universitet har hatt ansvaret for kapitlene 1, 2, 6, 7, 8 og 9, mens NIFU, v/Berit Lødding, står bak kapittel 4 og kapittel 5. Kapitlene 3, 10 og 11, pluss sammendraget, er utarbeidet i fellesskap. I evalueringen er det gjennomført en casestudie av syv PP-tjenester. NIFU har ansvar for casene 2, 3, 5 og 6. Forfatterne har lest og kommentert hverandres tekster underveis i prosessen.

Forskningsinstitusjonene takker Utdanningsdirektoratet for oppdraget. En spesiell takk rettes til våre kontaktpersoner i direktoratet, Tone Abrahamsen og Julie Ek Holst-Jæger, for godt samarbeid, og for faglige innspill og bidrag til avgrensning og vektlegging av kjernesporsmål i evalueringen.

Vi ønsker dessuten å takke hver og en av dem som har stilt opp til intervju, det vil si ansatte og ledere ved PP-tjenestene, representanter for skoleeiere, ledere for skoler og barnehager, faglig ansvarlige for videreutdanning og andre tilbud i satsningen, og alle som i en travel arbeidshverdag har tatt seg tid til å svare på våre spørreskjemaer. Joakim Høgås, Nordlandsforskning, har gjennomført den tekniske delen av spørreskjemaundersøkelsen, og fortjener stor takk for det. Takk også til Sveinung Skule, NIFU, for kommentarer til deler av rapporten.

Bodø og Oslo, august 2018

Forfatterne

INNHold

FORORD	1
TABELLER	5
FIGURER	7
SAMMENDRAG	8
SUMMARY	11
1 INNLEDNING	14
1.1 OPPDRAGET	14
1.2 KORT OM RAPPORTEN	15
1.3 SEVU-PPT: BAKGRUNN, FORMÅL OG INNRETNING	15
1.3.1 Politisk beslutning	15
1.3.2 Strategiens formål	16
1.3.3 Strategiens innretning	17
1.3.4 Styrking av systemrettet arbeid	18
1.3.5 Nærmere om tiltak i strategien	20
1.4 PROBLEMSTILLINGER	21
2 NOEN TREKK VED PP-TJENESTEN	23
2.1 HISTORISK BAKTEPPE	23
2.2 LOVGRUNNLAG	24
2.3 EN INSTITUSJON, MANGE ORGANISASJONER	25
2.3.1 Ekstern organisering	25
2.3.2 Intern organisering	26
2.4 OM KOMPETANSE OG TIDLIGERE KOMPETANSESATSINGER	26
2.5 EKSISTERENDE UTFORDRINGER	29
3 EVALUERINGSDESIGN, DATAGRUNNLAG OG ANALYTISK TILNÆRMING	31
3.1 ANALYSER AV SØKNING OG DELTAKELSE	31
3.2 KVALITATIVE INTERVJUER MED AKTØRER PÅ STATLIG NIVÅ OG MED KOORDINATORER OG TILBYDERE	31
3.3 CASESTUDIE: UTVALG, GJENNOMFØRING OG ANALYSER	32
3.4 SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSER	34
3.4.1 Utgangspunkt og utforming	34
3.4.2 Distribuering og gjennomføring	34
3.4.3 Respons på undersøkelsene	35
3.4.4 Validitet og reliabilitet	37
3.4.5 Forskningsetiske hensyn	37
3.4.6 Analyser av datamaterialet	38
3.5 VURDERINGER AV SAMLET DATAGRUNNLAG FOR EVALUERINGEN	38
4 PERSPEKTIVER PÅ SEVU-PPT FRA UTDANNINGSDIREKTORATET, STATPED OG UH-SEKTOREN	39
4.1 UTDANNINGSDIREKTORATET	39
4.2 KOORDINATORENE AV UTDANNINGSTILBUDENE	41
4.2.1 Koordinering ved Statped	41
4.2.2 Koordinering ved NTNU	42
4.3 TILBYDERE AV VIDEREUTDANNING INNENFOR SEVU-PPT	43
4.3.1 Hovedmomenter fra delrapporten	44
4.3.2 Utviklingsarbeidet innenfor studiet	44
4.3.3 Systemrettet arbeid	46
4.3.4 Eget utbytte og utfordringer	47
4.4 OPPSUMMERING	48
5 SØKNING TIL OG GJENNOMFØRING AV VIDEREUTDANNING I SEVU-PPT	50

5.1	TILBYDERE AV VIDEREUTDANNING I STRATEGIPERIODEN	50
5.2	SØKNING TIL VIDEREUTDANNING FOR SISTE PULJE	51
5.3	RESULTAT AV SØKNINGEN	51
5.4	FORSKJELLER I SØKNING MELLOM FYLKER	53
5.5	FRAFALL FRA VIDEREUTDANNINGENE	55
5.6	OPPSUMMERING	56
6	PP-LEDERES BAKGRUNN OG VURDERINGER.....	57
6.1	KJØNN, ALDER OG ANSIENNITET SOM PP-LEDER.....	57
6.2	UTDANNINGSBAKGRUNN	58
6.3	LEDERANSVAR OG OMFANG	60
6.4	DELTADELSE I TILBUD I REGI AV SEVU-PPT	61
6.5	VURDERINGER AV FORHOLD SOM KAN HA HATT BETYDNING FOR DELTADELSE I SEVU PPT.....	62
6.6	VURDERINGER AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN.....	63
6.6.1	<i>PP-leders kompetanse innenfor noen typer lederoppgaver</i>	<i>63</i>
6.6.2	<i>PP-tjenestens kompetanse innenfor ulike fagområder</i>	<i>64</i>
6.6.3	<i>Kunnskap om lover, forskrifter og planverk</i>	<i>66</i>
6.7	HVILKE TILTAK ER ETABLERT FOR Å BIDRA TIL KVALITETSUTVIKLING I PP-TJENESTEN?	67
7	FAGANSATTES BAKGRUNN OG VURDERINGER.....	68
7.1	KJØNN, ALDER OG ANSIENNITET I PP-TJENESTEN	68
7.2	UTDANNINGSBAKGRUNN	69
7.3	PP-TJENESTENS OMFANG OG ORGANISERING.....	70
7.4	DELTADELSE I TILBUD I REGI AV SEVU PPT	71
7.5	VURDERINGER AV EGEN KOMPETANSE.....	72
7.5.1	<i>Kompetanse innenfor ulike fagområder.....</i>	<i>72</i>
7.5.2	<i>Kunnskap om lover, forskrifter og planverk</i>	<i>73</i>
7.6	TIDSBRUK PÅ ULIKE ARBEIDSOPPGAVER	74
8	SKOLEFAGLIG ANSVARLIGES KJENNSKAP TIL OG VURDERINGER AV PP-TJENESTEN	75
8.1	KJENNSKAP TIL PP-TJENESTEN	75
8.2	ORGANISERING AV PP-TJENESTEN.....	75
8.3	VURDERINGER AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN.....	76
8.4	HVILKE TILTAK ER ETABLERT FOR Å BIDRA TIL KVALITETSUTVIKLING I PP-TJENESTEN?	77
8.5	OM DELTADELSE I SEVU-PPT	78
9	ANALYSER AV KOMPETANSE OG MULIG UTVIKLING OVER TID.....	81
9.1	FORMELL UTDANNING.....	81
9.2	UTVIKLINGSTREKK INNENFOR NOEN SENTRALE OPPGAVER	83
9.3	KVALITETSUTVIKLINGSTILTAK.....	86
9.4	HAR DELTADELSE I SEVU-PPT HATT NOEN INNVIRKNING PÅ KOMPETANSENIVÅET I PP-TJENESTEN?	86
9.5	I HVILKEN GRAD OPPFYLLER PP-TJENESTEN KUNNSKAPSDEPARTEMENTETS FORVENTNINGER?	88
10	CASESTUDIER	92
10.1	CASE 1-3 – EN KORT OPPSUMMERING AV RESULTATER	92
10.2	CASE 4.....	93
10.2.1	<i>Kort om kommunen.....</i>	<i>93</i>
10.2.2	<i>Ytre og indre organisering av PP-tjenesten</i>	<i>93</i>
10.2.3	<i>Kompetanse i PP-tjenesten</i>	<i>94</i>
10.2.4	<i>Samarbeid med barnehager og skoler.....</i>	<i>96</i>
10.2.5	<i>Systemrettet arbeid</i>	<i>100</i>
10.2.6	<i>Ledelse og styring</i>	<i>103</i>
10.2.7	<i>Erfaringer med SEVU-PPT</i>	<i>104</i>
10.2.8	<i>Oppsummering</i>	<i>107</i>
10.3	CASE 5.....	107
10.3.1	<i>Kort om kommunene</i>	<i>107</i>
10.3.2	<i>Ytre og indre organisering av tjenesten.....</i>	<i>108</i>

10.3.3	Kompetanse i PP-tjenesten	108
10.3.4	Samarbeid med barnehager og skoler.....	109
10.3.5	Systemrettet arbeid	112
10.3.6	Ledelse og styring	114
10.3.7	Erfaringer med SEVU-PPT	114
10.3.8	Oppsummering	116
10.4	CASE 6.....	117
10.4.1	Kort om kommunene	117
10.4.2	Ytre og indre organisering	117
10.4.3	Kompetanse i PP-tjenesten	117
10.4.4	Samarbeid med barnehager og skoler.....	118
10.4.5	Systemrettet arbeid	120
10.4.6	Ledelse og styring	122
10.4.7	Erfaringer med SEVU-PPT	122
10.4.8	Oppsummering	124
10.5	CASE 7.....	125
10.5.1	Kort om kommunen	125
10.5.2	Ytre og indre organisering av PP-tjenesten	125
10.5.3	Kompetanse i PP-tjenesten	125
10.5.4	Samarbeid med barnehager og skoler.....	127
10.5.5	Systemrettet arbeid	129
10.5.6	Ledelse og styring	130
10.5.7	Erfaringer med SEVU-PPT	131
10.5.8	Oppsummering	133
11	OPPSUMMERING OG DISKUSJON AV HOVEDFUNN	134
11.1	OPPSLUTNINGEN OM SEVU-PPT	134
11.2	AKTØRBILDET	135
11.3	TILTAK OG INNRETNING SETT I LYS AV MÅLENE I STRATEGIEN	136
11.3.1	Vurderinger av nettverk, konferanser og etterutdanning	136
11.3.2	Vurderinger av videreutdanningene	137
11.4	FAGLIG KOMPETANSEHEVING – NOEN UTVIKLINGSTREKK	139
11.4.1	Er fagkompetansen endret i løpet av strategiperioden?	139
11.4.2	Finner vi tegn til «Matteus-effekt»?	141
11.5	SYSTEMRETTET ARBEID	142
11.6	KVALITETSHEVINGSTILTAK – UTVIKLING I NEGATIV RETNING?	144
11.7	HVILKE FORHOLD KAN HA BIDRATT TIL Å FREMME ELLER HEMME MÅLOPPNÅELSE I SEVU-PPT?	144
11.7.1	Finansierungsordningen	144
11.7.2	Organisering og tilrettelegging	145
11.7.3	Satsning forenlig med lokalt utviklingsarbeid	146
11.7.4	Faglige tradisjoner og lovpålagte krav	146
11.8	REFLEKSJONER RUNDT ERFARINGER OG VIDERE UTFORDRINGER	147
11.9	AVSLUTNING	148
REFERANSER		150

TABELLER

Tabell 1: Casestudie: trekk ved utvalget og tidspunkt for gjennomføring	33
Tabell 2: Svarprosent i de tre undersøkelsene.....	35
Tabell 3: Kommunestørrelse etter respondentgruppe. Antall. Prosent	36
Tabell 4: Fylkestilhørighet for PP-leder, fagansatt og skolefaglig ansvarlig. Antall. Prosent	36
Tabell 5: Oversikt over studier og tilbydere av videreutdanning og lederutdanning innenfor SEVU-PPT med oppstart høsten 2014—høsten 2017.	50
Tabell 6: Søknader til videreutdanning for ansatte og til lederutdanning for PP-ledere, med oppstart høsten 2017. Antall.	51
Tabell 7: Frafall mellom høsten 2014 og våren 2018 fra videreutdanningene i SEVU-PPT.	55
Tabell 8: PP-lederes utdanningsbakgrunn. Antall og prosent.	58
Tabell 9: Omfang av videreutdanning for PP-ledere. Antall og prosent	59
Tabell 10: PP-lederes formelle lederutdanning. Antall og prosent.	59
Tabell 11: PP-lederes utdanningsnivå vurdert opp mot omfang av videreutdanning. Antall og prosent.	59
Tabell 12: Størrelse på PP-tjenesten målt i fagårsverk. Antall og prosent.	60
Tabell 13: Stillingsprosent som leder i PP-tjenesten.	60
Tabell 14: PP-lederes rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.....	61
Tabell 15: PP-lederes rapportering om organisering av interkommunal tjeneste.....	61
Tabell 16: PP-lederes deltakelse i videreutdanning i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=99-132.....	61
Tabell 17: PP-lederes deltakelse i etterutdanning og andre tilbud i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=101-142.....	62
Tabell 18: PP-leders vurdering av forhold som har betydning for tjenestens deltakelse i SEVU-PPT. Prosent. N=152.....	63
Tabell 19: PP-lederes erfaringer med søknader om deltakelse i SEVU-PPT. Prosent. N=154.....	63
Tabell 20: PP-leders vurderinger av egen kompetanse innenfor ulike lederoppgaver. Prosent. N=155.....	63
Tabell 21: PP-leders vurdering av tjenestens samlede kompetanse innenfor ulike områder av systemrettet arbeid. Prosent. N=152-155.....	64
Tabell 22: PP-leders vurdering av tjenestens samlede kompetanse innenfor individrettet arbeid. Prosent. N=153-155.....	65
Tabell 23: PP-lederes vurderinger av tjenestens kompetanse innenfor oppgaver angitt i opplæringslova? Prosent. N=153-155.	66
Tabell 24: Har kommunen/fylkeskommunen iverksatt noen av følgende tiltak for kvalitetsutvikling i PP-tjenesten? Prosent. N=154-155	67
Tabell 25: Fagansattes høyest fullførte utdanning. Antall og prosent.	69
Tabell 26: Fagansattes videreutdanning. (1 vekttall = 3 studiepoeng)» Antall og prosent.....	70
Tabell 27: Fagansattes høyeste utdanning, sett opp mot grad av videreutdanning. Antall og prosent.	70
Tabell 28: Fagansattes rapportering om fagårsverk i PP-tjenesten. Antall og prosent.....	71
Tabell 29: Fagansattes rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.....	71
Tabell 30: Fagansattes rapportering om former for interkommunal organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.	71
Tabell 31: Fagansattes deltakelse i videreutdanningstilbud i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=638-695.....	72
Tabell 32: Fagansattes deltakelse i etterutdanningskurs og andre tilbud i regi av SEVU PPT. Prosent.	72
Tabell 33: Fagansattes vurdering av egen kompetanse innenfor systemrelatert arbeid. Prosent. N=842-855 ...	73
Tabell 34: Fagansattes vurdering av egen kompetanse innenfor individrettet arbeid. Prosent. N=842-855.....	73
Tabell 35: Fagansattes tidsbruk på ulike arbeidsoppgaver. Prosent. N=769-811	74
Tabell 36: Skolefaglig ansvarliges kjennskap til PP-tjenesten i sin kommune/sitt fylke. Antall og prosent.	75
Tabell 37: Skolefaglig ansvarliges rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.....	75
Tabell 38: Er din kommune vertskommune for samarbeid om PP-tjeneste?	76
Tabell 39: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av kompetanse i PP-tjenesten i deres kommune/fylke. Prosent. N=265-267.....	76
Tabell 40: Skolefaglig ansvarliges vurdering av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver. Prosent. N=265-267	77
Tabell 41: Skolefaglig ansvarliges rapportering om kvalitetsutviklingstiltak i PP-tjenesten. Prosent. N=261-264	78
Tabell 42: Skolefaglig ansattes rapportering av om ansatte i deres PP-tjeneste har deltatt i ulike tilbud i regi av SEVU-PPT. Antall og prosent.	79

Tabell 43: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av ulike påstander om PP-tjenestens deltakelse i SEVU-PPT. Antall og prosent.	79
Tabell 44: Har skolefaglig ansvarlig erfart at søknader om deltakelse i tilbud via SEVU-PPT har blitt avslått? Antall og prosent.	80
Tabell 45: PP-lederes og fagansattes utdanningsnivå i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall).....	81
Tabell 46: Omfang av videreutdanning for PP-ledere og fagansatte i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall).....	82
Tabell 47: PP-lederes formelle lederutdanning i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall)	83
Tabell 48: PP-lederes vurderinger av tjenestens samlede kompetanse innenfor enkelte oppgaver i 2012 og 2017/18. Prosent. N=164 (2012), N=152-155 (2017/18)	85
Tabell 49: Har kommunen/fylkeskommunen iverksatt noen av følgende tiltak for kvalitetsutvikling i PP-tjenesten? Andel PP-ledere som har svart Ja i 2012 og 2017/18. Prosent. N=164 (2012), N=154-155 (2017/18)	86
Tabell 50: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Organisasjonsutvikling og endringsarbeid i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god» eller «svært god» kompetanse.	87
Tabell 51: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Læringsmiljø og gruppeledelse i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god» eller «svært god» kompetanse.	87
Tabell 52: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Veiledning og rådgivning i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god» eller «svært god» kompetanse.	87

FIGURER

Figur 1: Resultat etter søkning til videreutdanning for ansatte med oppstart høsten 2017 fordelt etter fylke. Antall.	51
Figur 2: Innvilgede søknader videreutdanning for ledere med oppstart høsten 2017 fordelt per fylke. Antall. ..	52
Figur 3: Bekreftet studieplass per fylke for årene 2014, 2015, 2016 og 2017 for søknader til videreutdanning for ansatte. Antall.	52
Figur 4: Bekreftet studieplass per fylke for årene 2014, 2015, 2016 og 2017 for søknader til lederutdanning. Antall.	53
Figur 5: Antall med bekreftet studieplass i videreutdanning for ansatte i perioden 2014—2017 og antall fagårsverk skoleåret 2017-2018 ifølge GSI-data.	53
Figur 6: Andel med bekreftet studieplass i videreutdanninger for ansatte i strategiperioden av antall fagårsverk. Prosent.	54
Figur 7: Antall med bekreftet studieplass i videreutdanning for ledere i perioden 2014—2017 og antall årsverk for ledelse fordelt etter fylke for skoleåret 2017-2018 ifølge GSI-data.	55
Figur 8: Aldersfordeling blant PP-ledere. Prosent. N=155	57
Figur 9: Antall år som PP-leder. Prosent. N=154	57
Figur 10: PP-lederes vurderinger av tjenestes kompetanse innenfor lovverk og rammeplaner. Prosent. N=134-154	66
Figur 11: Aldersfordeling blant fagansatte i PP-tjenesten. Prosent. N=854	68
Figur 12: Fagansattes ansettelsestid i PP-tjenesten. Prosent. N=857	68
Figur 13: Fagansattes vurdering av egen kunnskap om lovverk og rammeplaner. Prosent. N=639-837	74
Figur 14: PP-lederes vurderinger av tjenestens samlede kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2017/18). Prosent. N=153-155	83
Figur 15: PP-lederes vurderinger av tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2012) (Hustad m.fl. 2013:65). Prosent. N=164	84
Figur 16: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2017/18). Prosent. N=264-267	84
Figur 17: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2012). (Hustad m. fl. 2013:116). Prosent. N=317.	85
Figur 18: PP-leders vurderinger av egen PP-tjeneste med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. 2017/18. Prosent. N=153-155	88
Figur 19: PP-leder: I hvilken grad oppfyller din PP-tjeneste forventningene i Meld. St. 18? Prosent. N=164. (Hustad m.fl. 2013:66).	89
Figur 20: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenesten med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. 2017/18. Prosent. N=262-266	89
Figur 21: Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til forventningene i Meld. St. 18. Prosent. N=317 (Hustad m. fl. 2013:117).	90
Figur 22: Fagansattes vurderinger av om egen PP-tjeneste ivaretar Kunnskapsdepartementets forventninger (2017/18). Prosent. N=858	90
Figur 23: Fagansatte: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. Prosent. N=826. (Hustad m.fl. 2013:100)	91

SAMMENDRAG

Bakgrunn

Denne rapporten er sluttrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT) som Nordlandsforskning, NIFU og Nord universitet har gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. SEVU-PPT er utviklet og satt i verk av Utdanningsdirektoratet for perioden 2013-2018. Målet har vært å styrke fagkompetansen i PP-tjenesten og å bidra til at oppmerksomheten i sterkere grad rettes inn mot systemrelatert arbeid. I strategien inngår en serie kompetanseutviklingstilbud som involverer en rekke aktører på forskjellige nivå. Flere høyskoler og universiteter har organisert og lagt til rette etter- og videreutdanningstilbud innen fire prioriterte områder, det vil si organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgiving, og lederutdanning. NTNU har koordinert innholdet i utdanningstilbudene.

I tillegg er det utviklet nettbaserte læringsressurser, flere etterutdanningstilbud og gjennomført nasjonale konferanser og samlinger for PP-ledere og for tilbydere. En kunnskapsoppsummering gjennomført av en forskergruppe, og evalueringen av SEVU-PPT inngår også i strategien.

Problemstillinger og metodiske tilnærminger

Evalueringen har i hovedsak rettet søkelyset mot følgende temaer: Strategiens innretning, inkludert aktørbildet og tilbudsstruktur, kompetanseutviklingstilbud, og strategiens virkninger. Datamaterialet stammer fra spørreskjemaundersøkelser, kvalitative casestudier i syv PP-tjenester, intervjuer med koordinatorene på ulike nivåer, tilbydere av etter- og videreutdanning, og tallmateriale fra søkningen til og deltakelse i tilbud via SEVU-PPT. Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder har gjort det mulig å fange opp vesentlige trekk både ved utviklingen av strategien og virkninger av den. Mulige virkninger er blant annet kartlagt via en undersøkelse av kompetansesituasjonen i PP-tjenesten mot slutten av strategiperioden. I denne undersøkelsen deltok i alt 155 (51 prosent) PP-ledere, 858 fagansatte og 267 (62 prosent) skolefaglig ansvarlige. Resultater fra kartleggingen er sammenliknet med resultater fra en tilsvarende kartlegging i 2012.

Hovedfunn

Evalueringen tyder på at sentrale mål for SEVU-PPT er innfridd. Fagkompetansen ser ut til å være styrket innenfor visse områder og oppmerksomheten om systemrettet arbeid er økt i alle fall blant dem som har deltatt i aktuelle tilbud. Det er imidlertid for tidlig å trekke endelige konklusjoner med tanke på om praksis i PP-tjenesten er varig endret som en følge av strategien. Hovedfunn i evalueringen er nærmere spesifisert nedenfor.

Varierende oppslutning om videreutdanningstilbudene

Totalt har 415 personer deltatt i en av de tre videreutdanningene for ansatte, mens 131 startet på lederutdanningen. Godt og vel fire av fem har gjennomført. Vi vet ikke hvorfor så mange valgte å avbryte videreutdanningen, men tvil om relevansen sett i forhold til arbeidsoppgaver i egen tjeneste, har kommet frem som et ankepunkt.

Søkningen til videreutdanningene avtok over de fire årene, særlig blant ledere. Også søkningen til selvvalgte studier avtok over tid. Denne typen søknader ble ofte avvist av Utdanningsdirektoratet i tråd med en intendert dreining mot strategiens målsetninger.

Det har vært betydelig variasjon i omfanget av søkningen etter kommunestørrelse, selv om vi også ser kombinasjonen folkerik kommune og liten søkning. For de minste tjenestene kan varigheten av strategien ha vært kritisk for hvor mange ansatte som kunne gis anledning til å ta videreutdanning. Ressurssituasjonen varierer fra tjeneste til tjeneste, noe som blant annet kommer frem i casestudien hvor to kommuner med tilnærmet like høyt innbyggertall hadde svært varierende antall fagårsverk knyttet til PP-tjenesten. Manglende deltakelse i SEVU-PPT har også handlet om knapphet på tid og økonomi, og at andre prosjekter pågår samtidig, inkludert prosjekter fra Utdanningsdirektoratet, hvor PP-tjenesten deltar i fellesskap med ansatte i skoler og barnehager. Enkelte kommuner vurderer dessuten nøye hvilke prosjekter de søker om støtte til. Prosjekter som ikke passer inn med kommunens egne satsninger og lokale behov, nedprioriteres.

Kompetanseutvikling innenfor noen områder

Det har ikke skjedd nevneverdige endringer i formelt utdanningsnivå blant ansatte i PP-tjenesten i perioden som SEVU-PPT har pågått. Utdanningsnivået er likevel relativt høyt. Blant både fagansatte og ledere hadde vel syv av ti høyere utdanning fra høyskole eller universitet. Andelen med høyere utdanning innenfor pedagogikk eller spesialpedagogikk øker, mens andelen ansatte med profesjonsutdanning i psykologi både er lav og viser nedgang fra 2012.

Andelen ansatte med videreutdanning viser imidlertid en tydelig endring i positiv retning. For PP-ledere er andelen uten videreutdanning nesten halvert, mens andelen fagansatte uten videreutdanning, er redusert fra 33 prosent i 2012 til 26 prosent i 2017/18. Også andelen PP-ledere med formell lederutdanning har økt. I 2017/18-studien har 65 prosent utdanning i ledelse av varierende lengde, eller er i gang med slik utdanning, mot 34 prosent i 2012. Nesten halvparten av lederne som deltok i studien fra 2017/18, hadde tatt lederutdanning i regi av SEVU-PPT.

Samlet fagkompetanse i PP-tjenesten ser ut til å være jevnt over høy innenfor sentrale områder. Dette gjelder fagområder som forebyggende arbeid, veiledning av pedagogisk personell, organisering av pedagogiske tilbud, bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling, vurderinger av forhold som opplæringstilbud, muligheter for tilpasning i den ordinære opplæringen og læreforutsetninger. Andelen PP-ledere som oppga at egen tjeneste mangler kompetanse innenfor sentrale fagområder, er betydelig lavere i 2017/18 enn i 2012. I de to studiene er det imidlertid de samme fagområdene som trer frem som mangelfullt dekket, det vil si sansemotorikk, tospråklig opplæring, flerkulturalitet og matematikkvansker.

Fagansatte som har tatt videreutdanning i regi av SEVU-PPT, vurderer sin egen kompetanse innenfor sentrale systemrelaterte oppgaver som høyere enn dem som ikke hadde tatt den samme videreutdanningen.

Endringer i arbeidsmåter

SEVU-PPT har i hovedsak rettet seg inn mot PP-tjenesten. Casestudiene eksemplifiserer imidlertid hvordan samarbeid mellom skoler/barnehager og PP-tjenesten innenfor felles kompetanse-

utviklingsprosjekter med felles analyseverktøy danner grunnlag for felles språk og gir gunstige vilkår for samarbeid på tvers av de rammene som den enkelte virksomheten er underlagt. Dette er noe Utdanningsdirektoratet kan oppfordre til, men ikke pålegge sektoren. Tilbydere av etter- og videreutdanning ser at de kan stimulere til et slikt samarbeid når de har hånd om etter- eller videreutdanning for skole- eller barnehagesektoren.

Lederutdanningen har potensial som endringsagent, ettersom den er ment å styrke PP-lederens rolle og påvirkningskraft i den kommunale organisasjonen. Sentralt i denne videreutdanningen står det lokale utviklingsarbeidet med veiledning og besøk fra lærestedet for å styrke studentens samarbeid med overordnede og likestilte ledere for strategisk utvikling. Betydningen av samarbeid mellom ledere understrekes av mange informanter som avgjørende for at PP-rådgivere skal kunne komme i posisjon overfor skolene og barnehagene. Praksisorientert utviklingsarbeid med utgangspunkt i erkjente behov har også vært en del av videreutdanningen for ansatte. Faglig ansvarlige ved lærestedene har gjort skoleeiere eller kommunalsjefer oppmerksomme på studentenes kompetanse. PP-rådgivere har erfart at den formelle kompetansen gir dem legitimitet i samarbeidet med skoler og barnehager, og de mener at videreutdanningen har satt dem i stand til å gjøre en bedre jobb innenfor dette feltet.

Alt i alt ser vi at samarbeid lokalt kan stimuleres på ulike måter, men et avgjørende spørsmål er om den skolefaglige administrasjonen i kommunen støtter opp under strategien. I kommuner som er i gang med en utvikling mot større vekt på systemrettet arbeid, har tilbud om videreutdanning blitt oppfattet som en god drahjelp i en retning som allerede var pekt ut. Vi ser eksempler på gode prosesser der initiativene kommer innenfra og nedenfra, men igangsettelsen gir ikke garanti for varig endring.

Konklusjoner

SEVU-PPT har vært gjennomført i et mangfoldig landskap. Landets PP-tjenester varierer med hensyn til geografisk beliggenhet, størrelse på den delen av befolkningen som tjenesten skal dekke, personellressurser og samlet fagkompetanse. Slike forhold har også hatt betydning for deltakelse i SEVU-PPT. Strategien har kanskje derfor ikke i like stor grad nådd ut til alle, selv om den har nådd ut til mange.

Sentrale mål for SEVU-PPT ser likevel ut til å være innfridd. Blant annet er andelen ansatte i PP-tjenesten uten videreutdanning betydelig redusert, mens andelen ledere uten lederutdanning er halvert. Nesten halvparten av PP-lederne i spørreskjemaet hadde tatt lederutdanningen via SEVU-PPT. SEVU-PPT har langt på vei bidratt til å dreie oppmerksomheten mot systemrelatert arbeid, og kompetansen innenfor denne typen arbeidsoppgaver oppgis som høyere blant dem som deltok i videreutdanningstilbudene, enn blant dem som ikke deltok. Det er imidlertid ikke gitt at styrket kompetanse fører til endret praksis.

Et vesentlig spørsmål er altså om kompetanseheving i form av videre- og etterutdanning av ansatte og ledere i PP-tjenesten er tilstrekkelig for å oppnå styrking av systemorientert praksis. Skoler og barnehager må ønske bistand fra PP-tjenesten til denne typen arbeid. Både lovgrunnlaget og skoler og barnehagers tradisjonelle forventninger bidrar til å holde tjenesten fast i individorientert arbeid. Individorientert arbeid er fortsatt en sentral del av PP-tjenestens virksomhet. Det er derfor viktig med en samlet gjennomgang av kompetansesituasjonen i PP-tjenesten for blant annet å vurdere behov for ansatte med profesjonsutdanning i psykologi, en kompetanse som ser ut til å ha blitt betydelig svekket i PP-tjenesten over de siste tiårene.

SUMMARY

Background

This is the final report from an evaluation by Nordland Research Institute, NIFU and Nord University of the “Strategy for continuing education and training within the Norwegian Educational Psychological Service” (SEVU-PPT). The strategy was developed and implemented by the Norwegian Directorate for Education and Training for the period 2013–2018. SEVU-PPT had two main aims: i) strengthening professional competence within the Educational Psychological Service (EPS), and ii) moving the service’s attention towards work at the systemic level. SEVU-PPT consists of a series of educational programs and involves a wide range of actors at different levels. Several universities and university colleges have organized and facilitated the continuing education and training programs within four key areas of the strategy: organizational development, learning environment and group management, counseling, and management training. NTNU has coordinated these programs.

Additionally, SEVU-PPT has offered web-based learning resources, various in-service training programs and annual national conferences for EPS managers and other key actors. A systematic literature review and comprehensive evaluation are also included in the strategy.

Research questions and methodological approaches

The evaluation has concentrated on three themes: The strategy’s orientation, competence development, and strategy results. The data stem from surveys, qualitative case studies of seven EPSs, interviews with coordinators at different levels and providers of continuing education programs, and quantitative data from applications and participation in SEVU-PPT programs. The combination of qualitative and quantitative methods has made it possible to capture significant characteristics in both the development and the effects of the strategy. Potential effects of the strategy are mapped through a survey of professional competence within the EPS towards the end of the strategy period. The survey included 155 (51%) EPS managers, 858 EPS advisors, and 267 (62%) municipal managers. Results from this survey are compared with results from a similar survey in 2012

Main findings

The evaluation suggests that central goals for SEVU-PPT have been met. Professional competence seems to be strengthened within certain areas, and attention towards systemic-related work has increased, at least among those who have participated in SEVU-PPT. It is, however, too early to draw final conclusions as to whether EPS’ practices are permanently modified as a result of the strategy. The main findings in the evaluation are specified below.

Varying participation in continuing education programs

In total, 415 EPS employees participated in one of the three continuing education programs for EPS advisors, while 131 leaders were enrolled in the management education. About four out of five completed the study program. We lack information on reasons for why many participants chose to leave the study program. Doubts around the relevance in relation to their current work tasks have, however, been reported.

Applications for continuing education programs declined over the four years, especially among EPS managers. Applications for other university courses also declined. These kinds of applications were often refused by the Directorate for Education and Training in an attempt at stronger steering towards the strategy's main objectives.

There has been considerable variation in number of applications by municipality size, although there are exceptions. For the smallest services, the duration of the strategy may have been critical in terms of the number of advisors that could be given the opportunity to participate in the education program. Available personnel resources vary from service to service, as was apparent in the case study, where, for example, two municipalities similar in population size varied considerably in total EPS advisors. Lack of participation in SEVU-PPT may also be explained in terms of a lack of time and finances, and competing ongoing projects, including projects from the Directorate for Education and Training, in which the EPS collaborates with local schools and kindergartens. Municipalities carefully consider which projects they wish to be involved in. Projects that do not reflect the municipality's own strategies and local needs, are not given priority.

Competence development in some areas

No significant changes are found in educational background among EPS employees over the course of the SEVU-PPT period. However, the overall educational level is relatively high. Seven out of ten EPS managers and advisors had a master's degree. The proportion of employees with a master's degree in pedagogy or special education increases, while the proportion of employees trained within psychology is low and in decline.

The proportion of EPS employees who have completed continuing education is moving in a positive direction. For EPS managers, the proportion without continuing education has almost halved, while the proportion of EPS advisors without continuing education has decreased from 33 percent in 2012 to 26 percent in 2017/18. The proportion of EPS managers with formal management education has also increased. In the 2017/18 survey, 65 percent had completed or were about to complete such education, while the equivalent in 2012 was 34 percent. Almost half of the EPS managers from the 2017/18 survey had participated in the SEVU-PPT management education program.

Overall professional competence in the EPS seems to be high in key areas. This applies to subjects such as preventive work, guidance of pedagogical personnel, organization of education, assistance to schools and kindergartens in competence development, and assessments of learning conditions. The proportion of EPS managers who report that their own service lacks professional competence within key areas is significantly lower in 2017/18 than in 2012. However, in the two studies, the same subjects appear to be inadequately covered.

EPS advisors who participated in SEVU-PPT's study programs report their own professional competence in key systemic-related tasks as higher than those who did not take part in such programs.

Changes in task orientation

SEVU-PPT has mainly focused on the EPS. Case studies exemplify how collaboration between schools/ kindergartens and EPS within joint competence development projects with common analytical tools facilitates a shared language and provides favorable conditions for cooperation across organizational

divisions. The Directorate for Education and Training may encourage such cooperation but cannot impose it on the sector. Providers of continuing education programs realize that they can stimulate such cooperation if they are involved in competence development in schools and kindergartens.

Management education has potential as a change agent, as it is intended to strengthen the EPS manager's role and influence in the municipal organization. Central to their study program is the local development work, with guidance and visits from the university, to strengthen the student's cooperation with other local leaders for strategic development. The importance of collaboration between leaders is emphasized by many informants as crucial for EPS advisors to be able to cooperate with teachers in schools and kindergartens. Practice-oriented development work based on local needs has also been part of continuing education for employees. The university teachers have made school owners or municipal managers aware of the students' competence. EPS advisors have experienced that formal competence gives them legitimacy in cooperation with schools and kindergartens, and they believe that continuing education has enabled them to do a better job.

All in all, we see that cooperation can be stimulated locally in different ways, but a crucial question is whether the municipal managers support the strategy. In municipalities that are developing towards greater emphasis on system-oriented work, the strategy is appreciated as a suitable tool for moving in a direction already pointed out. We see examples of processes where the initiatives come from within and below, but the start-up does not guarantee a lasting change.

Conclusions

SEVU-PPT has been conducted in a diverse landscape. The country's EPSs vary in terms of geographical location, size of population to be covered by the service, personnel resources and overall professional competence. Such conditions have had an impact on participation in SEVU-PPT programs. While the strategy has reached many, it has not reached all to the same extent.

Nevertheless, key goals of SEVU-PPT seem to be fulfilled. The proportion of EPS advisors without continuing education is significantly reduced, while the proportion of managers without formal management education is halved. SEVU-PPT has, by and large, contributed to moving attention towards systemic-related work, and the professional competence in this kind of work is reported to be higher among those who participated in continuing education programs than among those who did not. Yet, it cannot be taken for granted that enhanced competence brings about change of practice.

An important question is whether competence achieved through continuing education and training for EPS advisors and managers is sufficient to strengthen systemic-oriented practices. On the one hand, schools and kindergartens must necessarily define a need for EPS assistance for this kind of work. On the other hand, the legal basis and schools' and kindergartens' expectations keep up the service's traditional focus on individual-oriented work. Individual-oriented tasks are central to EPS. Thus, a comprehensive review of the EPS' professional competence, in total, is needed. Included here is an assessment of the need for employees trained within psychology, a competence that appears to have been significantly weakened within this service over recent decades.

1 INNLEDNING¹

1.1 OPPDRAGET

Denne rapporten er sluttrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT), og er utviklet i samarbeid mellom Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Nordlandsforskning (NF) og Nord universitet. Evalueringen har vært gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

I 2011 besluttet Stortinget at det skulle settes i gang en tidsbegrenset etter- og videreutdanning for ansatte i og ledere av PP-tjenesten. Denne beslutningen ble tatt som en følge av Midtlyng-utvalgets utredning av det samlede spesialpedagogiske støttesystemet, hvor det ble anbefalt å styrke kompetansen i denne tjenesten (NOU 2009:18, Meld. St. nr. 18 (2010-2011)). Utdanningsdirektoratet (Udir) fikk da i oppgave av Kunnskapsdepartementet (KD) å utvikle en femårig strategi kalt «Strategi for etter- og videreutdanning for tilsette i PP-tjenesta» (SEVU-PPT). Strategien har vært gjennomført i perioden 2013-2018. Målet for strategien har vært å styrke kompetansen og bidra til mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet 2013:1).

PP-tjenesten har en sentral posisjon i det som omtales som det spesialpedagogiske støttesystemet til landets opplæringsinstitusjoner. Ansvarsområdet strekker seg fra barn i barnehagene og elever i grunnskole til elever i videregående opplæring og voksne med rett til voksenopplæring. Tjenesten skal både bidra med råd og veiledning om barn og elevers opplæringstilbud, og være sakkyndig instans i vurderingen av barn og elever som kan ha rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen eller rett til spesialundervisning i skolen. Som det vil fremgå av dette og neste kapittel, har det over lengre tid vært forventet at PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet.

I forbindelse med SEVU-PPT har en rekke høyskoler og universiteter fått ansvar for å tilby etter- og videreutdanning for ansatte og ledere i PP-tjenesten. Disse utdanningstilbudene koordineres av NTNU. Det er også satt i verk en omfattende evaluering av SEVU-PPT, hvor flere institusjoner bidrar. Blant annet undersøker Sentio Research, for NTNU, hvordan tilbudene oppfattes blant deltakere i etter- og videreutdanningene, mens NIFU og NF har gjennomført en følgeevaluering over en periode på tre og et halvt år. Utdanningsdirektoratet ønsket en følgeevaluering for å få frem resultater underveis som kunne gi styringsinformasjon til eventuelle justeringer av kompetansesatsingen og avklare mulige behov for å endre rekrutteringen til etter- og videreutdanningstilbudene.

Resultater fra NIFU og NFs evaluering presenteres i to rapporter. Første delrapport ble publisert høsten 2016 (Hustad m. fl. 2016). I den rapporten beskrives strategiens innhold, organisering, innretning, tilbudsstruktur og gjennomføring. Det ble særlig lagt vekt på å få frem hvordan etter- og videreutdanningstilbudene har blitt utviklet og hvordan innholdet har vært innrettet for å nå de sentrale målene for kompetansesatsingen. Rapporten inneholder også analyser fra en casestudie av tre lokale PP-tjenester.

¹ De to første kapitlene i denne rapporten er omarbeidet og forkortet fra første delrapport av evalueringen (se Hustad m.fl. 2016).

1.2 KORT OM RAPPORTEN

Sluttrapporten retter oppmerksomheten hovedsakelig mot strategiens virkninger. Analysene baseres blant annet på kvalitative intervjuer med aktører fra statlig nivå og fra universiteter og høyskoler som har gjennomført videre- og etterutdanning innenfor satsingen, på intervjuer med involverte i PP-tjenesten i fire casekommuner, på tallmateriale fra søkning til og gjennomføring av utdannings-tilbudene, og på en landsomfattende kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten.

Rapporten er organisert slik at vi presenterer et historisk tilbakeblikk på PP-tjenesten i kapittel 2. Der trekker vi også tråder tilbake til trekk ved strategien som presenteres i punkt 1.3 og presenterer noen utfordringer for sektoren som er sentrale for evalueringen av hvordan strategien blir implementert og utspiller seg. Evalueringens analytiske perspektiv utledes av de utfordringene som skisseres. Til slutt i kapittel 1 presenteres problemstillingene som har vært retningsgivende for evalueringen.

I kapittel 3 gjør vi rede for forskningsmetodene som er brukt i evalueringen hver for seg og i kombinasjon. Resultater presenteres i kapitlene fra 4 til 9. Det første resultatkapitlet gir et innblikk i strategien og gjennomføringen av den sett fra ståstedet til aktører på forskjellige nivå som har vært ansvarlig for tilbudene. Deretter (kapittel 5) gir vi et innblikk i oppslutningen om satsingen nedfelt i søkertall og frafall fordelt geografisk etter fylke. Resultater fra kompetansekartleggingen finnes i kapitlene 6 til og med 8. Oppsummering av de viktigste funnene i disse tre resultatkapitlene trekkes inn i kapittel 9 hvor vi ser på mulig utvikling over tid ved å sammenlikne resultater med en tilsvarende kartlegging i 2012 (se Hustad m.fl. 2013).

Kapittel 10 er viet presentasjon av resultater fra de fire casestudiene som ble gjennomført etter at delrapporten ble levert høsten 2016. Her kommer det frem hvordan spenninger og dilemmaer som er skissert i kapittel 2, tolkes og forstås på lokalt plan. Erfaring med, og vurderinger av, kompetansehevingstiltakene er et sentralt tema i kapitlet. I kapittel 11 samles først trådene fra tidligere kapitler for å besvare problemstillingene som er belyst, før vi diskuterer virkninger av strategien, inkludert både styrker og svakheter.

1.3 SEVU-PPT: BAKGRUNN, FORMÅL OG INNRETNING

1.3.1 POLITISK BESLUTNING

Bakgrunnen for SEVU-PPT er, som nevnt over, å finne i Midtlyng-utvalgets forslag og Kunnskapsdepartementets oppfølging av dette i Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, og i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens Innstilling 50 S til Stortinget (2011-2012). Av disse dokumentene går det frem at departementet ønsket å utvikle etter- og videreutdanning for PP-tjenesten i samarbeid med KS og andre sentrale aktører (Meld. St. 18 (2010-2011):141, Innst. 50 S (2010-2011):16). Beslutningen ble formidlet til Utdanningsdirektoratet gjennom Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev nr. 04-2012.

Midtlyng-utvalget hadde sett på det samlede spesialpedagogiske støttesystemet i Norge og på arbeidsdelingen mellom den statlige støtten og den lokale PP-tjenesten. På bakgrunn av dette, anbefalte utvalget at PP-tjenestens kompetanse måtte utvikles videre for å kunne nå målet om å være en sentral aktør i å sikre gode barnehage- og opplæringsstilbud. Utvalget anbefalte også at det ble

etablert et femårig kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og tjenestens samarbeidspartnere med en økonomisk ramme på rundt 50 millioner kroner per år (NOU 2009:18: 181-182). Et stort flertall av høringsinstansene til Midtlyng-utvalgets innstilling støttet forslaget om et slikt utviklingsprogram. Mange høringsinstanser støttet også forslaget om å etablere et nasjonalt kompetansesenter for PP-tjenesten bestående av seks fagårsverk. Høringsinnspillene understreket dessuten viktigheten av at kompetanseutviklingsprogrammet tok utgangspunkt i lokale kompetansebehov (Meld. St. 18 (2010-2011):96).

Kunnskapsdepartementet fulgte opp forslaget om en femårig kompetanseutviklingsstrategi for PP-tjenesten. I Innstilling 50 S til Stortinget støttet komiteen departementets anbefaling og satte inn midler for å stimulere arbeidsgivernes tilrettelegging for etter- og videreutdanning av ansatte i PP-tjenesten. Det var enighet i komiteen om at etter- og videreutdanning på det spesialpedagogiske området er et nøkkelement for å sikre faglig oppdaterte medarbeidere i skolen (Innst. 50 S (2011-2012):18-19). Departementet ønsket ikke å etablere et nasjonalt kompetansesenter for PP-tjenesten, men gikk inn for en tidsbegrenset statlig delfinansiering til å gjennomføre SEVU-PPT.

1.3.2 STRATEGIENS FORMÅL

Gjennom satsingen ville staten motivere kommuner og fylkeskommuner til å la sine ansatte i PP-tjenesten delta i tilbud som skulle bidra til å heve samlet kompetanse i virksomheten (Utdanningsdirektoratet 2013:4). Kompetanseløftet ble planlagt for perioden 2013-2018. Den overordnede målsettingen var ikke bare å styrke kompetansen til ansatte og ledere, men også å bidra til mer systemrettet arbeid. Strategien tok her utgangspunkt i flere sentrale utdanningspolitiske mål, blant annet, og forventninger om at PP-tjenesten skal være «tettere på» lærere for å bidra til tidlig innsats (Meld. St. 18 (2010-2011):91). Det har også vært formulert forventninger om at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn tilfellet har vært hittil (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004):87, NOU 2009:18:25, Meld. St. 18 (2010-2011):94, Innst. 50 S (2011-2012):14). Strategidokumentet for SEVU-PPT, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2013), beskriver to overordnede formål med kompetansesatsingen: «å styrkje kompetanse til dei tilsette, og bidra til auka fokus på systemretta arbeid i PP-tjenesten» (:5). SEVU-PPT inneholder tre hovedelementer eller delmål for perioden:

- Videreutdanningen² skal heve kompetansen til ansatte i PP-tjenesten innenfor systemrettet arbeid.
- Etterutdanningen³ skal rette oppmerksomheten mot systemrettet arbeid og styrke PP-tjenesten som organisasjon.
- Kompetansen blant ledere i PP-tjenesten skal styrkes gjennom videreutdanningstilbud.

Strategien forutsatte at kommuner og fylkeskommuner hadde kartlagt sitt behov for kompetanseutvikling, og la til grunn at det var behov for lederutdanning, som det går frem av det tredje kulepunktet i delmålene som er presentert over. I 2012 hadde godt og vel 60 prosent av PP-

² Videreutdanning forstås vanligvis som formell kompetanseheving på toppen av en grunnutdanning: «Formell videreutdanning (VU) omfatter all offentlig utdanning som gir formell kompetanse og som ikke tas som en del av førstegangsutdanningen» (Wiborg et al. 2013:18).

³ Med etterutdanning menes systematisk kompetanseutvikling som ikke gir formell kompetanse i form av studiepoeng (Utdanningsdirektoratet 2013:7).

lederne ingen formell lederutdanning (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013: 35). De to andre hovedelementene i SEVU-PPT besto av en videreutdanningsdel og en etterutdanningsdel. Utdanningsdirektoratet skisserte i sitt strategidokument at videreutdanningstilbudet skal gi deltakerne formell kompetanse på mastergradsnivå, med et omfang på inntil 60 studiepoeng i det enkelte fag eller område ((Utdanningsdirektoratet 2013: 6). De prioriterte områdene for videreutdanningene var 1) Organisasjonsutvikling/endringsarbeid, 2) Læringsmiljø og gruppeledelse, 3) Veiledning og rådgivning, og 4) Lederutdanning.

1.3.3 STRATEGIENS INNRETNING

Formålet med SEVU-PPT var, som nevnt, å styrke kompetansen til de ansatte og å bidra til å rette oppmerksomheten i sterkere grad mot systemrettet arbeid i PP-tjenesten. I strategiplanen ble det lagt vekt på at flest mulig ansatte i PP-tjenestene skulle gjennomføre etter- og/eller videreutdanning og at deltakelsen skulle gi et godt faglig utbytte. Deltakelse i etter- og videreutdanning skulle imidlertid være frivillig. For å stimulere til deltakelse i kompetansehevingen, skulle staten bidra med finansiering til å utvikle studietilbud og til frikjøp av 50 prosent av kostnadene i tilknytning til gjennomføring av videreutdanningen. I strategiplanen ble det stilt krav om at arbeidsgiver skulle bidra til å frigjøre fagansatte som deltar i videreutdanning, tilsvarende 25 prosent av studieomfanget. I tillegg måtte de fagansatte beregne egeninnsats gjennom bruk av fritid tilsvarende 25 prosent av studieomfanget (Utdanningsdirektoratet 2013:4). Etter at strategien ble satt i verk, justerte Utdanningsdirektoratet finansieringsordningen for å bidra til økt fleksibilitet og bedre lokal tilpasning i bruken av midlene. Justeringene besto i at kommuner/fylkeskommuner automatisk kunne søke midler for tilrettelegging når søknad om videreutdanning fra den ansatte ble godkjent i søknadssystemet. Kommunen/fylkeskommunen kunne motta inntil 100 000 kroner for et studium på 30 studiepoeng, og det ble godkjent tilretteleggingsmidler både for ansatte som ønsket å søke på videreutdanningstilbud spesielt opprettet for strategien, og for videreutdanningstilbud som ikke er i regi av SEVU-PPT. Tilretteleggingsmidlene kunne også brukes til å gi den ansatte permisjon med lønn, dekke semesteravgifter og utgifter til reise, opphold og studiemateriell.⁴

I SEVU-PPT var altså økt kompetanse et sentralt mål. Kompetanse er imidlertid ikke et entydig fenomen. OECD definerer begrepet på følgende måte: "A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions" (DeSeCo⁵ 2002, referert i Nordenbo et al. 2008). Kompetanse er tett knyttet opp mot utdanning og utdanningsnivå. I mange yrker og typer av arbeid er det ofte krav om at den enkelte utøver har en bestemt type kompetanse eller et bestemt utdanningsnivå for å kunne utføre aktuelle arbeidsoppgaver. Når en student har gjennomført og bestått et utdanningsløp, er det i realiteten en formalisert kvalitetssikring av deres yrkesutøvelse. Kompetanse er likevel noe som også tilegnes gjennom arbeideres yrkeskarriere. En snakker da om erfaringsbasert kompetanse som yrkesutøveren tilegner seg i sin praksis og sammen med sine kollegaer, for eksempel gjennom arbeidsplassbasert utvikling.

⁴ Se også Udirs hjemmesider: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pp-tjenesten/tilretteleggingsmidler/> Lastet ned 29.09.2016.

⁵ DeSeCo er forkortelse for Definition and Selection of Competencies, et program nedsatt av OECD i 1997 for å utvikle et teoretisk og konseptuelt grunnlag for fremtidig utvikling og måling av kompetanser og ferdigheter.

I strategidokumentet til SEVU-PPT var det forventet at videreutdanningene skulle organiseres som samlings- og nettbaserte deltidsstudier med arbeidskrav mellom samlingene som skulle være praksisnære og knyttet til de lokale behovene ved den enkelte PP-tjeneste. Det var også forventet at etterutdanningene skulle understøtte videreutdanningstilbudene og skulle kunne gis som gruppebasert eller arbeidsplassbasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2013:6-7).

1.3.4 STYRKING AV SYSTEMRETTET ARBEID

Med tanke på «tidlig innsats» er barnehagene en sentral arena for å avdekke og forebygge skjevutvikling hos barn. PP-tjenesten blir derfor både av forskere og av utdanningsmyndigheter anbefalt å arbeide mer systemrettet inn i barnehagene (se f. eks. Cameron *et al.* 2011), for å kunne bidra i forebyggende arbeid. PP-tjenesten vurderes også som en sentral aktør med tanke på å sikre tilpassede, likeverdige og inkluderende opplæringstilbud i skolene (NOU 2009:18:180). Midtlyngutvalget viser til at det langt på vei er sammenfallende ønsker mellom barnehager, skoler og PP-tjenester om at PP-tjenesten er mer til stede i barn og unges læringsmiljø og har en tett dialog med personalet i barnehager og skoler om læringsmiljø. Det er imidlertid en allmenn oppfatning, støttet av forskningsresultater, at lærerne er den viktigste enkeltfaktoren for elevers læringsutbytte. Lærergjerningen har gått fra å være forbundet med en lærer, et klasserom og en klasse, til å være et teamarbeid hvor flere lærere deler på ansvaret for klassen. I arbeidet for å styrke lærerne i deres arbeid med å undervise, har departementet gjennom de senere årene hatt ambisjoner om at det skal bygges et lag rundt lærerne (Meld. St. 18 (2010-2011):90). Den politiske intensjon om å bygge et lag rundt lærerne uttrykker en visjon om å styrke den systemrettede opplæringen for alle. Studier av hva som bidrar til økt inkludering, viser at lærere som «har adgang til supervision af andre professionelle – psykologer, ledere, konsulenter» har positiv effekt på inkludering av elever med særlige behov i skolen (Dyssegaard *et al.*: 2013). Ettersom PP-tjenesten nettopp har til oppgave å bidra med systemrettet kompetanse til skolen, er det nærliggende å oppfatte PP-tjenesten som en sentral aktør i laget rundt lærerne.

Det er god grunn til å hevde at både internt i PP-tjenesten og blant ansatte i skoler og barnehager har det individrettede mandatet til PP-tjenesten vunnet større gjenklang enn det systemrettede arbeidet. Fra Stortingsmelding nr. 23 (1997-98), NOU (2009:18), Melding til Stortinget nr. 18 (2010/2011) og i SEVU-PPT er det ytret klare forventninger om at PP-tjenesten må endre sine arbeidsformer og legge mer vekt på systemrettet arbeid. Denne forventningen gir også retning for innholdet i SEVU-PPT og kompetanse-hevingen i PP-tjenesten.

Både Bliksvær og medarbeidere (2015) og Hustad og medarbeidere (2013) peker imidlertid på at det mangler en entydig forståelse av hva som legges i systemrettet arbeid. Som begrep er «systemrettet arbeid» uspesifisert, men begrepet har likevel en positiv gjenklang og har bred politisk støtte. I og med at begrepet ikke er konkretisert, åpner det for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet. All den tid PP-tjenesten er satt sammen av fagpersoner med ulik utdanningsbakgrunn, har tjenesten heller ikke et enhetlig profesjonsmiljø som klargjør begrepet.

Vanligvis forstås systemrettet arbeid i relasjon til individrettet arbeid, og da som en type arbeid som ikke tar utgangspunkt i enkeltbarn (Bliksvær *et al.* 2015: 124). Det systemrettede arbeidet forstås med andre ord i lys av det som ofte omtales som PP-tjenestens «doble mandat». Utgangspunktet her er at det individrettede arbeidet handler om PP-tjenestens arbeid for å fremme barn og elevers faglige og

sosiale utvikling, mens systemrettet arbeid handler om PP-tjenestens arbeid med alt som ikke angår enkeltbarn eller enkeltelever. Tidligere forskning har problematisert en slik distinksjon mellom PP-tjenestens to mandater (Hustad *et al.* 2013, Cameron *et al.* 2011). Cameron og medforfattere (2011) viser til at det er mulig å tolke mandatet på to måter innenfor barnehagefeltet, som Cameron og medarbeidere har studert. I snever forstand, skal PP-tjenesten arbeide systemisk kun i de sammenhengene der det aktuelle barnet er involvert. I vid forstand, skal PP-tjenesten forholde seg til en videreutvikling av hele barnehagen som system ut fra en tanke om at en god barnehage vil være god for alle barn (Cameron *et al.* 2011:18). Hustad og medforfattere (2013) argumenterer for at det er mer fruktbart å forstå begrepene «systemrettet» og «individrettet» langs et kontinuum mellom PP-tjenestens arbeid med miljøet rundt barna/elevne og arbeid med barnet/elevne, fremfor å forstå begrepene som gjensidig utelukkende. Det vil si at det vil være grader av individrettet arbeid i PP-tjenestens systemrettete arbeid, og det vil være grader av systemrettet virksomhet i PP-tjenestens arbeid med enkeltbarn/enkeltelever. I Bliksvær og medforfatteres studie (2015:125) uttalte ansatte i PP-tjenesten blant annet at systemrettet arbeid kunne «snus til å være det meste». Eksempler på at systemrettet arbeid forstås på mangfoldige måter av aktørene i praksisfeltet, finner vi også i Hustad og Fylling (2010) og i Hustad, Strøm og Strømsvik (2013). Innføringen av samhandlingsreformen bærer dessuten med seg forventninger om at PP-tjenesten skal samhandle med øvrige hjelpetjenester i og utenfor kommunen/fylkeskommunen. Dette går blant annet frem av Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) hvor det uttrykkes forventninger om at PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng. Det kan for eksempel bety at PP-tjenesten skal koordinere arbeidet rundt enkeltbarn/enkeltelever når flere etater yter tjenester, og ved overganger mellom ulike aldersnivåer i opplæringstilbudet.

Basert på innspill om systemrettet arbeid i PP-tjenesten fra PP-tjenesten selv og fra aktørene rundt tjenesten, har Hustad og medarbeidere (2013) foreslått et skille mellom tre fortolkninger av systemrettet arbeid. De tre fortolkningene representerer tre ulike nivåer av systemrettet arbeid og kan bidra til å konkretisere hva slags type arbeid man snakker om:

- a) **Systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø.** I denne fortolkningen ligger det en forståelse av at PP-tjenesten skal bidra inn i barnehager og skoler for å styrke klassemiljøet og pedagogenes klasseledelse.
- b) **Systemrettet arbeid med organisasjonssystemet (skolen/barnehagen).** I denne fortolkningen ligger det en forståelse av at PP-tjenesten skal bidra med råd til barnehager og skoler på et organisatorisk nivå. Det vil si at PP-tjenesten forventes å være med på å legge forhold til rette for barn og elevers læringssituasjoner, fremme lærende organisasjoner og bidra med råd på et strategisk nivå. Bruk av programmer som PALS, Zero og lignende forstås som systemrettet arbeid med organisasjonssystemet selv om det også er systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø.
- c) **Systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet.** I denne fortolkningen ligger det en forståelse av at PP-tjenesten skal ha en sentral plass i å koordinere samhandling mellom de ulike kommunale tjenestetilbudene og de statlige spesialisttjenestene.

1.3.5 NÆRMERE OM TILTAK I STRATEGIEN

I SEVU-PPT har det vært brukt flere virkemidler for å nå målene om kompetanseheving. Universiteter og høyskoler har tilbudt etter- og videreutdanning innenfor de fire prioriterte områdene i SEVU-PPT,⁶ og NTNU, som har koordinert utdanningstilbudene, har samlet «tilbyderne» minst to ganger per år. Koordineringsoppgavene til NTNU har også inkludert ansvar for at studietilbudene har hatt et minimum av felles innhold når det kommer til kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Tilbud, tilbydere, søkning og gjennomføring er nærmere beskrevet i kapittel 5.

Et annet virkemiddel som er satt i verk i forbindelse med SEVU-PPT, er læringsressursen «SEVU-PPT nett». NTNU har hatt en koordinerende rolle også for denne delen av satsningen. Ansvarlig for den tekniske og praktiske oppbyggingen av denne læringsressursen har vært lagt til Ressurscenter for undervisning læring og teknologi (RESULT) ved UIT-Norges arktiske universitet. «SEVU-PPT nett» er åpent tilgjengelig for alle. Gjennom disse nettressursene vil de ansatte i PP-tjenestene finne frem til relevant kunnskap.

Etterutdanningstilbudet i SEVU-PPT er et virkemiddel for å understøtte hovedmålsettingen i strategien om å rette oppmerksomheten i sterkere grad mot systemrettet arbeid og mot å endre praksis i PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet 2013:7). I og med at etterutdanningen skal bidra til å endre praksis, vil det være lokale utviklingsbehov som er styrende for innholdet i etterutdanningen. Etterutdanningen er med andre ord organisert som det man omtaler som en arbeidsplassbasert eller forsknings- og utviklingsbasert (FoU-basert) kompetanseutvikling. Den kan tilbys en enkelt ansatt i PP-tjenesten, men for å få til endring i egen organisasjon, har det vært ønskelig at grupper av ansatte eller hele staben i PP-tjeneste, har deltatt i etterutdanningene.

Det er også brukt statlige midler ut over det som er overført til UH-sektoren til etterutdanning. Statped har for eksempel fått flere oppgaver, blant annet ansvar for å gjennomføre etterutdanningstilbud om temaer som flerspråklighet og flerkulturalitet. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) viste at ansatte og ledere i PP-tjenesten ønsket mer kunnskap om nettopp disse to temaområdene. Gjennom sine tildelingsbrev fra Utdanningsdirektoratet, har Statped også blitt tildelt oppgaver i SEVU-PPT som «gjennomføring av årlig nettverkskonferanse for ledere, etablering og drift av regionale nettverk, og gjennomføringen av fire regionale nettverkskonferanser» (Utdanningsdirektoratet 2015:12). For 2016 var det en prioritert oppgave å utvikle regional aktivitet, deriblant å arrangere fire regionale nettverkskonferanser. Det ble også oppnevnt koordinator for arbeidet i Statped på lik linje med NTNUs koordinatoransvar for tilbudene fra UH-sektoren. I tillegg fikk Fylkesmannsembetene, som tilsynsaktør for PP-tjenesten, i oppgave å bidra til å skape oppslutning om SEVU-PPT ved å rekruttere og motivere både ansatte og ledere til å delta i kompetansehevingstilbud, og å stimulere til nettverksbygging (Utdanningsdirektoratet 2011:7).

Nasjonale sentre skulle bidra med spisskompetanse, mens en gruppe forskere fikk i oppgave å lage en vitenskapelig kunnskapsoppsummering om PP-tjenestens systemrettede arbeid. Evalueringen som

⁶ Se også Udirs hjemmesider: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/> Lastet ned 29.09.2016

NIFU og NF gjennomfører, omtales også som et tiltak i strategien.⁷ De mest sentrale tiltakene i strategien og fordelingen av ansvar mellom aktuelle aktører, går frem av skissen nedenfor:⁸

Tiltak	Hovedaktør	Ansvar/oppgavefordeling
Videreutdanning for ledere og ansatte	Universiteter/Høgskoler (UH)	UH-tilbydere samarbeider om studier Deltakerundersøkelser av Sentio Koordineres av NTNU
Etterutdanning (individuelt, gruppe eller arbeidsplassbasert)	Fylkesmannen (FM)	FM fordeler midler etter søknad fra PPT/ekstra midler i utvalgte regioner. Statped og UH er tilbydere
Nettverkskonferanse for ledere - årlig	Statped	Koordineres av Statped
Utvikle regionale nettverk, stimulere etablerte nettverk, utvikle nye nettverk	Statped og Fylkesmannen	Koordineres av Statped og FM
Nettbaserte læringsressurser/ SEVU-PPT nett	Universiteter/Høgskoler Statped	Alle UH-tilbydere Koordineres av NTNU Statped koordinerer nettressurs om flerspråklighet og utvikler nye
Kunnskapsoppsummering om PPT	NTNU	Artikkel vår 2018
Evaluerings av SEVU-PPT	NIFU/Nordlandsforskning/ Nord Universitet	Delrapport 1 og Sluttrapport

1.4 PROBLEMSTILLINGER

Evalueringen er orientert om tre temaområder: i) Strategiens innretning – aktørbildet og tilbudsstruktur, ii) Kompetanseutviklingstilbud, informasjon og nettverksarbeid, og iii) Strategiens virkninger. Det tredje temaområdet, som handler om strategiens virkninger, legges det størst vekt på i denne rapporten.

1. Hvilke aktører har vært involvert i strategien og hvordan har samarbeidet mellom dem fungert?

- Har alle relevante aktører vært involvert, og eventuelt på hvilken måte?
- Hvordan bidrar aktører hver for seg og sammen i kompetanseutviklingen til ansatte og ledere i PP-tjenesten?
- Hvilke arenaer og rutiner er etablert for samarbeid mellom relevante aktører?

2. Har strategiens innretning, inkludert aktører, tiltak og samarbeidsformer, vært hensiktsmessig for å nå målene for strategien?

- Hva har kompetanseutviklingstilbudene til ansatte og ledere i PP-tjenesten inneholdt?
- Hvordan har kompetanseutviklingstilbudene til ansatte og ledere i PP-tjenesten vært organisert og gjennomført?

⁷ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/>. Lesedato: 14.5.2018.

⁸ Skissen er basert på Utdanningsdirektoratets oppsummering formidlet i e-post til forfatterne i juli 2018.

- Hvordan har SEVU-PPT og strategiens tiltak vært formidlet til kommunene/fylkeskommunene og PP-tjenesten som målgruppe?
 - Hvordan har oppslutningen om SEVU-PPT vært i PP-tjenesten i kommuner/fylkeskommuner?
 - Hvordan har etableringen av regionale nettverk og nasjonal nettverkskonferanse bidratt til å støtte opp under strategiens målsettinger?
 - Hvordan vurderer ansatte og ledere i PP-tjenesten kompetanseutviklingstilbudet, inkludert nettverk og nettverkskonferanser?
 - I hvilken grad bidrar den statlige finansieringen til deltakelse i kompetanseutviklingstilbudene?
 - Hvordan har organiseringen og tilretteleggingen av tilbudene fungert?
- 3. Har tiltakene i strategien ført til endringer i PP-tjenestens arbeidsmåter og kompetanse, og, eventuelt, hvilke endringer og på hvilken måte?**
- Er kompetanse i PP-tjenesten endret i løpet av strategiperioden?
 - Er arbeidsmåter i PP-tjenesten endret i løpet av strategiperioden, og eventuelt, på hvilken måte?
 - Er PP-tjenestens samarbeid med skoler og barnehager endret i løpet av strategiperioden og som følge av strategien?
 - Hvilke forhold har bidratt til eventuell endring i arbeidsmåter i løpet av strategiperioden?
 - Hvilke forhold har hindret endring i arbeidsmåter i løpet av strategiperioden?

2 NOEN TREKK VED PP-TJENESTEN

2.1 HISTORISK BAKTEPPE

PP-tjenesten har lange historiske linjer. Røttene går helt tilbake til første del av 1920-tallet, med etablering av en skolepsykiaterordning i Oslo (Skårbrevik 1999). En sentral arbeidsoppgave for skolepsykiaterne var å skille ut «sinker» og «åndssvake» fra normalskolen (Valvatne 1985). I 1938 etablerte barnepsykologen Charlotte Bühler et skolepsykologisk kontor i Oslo, som var i drift frem til 1940 (Bruun-Hansen 1985, Skårbrevik 1999), og rett etter 2. verdenskrig, i 1946, ble det første skolepsykologiske kontoret etablert i Asker.

Rinde (2008) beskriver den videre utviklingen av PP-tjenesten fra siste halvdel av 1940-tallet. Han peker på at to fagorganisasjoner sto særlig sentralt i debatten omkring hvordan rådgivingsarbeidet skulle organiseres og hva det skulle inneholde, nemlig Norsk Lærerlag og Norsk Psykologforening. De to organisasjonene hadde relativt ulike syn på rådgivingsarbeidet, noe som gjorde at de PP-tjenestene som ble etablert i denne perioden, «i hovudsak anten arbeidde etter ei klinisk-psykologisk linje eller etter ei pedagogisk-psykologisk linje».

Arbeidsoppgavene i PP-tjenesten var utover 1950-tallet mye knyttet til kartlegging for å skille ut elever til spesialskolene, og arbeidsformene ble preget av dette. Individsentrert diagnostiseringsarbeid sto i fokus (Rinde 2008). Etterhvert arbeidet man mer systematisk med å utvikle PP-tjenesten til en fast og felles tjeneste som skulle konsentrere seg om elever som falt ut av skolesystemet. I 1955 ble det etter en endring i folkeskoleloven av 1936, plikt for stat og kommune å gi spesialopplæring. Dette sikret også statlig refusjon av utgifter (Skårbrevik 1999). Et rådgivningsapparat som PP-tjenesten, ble dermed helt nødvendig for å sette i gang dette arbeidet. Rinde peker imidlertid på at også i denne perioden handlet arbeidsoppgavene i PP-tjenesten om «å vera ein sorteringsinstans, der elevar som falt utanfor systemet vart 'luka' bort frå normalskolen» (Rinde 2008:2). I 1976 trådte Lov om grunnskolen av 1969 i kraft, hvor PP-tjenesten ble hjemlet i en egen paragraf. Samtidig var etablering og utbygging av lokale rådgivingstjenester også sett som en forutsetning for vellykket integrering i skolen, en ideologi som ble stadig sterkere vektlagt utover 1960- og 1970-tallet. Med Lov om videregående opplæring i 1974, og lovendring i grunnskoleloven i 1975, ble PP-tjenestens arbeidsområde utvidet til også å omfatte elever i videregående skole, barn i førskolealder og voksne (Skårbrevik 1999). Dermed var PP-tjenesten etablert og lovfestet som en landsomfattende kommunal førstelinjetjeneste for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole.

PP-tjenesten har også de siste 30 årene vært igjennom relativt store endringsprosesser. Omstrukturering av spesialundervisningen, både som følge av HVPU-reformen og gjennom avviklingen av statlige spesialskoler, bidro til at ansvar og arbeidsområder i større grad ble overført til PP-tjenesten fra andre instanser. Disse endringer har samtidig funnet sted i et ideologisk klima hvor individperspektivet på barns forutsetninger i skolen har blitt sterkt problematisert. I økende grad har det blitt lagt vekt på at det barn opplever som problematisk i møte med skolen, må sees i lys av måten skolesystemet møter variasjonen i barns læreforutsetninger. Dette fører til at man både internt i PP-tjenesten og fra statlige myndigheter, har vært opptatt av at PP-tjenesten måtte endre arbeidsmåter, fra oppmerksomhet rettet mot individuelle elever knyttet til utredning, diagnostisering og

tilrettelegging av undervisningsopplegg, til mer systemrettet arbeid rettet mot skolene med vekt på å bidra til kompetanseutvikling og endringer i skolens praksis (Fylling og Handegård 2009, Meld. St. 18 (2010-11), NOU 2009:18).

2.2 LOVGRUNNLAG

PP-tjenesten er i dag en lovpålagt kommunal og fylkeskommunal virksomhet hjemlet i opplæringslovas § 5-6. Loven åpner for at tjenesten kan organiseres i samarbeid mellom flere kommuner eller mellom kommune og fylkeskommune. Kommunene står fritt til å organisere tjenesten etter lokale forhold, og til å bestemme tjenestens kapasitet, bemanningens kompetanse og faglig sammensetning. Opplæringslova stiller imidlertid krav til innholdet i de sakkyndige vurderingene og dermed indirekte krav til PP-tjenestens kompetanse.

Den sakkyndige vurderingen skal, ifølge § 5-3, blant annet gjøre rede for og ta standpunkt til følgende:

- elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om en kan hjelpe på de vanskelighetene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Som skoleeiere, er kommuner og fylkeskommuner også ansvarlig for at de juridiske kravene i opplæringslova blir fulgt, jfr. opplæringslovas § 13-10. Skoleeierne må ha et system for kompetanseutvikling for å ivareta de forventninger som er gitt i lover og forskrifter fra nasjonale myndigheter, jfr. opplæringslovas § 10-8.

Når det gjelder barnehagesektoren, er PP-tjenestens ansvar hjemlet i paragraf 19 i barnehageloven av 2016. Det er særlig §19 c og 19 d som er sentrale. Den ene handler om mandatet til Pedagogisk-psykologisk tjeneste, og den andre påpeker ansvar for sakkyndig vurdering og hva det er rimelig å forvente at den skal inneholde. I lovteksten er følgende presisert:

§ 19 c. Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.

§ 19 d. Sakkyndig vurdering

Før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp. I den sakkyndige vurderingen skal det utredes og tas standpunkt til blant annet:

- a) om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet
- b) realistiske mål for barnets utvikling og læring
- c) om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet
- d) hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring

e) hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig, og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha

2.3 EN INSTITUSJON, MANGE ORGANISASJONER

PP-tjenesten står altså fritt til å velge både ekstern og intern organisering. Ekstern organisering handler om tjenestens plassering i den kommunale organisasjonen, hvor et skille går mellom tjenester som er rent kommunale og tjenester som er interkommunale. Intern organisering handler om hvordan tjenesten organiserer det daglige arbeidet, eller fordeler arbeidsoppgaver og fagpersoner i tjenesten. En skillelinje her går mellom tjenester som er aldersgjennomgående og tjenester som er organisert etter skoleslag. Nedenfor gir vi en kort presentasjon av ulike organiseringsformer.

2.3.1 EKSTERN ORGANISERING

I en kommunal organisering driver hver kommune sin egen PP-tjeneste. Tjenestens plassering i det kommunale organisasjonskartet kan imidlertid variere. I noen kommuner er tjenesten plassert i enhet eller etat med skoler og barnehager, mens i andre kan den være plassert enten sammen med helse- og omsorgstjenester, i en oppvekstetat, eller sammen med andre tjenester for barn og unge.

Interkommunalt samarbeid om PP-tjeneste er også relativt utbredt. Slikt samarbeid kan etableres mellom to eller flere kommuner, for eksempel mellom flere små nabokommuner eller mellom en stor kommune og en eller flere mindre kommuner i geografisk nærhet. Det finnes flere modeller for interkommunalt samarbeid, blant annet: vertskommunemodell, i to varianter, hjemlet i kommuneloven kapittel 5 A (§ 28a-k); samkommunemodell etter kommunelovens kapittel 5 B (§ 28 2a-2v); interkommunalt samarbeid med eget styre, etter kommunelovens § 27; og interkommunalt selskap (IKS).

Per i dag finnes det ingen samlet oversikt over hvilken form for organisering hver kommune har valgt for sin PP-tjeneste. I tidligere undersøkelser har dette vært komplisert å kartlegge fullt ut. Fylling og Handegårds (2009) studie viste at 12 prosent av tjenestene hadde valgt en annen organiseringsform enn de som ble dekket av svaralternativene i spørreskjemaet. I den samme studien oppga i underkant av 30 prosent at PP-tjenesten var interkommunal. Ni prosent var «rene» fylkeskommunale tjenester, mens en like stor andel var felles kommunal og fylkeskommunal. Andelen interkommunale PP-tjenester hadde økt noen få prosentpoeng fra utvalget som deltok i Fylling og Handegårds studie i 2009 til utvalget som ble dekket i Hustad, Strøm og Strømsviks studie i 2013 (fra 30 til 32 prosent). Høsten 2017 var det etablert 46 interkommunale samarbeid om PP-tjeneste i en eller annen form, men det går ikke frem hvor mange kommuner som deltar i disse samarbeidene samlet sett.⁹

Til tross for noe økning i antall samarbeid om PP-tjenester på tvers av kommuner og kommune(r) og fylkeskommune i perioden mellom 2008 og 2012, var det i 2012 fortsatt mange små PP-tjenester. Nesten halvparten av tjenestene i Hustad, Strøm og Strømsviks (2013) studie besto av syv eller færre fagansatte. Likevel var enhetene blitt noe større enn tidligere ved at andelen tjenester med inntil fem fagansatte var gått ned fra vel fire av ti til i underkant av tre av ti mellom 2008 og 2012, det vil si i de

⁹ Kilde: Brønnøysundregister.

tjenestene som henholdsvis Fylling og Handegård (2009) og Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) hadde opplysninger om.

2.3.2 INTERN ORGANISERING

Intern organisering handler om hvordan PP-tjenesten organiserer sitt arbeid rettet mot skoler og barnehager. Mange tjenester har en fast kontaktperson for hver skole/barnehage, men kontaktpersonene har kun i sjeldne tilfeller fast arbeidstid eller faste dager på skolene eller i barnehagene (se f. eks. Hustad m.fl. 2016).

Fylling og Handegårds (2009) kartlegging viste at nesten halvparten av PP-tjenestene dekket hele oppvekstløpet fra barnehage til og med videregående skole (samt voksne). En omtrent like stor andel av tjenestene hadde valgt en eller annen form for teamorganisering av arbeidet. Tjenestetørrelse er naturlig nok den sterkeste utslagsgivende faktoren for organisering: Det vil si at mange norske PP-tjenester er små, noe som gjør at teamorganisering ikke er et mulig valg for dem.

Teamorganisering kan gjøres etter ulike prinsipper. De mest vanlige er geografisk inndeling, inndeling etter opplæringsnivå (barnehage, grunnskole, videregående opplæring), tverrfaglige team som dekker de mest sentrale arbeidsområdene i PP-tjenesten, og team som representerer spisskompetanse på ulike fagområder (for eksempel «atferds»-team). Fylling og Handegårds (2009) kartlegging viste at de vanligste formene var i) team for ulike nivå i opplæringssystemet, ii) team som er sammensatt slik at de dekker ulike typer kompetanse, og iii) kombinerte modeller hvor tjenestene har ulike typer teamorganisering innenfor en og samme tjeneste.

Schnell og Solberg (2013) drøfter fordeler og ulemper med ulike former for teamorganiseringer. Et generelt poeng som de nevner, er at en oppdeling av PP-tjenesten i mange små team kan føre til en oppsplitting og gjøre det vanskelig å få til felles visjoner i tjenesten. Utvikling av spisskompetanse gjennom teamorganisering knyttet til bestemte fagområder kan være en styrke i møte med skoler og barnehager som har behov for solid og oppdatert utredningskompetanse. En ulempe kan imidlertid være at slike team kan fremstå mer som ekspertteam enn som partnere i relasjonen til skoler og barnehager. Videre kan teamorganisering etter opplæringsnivå (barnehage, grunnskole, videregående opplæring), være en styrke når det gjelder utvikling av kompetanse innenfor virksomhetens rammeplaner og utfordringer som kan være særskilte for et bestemt opplæringsnivå. Samtidig kan nettopp det at ulike team vil erfare ulike utfordringer ifølge Schnell og Solberg (2013:15), føre til mindre forståelse for de andre teamene og gjøre det mer komplisert å få til fellesskapstenkning og felles retning i arbeidet.

2.4 OM KOMPETANSE OG TIDLIGERE KOMPETANSESATSINGER

Som nevnt i punkt 2.2., har PP-tjenesten en rådgivende funksjon overfor barnehager og skoler når det gjelder opplæringstilbud til barn og unge med særlige behov. Tjenesten skal også utføre sakkyndige vurderinger etter opplæringslovas § 5-6 og barnehageloven § 19. Både sakkyndighetsfunksjonen og rådgiverfunksjonen krever at tjenesten besitter kunnskap blant annet om hvilke tiltak som virker i barnehager og skoler. Kunnskap om dette er også viktig for at tjenesten skal ha legitimitet blant lærere i barnehager og skoler. Et rådgivende jurisdiksjonsområde, som er tilfellet for PP-tjenesten, står

imidlertid ofte svakt med tanke på avgrensning mot andre profesjoner og deres virksomhetsområde (Abbott 1988), noe som kan skape utfordringer for PP-tjenesten og dens legitimitet.

PP-tjenesten har også tidligere vært målgruppe for kompetanseutvikling. Blant annet ble det i 2000 overført 300 stillinger på landsbasis til de kommunale PP-tjenestene som følge av nedbygging av de statlige kompetansesentrene. Parallelt ble det treårige kompetanseutviklingsprogrammet Samtak opprettet for PP-tjenesten og skoleledere. Samtaks hovedmål var todelt. På den ene siden skulle programmet bidra til at skoleeierne kunne legge til rette for at elever med sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, eller sammensatte lærevansker, fikk tilpasset opplæring via systemrettet arbeid i tilknytning til de nevnte problemområdene. På den andre siden skulle programmet bidra til å styrke PP-tjenestens kompetanse i rådgiving og veiledning, både med tanke på arbeid med enkeltelever og på systemrettet arbeid innenfor de nevnte problemområdene (Senter for adferdsforskning 1999).

Evalueringen av Samtak viste varierende effekt. Ifølge Lie og medarbeidere syntes aktivitetene å fungere godt for dem som benyttet seg av programmet, men samlet sett ga kun 15 prosent av PP-tjenestene uttrykk for positive erfaringer. En betydelig andel (40-50 prosent) vurderte nytten som mindre god, mens rundt 20 prosent oppga liten eller ingen nytte av Samtak (Lie *et al.* 2003:ii-iii). Etter Lie og medarbeideres vurderinger, hadde ikke programmet lyktes med å trekke alle PP-tjenestene med i kompetanseutviklingen. De mest motiverte tjenestene hadde derfor mest utbytte. Programmets oppbygging med forhåndsdefinerte temaer og fagområder, innebar en topptung måte å drive utviklingsarbeid på. Lie og medarbeidere (2003:iii-vi) pekte på at skoler og PP-tjenester hadde fått mer selvstendige stillinger i den kommunale tjenesteorganiseringen, og at dette gir større forskjeller når det gjelder hvilke systemer og arbeidsmåter som utvikler seg innad i PP-tjenesten, og mellom den enkelte skole og PP-tjenesten. Lie og medarbeidere anbefalte 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).

En annen satsning som tok sikte på å styrke kompetansen i PP-tjenesten, var modellprosjektet «Faglig løft for PP-tjenesten». Dette programmet hadde som hovedmålsetting å etablere en modell for kompetanseheving og bidra til organisasjonsutvikling innen PP-tjenestene i Midt-Norge (Hustad og Fylling 2010). Her var det snakk om to former for kompetanseutvikling: en formell ettårig videreutdanning på mastergradsnivå gjennom skreddersydde kursmoduler og en erfaringsbasert mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgivning for fagansatte i tjenesten. I tillegg skulle det prøves ut lokalt FoU-arbeid med utgangspunkt i skolars og læreres praksisutfordringer, fulgt opp med rådgivning etter en bestemt refleksjons- og veiledningsmetode. Evalueringen viste at man i «Faglig løft for PP-tjenesten» fikk etablert samarbeid over institusjonsgrenser (Hustad og Fylling 2010). Samarbeidet mellom de aktuelle institusjonene (Fylkesmannen, NTNU, Statlig spesialpedagogisk sektor) utgjorde i seg selv en interorganisasjonell innovasjon – som vil si en ny måte å utvikle, organisere og tilby kompetanseutvikling. Flere institusjoners kompetanse, sammen med lokale PP-tjenester og regionale PP-ledernettsverk, gjorde at man utviklet måter å arbeide på som ble sektoroverskridende. Kunnskapsutvikling skulle blant annet foregå gjennom bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen og gjennom å legge forskningsresultater til grunn for lokal praksis (Hustad og Fylling 2012). Skoleeier så vel som ledere i PP-tjenesten og kursdeltakerne ga uttrykk for at kunnskaps- og

kompetansenivået økte i PP-tjenesten som følge av «Faglig løft for PP-tjenesten» og at dette igjen bidro til å forbedre praksis i tjenesten. De fagansatte opplevde at kompetansehevingen ga dem faglig trygghet og gjorde dem bedre rustet for arbeids-oppgaver i PP-tjenesten. Deltakere på videreutdanningstilbudene rapporterte at deres deltakelse i programmet hadde ført til at barn og elever med særlige behov i stor grad hadde fått et bedre opplæringstilbud.

«Faglig løft for PP-tjenestens» fremste kjennetegn var vektlegging av en «bottom-up» strategi med sterk involvering av PP-tjenesten. Dette fremsto som en avgjørende faktor for prosjektets suksess. De regionale PP-ledernetverkene utviklet seg underveis til en arena for innspill til kompetanseutviklingen. Videre var Faglig løft kjennetegnet ved at kompetansesatsingen var etatsspesifikk for PP-tjenesten, og med tilfredsstillende kvalitet og relevans for de fagansatte. I evalueringen framkommer det også at det var viktig at prosjektet ble forankret hos et tilstrekkelig antall skoleeiere, og hadde en god prosjektledelse som disponerte egne prosjektmidler. Det ble også pekt på som viktig at videreutdanningen ledet til formalkompetanse, at lederne viste vilje til å prioritere prosjektets arbeidsoppgaver, at aktørene hadde engasjement og stå-på vilje, og at tjenestens nærhet til et kurssted var av betydning for ansattes deltakelse.

Nordlandsforskning har i flere studier kartlagt PP-tjenestens samlede kompetanse (formell utdanningsbakgrunn) og kompetansebehov, og om tjenesten vedlikeholder og videreutvikler sin kompetanse (se f.eks. Fylling og Handegård 2009, Hustad, Strøm og Strømsnes 2013). Fylling og Handegård (2009) konkluderte blant annet med at PP-tjenesten utvikler seg i retning av å være en tjeneste med bare en P, det vil si en pedagogisk- eller spesialpedagogisk tjeneste fordi den dominerende utdanningsbakgrunnen blant de ansatte var pedagogisk faglig. Samlet sett hadde i underkant av 13 prosent utdanning innen psykologi, innbefattet hovedfag i psykologi (cand.polit.) og embetsstudium i psykologi (cand. psychol.). Samtidig øker andelen ansatte med utdanning på mastergrad, hovedfag eller embetsstudium. Av de fagansatte som deltok i Hustad, Strøm og Strømsnes' (2013) studie, hadde i alt 70 prosent utdanning på mastergradsnivå. Dette er en økning på 10 prosentpoeng fra Fylling og Handegårds (2009) studie. Andelen fagansatte med psykologifaglig bakgrunn var på samme nivå som i Fylling og Handegård (13 prosent). Andelen med sosialfaglig utdanningsbakgrunn var synkende, det vil si tre prosent i Hustad, Strøm og Strømsnes' (2013) studie mot vel fire prosent i Fylling og Handegårds (2009:35) studie.

Når det gjelder kompetansebehov, fant Fylling og Handegård (2009) at PP-ledere hadde mest behov for systemkompetanse og da særlig innenfor organisasjonsutvikling, et kompetanseområde som nesten halvparten (47 prosent) oppga som mangelfullt. Blant andre felt hvor PP-ledere kunne tenke seg mer kompetanse, var samspills-/relasjonsanalyse (35 prosent) og læreplan og lovverk (25 prosent). Innenfor tradisjonelle vanskeområder oppfattet ikke PP-lederne kompetansebehovet som særlig stort. Unntaket var psykososiale atferdsvansker hvor en fjerdedel oppga at deres PP-tjeneste hadde behov for mer kompetanse. I svar fra de fagansatte var det ingen bestemte kompetanseområder som pekte seg ut som mer etterspurt enn andre. I kompetansekartleggingen som ble gjennomført fire år senere (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013), oppga så godt som alle (99 prosent) skolefaglig ansvarlige og ledere av PP-tjenesten at tjenesten hadde den kompetansen som skal til for å fylle forventninger til en faglig kompetent tjeneste. I underkant av 90 prosent av de fagansatte oppga det samme. Kartleggingen viste imidlertid at mange PP-tjenester verken oppfyller forventningene om å bidra til tidlig innsats eller å arbeide forebyggende. Det var stor grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og

fagansatte når det gjelder visjonen om at PP-tjenesten skal bruke mer tid på det som regnes som systemrettet arbeid. Rapportens hovedkonklusjon var at PP-tjenesten hadde betydelig faglig kompetanse generelt sett, men manglet kompetanse til å være «tett på» lærere i skoler og barnehager. Det ble derfor konkludert med at det vil være fordelaktig å satse på lokale FoU-prosjekter hvor PP-tjenesten og skoler/barnehager utvikler nye måter å samhandle på. Kartleggingen konkluderte videre med at PP-tjenesten innenfor noen fagområder har behov for å få tilført ny kompetanse. Flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet pekte seg ut som områder som svært mange i PP-tjenesten ga uttrykk for at de hadde behov for. Enkelte PP-tjenester hadde også behov for kompetanse innenfor fagområdene matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. Når det gjelder PP-tjenestens juridiske kompetanse, ble det uttrykt behov for etterutdanning med oppmerksomhet rettet både mot forvaltningsloven og mer spesifikke rettighetsområder. Noe overraskende fant Hustad og medarbeidere (2013) at PP-tjenesten mangler kompetanse når det gjelder vurderingsforskriftene og vurdering for læring.

2.5 EKSISTERENDE UTFORDRINGER

PP-tjenesten i norske kommuner og fylkeskommuner har vært, og er, inne i en større omstillingsprosess. For vel 20 år siden ble Salamanca-erklæringen om rett til inkluderende opplæring for alle, ratifisert av over 100 representanter for nasjonalstater og organisasjoner (UNESCO 1994). Arbeidet for «inkludering i opplæring» har etter det stått sterkt i norsk skole. Inkluderingsideologien er særlig viktig for PP-tjenestens arbeid og har ført til et ønske om å endre praksis i skolen, fra utskilling av elever med særskilte tiltak, til en mer inkluderende opplæring som retter oppmerksomheten mot hvordan systemet må endre seg for å tilpasse seg elevers ulike behov. Dette har ført til et statlig press for å endre PP-tjenestens arbeidsformer, fra i hovedsak individrettet arbeid til i større grad å arbeide veiledende overfor systemene som barnehager og skoler utgjør (Solli 1994, Fylling 2007, Fylling og Handegård 2009, Hustad og Fylling 2012). Vi vil her spesifikt nevne følgende utfordringer:

1. PP-tjenesten befinner seg i et krysspress mellom forventninger om å utferdige sakkyndige vurderinger til barn/elever med behov for dette, og om å arbeide mer systemrettet. **PP-tjenestens totale ressurser** danner rammen for å ivareta oppgavene i det «todelte mandatet». SEVU-PPT uttrykker klare forventninger om at strategien skal bidra til en mer systemrettet innretning på tjenesten. PP-tjenesten er imidlertid pålagt å utferdige sakkyndige vurderinger av enkeltbarn/enkeltelever etter henvisning fra barnehager og skoler, men om skoler og barnehager i stor og økende grad etterspør dette, er det stor sannsynlighet for at PP-tjenesten også i fremtiden kommer til å være fullt opptatt med sakkyndige vurderinger.
2. Det er store variasjoner i PP-tjenestenes **størrelse** og **organisering**. Ulikheter i PP-tjenestens eksterne organisering kan innebære ulike måter å forholde seg til barnehager/skoler og andre hjelpetjenester. Også ulik intern organisering kan bidra til ulikhet i tjenestetilbudene. Størrelse på PP-tjenestene kan blant annet påvirke i hvilken grad ansatte har mulighet til å delta i SEVU-PPT. I tjenester med få ansatte, vil relativt store ressurser dras ut av den daglige driften om en eller flere skal delta i etter- og videreutdanningstilbud. Mange kommuner står ovenfor mulige kommunesammenslåinger, og det kan derfor være mulig at endringer i størrelse på PP-tjenesten kan gi mulighet til å delta i tilbud om kompetanseheving i framtiden. Samtidig kan sammenslåing av

kommuner gi andre behov for kompetanseutvikling, alt avhengig av hvilken kompetanse som besittes og hvilken kompetanse som tjenesten må tilegne seg.

3. En av utfordringene som har vist seg i tidligere kompetanseutviklingsprogrammer, har vært knyttet til hvilke PP-tjenester som har **kompetanse** til å nyttiggjøre seg kompetansesatsinger som SEVU-PPT: Det har vært vist PP-tjenester og skoleeiere som har kompetanse på et visst nivå, har vært blant dem som har stått i fremste rekke for å dra nytte av statlige kompetansesatsinger.
4. Det har over tid hersket usikkerhet knyttet til **hva systemrettet arbeid innebærer**. Fagpersoner i og utenfor PP-tjenesten legger til grunn henholdsvis en snever og en vid fortolkning av «systemrettet arbeid», med det resultat at det finnes ulike forventninger til hva fagansatte i PP-tjenesten skal rette oppmerksomheten mot. Snevre fortolkninger av begrepet kan bidra til å opprettholde et utstrakt system for testing og diagnostisering som knyttes til individrettet arbeid. Det er også en kjensgjerning at ikke alle lærere ønsker at PP-tjenesten skal inn og gi råd og veilede i deres klasserom. Heri ligger et spenningsforhold mellom det å besitte teoretisk kunnskap til å veilede lærere og forventning om ekspertveiledning.
5. PP-tjenesten står også i et krysspress mellom å være en tjeneste som skal gi råd til ansatte i barnehager og skoler og forventninger om å delta i og **koordinere/lede tverretattlig samarbeid** i fylkeskommunen/kommunen og mellom kommunen og spesialisthelsetjenesten.
6. **I forbindelse med** ulike former for ekstern organisering kan PP-tjenesten være sterkere eller løsere koblet til enhetslederne innenfor barnehagens og skolens område. Uten at PP-lederne deltar på de aktuelle møteplassene med barnehage- og skoleledere, kan lederne i PP-tjenesten fort havne i en passiv rolle hvor de leverer på bestilling fra enhetslederne. Dette selv om at begge parter kan være enig om en ønsket utvikling i retning av mer systemrettet arbeid.

3 EVALUERINGSDESIGN, DATAGRUNNLAG OG ANALYTISK TILNÆRMING

Rapporten inneholder et rikt datamateriale fra de kvalitative og kvantitative metodiske tilnærmingene som er brukt i studien av PP-tjenestens kompetanseståsted mot slutten av strategiperioden. Analyser av dette datamaterialet gir indikasjoner på om SEVU-PPT har nådd overordnede mål for strategien. I det metodiske designet inngår blant annet analyser av søkning og deltakelse i tilbud, av intervjuer med tilbydere, data fra casestudier, og en kvantitativ kartlegging av kompetansesituasjonen i PP-tjenesten. Nedenfor beskrives detaljer både i designet og i datagrunnlaget.

3.1 ANALYSER AV SØKNING OG DELTAKELSE

I delrapporten (Hustad m.fl. 2016) går det frem at datamaterialet for søkere til videreutdanningene i de tre første årene av strategiperioden ble overlevert til NIFU som excelfiler fra Utdanningsdirektoratet. Høsten 2017 mottok vi en datafil for søkere til videreutdanninger med oppstart høsten 2017, det vil si den fjerde puljen. For alle årene omfatter opplysningene blant annet hvilken videreutdanning søknaden gjelder (lederutdanningen, de tre videreutdanningene for ansatte i SEVU-PPT eller selvvalgt studium). Materialet inneholder ellers opplysninger om blant annet kommune, fylke og status etter inntaket. Det er analysert ved hjelp av enkle frekvenser eller bivariate analyser for å få frem søkning til typer videreutdanning og fylkesvise fordelinger. Som redegjort for i kapittel 5 har vi latt opplysninger over antall årsverk i PP-tjenesten per fylke skoleåret 2017–2018, hentet fra GSI, være et mål på PP-tjenestens størrelse.

Våren 2018 mottok vi en oversikt fra NTNU som har vært koordinator for tilbydere av videreutdanning i UH-sektoren, over antall studenter som hadde sluttet før fullført videreutdanning i perioden 2014 til våren 2018. NTNU benevner dette som frafall. På dette tidspunktet hadde den siste puljen i lederutdanningen fortsatt et semester igjen før fullføring. Ettersom det mangler data fra en institusjon, har vi bare kunne beregne andel som har sluttet på grunnlag av de to videreutdanningene for ansatte som vi har fullstendige opplysninger om, det vil si antall søknader som har resultert i bekreftet plass etter inntaket gjennom de fire årene.

Vi har ikke innhentet opplysninger om etterutdanning fra Statped eller fra Sentio for UH-institusjonene, slik som vi gjorde for delrapporten. Tall for deltakelse, slik dette rapporteres fra Statped, sier ikke noe om personer, bare om deltakelser. Det samme gjelder konferansedeltakelser. Derfor har vi lagt til grunn at spørreundersøkelsene i sektoren som er analysert i denne sluttrapporten, gir et bedre bilde av hvilke andeler blant respondentene som er ledere og ansatte i PP-tjenesten, som har deltatt i etterutdanning eller på regionale eller nasjonale konferanser i tilknytning til strategien.

3.2 KVALITATIVE INTERVJUER MED AKTØRER PÅ STATLIG NIVÅ OG MED KOORDINATORER OG TILBYDERE

Mellom mars og desember 2017 har vi gjennomført intervjuet med aktører i SEVU-PPT på ulike nivåer, det gjelder Utdanningsdirektoratet, Statped, koordinator i NTNU for tilbydere i UH-sektoren og

ytterligere to tilbydere av videreutdanning. NTNU ble intervjuet som koordinator, men også som tilbyder. De øvrige ble valgt fordi de var tilbydere av videreutdanning som ansatte eller ledere i de tjenestene som utgjør våre caser, hadde benyttet. Samtalene med tilbyderne var likevel overordnede, og ikke orientert om spesifikke, lokale PP-tjenester. Intervjuene ble gjennomført gjennom personlig oppmøte (prosjektleder og koordinatorene) eller telefon (øvrige tilbydere). Alle disse informantene stilte opp på første forespørsel. Det ble benyttet semistrukturerte intervjuguider i hver av samtalene. Alle informanter har fått relevante deler av teksten forelagt for sjekk av sitater og beskrivelser, og deres kommentarer er innarbeidet i teksten.

En tilsvarende undersøkelse med en tilbyder av videreutdanning for ansatte og en tilbyder av lederutdanning er rapportert i Hustad m.fl. (2016), og hovedpunkter fra disse er gjengitt i kapittel 4.3.1.

3.3 CASESTUDIE: UTVALG, GJENNOMFØRING OG ANALYSER

I løpet av de fire årene som SEVU-PPT har pågått, har vi gjennomført casestudie i syv PP-tjenester. Vår begrunnelse for en casestudie-tilnærming kan knyttes til følgende definisjon: «A case study is an empirical enquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident» (Yin 2009:18). Nettopp relasjonene mellom PP-tjenesten og barnehager/skoler og barnehageeier/skoleeier utgjør en kompleks kontekst for den kompetanseutviklingen som strategien legger opp til. Gjennom denne tilnærmingen ønsket vi også å fange opp mønstre av likheter og ulikheter i hvordan SEVU-PPT er integrert og har virket innenfor hver enkelt kontekst.

De syv casene ble valgt ut med tanke på å inkludere så mye variasjon som mulig. Fra tidligere vet vi at det finnes stor lokal variasjon både i faglig bakgrunn og kompetanse blant ansatte i PP-tjenesten, og at det er et stort mangfold i måter å organisere tjenesten på (Fylling og Handegård 2009). Vi ønsket geografisk spredning, variasjon i kommunestørrelse og organiseringsform samtidig som det var viktig å få snakke med ansatte og ledere som hadde deltatt i videreutdanning innenfor SEVU-PPT. Små tjenester med betydelig deltakelse i videreutdanning har vært vanskelig å finne, men i alle fall case 6 representerer en slik kombinasjon. Data fra søkningen til videreutdanningstilbudene ble lagt til grunn for utvelgelse av caser. I deler av caseutvalget ble det også eksplisitt lagt vekt på å rekruttere PP-tjenester med erfaring fra nettressursen i SEVU-PPT. Tjenestene som ble valgt ut, er lokalisert i nord-, midt-, øst-, vest- og sør-vestlige deler av landet. Andre karakteristika ved casene går frem av tabell 1 nedenfor.

I utvalgsprosessen tok vi direkte kontakt med PP-leder, som i de tilfellene hvor de takket ja til å delta i evalueringen, rekrutterte ansatte til gruppeintervju.¹⁰ I tillegg trakk vi en rektor og en barnehagestyrer tilfeldig fra tilfanget av enheter i casekommunen. I to tilfeller (blant de syv casene) foreslo ansatte i PP-tjenesten skoler og barnehager som de arbeider med og som hadde en viss forutsetning for å kjenne til strategien, før vi selv kontaktet en rektor og en barnehagestyrer. For hver case er det gjort intervjuer med følgende:

- Ledere for PP-tjenesten (PP-leder og avdelings/enhetsleder)

¹⁰ To av PP-lederne som ble kontaktet, takket nei til å delta med begrunnelse i knapphet på tid.

- Fagansatte i PP-tjenesten (både rådgivere som har deltatt og rådgivere som ikke har deltatt i tilbud i regi av SEVU-PPT)
- Representant for skoleeier eller skolefaglig ansvarlig i kommunen
- En rektor
- En barnehagestyrer

Til intervjuene var det utviklet intervjuguider til hver av informantgruppene med tematiske spørsmål knyttet til PP-tjenesten og SEVU-PPT. Intervjuguidene ble brukt for å sikre at intervjuet tematisk berørte de aktuelle temaene i evalueringen. I tillegg ble det åpnet for at informantene kunne formidle erfaringer som er sentrale for dem i deres situasjon og som har relevans for den pågående studien.

Tabell 1: Casestudie: trekk ved utvalget og tidspunkt for gjennomføring

Case	Antall informanter	Antall fag-årsverk i PPT	Ekstern organisering av PPT	Antall innbyggere totalt (avrundet)	Periode for gjennomføring
1	7	12,5	Interkommunal	35.000	Vår 2016
2	8	18	Kommunal	70.000	Høst 2015
3	9	26	Kommunal	70.000	Vår 2016
4	7	4	Kommunal	10.000	Høst 2017
5	8	12	Interkommunal	20.000	Vår 2017
6	7	7	Interkommunal	10.000	Vår 2017
7	7	8	Kommunal	10.000	Vår 2016 og 2017

I casestudien har vi intervjuet til sammen 53 personer. PP-leder eventuelt sammen med en nestleder og de ansatte i gruppe, ble intervjuet i personlig møte, skolefaglig ansvarlig i hovedsak også i personlig møte, mens rektor og barnehagestyrer ble intervjuet per telefon. PP-tjenestene som inngår i studien, er anonymisert så langt det har latt seg gjøre. Analyser av casene 1-3 er rapportert tidligere (Hustad m.fl. 2016). Studien ble meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata (NSD), og informantene fikk utfyllende informasjon om studien enten muntlig eller muntlig og skriftlig.

Datamaterialet som stammer fra intervjuer i de syv PP-tjenestene og aktører relatert til disse, ble analysert ved hjelp av «within case analysis» kombinert med cross-case comparison (Eisenhardt 1989, Andersen 2013, Yin 2009). Den førstnevnte er anvendt i fremstillingen av hver av de fire siste casene i kapittel 10, mens den andre er anvendt i kapittel 11 hvor vi diskuterer hovedfunn. Disse teknikkene gjør det mulig å undersøke de analytiske perspektivene og de eksisterende utfordringene vi har skissert i kapittel 2 basert på en gjennomgang av relevante dokumenter og tidligere forskning. Datamaterialet illustrerer hvordan strategien forstås og håndteres i lys av hverdagerfaringer i de aktuelle PP-tjenestene. Blant annet konkretiseres eksisterende dilemmaer og vedvarende utfordringer med kryssende forventninger til PP-tjenesten.

Vi mener hver av de syv casene i utgangspunktet må forstås innenfor sin kontekst. Det er rimelig å anta at strategien i økende grad har satt spor over tid, men forskjeller i tidspunkt for datainnsamling i casene kan ikke tjene som argument for at det har foregått en slik utvikling. Mye varierer fra case til case, blant annet samarbeid med kompetansemiljøer, formell kompetanse i de besøkte enhetene, hvorvidt det er etablerte samarbeids- eller kompetanseutviklingsprosjekter i kommunen som involverer både PP-tjenesten og skoler eller barnehager, og ikke minst hvorvidt systemrettet arbeid har stått på agendaen forut for lanseringen av SEVU-PPT. Det er disse faktorene som trekkes inn i analysen i kapittel 11 og som utgjør grunnlag for sammenligning av casene på tvers.

3.4 SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSER

3.4.1 UTGANGSPUNKT OG UTFORMING

Spørsmål som skulle besvares i evalueringen, var blant annet om strategien har hatt målbare virkninger. En sentral del av studien har derfor vært å kartlegge kompetansesituasjonen i PP-tjenesten, for å avdekke mulige endringer i perioden fra 2013 til 2017. I forkant av SEVU-PPT ble det publisert en baselinerapport basert på svar på spørreskjemaer fra ledere og fagansatte i PP-tjenesten og skolefaglig ansvarlig i kommuner og fylkeskommuner (Hustad *et al.* 2013).¹¹ Deler av denne undersøkelsen ble gjentatt mot slutten av perioden med SEVU-PPT.

For å belyse problemstillingene som var definert for evalueringen, ble det valgt ut et knippe med spørsmål fra undersøkelsen i 2012. De samme målgruppene som deltok i kartleggingen i 2012 (Hustad m.fl. 2013), ble også inkludert i evalueringen. I spørreskjemaene til ledere og fagansatte ble det tatt med spørsmål om formell utdanning, videreutdanning og kompetanse innenfor noen sentrale fagområder. Det ble lagt spesiell vekt på kompetanse som er relevant for systemrelatert arbeid i og med at dette området har stått sentralt i SEVU-PPT. Spørsmål som fanger opp kunnskap om lover og planverk var også inkludert. Det samme var spørsmål om deltakelse i SEVU-PPT og forhold som kan ha bidratt til å fremme eller hemme deltakelse. Spørreskjemaet til skolefaglig ansvarlig var mindre omfattende enn spørreskjemaene til PP-leder og fagansatte, men det inneholdt spørsmål både om kompetansesituasjonen i tjenesten, som det kan tenkes at skolefaglig ansvarlig kan ha innsikt i, og om deltakelse i SEVU-PPT.

For å sikre et best mulig sammenlikningsgrunnlag, ble spørsmålsformuleringer holdt så tett som mulig opp til formuleringer i undersøkelsen fra 2012. I forbindelse med valg av svarkategoriene måtte vi imidlertid gjøre noen avveininger. For noen av kompetansespørsmålene i 2012 var det valgt en firedelt svarskala. Det vil si en svarskala hvor kompetansen vurderes enten som god eller mangelfull. En firedelt svarskala fungerer godt i mange sammenhenger. I forbindelse med kompetansevurderinger kan det imidlertid tenkes at dette gir et skjevt bilde av situasjonen. De som svarer, kan velge en svarkategori som angir enten høyere eller lavere kompetansenivå enn de mener at det er grunnlag for, om de må velge mellom «god» eller «mangelfull» når de mener at kompetansen i realiteten er middels god. Etter faglige diskusjoner internt kom vi frem til at det var viktigere å gi et best mulig bilde av kompetansesituasjonen her og nå, enn å fange opp endringer over tid. På de spørsmålene hvor dette var aktuelt, valgte vi derfor en femdelt svarskala hvor det var mulig å velge en midtkategori, eller en nøytral kategori mellom «positive» og «negative» svaralternativer.

3.4.2 DISTRIBUERING OG GJENNOMFØRING

Spørreskjemaene ble sendt ut i midten av november 2017. De ble distribuert elektronisk i Questback med lenke via e-post til postmottak for de aktuelle respondentgruppene. E-postadresser til postmottak for PP-tjenesten ble skaffet fra Pedlex, Fagbokforlaget, mens Kommuneforlaget hadde e-postadresser til postmottak i kommuner og fylkeskommuner. I e-posten til hvert enkelt postmottak ble det gitt fylldig informasjon om undersøkelsen og mottakeren ble bedt om å sende e-posten med lenke videre til den aktuelle målgruppen. I emnefeltet til e-posten ble det angitt tydelig hvem undersøkelsen var beregnet

¹¹ http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/13735/Dokumenter/Rapporter/2013/PPT._NF-rapport_2_2013.pdf

på, og at Utdanningsdirektoratet sto bak. De som åpnet lenken til undersøkelsen, fikk mer detaljert informasjon om hensikten med undersøkelsen og om viktigheten av at så mange som mulig, deltar. Det ble også presisert at deltakelse er frivillig (se punkt 3.4.5.).

3.4.3 RESPONS PÅ UNDERSØKELSENE

Etter to planlagte påminnelser hadde vi fått svar fra 136 PP-ledere, 705 fagansatte og 265 skolefaglig ansvarlige. Utdanningsdirektoratet ønsket imidlertid noe høyere deltakelse i studien. Det ble derfor sendt en ny påminnelse fra Nordlandsforskning til ledere og fagansatte i PP-tjenesten samtidig som Utdanningsdirektoratet sendte en e-post til postmottak for PP-tjenesten hvor ansatte ble oppfordret til å besvare spørreskjemaet. I e-postteksten fra oppdragsgiver ble ikke mottakerne bedt om å sende meldingen videre til både PP-ledere og fagansatte. Vi vet derfor ikke om oppfordringen kom frem til aktuelle respondenter. Vi vet heller ikke om e-poster fra Nordlandsforskning med lenke til spørreskjemaer kom frem til alle potensielle respondenter.

Da undersøkelsen ble lukket 31. januar 2018, hadde 155 PP-ledere, 858 fagansatte og 267 skolefaglig ansvarlige svart på spørreskjemaene. Dette gir en svarprosent på 51 for PP-ledere og 62 for skolefaglig ansvarlig.¹² Eksakt svarprosent for fagansatte er ikke mulig å beregne fordi det i offentlige registre finnes oversikt kun over antall fagårsverk i PP-tjenesten, ikke totalt antall ansatte. I studien fra 2012 (Hustad m.fl. 2013:22) ble det, som en indikasjon på omfanget av responsen, beregnet svarprosent på bakgrunn av antall fagårsverk i tjenesten. En tilsvarende beregning i denne studien gir en responsrate på 46 prosent for gruppen med fagansatte (se tabell 2). GSI for 2017 viser at antall fagårsverk var 1862 da undersøkelsen ble gjennomført. Dette er en økning på 172 fagårsverk fra 2012. Respons fra alle gruppene på fra 46 til 62 prosent er imidlertid relativt høyt. Erfaringsmessig er svar fra mellom 30 og 40 prosent av et utvalg vanlig for elektronisk distribuerte studier i dag. For alle gruppene i denne studien er imidlertid svarprosenten lavere enn den som ble oppgitt for studien i 2012. Når det gjelder PP-leder er svarprosent beregnet på bakgrunn av antall PP-tjenester som Pedlex hadde registrert i november i 2017, som da var 307. I 2012-studien ble antall PP-tjenester estimert basert på kartlegging i en tidligere studie hvor forskerne hadde identifisert 284 tjenester. Dette antallet kan ha vært endret slik at svarprosenten kan ha vært noe unøyaktig.

Tabell 2: Svarprosent i de tre undersøkelsene.

	Populasjon	Antall	Prosent
PP-leder	307*	155	51
Fagansatte	1862**	858	46
Skolefaglig ansvarlig	434***	267	62

* Ifølge oversikt fra Pedlex var det i alt 307 PP-tjenester i landet da undersøkelsen ble gjennomført.

** I november 2017 var samlet antall fagårsverk i PP-tjenesten 1862, ifølge GSI. Antall ansatte i tjenesten er ikke registrert.

*** I november 2017 var det registrert til sammen 434 kommuner, inkludert fylkeskommuner.

De som deltar i de tre undersøkelsene som er gjennomført her, representerer imidlertid hele landet og er fordelt på store og små kommuner (se tabell 3 og tabell 4).¹³ Oslo peker seg likevel ut med lav deltakelse (tabell 4), uten at vi vet hva som ligger bak. En av flere grunner kan være at PP-tjenestene i Oslo i liten grad har deltatt i SEVU-PPT, noe som igjen kan henge sammen med at kommunen har satt

¹² En håndfull skolefaglig ansvarlige informerte per e-post om at de av ulike grunner ikke kunne delta.

¹³ I spørreskjemaet til skolefaglig ansvarlig var det for dem som er ansvarlig for PP-tjenesten i fylkeskommuner, mulig å velge «ikke aktuelt» som svar på spørsmålet om kommunestørrelse.

i gang et større omorganiserings- og kompetansehevingsarbeid i etterkant av Kommunerevisjonens rapport (2010) om status for denne tjenesten i hovedstaden. De ansatte i PP-tjenesten i Oslo kan også ha oversett informasjonen i vår e-posttekst hvor det var presisert at studien gjaldt alle ansatt i tjenesten uavhengig av deltakelse i Utdanningsdirektoratets kompetanseutviklingsstrategi (SEVU-PPT).

Tabell 3: Kommunestørrelse etter respondentgruppe. Antall. Prosent

Kommunestørrelse	PP-leder		Fagansatt		Skolefaglig ansvarlig	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
2499 – eller færre	5	3	10	1	37	14
2500 – 4999	8	5	31	4	38	14
5000 – 9 999	36	23	117	14	51	19
10.000 – 19.999	39	27	176	21	62	23
20.000 - 49.999	39	27	193	23	54	20
50.000 – 99.999	13	8	128	16	12	5
100.000 – eller flere	11	7	173	21	9	3
Vet ikke	2	1	0	0	4	2
Totalt	153	100	828	100	267	100

Tabell 4: Fylkestilhørighet for PP-leder, fagansatt og skolefaglig ansvarlig. Antall. Prosent

Fylke	PP-leder		Fagansatt		Skolefaglig ansvarlig	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Østfold	7	6	41	6	9	3
Akershus	10	9	65	10	23	9
Oslo	0	0	34	5	0	0
Hedmark	5	4	24	4	14	5
Oppland	6	5	24	4	17	7
Buskerud	6	5	31	5	14	5
Vestfold	4	3	26	4	7	3
Telemark	4	3	19	3	9	3
Aust-Agder	4	3	11	2	13	5
Vest-Agder	3	3	12	2	10	4
Rogaland	8	7	69	10	12	5
Hordaland	7	6	70	10	21	8
Sogn og Fjordane	5	4	22	3	12	5
Møre og Romsdal	13	11	53	8	23	9
Sør-Trøndelag	11	10	68	10	18	7
Nord-Trøndelag	6	5	22	3	8	3
Nordland	9	8	32	5	31	12
Troms	3	3	20	3	14	5
Finnmark	5	4	30	5	8	3
Total	116	100	673	100	263	100

I svarfordelingen i tabell 4 er det et betydelig antall som ikke har oppgitt hvilket fylke de arbeider i (185 fagansatte og 39 PP-ledere). Dette kan tolkes i flere retninger, blant annet: i) som et uttrykk for tvil om at svarene håndteres anonymt, selv om anonymisering er en selvfølge i en slik studie og er formidlet til deltakerne i informasjonsskrivet som fulgte med undersøkelsen, og ii) «nedtrekksmenyer» i spørreskjemaer, som ble brukt i dette tilfellet, kan være komplisert å få til å fungere om undersøkelsen besvares fra mobiltelefon eller nettbrett.

3.4.4 VALIDITET OG RELIABILITET

I spørreskjemaene ble det i hovedsak tatt med spørsmål som var pilottestet av representanter for målgruppene, og justert i forbindelse med Hustad, Strøm og Strømsviks (2013) studie. Tilleggsspørsmål som handlet om SEVU-PPT, ble formulert i et samspill mellom forskerne og representanter for Utdanningsdirektoratet. Innspill fra flere involverte parter har bidratt til å sikre høy validitet, eller gyldighet, i denne delen av studien. Validiteten er imidlertid også avhengig av en tilfredsstillende svarprosent. For å kunne gi et fullgodt bilde av forhold som angår temaet som utforskes, er det viktig at flest mulig deltar og besvarer alle spørsmålene. Mottakerne av undersøkelsen ble derfor informert om hensikten med undersøkelsen og om hvorfor det er viktig at mange svarer. For å begrense frafallet, la vi i tillegg vekt på å utforme gode og meningsfylte spørsmål, og på å holde antall spørsmål nede (se f. eks. Elstad 2010, Jacobsen 2005).

Et annet avgjørende spørsmål som handler om kvalitet i studien, er om vi kan stole på svarene vi får. Forskere har først og fremst ansvar for og kontroll over den delen av studien som har med utformingen å gjøre; det vil si ansvar for at studien bygger på vitenskapelige prinsipper og at gjennomføringen er nøyaktig i alle ledd som inngår i studien, som arbeid med spørreskjemaet, utsendelse av spørreskjema, koding av data og analyser (Grønmo 2004, Jacobsen 2005). Pålitelige resultater henger også sammen med respondentens svar. Det kan forekomme både overrapportering og underrapportering. Enkelte kan svare strategisk ut fra egeninteresse. De kan for eksempel ha et ønske om å gi et glansbilde av situasjonen slik at de selv og deres tjeneste kommer mest mulig positivt ut, eller de kan overdrive problemer for om mulig å få tilført mer ressurser til eget arbeidsfelt. Et annet fenomen som ofte forekommer, kalles «ja-siing». Det vil si at studiedeltakere unngår å velge svaralternativer som gir inntrykk av en negativ eller kritisk innstilling fordi det på bakgrunn av kulturelle normer oppfattes som «riktig» innstilling å være positiv (Bowling 2005). I denne studien kan det dessuten være skjevhet i utvalget i den forstand at de som føler seg mest presset, tidsmessig, i sin arbeidssituasjon, kan ha hatt minst anledning til å delta. Slike forhold må tas i betraktning når funn i studien skal tolkes. Utvalget inkluderer imidlertid betydelig spredning både i størrelse på PP-tjenestene som er representert, i størrelse på kommunene og geografisk lokalisering.

3.4.5 FORSKNINGSETISKE HENSYN

Studien ble rutinemessig meldt til Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informasjon om studien ble formidlet skriftlig i e-posttekst og i innledningen i spørreskjemaet. I informasjonsskrivet ble det understreket aspekter som konfidensialitet, anonymisering, frivillighet, mulighet for å trekke seg når som helst uten begrunnelse og uten konsekvenser, og om mulighet for å unnlate å svare på spørsmål de ikke kan eller ikke ønsker å besvare. Det innsamlede datamaterialet er behandlet etter gjeldende etiske retningslinjer for forskning (jfr. retningslinjer fra Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora).

3.4.6 ANALYSER AV DATAMATERIALET

Analysene er gjennomført ved hjelp av programpakken SPSS. I hovedsak rapporteres resultatene i form av prosentvise fordelinger presentert i figurer og tabeller. Bivariate analyser finnes i et mindre omfang. Her ser vi på sammenheng mellom svarfordelingen på flere spørsmål, blant annet om deltakelse i tilbud i regi av SEVU-PPT ser ut til å gi utslag på vurdering av eget kompetansenivå. I alle tabeller og figurer er totalt antall svar (N) oppgitt, bortsett fra når det gjelder svarfordeling på spørsmål med flere svarmuligheter. Alle har ikke svart på alle spørsmålene i undersøkelsen, N vil derfor variere noe både mellom spørsmål og innenfor samme spørsmål (ved flere delspørsmål). Spørreskjemaet var konstruert slik at det var mulig for deltakerne å hoppe over spørsmål som de ikke ønsket, eller ikke kunne, svare på. For noen av temaene som vi har utforsket, har studiedeltakerne blitt bedt om å vurdere forskjellige påstander og angi hvor enig eller uenig de er i hver påstand langs en gradert skala. I og med at arbeidsoppgavene varierer innad i PP-tjenesten var det for flere av spørsmålene til fagansatte mulig å krysse av for svaralternativet «ikke aktuelt» (for min stilling). Enkelte spørsmål hadde åpne svarmuligheter som et supplement til de faste med tanke på at all variasjon ikke var dekket inn i de preformulerte svarkategoriene. I tillegg var det knyttet oppfølgingsspørsmål til noen svaralternativer, blant annet til svarkategoriene «mangelfull» og «svært mangelfull» i forbindelse med vurdering av kompetansenivå. Svar på disse spørsmålene er sortert etter tema, og listet som utdypende eksempler i tilknytning til de kvantitative resultatene.

3.5 VURDERINGER AV SAMLET DATAGRUNNLAG FOR EVALUERINGEN

Evalueringen er basert på et bredt tilfang av data fra flere forskjellige kilder, som beskrevet i avsnittene over. Dette er en styrke med tanke på muligheten for å kunne trekke holdbare konklusjoner om hvilke virkninger strategien kan ha hatt. Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten har imidlertid involvert mange aktører og en rekke forskjellige tiltak. Dessuten har noen tiltak tatt form samtidig som strategien har blitt implementert. Et eksempel på dette er læringsressursen *SEVU-PPT nett*, som ble lansert på den landsdekkende konferansen for ledere i PP-tjenesten i slutten av september 2016. Det betydelige omfanget av så vel involverte aktører som samlede tiltak, og alle endringene underveis i strategiperioden, har vært utfordrende å fange inn i evalueringen og ta hensyn til i analysene av datamaterialet. I kompetansekartleggingen har vi med data som viser hvor store andeler av de aktuelle utvalgene som har tatt videreutdanning i regi av SEVU-PPT, det vil si: organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning, og lederutdanning. I tillegg kommer det frem hvor store andeler av utvalget som har deltatt i etterutdanning av noe slag, men ikke hvilke etterutdanninger det er snakk om.

Med hensyn til caseutvalget må vi ta forbehold om at det trolig først og fremst er lokale PP-tjenester som har noe å «vise frem» som har invitert oss inn. I flere av de kommunene vi har besøkt, har en i utgangspunktet høy andel elever i spesialundervisning blitt redusert, og dette er et viktig tema i mange av samtalene når informantene vurderer utbyttet av deltakelse i strategien. Selv om vi må ta forbehold om representativiteten, gir casesene eksempler på hvordan flere faktorer kan virke sammen og danne vilkår for økt oppmerksomhet om systemrettet arbeid i PP-tjenesten.

4 PERSPEKTIVER PÅ SEVU-PPT FRA UTDANNINGS-DIREKTORATET, STATPED OG UH-SEKTOREN

I dette kapitlet rapporterer vi fra intervjuer med prosjektlederen i Utdanningsdirektoratet, koordinator for Statpeds ansvarsområder i satsingen, koordinator for tilbyderne av etter- og videreutdanning ved universiteter og høyskoler samt ytterligere to representanter for ulike tilbydermiljøer i UH-sektoren.

Tematisk griper vi fatt i sentrale deler av mandatene til de aktørene som våre informanter representerer. Koordinering er en kjerneoppgave for direktoratet (4.1) så vel som for Statped (4.2.1) og NTNU (4.2.2). Vi velger å referere fra de delene av samtalen med koordinator (4.2.2) i NTNU som dreide seg om selve koordineringen av UH-sektoren, før vi omtaler andre temaer som ble diskutert i de øvrige intervjuene i UH-sektoren (4.3).

I fremstillingen har vi lagt vekt på å referere informantenes synspunkter mer enn å kommentere og drøfte dem, spesielt gjelder dette intervjuene med de tre første informantene. Vi peker i teksten videre til andre kapitler hvor poengene som presenteres her, sees i sammenheng med andre undersøkelser og resultater fra evalueringen.

4.1 UTDANNINGSDIREKTORATET

Satsingens prosjektleder i Utdanningsdirektoratet overtok prosjektlederansvaret fra høsten 2015. Samtalen med henne dreide seg om de ulike aktørenes roller og ansvar samt direktoratets innflytelse og påvirkningsmuligheter i satsingen. Også søkingen til videreutdanningstilbud og finansieringen av satsingen ble berørt.

Som vi også har beskrevet i kapittel 1.2.4 er UH-sektor, Statped, fylkesmennene og forskningsmiljøer blant dem Utdanningsdirektoratet omtaler som sentrale aktører i SEVU-PPT.¹⁴ Prosjektlederen fremhevet at det er Utdanningsdirektoratet som har det overordnede ansvaret for koordinering og styring av strategien. Samtidig har både Statped og UH-sektoren sine respektive koordinatore i satsingen med ansvar for å koordinere og rapportere på egne utdanningstilbud og tiltak, noe som også ble presisert i et brev fra Utdanningsdirektoratet datert 4.4.2017.

Dette betyr at Statped koordinerer og rapporterer på sine oppdrag: etterutdanningstilbudene, arbeid med regionale nettverk og nettverkskonferanse for ledere i PPT. NTNU er ansvarlig for koordinering og rapportering på sine oppdrag: etter- og videreutdanning fra UH-sektoren og SEVU PPT nett. NTNU har dessuten fått i oppgave å oppsummere forskningen på systemorientering i PP-tjenesten. Udir har overordnet ansvar for helhet og sammenheng i oppdragene.

Statped har stått for etterutdanning i flerspråklighet og flerkulturalitet, og de har etter hvert også fått ansvar for etterutdanning i alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) og spesifikke språkvansker, meddelte prosjektlederen. Etterutdanningstilbudene fra UH-sektoren var det imidlertid blitt lite ut av,

¹⁴ Se også <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/> lesedato: 22.05.2018

opplyste hun, hovedsakelig fordi tilbudene ble kostbare sammenlignet med f. eks. Statped's tilbud; UHs etterutdanningstilbud ble dyrere enn de Statped kunne tilby.

NTNU som koordinerende enhet for UH, arrangerer en fagsamling for UH i året hvor alle UH-tilbydere er invitert. Udir har også hatt faste samarbeidsmøter og rapporteringsmøter med koordinatorene og arrangert en tilbydersamling hvor alle aktører i SEVU PPT møtes, dvs. UH, Fylkesmennene og Statped. I tillegg blir noen av de nasjonale sentrene som jobber tett opp til PP-tjenesten invitert og dessuten forskningsmiljøene som gjennomfører evalueringen. Fylkesmennene har en viktig rolle i å skape arenaer for regionale nettverk, kompetansekartlegging og veiledning til kommuner og fylkeskommuner om kompetanseutvikling. De forvalter også alle midlene til etter- og videreutdanning, påpekte prosjektlederen.

En annen begrunnelse for å trekke dem inn i møter med UH-sektoren var at fylkesmannen vil være der også etter at strategien er avsluttet. Det er viktig at de kjenner PP-tjenestene i sine regioner og kan bidra til å opprettholde nettverkene. Med en ny kompetanseutviklingsmodell som er på trappene, er det fylkesmennene som kan følge opp føringene og ønskene som går igjen i politiske skriv, påpekte hun.

Statped arrangerer den årlige nasjonale lederkonferansen, som har vært gjennomført fra og med 2014. Da Statped også fikk i oppgave å etablere og drifte regionale nettverk, viste det seg nødvendig at de først skaffet oversikt over eksisterende nettverk. Dette var en større og vanskeligere oppgave enn Statped og Udir først så for seg, men prosjektlederen mente de etter hvert hadde funnet veien sammen. Statped skal ikke gripe inn der hvor det finnes nettverk som fungerer godt, men der hvor det manglet nettverk, hadde Statped i oppgave å stimulere til dette, var resonnementet. Etableringen av regionale nettverk har vært et satsingsområde – særlig de to siste årene i strategien, for å sikre implementering av SEVU PPT slik at dette arbeidet «sitter» i regionen etter strategien utløp.

I et arbeid for å avklare og tydeliggjøre begrepet systemrettet arbeid, har Utdanningsdirektoratet trukket inn KS, faglig råd for PP-tjenesten, fylkesmannen, UH-sektoren og Statped. Resultatet er blitt en nett-tekst som tydeliggjør hva direktoratet forventer av det systemrettede arbeidet og gir eksempler på handlinger PP-tjenesten kan gjøre for å arbeide systemrettet på ulike nivåer i sektor. De samme aktørene har arbeidet med utviklingen av kvalitetskriteriene for PP-tjenesten. Kvalitetskriteriene er ikke en del av SEVU-PPT, men forstås å støtte opp under strategien. Utviklingen av kvalitetskriteriene og utviklingen av strategien SEVU-PPT er to parallelle prosesser som begge springer ut av Meld. St. 18 (2010-2011), og begge er omtalt i det samme oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet.

Styringsvalg som Utdanningsdirektoratet har foretatt, omfatter ifølge prosjektlederen også et ekstra år med lederutdanning sammenlignet med det som opprinnelig var planlagt, slik at de siste studentene er ferdige høsten 2018. De omfatter dessuten godkjenning av søknader om videreutdanning. Etter hvert har søknader til de tilbudene som er utviklet for strategien, vært prioritert på bekostning av søknader om andre typer selvvalgte videreutdanninger eller studier, dette for å sikre tydeligere styring for strategiens målsetting. I tillegg har direktoratet omdisponert midler fra videreutdanning til etterutdanning i noen utvalgte sårbare regioner. Da det på et tidspunkt var for få søkere til videreutdanningene i de tre nordligste fylkene, ble de aktuelle UH-miljøene bedt om å lage regionale, kostnadsfrie etterutdanningstilbud som erstatning for videreutdanningstilbudene. Da lignende

situasjon oppstod i tre fylker i Midt-Norge og Sørøst-Norge, ble UH-koordinatoren koblet inn for å bistå i utformingen av skreddersydde etterutdanningstilbud og med fylkesmannen som forvalter av midlene. Omdisponering av midler muliggjorde også utviklingen av SEVU-PPT nett, som har vært koordinert av NTNU.¹⁵ Vi vender tilbake til dette temaet i neste kapittel, hvor fylkesvis variasjon i søkningen til videreutdanningene tematiseres.

Prosjektlederen kom også inn på budsjettkuttet som rammet strategien i 2016. I tildelingsbrevet for 2016 sendt ut i januar, ble de gjort kjent med at budsjettet for SEVU-PPT skulle reduseres fra 37,5 til 15 millioner, hvilket førte til det prosjektlederen betegnet som en bråstopp for strategien. I samarbeid med andre oppnådde en etter hvert å få budsjettet oppjustert til 30 millioner, hvilket var avgjørende for forsvarlig drift, og dette var klart i februar. Informanten indikerte at til tross for at utfallet ble positivt til slutt, bedømt ut fra at søkerantallet var høyere enn det antallet direktoratet kunne godkjenne finansiering for, innebar varslet om budsjettkutt usikkerhet og et inntrykk av uforutsigbarhet ikke bare for direktoratet, men også for andre aktører.

På spørsmål om direktoratets påvirkningsmuligheter overfor kommunene, svarte prosjektlederen at for Udir kunne det være ønskelig å skrive inn i strategier som Vurdering for læring eller Læringsmiljø at PP-tjenesten skal delta, men det som lar seg gjøre i henhold til loven og prinsippet om lokal handlefrihet, er å anbefale at PP-tjenesten trekkes inn som aktive deltakere i aktuelle satsinger. At det er betydelige forskjeller i kommuners praksis med å trekke inn PP-tjenesten, ble bemerket av prosjektlederen, som understreket at når tjenesten kommer på sidelinjen kan den lett tape legitimitet.

4.2 KOORDINATORENE AV UTDANNINGSTILBUDENE

4.2.1 KOORDINERING VED STATPED

Statped var i starten av en omorganisering da SEVU-PPT var på trappene. Informanten mente at det var uklart til å begynne med hvilken rolle Statped skulle ha i strategien. Uansett fikk Statped tre oppdrag beskrevet i oppdragsbrevet: 1) utvikle og ha ansvar for etterutdanningene, og de skulle bidra i videreutdanningene der hvor det var behov for det; 2) sørge for regionale nettverk; 3) være ansvarlig for den nasjonale nettverkskonferansen for PP-ledere. Informanten mente at oppdragsbrevet ga grunn til å forvente at de skulle møte de andre sentrale aktørene i en tidlig fase, men dette skjedde ikke før de ble invitert til tilbydersamling etter at det var gått to år. Dette mente informanten var uheldig overfor PP-tjenesten som i for liten grad var blitt presentert for SEVU-PPT som en samlet strategi. En tydeligere forventningsavklaring på et tidlig tidspunkt har vært etterlyst av Statped, fikk vi vite.

Informanten bekreftet at Statped gir etterutdanning i flerkulturalitet, flerspråklighet, alternativt supplerende kommunikasjon og spesifikke språkvansker. Temaene for etterutdanning blir utformet i samarbeid mellom Statped og Udir, fortalte hun. Statped erfarer også selv hvilke temaer som etterspørres av PP-tjenesten, som flerkulturalitet og flerspråklighet. Med hensyn til videre-

¹⁵ Opplysninger vi har mottatt fra Universitetet i Tromsø som drifter SEVU-PPT nett, om trafikkdata i perioden september 2016–august 2018 tilsier at SEVU-PPT nett hadde hatt 16.662 besøk, og av disse var 8892 unike brukere. For begge tallene var det en vekst på om lag 75 prosent fra året før. Mer enn 9000 brukere hadde vært involvert i en økt, cirka 2500 i to økter og grovt sett 1000 i henholdsvis tre og fire økter. Gjennomsnittlig varighet per besøk var drøyt tre og et halvt minutt.

utdanningene mente hun at Statped bidrar ved at tilbyderne i UH-sektoren kan bruke Statpeds folk når de har behov for det.

Om de regionale nettverkene poengterte informanten at Statped hele tiden hadde understreket betydningen av å ta hensyn til nettverk, samlinger og konferanser som allerede er etablert i forskjellige regioner, fremfor å legge noe nytt på toppen av det som finnes fra før. Hun presiserte at kontakt med regionale nettverk inngår i Statpeds ordinære oppgaver, og at det er viktig å ta hensyn til forskjeller i måten PP-tjenesten er organisert på i møter med kommuner og regioner.

Fra og med 2016 ønsket Udir å være med i planleggingen og gjennomføringen av den nasjonale nettverkskonferansen, etter at Statped hadde stått for dette gjennom de forutgående to årene. Denne konferansen er rettet mot ledere, mens de regionale tiltakene skal være for alle ansatte i PP-tjenesten. Nordlandskonferansen i Nord-Norge eller Fagborg, som det heter i Statped midt og i Statped vest, egner seg for rådgivere i PP-tjenesten eller i Statped lokalt, påpekte informanten.

4.2.2 KOORDINERING VED NTNU

Informanten fra NTNU, som har hatt denne koordineringsoppgaven gjennom hele strategiperioden, viste til oppdragsbeskrivelsen for koordineringsoppdraget hvor det fremgår at ansvaret består i å koordinere utviklingen og gjennomføringen av etter- og videreutdanningstilbud, inkludert lederutdanningen i SEVU-PPT. Koordinator skal blant annet også følge opp gjennomføringen av tilbudene gjennom samlinger med tilbyderne.¹⁶ Hun pekte på at UH-sektorens mandat primært er å gjennomføre videreutdanning og grunnutdanning, men ettersom det lå i kravspesifikasjonen til tilbyderne at de også skulle tilby etterutdanning knyttet til strategien, har alle de involverte UH-miljøene tilbudt dette, noen av dem flere ganger. Dette hadde ikke vært helt enkelt å få til, også fordi miljøene i utgangspunktet hadde priset tilbudene forskjellig og praksisfeltet opplevde at tilbudene ble for dyre. Etterutdanningstilbudene ble utformet over samme tematikk som videreutdanningsstilbudene. Etterutdanning kan kanskje være enklere å delta i for små PP-tjenester med en eller to ansatte, sammenlignet med videreutdanningene som er mer omfattende, resonnerer informanten. Dette fordi man ved etterutdanning ikke bruker like mye tid på studiene, og små kontorer med få ansatte er mer sårbare tidsmessig med tanke på drift.

Lederutdanningen ble ikke i særlig grad harmonisert, utover antall samlinger, noe litteratur, og at de skulle involvere arbeidskrav som tok utgangspunkt i praktisk og daglig arbeid, fortalte informanten. Atskilling arbeid ble derimot lagt i harmonisering av de tre videreutdanningstilbudene til PP-ansatte:

Vi bestemte oss for hva det var som skulle være likhetene i tilbudet: strukturen, antall samlinger, eksamensform, at modul 2 bygde på modul 1. Men de [faglig ansvarlige i UH-sektoren] kunne ha ulikt teoretisk utgangspunkt. De skulle bli kjent med hverandre, de skulle prøve å komplementere hverandre, de skulle kanskje være hos hverandre og holde forelesninger og de skulle utforme gode tilbud. Så var det en tidsfrist for å levere tilbudene til meg, sånn at jeg kunne gå over og på en måte standardisere. Innholdet har vi jo jobbet med,

¹⁶ Avtale om å koordinere utvikling og gjennomføring av etter- og videreutdanningstilbud som utvikles og tilbys som en del av Strategi for etter- og videreutdanning av ansatte i PP-tjenesten 2013–2018 (SEVU PPT) mellom Utdanningsdirektoratet og NTNU, datert 12.11.2013, side 6.

men layouten skulle også standardiseres fordi ressursene skulle presenteres samlet på Udirs hjemmeside.

Hun knyttet organisasjonsutvikling og endringsarbeid og rådgivning og veiledning til første ledd i mandatet til PP-tjenesten, slik dette fremgår av § 5-6 i opplæringsloven.¹⁷ Denne videreutdanningen perfektionerer PP-tjenesten på redskapsiden, noe som er viktig for å komme i posisjon overfor skoler og barnehager. Læringsmiljø og gruppeledelse er det faget som det har vært drevet mest systemrettet arbeid innenfor i Norge, mente hun, men understreket at alle videreutdanningstilbudene i SEVU-PPT skal bidra til økt kompetanse innenfor systemrettet arbeid.

De tre videreutdanningene for ansatte har ulike utfordringer, påpekte hun. Spesielt kan organisasjonsutvikling og endringsarbeid kreve bistand fra lederen av PP-tjenesten for at de ansatte som deltar på videreutdanningstilbudene skulle komme i posisjon overfor skoler og barnehager slik at de fikk praktisere systemrettede satsninger ved enhetene. Dette har vært enklere for studentene i de to andre videreutdanningene, rådgivning og veiledning samt læringsmiljø og gruppeledelse, hvor praksis eller utviklingsarbeidene som har ligget i videreutdanningen, har vært mer i tråd med tradisjonelle deler av rådgiverprofesjonen.

I samtalen ble også begrepet systemrettet arbeid brakt på banen. Koordinatoren viste til påfølgende tilbydersamling hvor de skulle bruke to dager til å jobbe med begrepet for at man i større grad skulle få en omforent forståelse av begrepet i satsningen, blant annet med tanke på gjennomføringen av det siste året i satsningen. Det kan også nevnes at en systematisk gjennomgang av forskning på PP-tjenesten med særlig oppmerksomhet om systemrettet arbeid har vært et pågående prosjekt som også har vært presentert og drøftet i tilbydersamlinger. Arbeidet med oversiktsartikkelen har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet og publisert våren 2018 (Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvsberg 2018). I denne rapportens kapittel 11 tar vi for oss noen viktige poeng fra omtalen av fagfellekvadrert forskning i oversiktsartikkelen.

4.3 TILBYDERE AV VIDEREUTDANNING INNENFOR SEVU-PPT

I delrapporten fra evalueringen (Hustad m.fl. 2016) har vi analysert to intervjuer i UH-sektoren, ett med et UH-miljø som har tilbudt videreutdanning for PP-ansatte og ett som har tilbudt lederutdanning. Vi kan her supplere med ytterligere tre intervjuer med tilbydere av videreutdanning for ansatte, hvorav ett av de tre har vært med koordinator for UH. Forståelse av selve koordineringsoppdraget har vi allerede omtalt, og koordinatoren inngår blant de øvrige informantene fra og med delkapittel 4.3.2. Fra nevnte avsnitt konsentrerer vi oss om temaene utviklingsarbeid og systemrettet arbeid.

Organisasjonsutvikling og endringsarbeid inngår i studietilbudet fra begge de to UH-miljøene som er intervjuet i sammenheng med denne sluttrapporten, og som nevnt lar vi koordinator for UH-sektor også uttale seg på vegne av tilbudet fra den koordinerende UH-institusjonen. Denne har tilbudt videreutdanningene rådgivning og veiledning, læringsmiljø og gruppeledelse samt lederutdanningen.

¹⁷ «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. (...)»

Før vi refererer fra disse nyere intervjuene vil vi kort sammenfatte hovedpunkter fra samtalene med tilbyderne i UH fra delrapporten (Hustad m.fl. 2016: 48–52).

4.3.1 HOVEDMOMENTER FRA DELRAPPORTEN

Ulike perspektiver på hva en kan forstå med systemrettet arbeid, kom frem i de tidligere rapporterte intervjuene. Diskusjoner av begrepet har foregått på tilbydersamlinger og sammen med studentene i videreutdanningene, har vi fått vite.

For tilbyderne av lederutdanningen var det viktig å styrke lederidentiteten hos den enkelte studenten, gjennom å tilføre kunnskap om hvordan styring av utdanning foregår og forståelse av lederens egen rolle i en større sammenheng. Studentenes erfaringer med stadig å være i grensesoner med andre etater og tjenester var utgangspunktet for oppøving av deres analytiske perspektiver på situasjonen og lederrollen. Å gi studentene et større kunnskapstilfang og øve deres forståelse, var viktigere enn å tilby oppskrifter, mente disse lærerne. Om begrepet systemrettet arbeid mente den ene læreren at det ikke er så lett å gjenfinne i forskningslitteraturen, det fremstår nærmest som noe som er funnet opp i en reform. Selv etter mange år med oppmerksomhet, er begrepet fortsatt uklart, mente hun. Lederes oppgaver ble forstått som krevende: De har ikke rammer eller mandat til å gjøre det som myndighetene forventer at de skal gjøre, ble det sagt.

Sammenholdt med nivåene for systemrettet arbeid, fra Hustad m.fl. (2013) som også er gjengitt i kapittel 1.2.3 i denne rapporten, kan vi si at fortolkning b (systemrettet arbeid med skolen eller barnehagen) gjør seg gjeldende for samarbeidet mellom student (som PP-ledere) og skoleleder. Det siste nivået, c (systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet) kan knyttes til det tilbyderne av lederutdanningen kaller studentenes erfaring fra grensepraksiser. Dette forstod de som utfordrende i studentenes arbeidshverdag.

Tilbyderne av videreutdanning for ansatte var opptatt av balansen mellom en ekspertrolle og en veilederrolle for PP-rådgivere. Skoler og barnehager tenderer til å holde den PP-ansatte fast i en ekspertrolle gjennom sine forventninger om sakkyndigvurdering fra PP-tjenesten. Disse informantene forstod det slik at hensikten med SEVU-PPT er å dreie oppmerksomheten fra et veldig sterkt individfokus over til et forebyggende samarbeid med andre aktører. Dette innebærer innarbeiding av et relasjonelt og kommunikativt syn i PP-tjenesten slik at den kan bidra i utviklingen av lærende organisasjoner. For dette er prosesskompetanse sentralt, det vil si at PP-ansatte ikke bare er eksperter på lærevansker eller tiltak, men er trent på å komme i posisjon, finne rollen sin og utvikle trygghet, utnytte ressursene samt forstå dynamikken mellom ledelse og ansatte og mellom lærere og foreldre.

Sammenholdt med fortolkningsnivåene for systemrettet arbeid, tilsier oppmerksomheten om relasjoner i skolen og barnehagen at en her beveger seg på nivå a (systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø) og b (systemrettet arbeid med skolen eller barnehagen).

4.3.2 UTVIKLINGSARBEIDET INNENFOR STUDIET

Utviklingsarbeidet som studentene skal gjennomføre innenfor videreutdanningen, er ment å være systemorientert i sin innretning. Temaene henger sammen, men vi velger å omtale utviklingsarbeidet slik dette inngår i arbeidskravene i videreutdanningen før vi går nærmere inn på systemrettet arbeid.

Sentralt i videreutdanningen står prosjektarbeidet som studentene skal gjøre. En av informantene hadde merket seg at konkret utviklingsarbeid i praksisfeltet er et kjennetegn ved SEVU-PPT som skiller denne strategien fra tidligere satsinger, som Samtak – en satsing som denne informanten mente ikke hadde satt særlige spor. Hun fremhevet at utviklingsarbeidet i studiet har vært sterkt vektlagt fra deres side som tilbydere. En annen av våre informanter oppfattet Samtak som en *top-down*-styrt satsing, mens hun forstod utviklingsarbeidet som mer *bottom-up*-orientert og sammenlignbart med modell-utprøving som Nordlandsforskning tidligere har evaluert. Også denne informanten ga uttrykk for at utviklingsarbeidet i videreutdanningen er viktig.

En av tilbyderne av videreutdanningen organisasjonsutvikling og endringsarbeid fortalte hvordan det utviklingsarbeidet studentene gjør, skal løpe som en rød tråd gjennom hele studiet frem til prosjektrapporten leveres som en eksamensbesvarelse. Først leverer studentene en skisse som diskuteres, hvorpå en ny versjon av skissen blir gjenstand for skriftlig tilbakemelding fra en lærer og fra en medstudent. Prosjektet skal være godt lokalt forankret, og det skal være basert på teori og forskning som inngår i litteraturen for studiet. Hun fortalte at for noen av studentene er det krevende å forstå innretningen som utviklingsarbeidet skal ha. Det skal ikke handle om substansen i prosjektene, som f.eks. alternativt supplerende kommunikasjon eller om skolevegring. Eksamensbesvarelsen skal handle om prosessene knyttet til organisasjonsarbeid og endringsarbeid. En annen informant fortalte at de må kommunisere tydelig til studentene at de ikke kan komme med sitt eget prosjekt, de skal ha dialog med barnehagen eller skolen om hvordan de skal definere endringsarbeidet. Det skal være basert på et opplevd behov, og de skal skrive om de ulike fasene: initiering, implementering og institusjonalisering.

På bakgrunn av at de faglig ansvarlige ved UH-institusjonene er sensorer for hverandres studenter, hadde en av våre informanter observert at det kan variere hvorvidt studentenes prosjekter er knyttet til et lokalt utviklingsarbeid. Noen konsentrerer seg om et utviklingsarbeid som allerede er igangsatt i en skole, barnehage, PP-tjeneste eller tverretattlig, mens andre studenter planlegger noe som de kanskje ikke kommer i gang med i løpet av studieperioden. Dette er forståelig, mente denne informanten og pekte på at det viktig at studenten har gjort et grundig teoretisk forarbeid.

At det er krevende å drive utviklingsarbeid for varig endring, hadde en av informantene erfart. Etter mange års systematisk innsats i en middels stor kommune forut for SEVU-PPT, var den stanset opp etter at UH-miljøet hadde trukket seg ut etter endt prosjektperiode. Det lot seg gjøre å blåse liv i arbeidet på nytt, viste det seg, da det kom flere ansatte fra denne kommunen til videreutdanning innenfor SEVU-PPT. Hun oppsummerte:

Der har de på en måte bevist hvor omfattende det er å drive endringsarbeid i PPT da. Der hadde vi en systematisk innsats over noen år også var det slutt også forsvant det hele. Så der har man virkelig blåst liv i det igjen. Der vet jeg jo at det er PP-leder som har tatt initiativ på eiernivå til å jobbe systematisk med dette igjen. Det er krevende for PP-kontoret å skulle drive med den typen organisasjonsutvikling.

Antallet studenter ble omtalt som en kritisk faktor for god gjennomføring av studiet av en av informantene. Det er viktig å få til en god dynamikk i studentgruppen og at de kan være ressurser for hverandre, påpekte hun. De vil da få innsikt i hvordan situasjoner som ligner dem de selv står i, har

vært håndtert andre steder, og de kan fortelle hverandre om vellykket endringsarbeid. Hun fortsatte: *«Vi ser det som naturlig at de utviklingsprosjektene som er gjenstand for vurdering og eksamen, de må være nyskapende, men med noen strever vi med å få ting i gang.»* Som et eksempel på dette fortalte hun om ansatte som hadde kommet til studiet med lederens velsignelse og forventning til at de skulle endre PP-tjenestens arbeidsmåter. Da de møtte motstand blant andre ansatte på egen arbeidsplass, måtte de trå tilbake for å få lederens ansikt og styring mye tydeligere frem. Dette ble etter sigende en veldig fin illustrasjon der alle så at teorien stemmer. Når det ikke er forankret og de som skal foreta endringen ikke har forståelsen, må man gå enda et skritt tilbake for å skape den beredskapen for endring som må til, resonnerer hun.

Innenfor lederutdanningen blir studentene veiledet på deres respektive arbeidsplasser, fikk vi vite. Det kalles trekantsamtale når studenten og faglig ansvarlig i UH snakker med lederens overordnede om strategisk utvikling på studentens arbeidsplass, og faglig ansvarlig i UH forsøker å forplikte studenten til å følge opp for at det skal bli et prosjekt som involverer hele kommunen.

I videreutdanningene for ansatte kan tilbydere fra UH ha andre måter å involvere kommunene på. En informant fortalte at hun håpet at den formelle kompetansen som studentene får, skal få betydning for virksomheten etterpå. For dette formålet skrev hun gjerne brev til eiere og ledere ved studentenes arbeidsplasser med informasjon om hva studentene har gjennomgått og eksempler på utviklingsarbeid de har jobbet med. Hun fortsatte: *«Da gjør jeg oppmerksom på at de nå har en ansatt med mye kompetanse på dette og at jeg håper de benytter seg av dette videre.»* En annen informant hadde invitert studentenes ledere til den siste samlingen, for at ledelsen også skulle være kjent med endringsarbeidet som studentene hadde gjort.

I tillegg vil etterutdanningen foregå lokalt. Våre informanter bekreftet at de har tilbudt etterutdanning i SEVU-PPT over et gitt antall dager. PP-ledere, skolesjefer og barnehagesjefer har vært blant deltakerne i etterutdanningen.

4.3.3 SYSTEMRETTET ARBEID

I samtalene om hva våre informanter fra UH forstår med systemorientert arbeid, refererte de til innleggene og diskusjonene i tilbydersamlingene, til delrapporten fra evalueringen av satsingen (Hustad m.fl. 2016) og til flere ulike publikasjoner hvor de selv eller andre tilbydere har bidratt. En av informantene besvarte som følger på et spørsmål om hva studentene i videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid må lære for å kunne jobbe systemrettet:

Det er mye organisasjonsteori knyttet til det å jobbe med systemer, og at man faktisk må forstyrre de systemene man skal endre. De lærer mer om skolen og barnehagen som organisasjon, om kommunikasjon og om systemperspektiver knyttet til den kompleksiteten i de organisasjonene de jobber mot. Vi driver med kompleksitetsreduksjon for å drive med endringsarbeid. (...) Det er mye [litteratur om] lærende organisasjoner, profesjonelle læringsfellesskap, det å bygge opp kollektiv kapasitet, det er mye teori, mye internasjonal litteratur. Og så jobber de jo konkret med aksjonsmetodikk og pedagogisk analyse.

Dette gir beredskap til å gjennomføre et endringsarbeid, mente informanten, altså det studentene trener på gjennom utviklingsarbeidet, som omtalt ovenfor. Senere i samtalen nevnte hun at mange av

studentene føler seg veldig alene; de får gjerne på seg «systemhatten» gjennom å delta i videreutdanningen, mens kollegene driver sakkyndighetsarbeidet. Samtidig kan systemorienteringen være dårlig forankret på kontoret. Hun mente det vil være behov for de utviklingsarbeidene som studentene har definert og til dels implementert, men at det er viktig at det også drives modellutprøving også etter at SEVU-PPT avsluttes. Hvis en glemmer dette vil en fort falle hen i sakkyndighetsarbeid på nytt.

En av informantene henviste til betenkeligheter som har kommet til uttrykk i tilbydersamlinger, om at systemorienteringen kanskje gjør at en står i fare for å miste individperspektivet. Her refererte hun til en gradvis perspektivforskyvning som også har foregått innenfor spesialpedagogikk, fra en vektlegging tidligere på individer, diagnoser og individuelle vansker. Hun fortsatte:

Så har man jo løftet blikket for å se individet i kontekst. Da kreves det kunnskap om konteksten og ikke minst kunnskap om hvordan konteksten kan påvirkes. Jeg prøver å få studentene til å se at når de nå i veldig stor grad får etterspørsel fra skoler og barnehager bare på individnivå, så kan det være en like god innfallsvinkel til å jobbe med dem på systemnivå som det å gå andre veien via en såkalt systembestilling.

Hun konstaterte at skoler og barnehager ikke har bedt PP-tjenesten om å ta videreutdanningene, og bestillingene deres vil oftere være orientert om et barn heller enn om en klasse eller gruppe. Samtidig er kapasiteten begrenset, påpekte hun:

Vi har ingen mulighet for å avvise søknader om sakkyndighetsarbeid, de kan komme fra foreldre, og de må tas hånd om. Samtidig vil fylkesmannen som har tilsynsfunksjon si at du ikke kan nedprioritere og lage ventetid på sakkyndighetsarbeid for å prioritere andre typer tjenester, selv om loven på en måte har sidestilt disse to.

Sammenhengen mellom systemorientering og de kvalitetskriteriene som nå gjelder for PP-tjenesten ble berørt av en av våre informanter, som mente at kriteriene egentlig har ligget der hele tiden og at det støtter opp under det systemrettede perspektivet. Hennes resonnement synes å være at kravet om at skolene gjør et arbeid før tilmelding til PP-tjenesten er styrket gjennom kvalitetskriteriene.

Forskjeller mellom kommuner når det gjelder å trekke inn PP-tjenesten i større kompetanse-utviklingsprosjekter ble også kommentert og beskrevet som svært varierende – fra rutinemessig involvering til notorisk utelatelse. Fylkesmannsleddet og skolesjefene har vært en utfordring bestandig, mente en av informantene, som på dette området viste til Nordlandsforsknings tidligere evalueringer. For en annen informant var det tydelig at UH-sektoren er i posisjon til å etterspørre PP-tjenesten når de også har oppgaver som utviklingspartner for skoler, slik som i Ungdomstrinn i utvikling, som har løpt parallelt med SEVU-PPT.

4.3.4 EGET UTBYTTE OG UTFORDRINGER

Gjennom samtalene med de tre UH-miljøene kom det frem at de oppgavene de har hatt innenfor SEVU-PPT, har utviklet dem som tilbydere av høyere utdanning og som lærerutdannere. En informant var inne på at i utviklingen av masterprogrammet på lærerutdanningen, hentet de inspirasjon fra hva

de har lært gjennom å drive videreutdanning i SEVU-PPT. Ikke minst handler dette om studentene: «Det er jo kompetente folk. Det er veldig lærerikt å jobbe med de studentene vil jeg si».

Den nye desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen som er på trappene, ble også berørt. En av informantene ga uttrykk for at det er krevende å finne tid til å involvere seg, men hun så det likevel som viktig, ettersom «det er nå toget går». Å finne egnede folk var etter hennes syn en utfordring:

Men det at du har en doktorgrad i et eller annet pedagogisk emne her, er ingen garanti for at du kan fungere der ute i praksisfeltet. Vi må ha folk som har erfaringen og kjenner praksisfeltet ellers blir man spist levende første gangen man kommer seg ut. I tillegg så må man ha den forskningsbaserte basisen. Så hvem kan vi bruke og får vi tak i dem? Og hvordan kan vi få dette til?

Samtaler om dette har med stor sannsynlighet fortsatt etter at våre intervjuer var gjennomført høsten 2017.

4.4 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har vi beskrevet Udirs koordinering og styring av satsingen med de mange ulike aktørene, slik dette er formidlet i intervju med prosjektlederen. Flere av de valgene som er tatt, for eksempel om involveringen av fylkesmenn, er eksplisitt begrunnet i hensyn til varig virkning og kontinuitet utover strategiperioden. Prioritering av søkere til videreutdanningstilbudene i SEVU-PPT fremfor søkere til selvvalgte studier ble begrunnet i behovet for styring mot satsingens målsetninger. Koordinering av henholdsvis UH-sektorenes videre- og etterutdanningstilbud og Statpeds etterutdanningstilbud og er også omtalt, med vekt på harmoniseringen av videreutdanningstilbudene og utvikling av de ulike etterutdanningstilbudene. Utover koordineringen av utdanningstilbudene har Statped hatt styrking av nettverk og gjennomføring av regionale konferanser samt den årlige nasjonale lederkonferansen som ansvarsområder, mens NTNU har hatt ansvar for utvikling av de nettbaserte læringsressursene SEVU-PPT nett, samt for sammenstilling av forskning på den norske PP-tjenesten.

Fra intervjuer med tilbydere av videreutdanningene innenfor SEVU-PPT i evalueringsperioden kan vi merke oss at styrking av lederidentiteten har vært viktig for en tilbyder av lederutdanning, som også har vært opptatt av lederes erfaringer med stadig å være i grensesoner med andre etater og tjenester som et utgangspunkt for oppøving av studentenes analytiske perspektiver. Å innarbeide et relasjonelt og kommunikativt syn på tjenesten blant ansatte var viktig for en tilbyder av videreutdanning, for at de skal oppnå bedre balanse i rollene som ekspert og veileder.

For de tre siste tilbyderne som er intervjuet i evalueringen, har vi særlig sett på deres erfaringer med det konkrete prosjektarbeidet som gjennomføres av studentene innenfor videreutdanningene. Betydningen av at dette er et utviklingsarbeid som foregår «nedenfra» ble vektlagt, likeledes at det skal foregå i dialog med en barnehage eller skole og basert på et opplevd behov. Dette tolker vi som bestrebelser på å hindre at oppmerksomheten avtar når prosjektperioden er over, ut fra den aktuelle informantens erfaringer fra tidligere satsinger. Mens tilbyder besøker studentene på deres arbeidsplass innenfor lederutdanningen, har tilbydere av videreutdanning for ansatte pekt på at de

på ulike måter forsøker å gjøre studentens kompetanse kjent for lederne deres mot slutten av videreutdanningen.

Også forståelsen av systemrettet arbeid ble tematisert. Våre informanter hadde erfart at studentene kan føle seg alene med systemorienterte oppgaver, mens kollegene fortsetter med sakkyndighetsarbeidet som før. Svak forankring av systemrettet arbeid ved kontoret kan være en utfordring. Involvering av PP-tjenesten i større kompetanseutviklingsprosjekter kan ofte svikte, mente informantene, men en pekte på at UH er i posisjon for å etterspørre PP-tjenesten når de selv inngår som veileder eller utviklingspartner overfor enheter og kommuner i ulike satsinger. Våre informanter har tilkjennegitt at oppgavene også har styrket deres egen kompetanse. Ettersom det kreves praksiserfaring for at de skal ha troverdighet som tilbydere i tillegg til at de må ha innsikt i og kunne formidle relevant forskning, kan imidlertid bemanning for slike oppgaver være en utfordring.

5 SØKNING TIL OG GJENNOMFØRING AV VIDERE- UTDANNING I SEVU-PPT

I dette kapitlet skal vi ta for oss resultatet av søkningen til videreutdanningene i SEVU-PPT for siste pulje i strategiperioden, det vil si søkningen til de studietilbudene som hadde oppstart høsten 2017. Detaljerte opplysninger om de foregående årenes søkning og resultater av søkningen er rapportert i Hustad m.fl. (2016): kapittel 4. Vi skal summere antall med bekreftet studieplass over de fire årene og sammenligne med antall årsverk i PP-tjenesten innenfor det enkelte fylket. Til slutt omtaler vi tall vi har mottatt fra NTNU over antall studenter i videreutdanningene som sluttet før de hadde gjennomført studiet. I delrapporten (Hustad m.fl. 2016) gjenga vi tall og resultater som var utarbeidet av Statped og NTNU eller Sentio for NTNU. Koordinatorene for henholdsvis Statped og UH-institusjonene rapporterer sine resultater direkte til Utdanningsdirektoratet. Vi har omtalt disse temaene i kapittel 4, fra intervjuene vi har gjort med koordinatorene for henholdsvis Statped og for UH-sektoren.

5.1 TILBYDERE AV VIDEREUTDANNING I STRATEGIPERIODEN

Tabell 5 er en oppdatert versjon av tabell 4.1 fra delrapporten. Oppdateringen gjelder den siste puljen, det vil si videreutdanning som startet høsten 2017.

Tabell 5: Oversikt over studier og tilbydere av videreutdanning og lederutdanning innenfor SEVU-PPT med oppstart høsten 2014—høsten 2017.

Studium	Høsten 2014	Høsten 2015	Høsten 2016	Høsten 2017
Videreutdanning for ansatte				
Organisasjons- utvikling og endringsarbeid	○ HiHm	○ HiHm	○ HiHm	
	○ HiNT	○ HiNT	○ HiNT	○ HiNT
	○ HiOA	○ HiOA	○ HiOA	○ HiOA
	○ UiN			○ UiN
		○ NLA	○ NLA	○ NLA
Rådgivning og veiledning	○ HiOA	○ HiOA	○ HiOA	○ HiOA
	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU
	○ UiT	○ UiT		○ UiT
Læringsmiljø og gruppeledelse	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU
	○ HiL	○ HiL	○ HiL	○ HiL
Lederutdanning	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU	○ NTNU
	○ UiO	○ UiO		
			○ HiHm	

Kilder: For 2014-2016: som i Hustad m.fl. (2016): 32; For 2017: Datamateriale fra Utdanningsdirektoratet.

Forkortelsene for utdanningsinstitusjoner i tabellen over tar utgangspunkt i betegnelsene som gjaldt i 2014 for å vise grad av kontinuitet over tid. Høsten 2017 hadde Nord universitet, både campus Levanger og campus Bodø studietilbudet organisasjonsutvikling og endringsarbeid. I tabellen er dette gjengitt som henholdsvis HiNT og UiN for 2017, selv om de da hadde fått andre navn.

Tabell 5 viser betydelig stabilitet over tid. Norsk lærerakademi (NLA) ble involvert fra 2015. Høgskolen i Hedmark (nå Høgskolen i Innlandet) hadde ikke lenger studietilbudet organisasjonsutvikling og

endringsarbeid i 2017 og heller ikke lederutdanningen, som de i 2016 hadde overtatt fra Universitetet i Oslo. Bare NTNU var tilbyder av lederutdanningen for siste pulje.

5.2 SØKNING TIL VIDEREUTDANNING FOR SISTE PULJE

I alt **208** søknader til videreutdanning for ansatte i PP-tjenesten ble registrert i 2017. Tilsvarende tall for foregående år har vært **383** i 2014, **227** i 2015 og **245** i 2016. I tillegg kom det inn **20** søknader til lederutdanningen i 2017. Tilsvarende tall for foregående år har vært **93** i 2014, **50** i 2015 og **36** i 2016. Vi kan altså konstatere at antallet søknader i all hovedsak har gått ned år for år gjennom strategiperioden. Antallet søknader til selvvalgte studier har også avtatt betydelig over tid, fra **119** i 2014, **67** i 2015 og **62** i 2016. Flere detaljer for søkningen i 2017 fremgår av tabell 6.

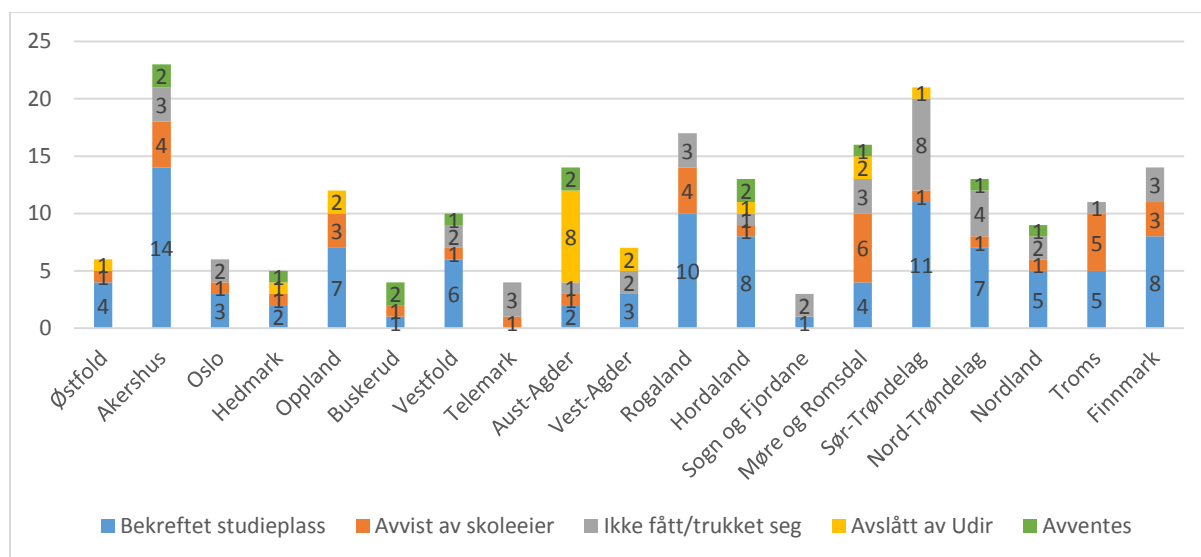
Tabell 6: Søknader til videreutdanning for ansatte og til lederutdanning for PP-ledere, med oppstart høsten 2017. Antall.

Studium	For ansatte	For ledere
Organisasjonsutvikling og endringsarbeid	70	
Rådgivning og veiledning	62	
Læringsmiljø og gruppeledelse	32	
Selvvalgt studium	44	
Lederutdanning		20
	208	20

Lederutdanningen løper over tre semestre, og studentene skal fullføre høsten 2018. Videreutdanningene for ansatte løp over to semestre, ga 30 studiepoeng og studentene fullførte våren 2018. Bare fire av disse søknadene gjaldt enten høst- eller vårsemesteret, det vil si 15 studiepoeng. Vi velger å inkludere disse sammen med de øvrige når vi ser nærmere på opptaket.

5.3 RESULTAT AV SØKNINGEN

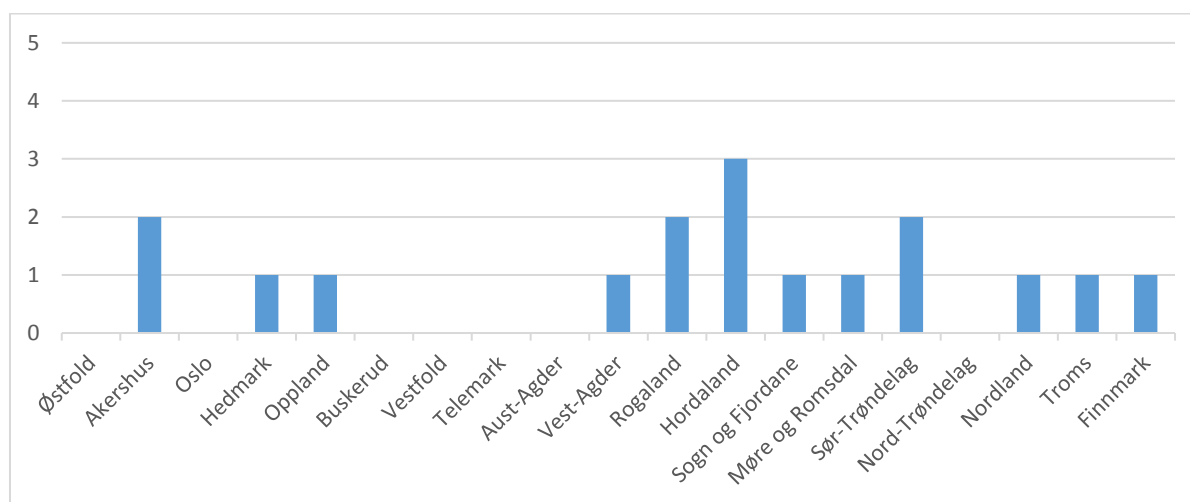
Figur 1 illustrerer resultatet av søknadsbehandlingen for de totalt 208 søknadene til videreutdanning for ansatte (brutto søkermasse) fordelt på fylker.



Figur 1: Resultat etter søkning til videreutdanning for ansatte med oppstart høsten 2017 fordelt etter fylke. Antall.

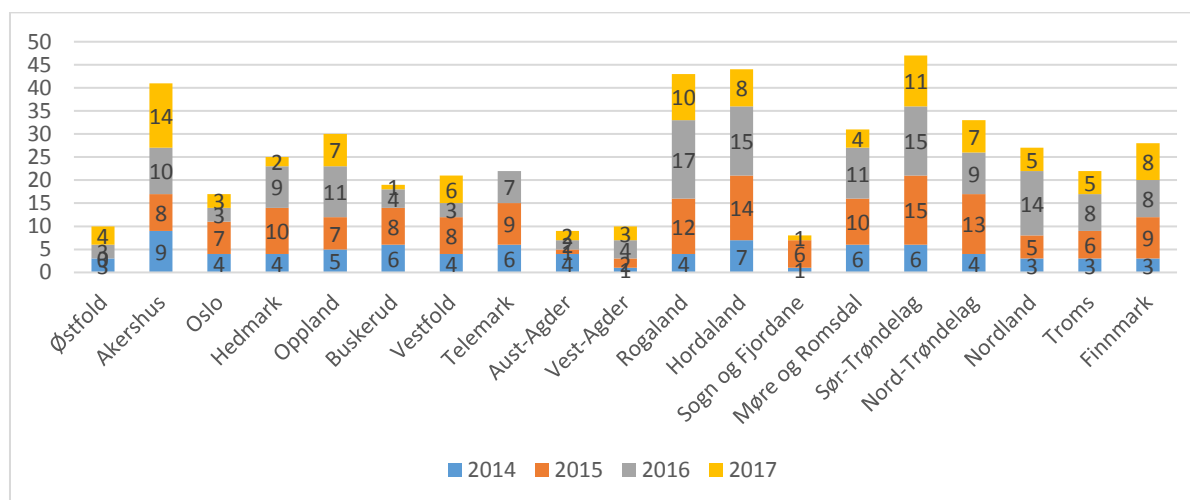
I figuren ser vi betydelig variasjon mellom fylkene med hensyn til hvor mange søknader som er levert. Av de totalt 208 søknadene fra ansatte, fikk til sammen 101 bekreftet studieplass, 35 ble avvist av skoleeier, 18 ble avvist av Utdanningsdirektoratet, 38 hadde enten takket nei eller blitt trukket tilbake, oftest av søkeren selv. 13 søknader hadde status som avventende ettersom kommunen/fylkeskommunen ikke hadde behandlet søknaden innen tidsfristen. Søkerne som var avvist av Utdanningsdirektoratet hadde alle søkt et selvvalgt studium. Det kan dessuten nevnes at blant de 44 søknadene til selvvalgte studier, var det bare én som resulterte i bekreftet studieplass, og 13 ble avslått av skoleeier.

Av de 20 søknadene til lederutdanningen var det 17 som ble godkjent av Utdanningsdirektoratet, mens to trakk søknaden og en hadde status avventes. De 17 med bekreftet plass (netto søkermasse) fordeler seg som vist i figur 2.

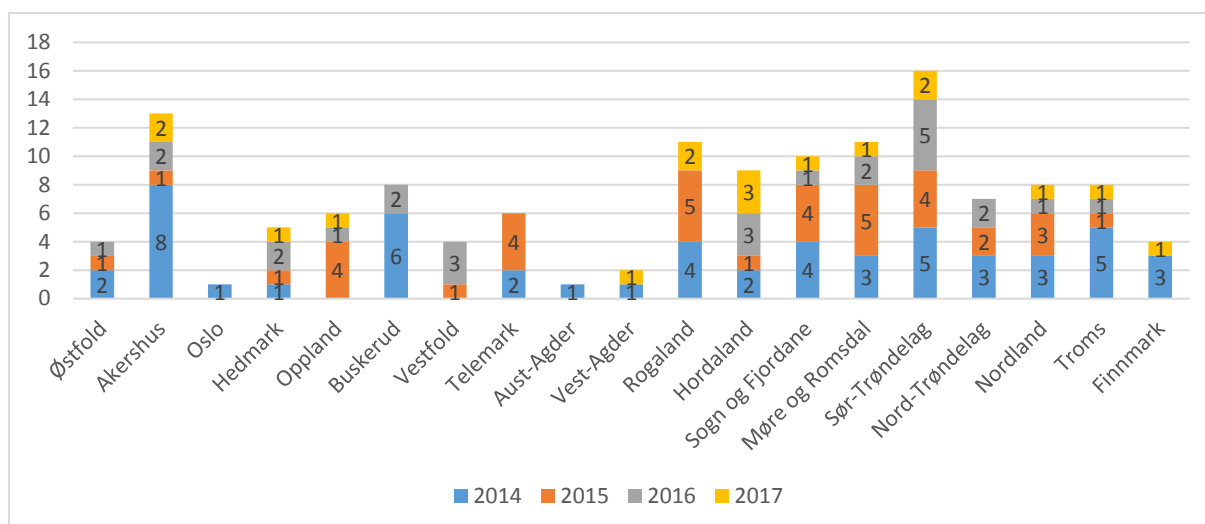


Figur 2: Innvilgede søknader videreutdanning for ledere med oppstart høsten 2017 fordelt per fylke. Antall.

Vi kan konstatere en viss variasjon mellom fylkene med hensyn til antall søkere til videreutdanning for PP-ledere innenfor SEVU-PPT. Det kan imidlertid være mer meningsfullt å se søkningen over flere år. Vi tar først for oss ansatte som søkere med bekreftet studieplass for hvert av de fire årene.



Figur 3: Bekreftet studieplass per fylke for årene 2014, 2015, 2016 og 2017 for søknader til videreutdanning for ansatte. Antall.

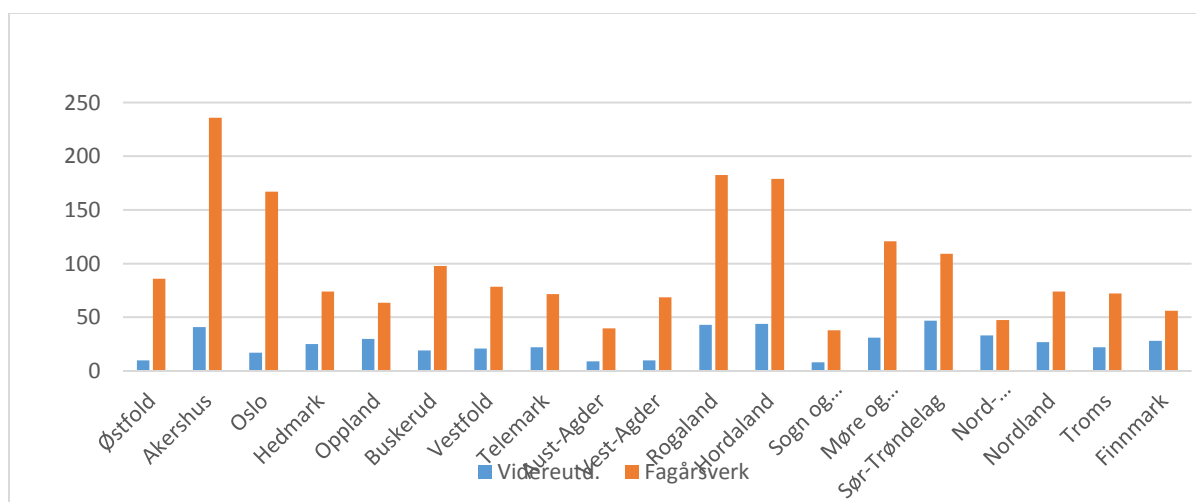


Figur 4: Bekreftet studieplass per fylke for årene 2014, 2015, 2016 og 2017 for søknader til lederutdanning. Antall.

Totalt har 488 ansatte og 131 ledere hatt studieplass i strategiperioden. De 488 ansatte med studieplass over disse fire årene omfatter også 73 søkere som hadde fått plass på selvvalgt studium. Dette antallet har variert over årene, fra **21** i 2014, **39** i 2015, **12** i 2016 (Hustad m.fl. 2016: 41–43) og **1** i 2017. Som omtalt i kapittel 4 har prioriteringen av søkere til studietilbudene som er utviklet for SEVU-PPT, vært en del av Utdanningsdirektoratets styring mot strategiens mål.

5.4 FORSKJELLER I SØKNING MELLOM FYLKER

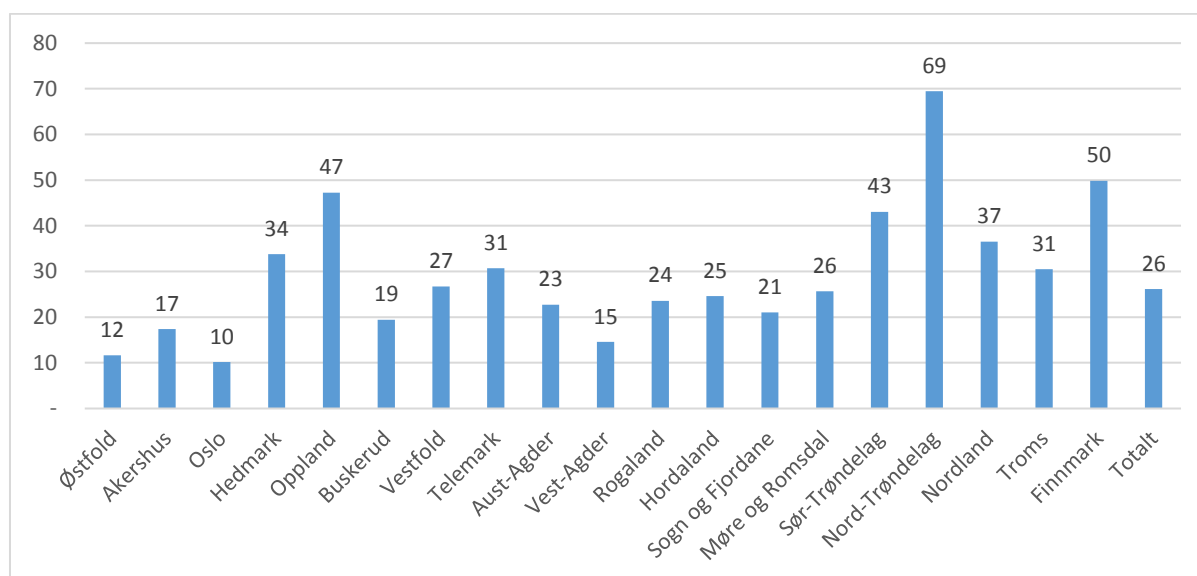
I det foregående og i dette delkapitlet er også søkere til selvvalgt studium med bekreftet plass inkludert i figurene. Det kan være interessant å se disse tallene i forhold til fagårsverk og årsverk til ledelse i PP-tjenesten innenfor de respektive fylkene. Opplysningene for fagårsverk har vi hentet fra GSI – grunnskolen informasjonssystem for skoleåret 2017-2018.¹⁸ Vi angir først antallene for hver av de to kategoriene.



Figur 5: Antall med bekreftet studieplass i videreutdanning for ansatte i perioden 2014–2017 og antall fagårsverk skoleåret 2017-2018 ifølge GSI-data.

¹⁸ Lesedato 17.6.2018.

Vi ser betydelig variasjon i forholdet mellom de to tallene mellom fylkene. For ytterligere tydeliggjøring fremstilles antallet med bekreftet studieplass som prosentandel av antall fagårsverk for hvert fylke i figur 6.



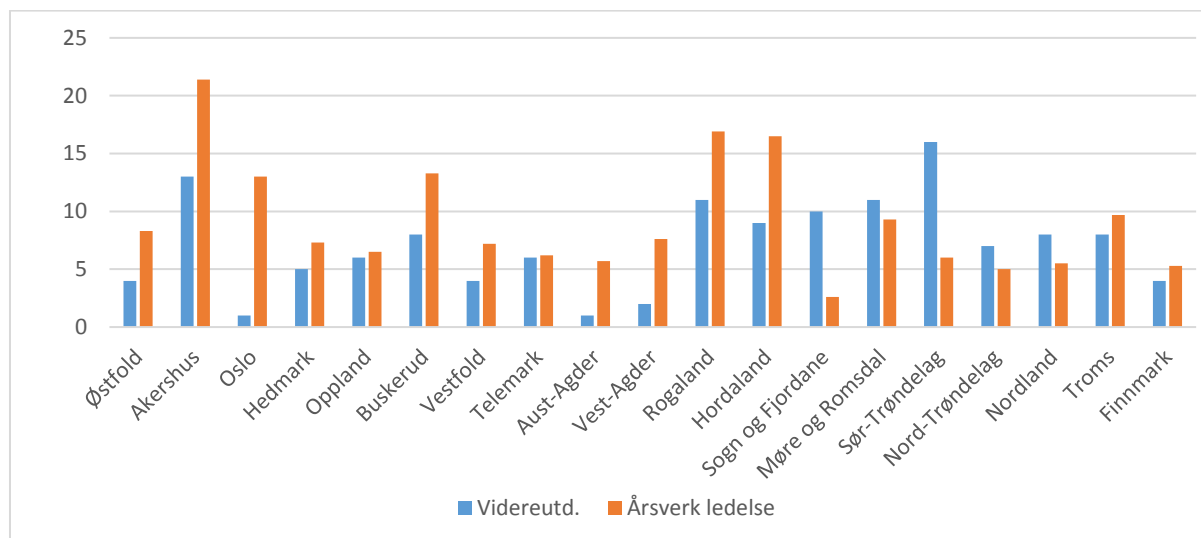
Figur 6: Andel med bekreftet studieplass i videreutdanninger for ansatte i strategiperioden av antall fagårsverk. Prosent.

Vi ser et spenn fra en tidel til syv tideler engasjert i videreutdanning i SEVU-PPT. Snittet ligger på omtrent en av fire, som det fremgår av figuren. Andelene ville ha vært noe lavere om vi så bort fra de selvvalgte studiene. Når antall fagårsverk varierer betydelig mellom fylkene, kan det reflektere ulike måter å organisere PP-tjenesten på, men dette spørsmålet kan vi ikke forfølge her.

I kapittel 4.1 i denne rapporten refererte vi prosjektlederen i Utdanningsdirektoratet som pekte på at det på et tidspunkt ble etablert etterutdanningstilbud som erstatning for videreutdanninger, blant annet i de tre nordligste fylkene, på grunn av lave søkertall. Hva årsakene er til lave søkertall kan vi ikke gi uttømmende svar på, men kanskje er den relativt betydelige søkningen til selvvalgte studier en indikasjon på at søkere har ønsket seg andre videreutdanninger enn de som har vært tilbudt innenfor SEVU-PPT. Vi har også fremhevet at avvisning av søkere til selvvalgte studier har vært et bevisst valg fra direktoratets side, for sterkere styring mot strategiens mål.

I delrapporten fra evalueringen (Hustad m.fl. 2016: 33) fremgår det at søkningen fra PP-tjenestene i Nordland fylke var bemerkelsesverdig sterk i 2014, med 75 søknader, hvorav over halvparten var søknader til selvvalgte studier. Et beskjedent antall søknader fra Nordland resulterte i bekreftet plass, slik figur 3 ovenfor viser. Søkningen fra Nordland de påfølgende årene var langt mer beskjeden. Samtidig så vi mer generelt at to av tre blant de kommunene som hadde fått avvist søknad til SEVU-PPT eller de ikke hadde fått plass i 2014 eller 2015, søkte igjen det påfølgende året (Hustad m.fl. (2016): 43–45). Det var 56 kommuner som ikke søkte på nytt, mot 96 kommuner som leverte en ny søknad det påfølgende året etter at de hadde opplevd å bli avvist eller ikke fått plass i videreutdanningen i SEVU-PPT. Vi kan ikke utelukke at temaene for videreutdanningene i SEVU-PPT ikke alle steder har vært opplevd som relevante i forhold til behovene. Det finnes imidlertid også andre forklaringer på omfanget av søkningen, som forholdet mellom antall årsverk i PP-tjenesten lokalt og varigheten av strategiperioden, slik case 6 illustrerer som beskrevet i denne rapportens kapittel 10.

Vi ønsker også å se forholdet mellom antallet med bekreftet studieplass innenfor lederutdanningen over de samme fire årene og antallet leder-årsverk i PP-tjenesten, og dette er fremstilt i figur 7.



Figur 7: Antall med bekreftet studieplass i videreutdanning for ledere i perioden 2014–2017 og antall årsverk for ledelse fordelt etter fylke for skoleåret 2017-2018 ifølge GSI-data.

Med relativt lave tall, avstår vi fra å prosentuerer for lederutdanningen. Vi ser betydelig variasjon mellom fylkene. Ett ytterpunkt er Oslo med 13 lederårsverk og bare én person i lederutdanning. Et annet ytterpunkt er Sogn og Fjordane hvor fire ganger så mange har vært i lederutdanning som det er antall lederårsverk. Årsverkene kan være delt på flere personer. Fra casestudien vet vi også at lederutdanningen kan være et ledd i kvalifisering av en ansatt for at vedkommende skal kunne tre inn i en lederstilling på sikt.

5.5 FRAFALL FRA VIDEREUTDANNINGENE

Til slutt skal vi kaste et blikk på frafallet, slik dette fremstår på grunnlag av opplysninger vi har fått fra NTNU sammenholdt med tallene for søknaden fra Utdanningsdirektoratet. Tilbyderne har meldt inn antall som har sluttet til NTNU som koordinator for UH-sektoren. Vi er blitt gjort oppmerksom på at det mangler opplysninger fra en institusjon, noe som gjør at vi velger å se bort fra organisasjonsutvikling og endringsarbeid. Det er ingen signifikant forskjell i frafallet mellom de to studiene for ansatte som er inkludert i tabellen. Selvalgte studier ser vi helt bort fra. For disse har vi ingen opplysninger om manglende gjennomføring.

Tabell 7: Frafall mellom høsten 2014 og våren 2018 fra videreutdanningene i SEVU-PPT.

Studium	Antall med bekreftet studieplass	Prosent frafall
Videreutdanning for ansatte*	226	18
Lederutdanning	131	17

*Bare tall for læringsmiljø og gruppeledelse samt for rådgiving og veiledning er inkludert.

Manglende opplysninger fra videreutdanning for ansatte virker ikke inn på de resultatene som fremgår i tabellen over, men ettersom det siste kullet i lederutdanningen har et semester igjen av studiet når denne rapporten ferdigstilles, kan frafallsandelen i lederutdanningen etter hvert bli høyere. Blant ansatte og blant ledere ser det ut til at fullføringsgraden så langt har vært på drøyt 80 prosent.

5.6 OPPSUMMERING

Vi har sett at det er relativt stor stabilitet i strategiperioden med hensyn til hvilke utdanningsinstitusjoner som tilbyr hvilket studium. Søkningen til videreutdanningene for ansatte så vel som til lederutdanningen har avtatt over de fire årene av strategiperioden. En årsak til dette kan være metning, i den forstand at det ikke er så veldig mange flere som lar seg rekruttere. Kanskje gjelder dette særlig ledere hvor søkertallene har avtatt fra 93 til 20 over de fire årene. Vi har også berørt spørsmålet om hvorvidt lave søknadstall kan være et uttrykk for at tilbudet av videreutdanninger i SEVU-PPT ikke har vært i samsvar med opplevde kompetansebehov. Vi kan ikke trekke noen bastant slutning om at det er slik, fordi vi også vet at kapasitet i lokale PP-tjenester kan være avgjørende for omfanget av søkningen. Våre resultater tilsier at 488 ansatte har fått innvilget søknad om videreutdanning i regi av SEVU-PPT, 415 av disse innenfor et av de tre studiene som er utviklet for strategien. 73 søknader om selvvalgt studium har vært imøtekommet. I tillegg finner vi at 131 ledere har fått plass i videreutdanning for PP-ledere i regi av SEVU-PPT. Gjennomføringen tegner til å være godt og vel 80 prosent i de spesifikke videreutdanningene som er utviklet for SEVU-PPT.

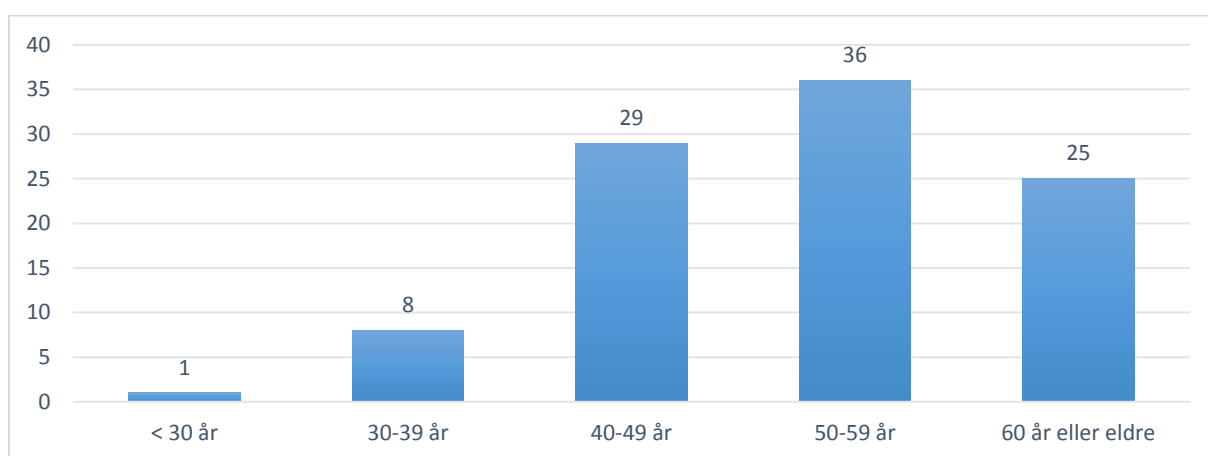
Når vi sammenligner antall som har gjennomgått videreutdanningene med opplysninger fra GSI om antall årsverk, kommer fylkesvise forskjeller tydelig frem. For ansatte varierer forholdstallene fra en av ti til syv av ti som har søkt og fått plass i videreutdanningene. For ledere er de fylkesvise forskjellene ganske store i antall ledere som har gjennomgått lederutdanningen, og forskjellene mellom fylkene synes ikke å henge sammen med antall lederårsverk.

6 PP-LEDERES BAKGRUNN OG VURDERINGER

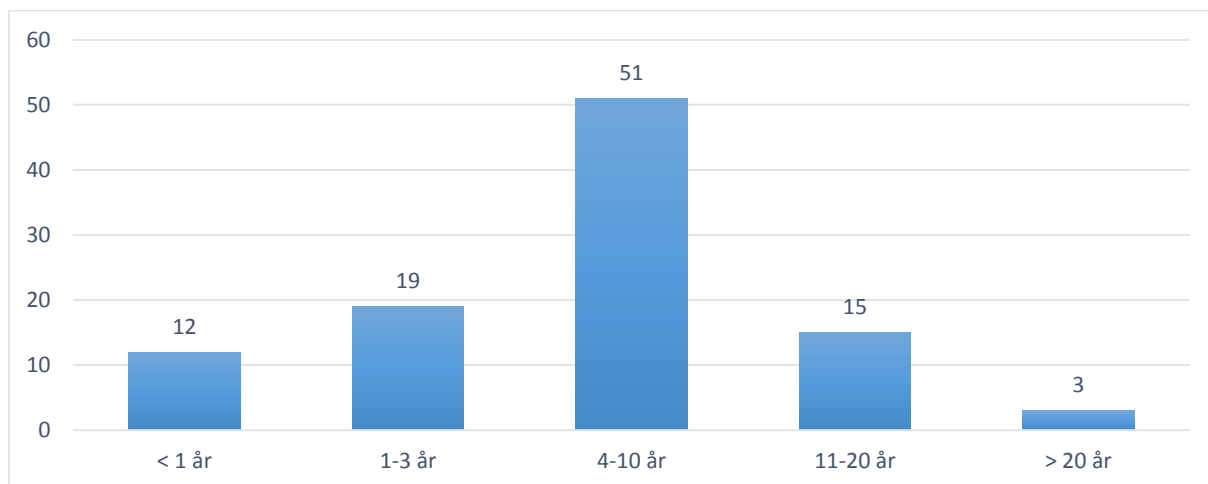
6.1 KJØNN, ALDER OG ANSIENNITET SOM PP-LEDER

Tidligere studier har vist en betydelig kjønnskjevhet i PP-tjenesten. Det samme viser denne studien. Her er det imidlertid ikke bare snakk om dominans av kvinner i ledersjiktet, kvinneandelen ser også ut til å øke. Av de 147 lederne som svarte på spørsmålet om kjønn i dette utvalget, er 121, eller 82 prosent, kvinner, mot 74 prosent i utvalget til Hustad og medarbeidere (2013).

Aldersfordelingen i utvalget går frem av figur 8. Majoriteten befinner seg i alderskategoriene mellom 40 og 59 år (65 prosent). Totalt er en fjerdedel over 60 år, seks av ti har passert 50, mens kun én av ti er under 40 år.



Figur 8: Aldersfordeling blant PP-ledere. Prosent. N=155



Figur 9: Antall år som PP-leder. Prosent. N=154

Deltakerne i denne studien ser ut til å ha noe mer erfaring som ledere for PP-tjenesten, samlet sett, enn deltakerne i Hustad, Strøm og Strømsviks studie. Mens nesten fire av ti deltakere i 2012 hadde tre års erfaring eller mindre som leder for PP-tjenesten (Hustad m.fl. 2013:33), er andelen ledere med tilsvarende erfaring i denne studien, redusert til vel tre av ti (figur 9). Det mest vanlige er mellom fire og ti års erfaring, som vel halvparten av dette utvalget har, men nesten to av fem har mer enn 11 års erfaring.

6.2 UTDANNINGSBAKGRUNN

PP-ledernes utdanningsbakgrunn er kartlagt via spørsmål om deres høyeste fullførte utdanning. I spørreskjemaet var det satt opp faste svaralternativer med mulighet for å krysse av bare for en type utdanning eller ett utdanningsnivå. Deltakere som har flere utdanninger på samme nivå, ble bedt om å velge den utdanningen som de mente var mest sentral for dem i dag. Det var også mulig å spesifisere annen utdanning enn de forhåndsdefinerte alternativene.

Svarfordelingen i tabell 8 viser at utdanningsnivået jevnt over er høyt. Tre av fire PP-ledere har mastergrad, hovedfag eller profesjonsstudium. Som i tidligere studier innenfor dette feltet, dominerer utdanning innenfor pedagogikk. To av tre har enten hovedfag eller mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Kun én prosent har krysset av for profesjonsstudium i psykologi (cand. psychol.), mens seks prosent har oppgitt hovedfag (cand. polit.) eller mastergrad i psykologi. Utdanning på lavere gradsnivå fra høyskole eller universitet ble oppgitt av 16 prosent. Alle disse hadde tilleggsutdanning av varierende omfang, men størst andel hadde et tillegg på minst 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Ingen i dette utvalget har utdanning kun som grunnskolelærer eller barnehage-lærer. Det er heller ingen som har sosialfaglig utdanning (sosionom, barnevern eller vernepleie), som sitt høyeste fullførte utdanningsnivå. I underkant av en av ti oppga at de har annen utdanning, men de spesifiserer ikke hvilken.

Tabell 8: PP-lederes utdanningsbakgrunn. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Cand. Psychol.	2	1
Cand. Polit. i psykologi	5	3
Cand. Paed. /Cand. Ed.	11	7
Cand. Paed. spec.	7	5
Cand. Polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk	24	15
Cand. Polit. i andre samfunnsvitenskapelige fag	0	0
Mastergrad i psykologi	4	3
Mastergrad i pedagogikk/spesialpedagogikk	61	39
Mastergrad i andre samfunnsvitenskapelige fag	1	1
Erfaringsbasert mastergrad i pedagogisk psykologisk rådgiving	2	1
Sosionomutdanning	0	0
Barnevernspedagogutdanning	0	0
Vernepleierutdanning	0	0
Lærerutdanning (grunnskolelærer, barnehagelærer)	0	0
Lærer/barnehagelærer med minst 30 stp. spesialpedagogikk tillegg	2	1
Lærer/barnehagelærer med minst 60 stp. spesialpedagogikk tillegg	15	10
Lærer/barnehagelærer med annen tilleggsutdanning (f.eks. logopedi, ikke mastergrad)	8	5
Annen utdanning	14	9
Total	156	100

Tabell 9 viser omfanget av videreutdanning for den gruppen av ledere som har deltatt i studien. Vi ser her at de aller fleste har videreutdanning, selv om lengden på utdanningen, eller antall studiepoeng, varierer. Nesten halvparten har utdanning utover grunnutdanningen som tilsvarer mer enn ett års fulltidsstudium, mens vel en fjerdedel har mer enn to års utdanning. Kun én av ti har ingen videreutdanning.

Tabell 9: Omfang av videreutdanning for PP-ledere. Antall og prosent

	Antall	Prosent
0 studiepoeng (har ikke videreutdanning)	17	11
1-30 studiepoeng (tilsvarende inntil ½ års fulltidsstudium)	25	16
31-60 studiepoeng (tilsvarende inntil 1 års fulltidsstudium)	39	26
61-120 studiepoeng (tilsvarende inntil 2 års fulltidsstudium)	32	21
> 120 studiepoeng (tilsvarende mer enn 2 års fulltidsstudium)	40	26
Total	153	100

Tabell 10: PP-lederes formelle lederutdanning. Antall og prosent.

Har du formell lederutdanning?	Antall	Prosent
Ja, tilsvarende ett års fulltidsstudium eller mer	28	18
Ja, tilsvarende fra et halvt til ett års fulltidsstudium	65	42
Ja, tilsvarende mindre enn et halvt års fulltidsstudium	7	5
Nei, men er i gang med lederutdanning nå	7	5
Nei	47	30
Total	154	100

Utdanning innenfor ledelse er utbredt i dette utvalget. Syv av ti har oppgitt at de har, eller er i gang med slik utdanning (tabell 10). Lengden på utdanningen varierer imidlertid. I alt har seks av ti mer enn et halvt års fulltidsstudium i ledelse, mens nesten to av ti har en utdanning som tilsvarer ett helt års fulltidsstudium eller mer.

Henger grad av videreutdanning på noen måte sammen med utdanningsnivå? Det kunne være rimelig å anta at de som har lavest utdanning i utgangspunktet, i større grad har tatt videreutdanning sammenlignet med de som allerede har høy utdanning. I tabell 11 sjekker vi denne hypotesen, og vi ser en viss støtte for det hypotesen antyder. Det vil si at omfanget av videreutdanning er størst blant dem som har bachelorutdanning som basis. Godt og vel seks av ti i gruppen med bachelorutdanning oppgir å ha mer enn 60 studiepoeng i videreutdanning, mens blant PP-ledere som allerede har utdanning på mastergradsnivå, er det vel fire av ti som oppgir dette. Andelen uten videreutdanning er også høyere blant dem som har utdanning på mastergradsnivå.

Tabell 11: PP-lederes utdanningsnivå vurdert opp mot omfang av videreutdanning. Antall og prosent.

Videreutdanning	Todelt utdanningsnivå			
	Master, hovedfag eller embetsstudium		Bachelor	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ingen videreutdanning	14	12	3	8
1-60 studiepoeng	53	47	11	28
Over 60 studiepoeng	47	41	25	64

6.3 LEDERANSVAR OG OMFANG

Lederne som deltok i studien, representerer en blanding av store og små PP-tjenester målt i antall fagårsverk. En tredjedel har oppgitt at tjenesten har mer enn 10 årsverk, en nesten like stor andel leder en tjeneste som disponerer fem årsverk eller mindre, mens en litt høyere andel har mellom fem og ti årsverk i staben (tabell 12). Det gikk frem av spørsmålsformuleringen at statlig finansierte årsverk ikke skulle regnes med i det antallet fagårsverk som tjenesten disponerer. I 2012 (Hustad m.fl. 2013) var rundt halvparten av PP-lederne i studien ansatt i en tjeneste med inntil syv fagårsverk. Gjennomsnittlig størrelse på PP-tjenesten i 2009 var 8,1 fagårsverk (Fylling og Handegård 2009), men dette gir et litt skjevt bilde siden det er noen få «storbykontor» som trekker opp gjennomsnittet.

Tabell 12: Størrelse på PP-tjenesten målt i fagårsverk. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
0,1-1 årsverk	5	3
1,1-2 årsverk	4	3
2,1-3 årsverk	13	8
3,1-5 årsverk	26	17
5,1-7 årsverk	25	16
7,1-10 årsverk	29	19
10,1-20 årsverk	36	23
> 20 årsverk	16	10
Total	154	100

Variasjon i størrelse på staben som vist i tabellen over, gjenspeiles i størrelse på den andelen av PP-leders stilling som er definert til lederoppgaver. Som det går frem av tabell 13, har noe over halvparten oppgitt at lederstillingen utgjør mer enn 80 prosent av stillingen. Vel 10 prosent har 20 prosent eller mindre av sin stilling beregnet til lederoppgaver, mens en nesten like stor andel har mellom 20 og 40 prosent stilling til disposisjon til ledelse.

Tabell 13: Stillingsprosent som leder i PP-tjenesten.

	Antall	Prosent
0-20 prosent	18	12
21-40 prosent	17	11
41-60 prosent	27	18
61-80 prosent	7	4
81-100 prosent	84	55
Total	153	100

Lederansvarets omfang henger også sammen med hvilken form for organisering som er valgt for PP-tjenesten. Tabell 14 viser at godt og vel halvparten leder en kommunal PP-tjeneste, mens en fjerdedel har ansvar for et interkommunalt samarbeid. I underkant av 10 prosent i dette utvalget leder en ren fylkeskommunal tjeneste, som vil si at de har ansvar for PP-tjenesten kun i videregående skole, mens

en noe mindre andel har ansvar for PP-tjenester både til kommune(r) og fylkeskommune. En liten andel av lederne hadde krysset av for annen organisering, men ikke oppgitt hvilken organisasjonsmodell.

Tabell 14: PP-lederes rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Kommunal tjeneste	89	57
Fylkeskommunal tjeneste	13	8
Interkommunal tjeneste	38	25
Felles fylkeskommunal og kommunal tjeneste	10	7
Annen organisering:	5	3
Total	155	100

I tabell 15 ser vi at blant de interkommunale tjenestene er samarbeid mellom to eller flere kommuner den hyppigste organiseringsformen, men rundt en fjerdedel har oppgitt at de har gjennomgående tjeneste organisert i et samarbeid mellom fylkeskommunal og kommunal tjeneste.

Tabell 15: PP-lederes rapportering om organisering av interkommunal tjeneste

	Antall	Prosent
Som et samarbeid mellom to eller flere kommuner	22	58
Som et samarbeid mellom fylkeskommune og flere kommuner	10	26
PP-tjenesten selger tjenester til en eller flere kommuner etter avtale	6	16
Total	38	100

6.4 DELTAKELSE I TILBUD I REGI AV SEVU-PPT

En betydelig andel av PP-lederne som oppga at de har formell lederutdanning (se tabell 10), kan ha tilegnet seg denne kompetansen via SEVU-PPT. Tabell 16 viser i alle fall at nesten halvparten av dem som har deltatt i studien, har oppgitt at de har tatt videreutdanning i ledelse i regi av SEVU-PPT. Om vi ser bort fra tilbud om kompetanseheving innenfor ledelse, hvor oppslutningen altså ser ut til å ha vært betydelig, har PP-lederne i varierende grad benyttet seg av SEVU-PPT som en mulighet til å heve egen fagkompetanse.

Tabell 16: PP-lederes deltakelse i videreutdanning i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=99-132.

	Ja	Nei
Videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid	15	85
Videreutdanning i læringsmiljø og gruppeledelse	12	88
Videreutdanning i veiledning/rådgivning	13	87
Videreutdanning i ledelse	49	51
Annen videreutdanning	23	77

Videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse og veiledning/rådgivning har hatt en oppslutning på fra 12 prosent til 15 prosent (tabell 16). Noe i underkant av en fjerdedel har krysset av for annen type videreutdanning enn de oppgitte alternativene. Noen få personer oppga videreutdanning i sakkyndighetsarbeid, i matematikkvansker og i testkompetanse. I alt 36 prosent av PP-lederne har ikke deltatt i noen av videreutdannings-tilbudene. Rundt en tredjedel å svare unnlot å svare på disse spørsmålene. Dette kan tyde på at de har oppfattet disse spørsmålene som noen de kunne droppe, dersom de ikke hadde deltatt i SEVU-PPT.

Av de øvrige tilbudene i regi av SEVU-PPT, er det først og fremst nasjonale konferanser og regionale nettverk og nettverkskonferanser for PP-tjenesten som har hatt oppslutning blant PP-lederne. Godt og vel åtte av ti har deltatt på slike møter eller konferanser (tabell 17). Vel halvparten har oppgitt etterutdanningskurs i regi av Statped, mens tilbudene fra universiteter og høyskoler og annen etterutdanning har hatt noe lavere oppslutning. I underkant av tre av ti har benyttet seg av SEVU-PPTs nettbaserte etterutdanningstilbud. Vel en håndfull PP-ledere har krysset av «nei» som svar på alle de nevnte tilbudene om etterutdanning.

Tabell 17: PP-lederes deltakelse i etterutdanning og andre tilbud i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=101-142

	Ja	Nei
Etterutdanningskurs i regi av Statped	52	48
Etterutdanningskurs i regi av universitet/høgskole	38	62
Nettbaserte etterutdanningstilbud (SEVU-PPT nett e.l.)	27	73
Annen etterutdanning	37	63
Regionale nettverk/nettverkskonferanser med andre PP-tjenester	84	16
Nasjonale konferanser for PP-tjenesten	85	15

6.5 VURDERINGER AV FORHOLD SOM KAN HA HATT BETYDNING FOR DELTAKELSE I SEVU PPT

Deltakelse i tilbud om kompetanseutvikling vil mest sannsynlig henge sammen med hvilke rammebetingelser hver enkelt PP-tjeneste opererer innenfor, særlig med tanke på tidsmessige og økonomiske rammer. Svarfordelingen i tabell 18 kan blant annet tyde på at finansieringsordningen har vært avgjørende for mange PP-tjenesters deltakelse i så vel etter- og videreutdanningstilbud som i andre arrangementer i regi av SEVU-PPT. Nesten syv av ti ledere har svart at statlig delfinansiering enten i stor eller svært stor grad har hatt betydning for at ansatte i tjenesten kunne benytte seg av aktuelle tilbud. PP-lederes svar på spørsmål om dette, tyder imidlertid også på at knapphet på tid samlet sett har vært en større utfordring enn stramme budsjetter, særlig når det gjelder PP-lederes egen mulighet til å delta. Nesten halvparten oppga at de selv i stor eller svært stor grad har manglet tid til å benytte seg av tilbud, mens tre av ti oppga det samme som svar på spørsmålet om fagansatte har hatt nødvendig tid til å delta i SEVU-PPT.

PP-ledere oppga videre at ledere for PP-tjenesten på kommunalt/fylkeskommunalt nivå, i varierende grad har stimulert ansatte til å benytte seg av SEVU-PPT som en mulighet til faglig utvikling. Kun to av ti oppga at skolefaglig ansvarlig har oppmuntret ansatte til å delta, mens en noe mindre andel oppga at skolefaglig ansvarlig hadde oppmuntret PP-leder til det samme. Det ser derimot ut til at søknader

om å delta i tilbud fra SEVU-PPT har blitt støttet fra kommunens ledelse. Kun én av ti PP-ledere har erfart at søknader ikke har blitt innvilget lokalt/regionalt, mens en nesten dobbelt så stor andel har erfart at Utdanningsdirektoratet har avslått søknader (tabell 19).

Tabell 18: PP-leders vurdering av forhold som har betydning for tjenestens deltakelse i SEVU-PPT. Prosent. N=152

	I svært liten/liten grad	I noen grad	I stor/svært stor grad
Skolefaglig ansvarlig oppmuntret ansatte til å delta i SEVU-PPT	58	21	21
Skolefaglig ansvarlig oppmuntret PP-leder til å delta i SEVU-PPT	68	16	16
Statlig delfinansiering har betydning for at PPT har deltatt i SEVU-PPT	22	10	68
Økonomiske forhold har hindret PP-tjenesten i å delta i SEVU-PPT	52	30	18
Ansatte i PPT har hatt nødvendig tid til å delta i tilbud fra SEVU-PPT	31	40	29
Leder for PPT har hatt nødvendig tid til å delta i tilbud fra SEVU-PPT	47	37	16

Tabell 19: PP-lederes erfaringer med søknader om deltakelse i SEVU-PPT. Prosent. N=154

	Ja	Nei
Skolefaglig ansvarlig har avslått søknader om deltakelse i SEVU-PPT for PPT-ansatte	10	90
Skolefaglig ansvarlig har avslått søknader om deltakelse i SEVU-PPT for PP-leder	4	96
Utdanningsdirektoratet har avslått søknader om deltakelse i SEVU-PPT	17	83

6.6 VURDERINGER AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

6.6.1 PP-LEDERS KOMPETANSE INNENFOR NOEN TYPER LEDEROPPGAVER

I spørreskjemaet ble PP-lederne bedt å vurdere sin egen kompetanse innenfor en rekke lederoppgaver som er aktuelle for denne tjenesten. Blant oppgavene på listen ble det for eksempel tatt med kompetanse i å utvikle og styrke PP-tjenesten som organisasjon, lede ansatte, fremme saker for kommunens ledelse og påvirke samarbeidet med skoler og barnehager. Svorskalaen var femdelt fra «svært mangelfull» til «svært god». I tabell 20 har vi slått sammen svarkategoriene «svært mangelfull» og «mangelfull» og kategoriene «god» og «svært god».

Tabell 20: PP-leders vurderinger av egen kompetanse innenfor ulike lederoppgaver. Prosent. N=155

	Svært mangelfull/mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god
Styrke PP-tjenesten som organisasjon	2	18	80
Lede de ansatte i PP-tjenesten	0	12	88
Utvikle PP-tjenesten til en lærende organisasjon	2	17	81
Fremme saker av betydning til kommunens ledelse	4	21	75
Påvirke samarbeidet med barnehager og skoler	0	12	88
Tydeliggjøre PPTs behov i samarbeid med andre etater	4	20	76
Utvikle din egen lederidentitet	6	25	69

Vi ser i tabell 20 at de aller fleste, som vil si minst tre av fire, har oppgitt at de har god eller svært god kompetanse innenfor de oppgitte oppgavene. Det skorter tydeligvis litt på kompetansen når det gjelder utvikling av egen lederidentitet, sammenliknet med de andre oppgavene som var tatt med på listen, men også her er andelen som har oppgitt at de har god kompetanse høy, det vil nesten syv av ti. Andelen som oppga at de har mangelfull kompetanse innenfor noen av oppgavene, er ganske lav.

6.6.2 PP-TJENESTENS KOMPETANSE INNENFOR ULIKE FAGOMRÅDER

Kompetanse innenfor forskjellige fagområder er kartlagt med utgangspunkt i områder som inngikk i Hustad, Strøm og Strømsviks (2013) studie (se beskrivelse i punkt 3.4). I tabell 21 har vi skilt ut områder som kan klassifiseres som systemrettet arbeid i tråd med oppfatninger som kommer frem i punkt 1.3.4. Her inngår oppgaver som for eksempel forebyggende arbeid, veilede lærere og barnehagelærere i henholdsvis klasseledelse og ledelse av barnegrupper, organisering av pedagogiske tilbud, tverrfaglig samarbeid, bistand til skoler og barnehager i organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Lederne ble bedt om å vurdere samlet kompetanse i tjenesten innenfor hvert område langs en femdelt skala fra svært mangelfull til svært god, med en midt- eller nøytralkategori som angir verken god eller mangelfull.

I tabell 21 har vi slått sammen svarkategoriene «svært mangelfull» og «noe mangelfull» og kategoriene «god» og «svært god», og vi ser at lederne i stor utstrekning ga uttrykk for at egen tjeneste har høy samlet kompetanse innenfor de fleste områdene som er tatt med. Mellom åtte og ni av ti oppga at kompetansen er god eller svært god i forebyggende arbeid, i tverrfaglig samarbeid, i veiledning av pedagogisk personell, organisering av pedagogiske tilbud og bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling. Bistand i organisasjonsutvikling til skoler og barnehager får litt lavere skår, men nesten syv av ti oppgir at kompetansen er god/svært god også innenfor dette området.

Tabell 21: PP-leders vurdering av tjenestens samlede kompetanse innenfor ulike områder av systemrettet arbeid. Prosent. N=152-155

	Svært/noe mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god
Forebyggende arbeid	4	12	84
Veiledning av lærere om klasseledelse	4	8	88
Veiledning av barnehagelærere om ledelse av barnegrupper	3	8	89
Organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring	5	17	78
Organisering av barnehagers pedagogiske tilbud	5	14	81
Tverrfaglig samarbeid	3	12	85
Bistand til skoler/barnehager i organisasjonsutvikling	10	21	69
Bistand til skoler/barnehager i kompetanseutvikling	4	16	80

Kompetanse innenfor et knippe med arbeidsoppgaver som kan defineres som individrettet, går frem av tabell 22. Også her vurderes kompetansen jevnt over som høy. Kompetanse i sakkyndighetsarbeid ser imidlertid ut til å være aller best dekket. Bort imot samtlige ledere ga uttrykk for at egen tjeneste er godt eller svært godt rustet til å utføre denne typen arbeid. Oppgaver som å «teste og kartlegge» og «ivareta elever med lese-/skrivevansker» er også godt dekket. Det samme er ivaretagelse av utviklings-/funksjonshemmede og håndtering av samspills-/atferdsvansker. Blant kompetanse-

områder som trer frem som svakere dekket enn andre, finner vi sansemotorikk, tospråklig opplæring, og flerkulturalitet. Kompetanse i bruk av digitale verktøy ser også ut til å være noe mangelfull. Selv om kompetanse innenfor matematikk og regnevansker ikke oppgis som fullt så høy som en del andre sentrale fagområder, er det likevel bare vel én av ti ledere som oppgir at kompetansen er svært eller noe mangelfull innenfor dette området. Det er imidlertid verdt å merke seg at godt og vel halvparten i utvalget oppga at kompetansen i veiledning av lærere i barnehager og skoler bare er middels god.

Tabell 22: PP-leders vurdering av tjenestens samlede kompetanse innenfor individrettet arbeid. Prosent. N=153-155

	Svært/noe mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god
Veiledning av lærere i barnehage/skole	8	56	36
Arbeid med psykiske helseproblemer	9	22	69
Ivareta barn med sjeldne funksjonsnedsettelse	7	7	66
Ivareta utviklingshemmede/ funksjonshemmede	3	9	88
Håndtere samspills-/adferdsvansker	2	12	86
Veilede innenfor læringsledelse/klasseledelse	3	11	86
Teste og kartlegge	1	5	94
Ivareta elever med lese-/skrivevansker	0	5	95
Ivareta elever med matematikk-/regnevansker	11	26	63
Sansemotorikk	17	46	37
Tospråklig opplæring	21	38	41
Flerkulturalitet	17	39	44
Ivareta behov for alternativt språk og kommunikasjon (ASK)	15	30	55
Vurdere læremåloppnåelse/kvalitetssikring av opplæringstilbud	12	28	60
Bistå i skolens anti-mobbearbeid	9	24	67
Sakkyndighetsarbeid	0	4	96
Bruk av digitale verktøy	15	30	55

Vi ser av tabell 22 at kompetanse innenfor arbeid med psykiske helseproblemer er blant områdene som er relativt godt dekket i dette utvalget. Omtrent syv av ti PP-ledere oppga at denne typen kompetanse er god eller svært god i egen tjeneste. For å se om for eksempel størrelse på tjenesten gir utslag i PP-lederes vurderinger her, har vi sett svar på dette spørsmålet opp mot antall fagårsverk i tjenesten. Vi finner da, som det kunne være grunn til å forvente, at ledere for de minste tjenestene, det vil si tjenester som disponerer inntil tre årsverk, i lavere grad enn tjenester med mellom tre og syv årsverk og mer enn syv årsverk, oppga at egen tjeneste har god eller svært god kompetanse (ikke vist i tabell). Det er imidlertid ingen entydig sammenheng mellom denne typen kompetanse og tjenestestørrelse. Halvparten av lederne for de minste tjenestene oppga at kompetansen innenfor dette området er god eller svært god, mens rundt syv av ti ledere oppga det samme enten det var snakk om tjenestestørrelse på mellom tre og syv årsverk eller mer enn syv årsverk.

I tabell 23 har vi samlet svar på spørsmål om kompetanse innenfor sentrale oppgaver som er utledet av formuleringer i opplæringslova § 5-3. PP-lederne ble bedt om å vurdere tjenestens samlede kompetanse i å ivareta oppgavene som opplæringslova angir, og mer spesifikt å vurdere forhold som

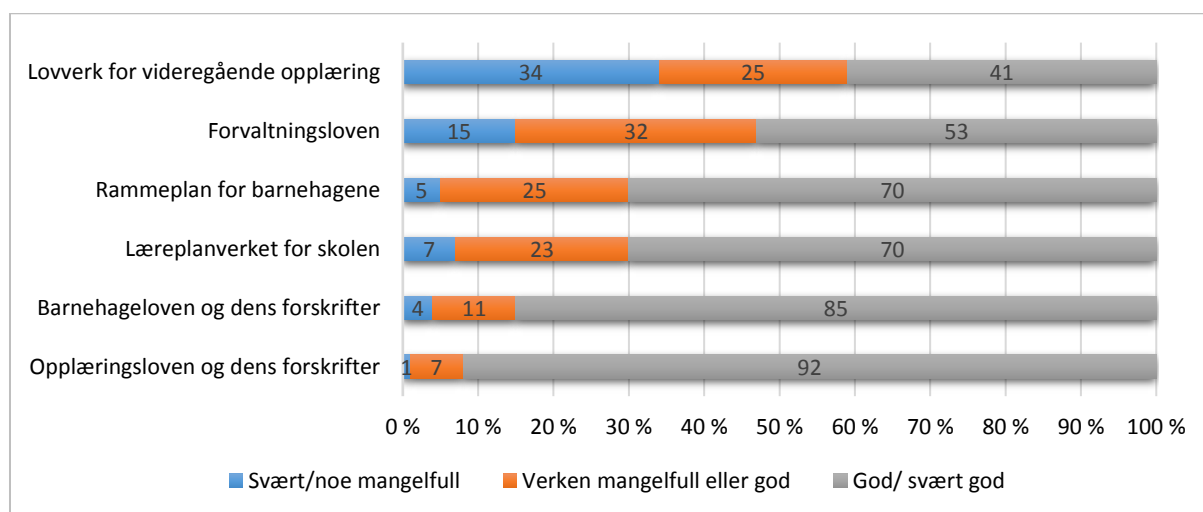
angår læreforutsetninger til barn og unge og deres utbytte av opplæringstilbud, muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen til barn og unge, realistiske og forsvarlige opplæringstilbud, og hjelpe barnehager og skoler i forbindelse med barn/elever med særlige behov. Vi ser av tabellen at fra syv til ni av ti har oppgitt at egen tjeneste i svært stor eller stor grad har tilstrekkelig kompetanse innenfor alle de nevnte oppgavene. En liten andel, det vil si fra én til fire prosent, har oppgitt at egen tjeneste mangler kompetanse innenfor enkelte av oppgavene som var tatt med på listen.

Tabell 23: PP-lederes vurderinger av tjenestens kompetanse innenfor oppgaver angitt i opplæringslova? Prosent. N=153-155.

I hvilken grad mener du at PP-tjenesten som du leder, har tilstrekkelig kompetanse til å:	I svært stor/stor grad	I noen grad	I liten/ svært liten grad
Vurdere læreforutsetningene til barn og unge	90	9	1
Vurdere barnet/elevens utbytte av opplæringstilbud	79	19	2
Vurdere hvilke muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen til barn og unge	70	26	4
Vurdere hva som er realistiske opplæringstilbud	70	27	3
Vurdere hva som er forsvarlig opplæringstilbud	75	24	1
Ivareta oppgavene som opplæringslova angir	80	18	2
Hjelpe barnehager og skoler i organisasjonsutvikling for barn/elever med særlige behov	73	23	4
Bidra med kompetanseutvikling til barnehager og skoler for barn/elever med særlige behov	80	16	4

6.6.3 KUNNSKAP OM LOVER, FORSKRIFTER OG PLANVERK

Kunnskap om de mest sentrale lover og forskrifter synes å være godt dekket. Særlig gjelder dette opplæringslova og barnehageloven med tilhørende forskrifter, hvor henholdsvis 92 og 85 prosent av lederne har krysset av for at tjenestens samlede kompetanse er god eller svært god (figur 10).



Figur 10: PP-lederes vurderinger av tjenestes kompetanse innenfor lovverk og rammeplaner. Prosent. N=134-154

Figur 10 tyder videre på at kunnskap om lovverk for videregående opplæring er mest mangelfull. Dette kan henge sammen med at de fleste PP-lederne som har deltatt i studien, i hovedsak har ansvar for

arbeid rettet mot barnehager og grunnskoler, hvor videregående opplæring ikke er inkludert. Mellom 1 og 13 prosent av lederne svarte «vet ikke» på enkelt spørsmål, dette gjaldt først og fremst spørsmålene om barnehageloven og om lovgivning for videregående opplæring.

6.7 HVILKE TILTAK ER ETABLERT FOR Å BIDRA TIL KVALITETSUTVIKLING I PP-TJENESTEN?

For å få frem hvilke kvalitetsutviklingstiltak PP-tjenesten har satt i verk, ble det i spørreskjemaet listet opp en rekke eksempler. PP-lederne ble bedt om å oppgi om hvert enkelt tiltak er satt i verk eller ikke. Det var også mulig å krysse av for «vet ikke». Tabell 24 viser at det tiltaket som i størst grad går igjen på tvers av tjenester, er rutiner for overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående skole. Nesten ni av ti har svart «ja» på at de har etablert slike rutiner. Relativt høye andeler av utvalget har også oppgitt at de har årshjul, nesten syv av ti, og kompetanseutvikling på tvers av tjenester, med nesten seks av ti. De øvrige tiltakene på listen er det langt færre som har etablert. Noe over fire av ti har arbeidet med etiske retningslinjer, kompetanseutvikling og arbeids- og stillingsbeskrivelser for de ansatte, mens i underkant av fire av ti har gjennomført evaluering av PP-tjenesten. Det er imidlertid noe overraskende at en viss andel av lederne har oppgitt at de ikke vet om de aktuelle tiltakene er satt i verk.

Tabell 24: Har kommunen/fylkeskommunen iverksatt noen av følgende tiltak for kvalitetsutvikling i PP-tjenesten? Prosent. N=154-155

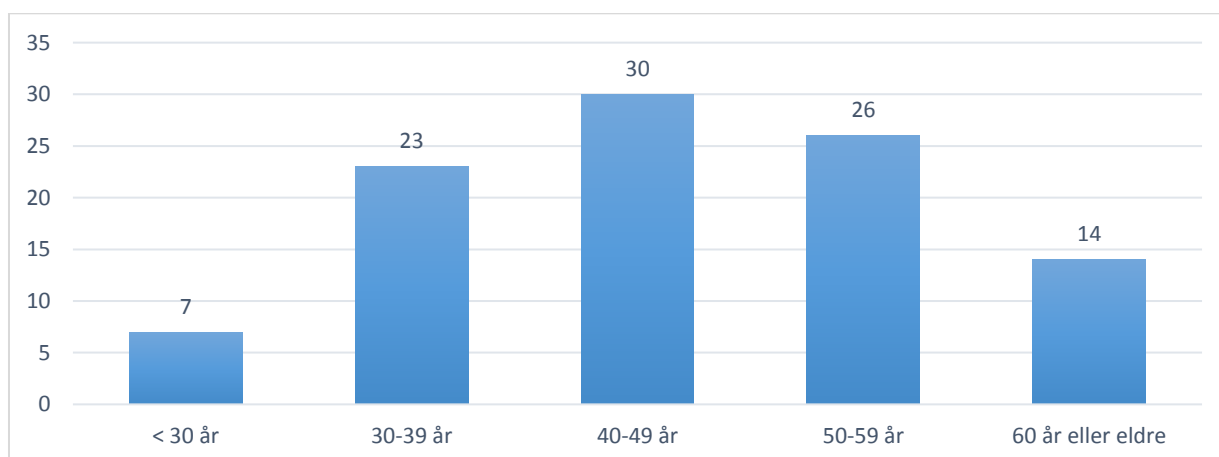
	Ja	Nei	Vet ikke
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	43	52	5
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	42	55	3
Serviceerklæring for PP-tjenesten	12	78	10
Gjennomført brukerundersøkelse i løpet av de siste 2 årene	15	78	7
Etablert brukerråd eller lignende forum	9	84	7
Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	22	64	14
Arbeid med etiske retningslinjer	46	49	5
Utviklet veiledende kompetansekriterier for PPT	27	69	4
Utviklet veiledende kvalitetskriterier for PPT	28	69	3
Rutiner for overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående skole	88	9	3
Evaluering av PP-tjenesten	38	57	5
Årshjul	69	28	3
Kompetanseutvikling på tvers av tjenester (for eksempel Vurdering for læring)	59	37	4

7 FAGANSATTES BAKGRUNN OG VURDERINGER

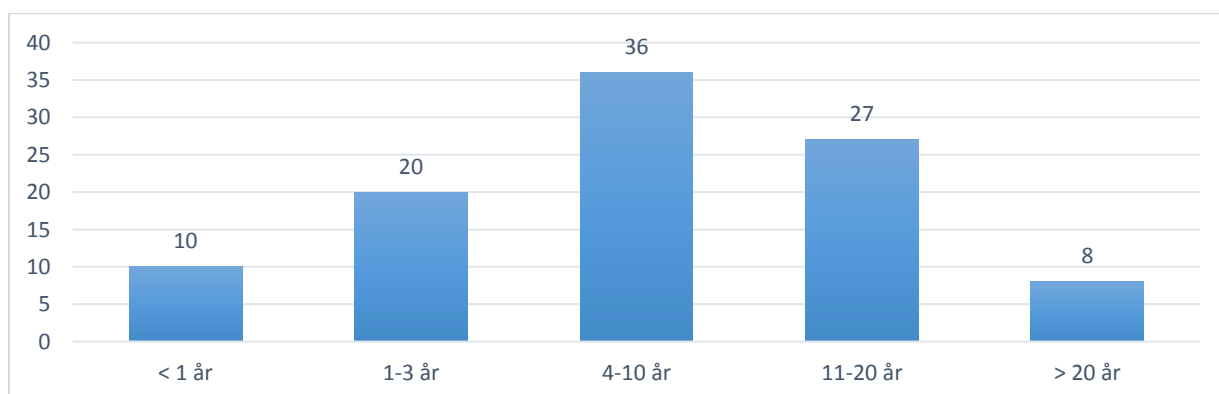
7.1 KJØNN, ALDER OG ANSIENNITET I PP-TJENESTEN

Utvalget av fagansatte domineres også av kvinner, til og med i noe sterkere grad enn i utvalget av PP-ledere. Det vil si at mens kvinneandelen blant PP-lederne var på 82 prosent, utgjør kvinner 88 prosent (705 personer) av de fagansatte. Til sammenlikning var 83 prosent av de fagansatte i Hustad, Strøm og Strømsviks (2013) studie, kvinner. I 2017/18-studien har vel 50 fagansatte ikke oppgitt kjønn.

Som gruppe, er de fagansatte som har deltatt i studien (figur 11), noe yngre enn PP-lederne (figur 8). Fire av ti er 50 år eller eldre, mot seks av ti PP-ledere, mens tre av ti er under 40 år mot én av ti PP-ledere. Ser vi på den eldste kategorien, finner vi at en nesten dobbelt så høy andel av PP-ledere som fagansatte, er fra 60 år og oppover (25 prosent mot 14 prosent). Som for PP-ledere, befinner majoriteten av de fagansatte seg i alderskategoriene mellom 40 og 59 år, men med en noe lavere andel enn blant PP-ledere (55 prosent mot 65 prosent). Aldersfordelingen blant fagansatte i denne studien, er relativt lik fordelingen i Hustad, Strøm og Strømsviks (2013:91) utvalg.



Figur 11: Aldersfordeling blant fagansatte i PP-tjenesten. Prosent. N=854



Figur 12: Fagansattes ansettelsestid i PP-tjenesten. Prosent. N=857

De fagansattes erfaring fra arbeid i PP-tjenesten målt i antall års ansiennitet, kan deles i tre tilnærmet like store grupper (figur 12). Litt under en tredjedel har vært i tjenesten i inntil tre år, mens noe i overkant av en tredjedel enten har vært ansatt mellom fire og ti år eller mer enn elleve år. Ansiennitet i PP-tjenesten blant fagansatte i dette utvalget følger langt på vei fordelingen i utvalget som deltok i

kartleggingen fra 2012 (Hustad m.fl. 2013). Andelen med mindre enn ett års erfaring var imidlertid litt lavere i 2012 (syv prosent) og litt høyere i kategorien over 20 år (10 prosent).

7.2 UTDANNINGSBAKGRUNN

Spørsmål om utdanningsbakgrunn var i spørreskjemaet likelydende for ledere og fagansatte i PP-tjenesten. Det var faste svaralternativer med mulighet for å krysse av en type utdanning eller ett utdanningsnivå. Deltakere som har flere utdanninger på samme nivå, ble bedt om å velge den utdanningen som de mener er mest sentral for dem i dag. Tabell 25 viser svarfordelingen på dette spørsmålet. Om vi sammenlikner med svarfordelingen på det samme spørsmålet for PP-ledere (tabell 8), finner vi at fagansatte og ledere har relativt lik utdanningsbakgrunn. Det som først og fremst trer frem som et skille mellom disse to gruppene, er at andelen psykologer, som er lav for begge gruppene, er høyere blant fagansatte enn blant PP-ledere (syv mot en prosent), og at en liten andel har kun grunnutdanning enten som lærer i barnehage eller skole, eller har sosialfaglig grunnutdanning (sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier) som høyeste fullførte utdanning (tabell 25). Ingen PP-ledere hadde krysset av for noen av disse alternativene som høyeste utdanningsnivå. Tabell 25 viser videre at vel syv av ti har utdanning på mastergradsnivå om vi slår sammen alle som har oppgitt profesjonsstudium i psykologi, hovedfag og mastergrad innenfor en av de oppgitte utdanningstypene. Pedagogikk, enten hovedfag eller mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk, dominerer med seks av ti. Fagansatte med hovedfag (cand. polit.) eller mastergrad i psykologi, eller hovedfag eller mastergrad i samfunnsvitenskapelige fag utenom psykologi, utgjør en lav andel av utvalget. I underkant av en femtedel har utdanning som lærer i grunnskole eller barnehage med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk eller annet av varierende lengde. En av ti har minst 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. I tillegg har noe i underkant av én av ti oppgitt at de har annen utdanning enn alternativene som var listet i spørreskjemaet, uten å angi hvilken utdanning det er snakk om.

Tabell 25: Fagansattes høyest fullførte utdanning. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Cand. Psychol.	63	7
Cand. Polit. i psykologi	13	2
Cand. Paed./Cand. Ed.	67	8
Cand. Paed. spec.	35	4
Cand. Polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk	69	8
Cand. Polit. i andre samfunnsvitenskapelige fag	3	< 1
Mastergrad i psykologi	20	2
Mastergrad i pedagogikk/spesialpedagogikk	327	38
Mastergrad i andre samfunnsvitenskapelige fag	21	2
Erfaringsbasert mastergrad i pedagogisk psykologisk rådgiving	14	2
Sosionomutdanning	6	1
Barnevernspedagogutdanning	5	1
Vernepleierutdanning	3	<1
Lærerutdanning (grunnskolelærer, barnehagelærer)	4	1
Lærer/barnehagelærer med minst 30 stp. spesialpedagogikk tillegg	17	2
Lærer/barnehagelærer med minst 60 stp. spesialpedagogikk tillegg	74	9
Lærer/barnehagelærer med annen tilleggsutdanning (eks. logopedi, ikke master)	53	6
Annen utdanning:	64	8
Total	858	100

Tabell 26 viser omfanget av videreutdanning for fagansatte. I spørsmålsteksten ble opplyst om at det med videreutdanning menes utdanning som gir studiepoeng og som kommer i tillegg til den enkeltes høyeste fullførte utdanningsgrad. Det vil si at oppnådd mastergrad, for eksempel, ikke gjelder som videreutdanning i denne sammenhengen. Vi ser av tabellen at de aller fleste, nærmere bestemt tre av fire, har videreutdanning, selv om lengden på utdanningen, eller antall studiepoeng, varierer. Vel én av tre har utdanning utover grunnutdanningen som tilsvarer mer enn ett års fulltidsstudium.

Tabell 26: Fagansattes videreutdanning. (1 vekttall = 3 studiepoeng)» Antall og prosent.

	Antall	Prosent
0 studiepoeng (har ikke videreutdanning)	213	26
1-30 studiepoeng (tilsvarende inntil ½ års fulltidsstudium)	183	22
31-60 studiepoeng (tilsvarende inntil 1 års fulltidsstudium)	156	19
61-120 studiepoeng (tilsvarende inntil 2 års fulltidsstudium)	136	17
Mer enn 120 studiepoeng (tilsvarende mer enn 2 års fulltidsstudium)	138	17
Total	826	100

Som for PP-ledere (tabell 11), har vi testet om det er sammenheng mellom grad av videreutdanning og utdanningsnivå. Tabell 27 viser samme hovedmønster som det vi fant for PP-ledere, det vil si at omfanget av videreutdanning er størst blant dem som har bachelorutdanning som basis. Godt og vel fire av ti i gruppen med bachelorutdanning oppgir å ha mer enn 60 studiepoeng i videreutdanning, mens i underkant av tre av ti med utdanning på mastergradsnivå, oppgir dette. Andelen uten videreutdanning er også høyere blant dem som har utdanning på mastergradsnivå.

Tabell 27: Fagansattes høyeste utdanning, sett opp mot grad av videreutdanning. Antall og prosent.

Videreutdanning	Todelt utdanningsnivå			
	Master/hovedfag eller embetsstudium		Bachelor	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ingen videreutdanning	179	29	19	12
1-60 studiepoeng	252	41	68	44
Over 60 studiepoeng	177	29	69	44

7.3 PP-TJENESTENS OMFANG OG ORGANISERING

De fagansatte i utvalget er jevnt over ansatt i en større tjeneste målt i antall fagårsverk (tabell 28), enn tilfellet var for PP-ledere (se tabell 12). For eksempel er andelen PP-ledere ansatt i tjenester med inntil tre fagårsverk mer enn dobbel så høy som andelen fagansatte (14 prosent mot 6 prosent). Samtidig rapporterte 45 prosent av de fagansatte at deres PP-tjeneste har mer enn 10 årsverk (tabell 28), mot 33 prosent av PP-lederne (tabell 12). Vel 10 prosent av de fagansatte er usikker på hvor mange årsverk som finnes i PP-tjenesten hvor de er ansatt. Det gikk frem av spørsmålsformuleringen at statlig finansierte årsverk ikke skulle regnes ikke med i det antallet fagårsverk som tjenesten disponerer.

Tabell 28: Fagansattes rapportering om fagårsverk i PP-tjenesten. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
0,1-1 årsverk	9	1
1,1-2 årsverk	12	1
2,1-3 årsverk	37	4
3,1-5 årsverk	71	8
5,1-7 årsverk	85	10
7,1-10 årsverk	161	19
10,1-20 årsverk	208	24
> 20 årsverk	182	21
Vet ikke	90	11
Total	855	100

Flertallet av de fagansatte som vil si godt og vel seks av ti, arbeider i en ren kommunal PP-tjeneste, mens én av ti har kun videregående skole som sitt arbeidsfelt (tabell 29). Samarbeid om PP-tjenester enten mellom fylkeskommune og kommune eller mellom flere kommuner oppgis av en fjerdedel i dette utvalget. En liten andel hadde krysset av for annen organisering uten å oppgi hvilken.

Tabell 29: Fagansattes rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Kommunal tjeneste	548	64
Fylkeskommunal tjeneste	89	10
Interkommunal tjeneste	162	19
Felles fylkeskommunal og kommunal tjeneste	47	6
Annen organisering:	10	1
Total	856	100

Av forskjellige former for interkommunal organisering, ser det ut til at samarbeid mellom to eller flere kommuner er mest vanlig (tabell 30). Nesten seks av ti har krysset av for dette alternativet, mens tre av ti har oppgitt at samarbeidet både involverer flere kommuner og fylkeskommune. Rundt én av ti oppga at egen PP-tjeneste selger tjenester til en eller flere andre kommuner.

Tabell 30: Fagansattes rapportering om former for interkommunal organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Samarbeid mellom to eller flere kommuner	92	58
Samarbeid mellom fylkeskommune og flere kommuner	47	30
PP-tjenesten selger tjenester til en eller flere kommuner etter avtale	15	9
Annen organisering:	5	3
Total	159	100

7.4 DELTAKELSE I TILBUD I REGI AV SEVU PPT

Tabellene 31 og 32 nedenfor viser at de fagansatte som har deltatt i studien, i relativt beskjeden grad har deltatt i tilbud i regi av SEVU-PPT. Videreutdanningen ser ut til å ha hatt svært begrenset

oppslutning i og med at kun mellom 5 og 18 prosent har krysset av for at de har deltatt i noen av de nevnte tilbudene (tabell 31). Det var også mulig å oppgi andre videreutdanningstilbud enn dem som var tatt med på listen i spørreskjemaet, i underkant av en femtedel hadde krysset av for det. Blant eksemplene som listes opp som svar på et åpent spørsmål om hvilken videreutdanning det var snakk om, har flest nevnt flerkulturell forståelse og tilgrensende felt, sakkyndighetsarbeid, og testteori. Av disse nevnte 10 personer mastergrad i ett tema. Etterutdanningskurs har hatt noe mer oppslutning, hvor litt over og litt under en tredjedel har krysset av for alternativene som ble oppgitt (tabell 32). Her ser det ut til at etterutdanningskurs i regi av Statped har hatt noe høyere oppslutning enn tilbudene fra universiteter og høyskoler. Regionale nettverk eller nettverkskonferanser med andre PP-tjenester har hatt størst oppslutning. Vel halvparten av de fagansatte i dette utvalget har deltatt i slike tilbud. I alt 43 prosent av fagansatte har ikke deltatt i noen av tilbudene. Casestudien (se kapittel 10) viser imidlertid at flere er usikker på om aktuelle etterutdanningskurs, har vært i regi av SEVU-PPT.

Tabell 31: Fagansattes deltakelse i videreutdanningstilbud i regi av SEVU-PPT. Prosent. N=638-695

	Ja	Nei	Vet ikke
Organisasjonsutvikling og endringsarbeid	17	82	1
Læringsmiljø og gruppeledelse	10	90	0
Veiledning/rådgivning	14	85	1
Lederutdanning	5	95	0
Annen videreutdanning	18	62	0

Tabell 32: Fagansattes deltakelse i etterutdanningskurs og andre tilbud i regi av SEVU PPT. Prosent. N=678-745

	Ja	Nei
Etterutdanningskurs i regi av Statped	38	62
Etterutdanningskurs i regi av universiteter og/eller høyskoler	30	70
Nettbaserte etterutdanningskurs	15	85
Annen etterutdanning	23	77
Regionale nettverk eller nettverkskonferanser med andre PP-tjenester	52	48
Nasjonale konferanser for PP-tjenesten	36	64

7.5 VURDERINGER AV EGEN KOMPETANSE

7.5.1 KOMPETANSE INNENFOR ULIKE FAGOMRÅDER

Tabell 33 viser svarfordelingen på spørsmål om kompetanse innenfor oppgaver i PP-tjenesten som vanligvis betegnes som systemrettet arbeid. Her er det tatt med oppgaver som forebyggende arbeid, tverrfaglig samarbeid, veiledning av lærere i skoler og barnehager om ledelse av grupper eller klasser, og bistand til skoler og barnehager i forbindelse med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Vi ser av tabellen at forebyggende arbeid og tverrfaglig samarbeid kommer aller best ut. Vel åtte av ti oppga at kompetansen er god eller svært god innenfor disse to områdene. Videre oppga rundt syv av ti at kompetansen er god eller svært god innenfor veiledning av lærere i barnehager og skoler om klasse- eller gruppeledelse, i organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring, og i bistand til kompetanseutvikling i skoler og barnehager. En litt mindre andel, seks av ti, oppga at egen

kompetanse i bistand til barnehager og skoler i organisasjonsutvikling er god eller svært god. Der det i hovedsak ser ut til å skorte noe på kompetanse hos de fagansatte, ifølge deres rapporteringer, er innenfor flerspråklig og flerkulturell opplæring og Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Det vi si at det her er betydelig sammenfall i vurderinger mellom PP-ledere og fagansatte.

Tabell 33: Fagansattes vurdering av egen kompetanse innenfor systemrelatert arbeid. Prosent. N=842-855

	Svært mangelfull/ mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god
Forebyggende arbeid	2	16	82
Veiledning av lærere om klasseledelse	11	20	69
Veiledning av barnehagelærere om ledelse av barnegrupper	16	15	69
Organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring	9	21	70
Organisering av barnehagers pedagogiske tilbud	17	17	66
Tverrfaglig samarbeid	3	14	83
Bistand til skoler/barnehager i organisasjonsutvikling	12	28	60
Bistand til skoler/barnehager i kompetanseutvikling	6	24	70

Opgavene som kommer best ut i fagansattes vurderinger av egen kompetanse innenfor oppgaver som er av individrettet karakter, er «sakkyndighetsarbeid» og «testing og «kartlegging». Her oppga godt og vel åtte av ti at egen kompetanse er god eller svært god (tabell 34), mens nesten syv av ti oppga at kompetanse i fagrelaterte vansker er god. På mangelfull side utmerker først og fremst alternativ og supplerende kommunikasjon seg med fire av ti, mens en fjerdedel oppga flerspråklig kompetanse som mangelfull. Kun halvparten gir uttrykk for at de har god kompetanse i bruk av digitale verktøy. Av tabell 34 se vi også at én av ti har krysset av for mangelfull kompetanse innenfor fagvansker. Som svar på et åpent spørsmål om hvilke fagvansker det var snakk om, har flest skrevet at de arbeider med barn i barnehage og dermed ikke tar seg av problemstillinger som handler om fagvansker. Nest hyppigst nevnes matematikkvansker, men kun av 15 personer til sammen.

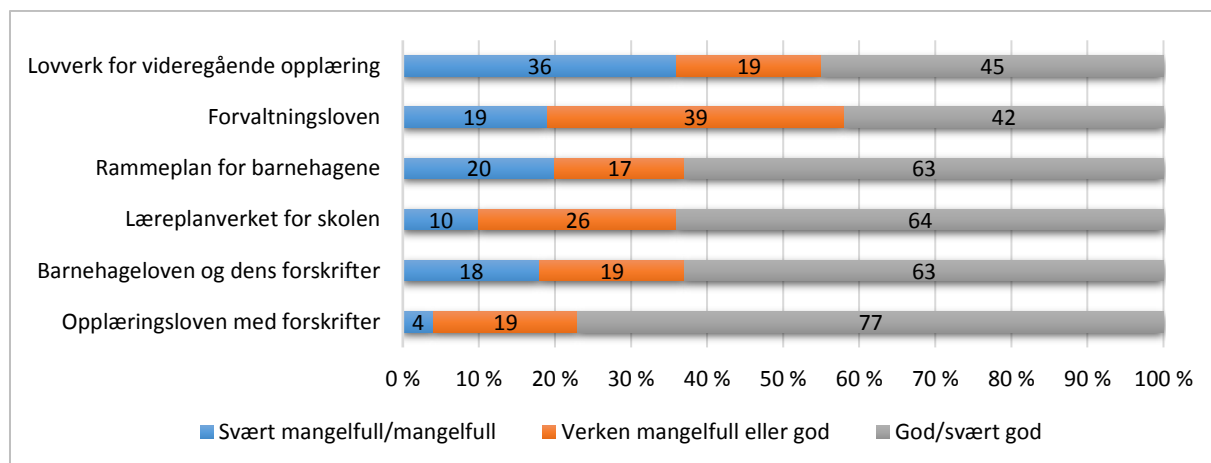
Tabell 34: Fagansattes vurdering av egen kompetanse innenfor individrettet arbeid. Prosent. N=842-855

	Svært mangelfull/ mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god
Fagrelaterte vansker	9	19	68
Teste og kartlegge	6	11	81
Sakkyndighetsarbeid	3	8	86
Flerspråklig og flerkulturell opplæring	26	32	42
Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	40	25	35
Bruk av digitale verktøy	17	33	49

7.5.2 KUNNSKAP OM LOVER, FORSKRIFTER OG PLANVERK

Fagansattes svar på spørsmål om kunnskap om de mest sentrale lover og forskrifter, følger langt på vei samme mønster som svar fra PP-ledere, men andelene som har oppgitt at egen kunnskap om de forskjellige lovverkene er god eller svært god, er ikke fullt så høy som det PP-lederne rapporterte for tjenesten som helhet. Mens nesten åtte av ti fagansatte oppga at kunnskapen om opplæringslova med

dens forskrifter (som skårer høyest) er god/svært god (figur 13), oppga vel ni av ti PP-ledere det samme (figur 10). Som for vurderinger gjort av PP-ledere, ser det ut til at kunnskap om lovverk for videregående opplæring er mest mangelfull. Dette kan henge sammen med at de fleste som har deltatt i studien, har et arbeidsfelt som er avgrenset til oppgaver rettet mot barn i barnehage- og grunnskolealder eller bare ett av disse områdene alt etter hvordan virksomheten er organisert internt. I figur 13 er det også verdt å merke seg at nærmere en femtedel av de fagansatte oppga at egen kunnskap om lovverk og rammeplan for barnehager er mangelfull, men vi vet ikke hvor mange av dem som ikke arbeider med barnehagebarn. Rundt en fjerdedel av utvalget hadde valgt kategorien «ikke aktuelt for min stilling» som svar på dette spørsmålet.



Figur 13: Fagansattes vurdering av egen kunnskap om lovverk og rammeplaner. Prosent. N=639-837

7.6 TIDSBRUK PÅ ULIKE ARBEIDSOPPGAVER

I undersøkelsen ble de fagansatte bedt om å angi omtrent hvor mye av arbeidstiden som går med til noen sentrale arbeidsoppgaver. Spørsmålet ble blant annet stilt for å fange opp hvordan fordelingen er mellom direkte individrettet arbeid, inkludert sakkyndige vurderinger, og mer systemrelatert arbeid som kan handle om kompetanse- og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager og tverrfaglig samarbeid. Et vesentlig trekk som går frem av tabell 35, er at noe mer av arbeidstiden ser ut til å gå med til kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler enn til arbeid direkte med barn og unge. Sakkyndighetsarbeidsarbeidet tar samlet sett noe mer tid enn utviklingsarbeid og arbeid direkte rettet mot barn og unge, men her er det verdt å merke seg at vel én av tre oppgir at 20 prosent eller mindre av arbeidstiden går med til denne typen arbeid.

Tabell 35: Fagansattes tidsbruk på ulike arbeidsoppgaver. Prosent. N=769-811

	Ingen	Inntil 20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
Arbeid direkte med barn/unge	13	57	19	6	3	2
Rådgivning til foreldre/foresatte	12	72	12	3	1	0
Kompetanse-/organisasjonsutvikling i skoler/barnehager	8	59	23	7	3	0
Tverrfaglig samarbeid om barn m/særlige behov	5	65	20	7	3	0
Arbeid med sakkyndige vurderinger	4	35	31	19	10	1
Internt arbeid og administrasjon	10	63	15	7	3	2

8 SKOLEFAGLIG ANSVARLIGES KJENNSKAP TIL OG VURDERINGER AV PP-TJENESTEN

8.1 KJENNSKAP TIL PP-TJENESTEN

Svar på et generelt spørsmål om hvor godt skolefaglig ansvarlig kjenner PP-tjenesten, tyder på at kommune/fylkeskommuneledelsen er relativt godt orientert innenfor dette feltet. Nesten halvparten oppga at de kjenner tjenesten svært godt (tabell 36). Godt og vel én av ti ga imidlertid uttrykk for at de ikke har spesielt godt kjennskap til denne tjenesten.

Tabell 36: Skolefaglig ansvarliges kjennskap til PP-tjenesten i sin kommune/sitt fylke. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Lite godt	4	2
Nokså godt	32	12
Godt	102	38
Svært godt	130	48
Total	268	100

8.2 ORGANISERING AV PP-TJENESTEN

Det er all grunn til å anta at skolefaglig ansvarliges kjennskap til PP-tjenesten til en viss grad henger sammen med hvilken form for organisering som er valgt for denne tjenesten, om den for eksempel er ren kommunal, interkommunal eller fylkeskommunal. Plassering av tjenesten i den kommunale strukturen, det vil si om tjenesten er organisert sammen med skoler og barnehager eller for eksempel sammen med helse- og omsorgstjenester, vil sannsynligvis også spille inn her. Interkommunal PP-tjeneste er tydeligvis mest vanlig i dette utvalget. Nesten halvparten har oppgitt det (tabell 37). Bortimot fire av ti har en ren kommunal PP-tjeneste i sin kommune. Litt mindre enn én av ti har krysset av for «annen organisering» uten å spesifisere hvilken form for organisering det var snakk om, mens en liten andel har krysset av for fylkeskommunal PP-tjeneste, noe som mest sannsynlig omfatter ansvar for mer enn én tjeneste i det aktuelle fylket.

Tabell 37: Skolefaglig ansvarliges rapportering om organisering av PP-tjenesten. Antall og prosent.

	Antall	Prosent
Kommunal tjeneste	105	39
Fylkeskommunal tjeneste	14	5
Interkommunal tjeneste	124	46
Felles fylkeskommunal og kommunal tjeneste	8	3
Annen organisering:	16	7
Total	267	100

De skolefaglig ansvarlige som oppga at PP-tjenesten i deres kommune var interkommunal, fikk et tilleggsspørsmål om egen kommune er vertskommune for dette samarbeidet. Syv av ti svarte nei på dette spørsmålet (tabell 38).

Tabell 38: Er din kommune vertskommune for samarbeid om PP-tjeneste?

	Antall	Prosent
Ja	36	29
Nei	87	70
Vet ikke	1	1
Total	124	100

8.3 VURDERINGER AV KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

Sett fra skolefaglig ansvarliges ståsted, er kompetanse innenfor de tradisjonelle oppgavene i PP-tjenesten best dekket. Særlig gjelder dette oppgaver som å «teste og kartlegge» og «ivareta elever med fagvansker», hvor henholdsvis vel ni av ti og godt og vel åtte av ti har oppgitt at kompetansen i egen kommune/fylkeskommune er god eller svært god (tabell 39). Også «veiledning av lærere i barnehager og skoler» og «ivareta utviklings-/funksjonshemmede» kommer positivt ut i den forstand at rundt syv av ti gir uttrykk for at kompetansen i tjenesten er god eller svært god. I svar på dette spørsmålet er det verdt å merke seg at en femtedel av de skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for at PP-tjenesten mangler kompetanse i å bistå i skolens anti-mobbearbeid. Denne andelen er mer enn dobbelt så høy som andelen PP-ledere (tabell 22) som svarte det samme. Det er også verdt å merke seg at en tredjedel av skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for at tjenesten er godt eller svært godt kvalifisert til å arbeide med psykiske helseproblemer. Det vil si nesten halvparten av andelen PP-ledere (tabell 22) som svarte det samme. Vi har imidlertid ikke mulighet til å koble datasettene slik at vi kan sammenligne PP-lederes og skolefaglig ansvarliges vurderinger for å se om det er samsvar eller sprik i på kommune- eller tjenestenivå. Svarkategorien «vet-ikke» er valgt for flere av disse temaene, særlig gjelder dette et par av kompetanseområdene i tabellen, som det kanskje er vanskelig for en kommunalleder å ha oversikt over.

Tabell 39: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av kompetanse i PP-tjenesten i deres kommune/fylke. Prosent. N=265-267

	Svært/noe mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/svært god	Vet ikke
Veiledning av lærere i barnehager og skoler	6	18	72	4
Arbeid med psykiske helseproblemer	15	45	32	8
Ivareta barn med sjeldne funksjonsnedsettelse	10	30	47	13
Ivareta utviklingshemmede/ funksjonshemmede	8	20	68	4
Håndtere samspills-/atferdsvansker	15	32	50	5
Veilede innenfor læringsledelse/ klasseledelse	18	36	41	5
Teste og kartlegge	1	4	92	3
Ivareta elever med fagvansker	3	8	84	5
Ivareta behov for alternativ språk og kommunikasjon (ASK)	4	22	51	23
Vurdere læremålsoppnåelse/kvalitetssikring av elevens opplæringstilbud	13	36	42	9
Bistå i skolens antimobbearbeid	20	42	32	6

Kommunen eller fylkeskommunen har et overordnet ansvar for at PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse til å utføre lovpålagte oppgaver. Derfor ble skolefaglig ansvarlig på lik linje med PP-leder,

bedt om å vurdere tjenestens kompetanse innenfor sentrale lovpålagte oppgaver. I spørreskjemaet ble det både ført opp et generelt spørsmål om kompetanse i å ivareta oppgaver som opplæringslova angir, og mer spesifikke spørsmål om kompetanse innenfor deloppgaver som for eksempel å vurdere læringsforutsetningene til barn og unge, vurdere barnets/elevens utbytte av opplæringstilbud og vurdere realisme og forsvarlighet i opplæringstilbud. Sett fra skolefaglig ansvarliges ståsted, kommer PP-tjenesten godt ut når det gjelder å ivareta oppgavene som opplæringsloven angir, generelt sett, men ligger noe svakere an når enkeltoppgaver spesifiseres, bortsett fra når det gjelder å vurdere læreforutsetninger til barn og unge. Bortimot åtte av ti oppga at tjenesten har tilstrekkelig kompetanse innenfor det sistnevnte området. Tjenesten kommer svakest ut når det gjelder å hjelpe barnehager og skoler med organisasjons- og kompetanseutvikling for barn og elever med særlige behov. Rundt halvparten av de skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for at PP-tjenesten i egen kommune eller fylkeskommune har tilstrekkelig kompetanse innenfor disse områdene. Ser vi tilbake på PP-ledernes svar på de samme spørsmålene (tabell 23), finner vi en relativt betydelig diskrepans. En gjennomgående høy andel PP-ledere (fra syv til ni av ti) oppga at kompetansen i egen tjeneste i høy eller svært høy grad var tilstrekkelig innenfor alle områdene som var tatt med på listen. Også på dette spørsmålet var det mulig for skolefaglig ansvarlig å krysse av for «vet ikke», og en varierende andel av dem hadde valgt dette svaralternativet.

Tabell 40: Skolefaglig ansvarliges vurdering av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver. Prosent. N=265-267

I hvilken grad mener du PP-tjenesten for din kommune/fylkeskommune har tilstrekkelig kompetanse til å:	I svært liten/liten grad	I noen grad	I høy/svært høy grad	Vet ikke
Vurdere læringsforutsetningene til barn og unge	1	19	76	4
Vurdere barnets/elevens utbytte av opplæringstilbud	2	28	66	4
Vurdere hvilke muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen for barn/unge	10	30	56	4
Vurdere hva som er realistiske opplæringstilbud	5	33	58	4
Vurdere hva som er forsvarlig opplæringstilbud	4	28	63	5
Ivareta oppgavene som opplæringsloven angir	3	20	72	5
Hjelpe barnehager/skoler i organisasjonsutvikling for barn/elever med særlige behov	15	32	46	7
Bidra med kompetanseutvikling til barnehager/ skoler for barn/elever med særlige behov	9	35	51	5

8.4 HVILKE TILTAK ER ETABLERT FOR Å BIDRA TIL KVALITETSUTVIKLING I PP-TJENESTEN?

Også i spørreskjemaet til skolefaglig ansvarlig ble det tatt med spørsmål om kvalitetsutviklingstiltak i PP-tjenesten. Svarfordelingen går frem av tabell 41. I denne tabellen er det først og fremst verdt å legge merke til den betydelige andelen av skolefaglig ansvarlige som har oppgitt at de ikke kjenner til om sentrale kvalitetsutviklingstiltak finnes i PP-tjenesten for egen kommune eller fylkeskommune. Tiltak som skolefaglig ansvarlig har oppgitt at egen kommune/fylkeskommune har etablert, er imidlertid langt på vei sammenfallende med tiltak som PP-ledere (tabell 24) oppga. Flest kommuner/fylkeskommuner har etablert rutiner for overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående skole (bortimot åtte av ti) og årshjul (bortimot syv av ti). Vel halvparten av skolefaglig ansvarlige har

imidlertid svart at PP-tjenesten for egen kommune/fylkeskommune har kompetanseutviklingsplan for de ansatte, mens vel fire av ti PP-ledere svarte det samme. De fleste kvalitetsutviklingstiltakene på listen ser ut til å være etablert i begrenset utstrekning, og det er verdt å merke seg at i underkant av fire av ti har rutiner for evaluering av PP-tjenesten, mens i underkant av tre av ti har samlet statistisk informasjon om brukerbehov. Her er det igjen grunn til å minne på om at alle som svarer kanskje ikke er like tett på egen PP-tjeneste, av forskjellige grunner som pekt på i punkt 8.2. De som svarer på vegne av fylkeskommunen, svarer for flere tjenester som kanskje har etablert forskjellige tiltak. Disse kan ha svart «vet ikke» for å komme rundt «problemet» med ulikhet i tjenestene. Noen kan også ha begrenset innsikt i dette på grunn av at tjenesten kan være interkommunal og lokalisert i vertskommunen, eller plassert i enhet sammen med helse- og omsorgstjenester i stedet for i enhet for oppvekst sammen med skoler og barnehager.

Tabell 41: Skolefaglig ansvarliges rapportering om kvalitetsutviklingstiltak i PP-tjenesten. Prosent. N=261-264

	Ja	Nei	Vet ikke
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	52	14	34
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	43	17	40
Serviceerklæring for PP-tjenesten	16	38	46
Gjennomført brukerundersøkelse i løpet av de siste 2 årene	17	44	37
Etablert brukerråd eller lignende forum	12	54	34
Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	27	31	42
Arbeidet med etiske retningslinjer	40	15	45
Utviklet veiledende kompetansekriterier for PP-tjenesten	21	31	48
Utviklet veiledende kvalitetskriterier for PP-tjenesten	22	32	46
Rutiner for overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående opplæring	76	9	15
Evaluering av PP-tjenesten	38	33	29
Årshjul	66	11	23
Kompetanseutvikling på tvers av tjenester (for eksempel Vurdering for læring)	64	18	18

8.5 OM DELTAKELSE I SEVU-PPT

I og med at svarprosenten for skolefaglig ansvarlig var høyere enn for PP-ledere og fagansatte, var det grunn til å forvente at denne respondentgruppen skulle gi et bedre bilde av oppslutningen om SEVU-PPT samlet sett i kommuner og fylkeskommuner. Av tabell 42 ser vi imidlertid, noe overraskende, at en relativt høy andel, det vil si rundt fire av ti, har krysset av for at de ikke vet om noen i PP-tjenesten for deres kommune/fylkeskommune, har deltatt i utdanningstilbud i regi av SEVU-PPT, og det selv om halvparten av utgiftene til for eksempel videreutdanning og lederutdanning måtte dekkes av kommuner og fylkeskommuner. Her kan det selvsagt tenkes at skolefaglig ansvarlig er orientert om at for eksempel PP-leder har tatt lederutdanning i løpet av de siste årene, men at de ikke vet om dette var via SEVU-PPT. Det kan også tenkes at skolefaglig ansvarlig har vært i stillingen i for kort tid til å kjenne til alle budsjettmessige beslutninger som har vært tatt i løpet av de siste årene, eller at budsjettansvaret ligger hos en annen kommunalleder om kommunen har valgt en organiseringsstruktur hvor PP-tjenesten ikke ligger i linje under skolefaglig ansvarlig. Vel halvparten av de skolefaglig ansvarlige kjenner imidlertid til at ansatte i PP-tjenesten i deres kommune eller fylkeskommune har

deltatt i videreutdanning- og etterutdanningstilbud i regi av SEVU-PPT, mens vel en tredjedel oppga at ansatte har tatt lederutdanning.

Tabell 42: Skolefaglig ansattes rapportering av om ansatte i deres PP-tjeneste har deltatt i ulike tilbud i regi av SEVU-PPT. Antall og prosent.

	Ja		Nei		Vet ikke	
	N	%	N	%	N	%
Videreutdanning (studiepoenggivende tilbud)	146	55	22	8	98	37
Etterutdanningskurs	140	54	17	6	104	40
Lederutdanning	96	36	51	19	117	45

Som for svar på spørsmål om PP-tjenestens deltakelse i SEVU-PPT, presentert i tabell 42, er svarkategorien «vet ikke» hyppig brukt også som svar på spørsmål om forhold som kan ha hatt betydning både for deltakelse og manglende deltakelse i tilbud i regi av SEVU-PPT. Godt og vel halvparten ga uttrykk for at de ikke kjenner til om tid eller økonomi har hatt betydning for om ansatte i PP-tjenesten kunne delta i aktuelle tilbud, eller om skolefaglig ansvarlig har oppmuntret ansatte til å delta enten det var snakk om fagansatte eller PP-leder (tabell 43). Det er imidlertid mest enighet i utvalget om at økonomiske forhold i liten grad har vært et hinder for deltakelse (nesten fire av ti) og at statlig delfinansiering har hatt betydning for at ansatte i tjenesten har hatt mulighet til å benytte seg av aktuelle tilbud (vel tre av ti).

Tabell 43: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av ulike påstander om PP-tjenestens deltakelse i SEVU-PPT. Antall og prosent.

	I svært liten/ liten grad		I noen grad		I stor/ svært stor grad		Vet ikke	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Skolefaglig ansvarlig oppmuntret PP-ansatte til å delta i SEVU-PPT	37	14	49	18	68	26	62	42
Skolefaglig ansvarlig oppmuntret PP-leder til å delta i lederutdanning via SEVU-PPT	43	16	37	14	59	22	66	48
Statlig delfinansiering har hatt betydning for at PP-tjenesten har deltatt i SEVU-PPT	14	5	30	11	83	31	105	53
Økonomiske forhold har hindret PP-tjenesten i å delta i SEVU-PPT	97	37	13	5	16	6	109	52
Ansatte i PPT har hatt nødvendig tid til å delta i tilbud i regi av SEVU-PPT	29	11	46	17	53	20	111	52
Leder for PPT har hatt nødvendig tid til å delta i tilbud i regi av SEVU-PPT	24	9	41	16	41	16	116	59

I tabell 44 viser vi skolefaglig ansvarliges respons på spørsmål om hvordan søknader om deltakelse i tilbud via SEVU-PPT har vært håndtert. Spørsmålene var formulert som et sett med påstander om skolefaglig ansvarlig og Utdanningsdirektoratet har avslått søknader fra PP-tjenesten, det vil si fra ansatte eller PP-leder, i aktuell(e) kommune(r) eller fylkeskommune. Det var mulig å velge mellom svarkategoriene «ja», «nei», «vet ikke» og «ikke aktuelt». Som det går frem av tabellen, er det kun en liten andel som har svart «ja» på disse spørsmålene. Dette skiller seg fra PP-lederes svar om det samme, hvor det går frem at én av ti har erfart at søknader for ansatte har blitt avslått internt, det vil si av skolefaglig ansvarlig, mens bortimot to av ti har erfart at Utdanningsdirektoratet hadde avslått søknader (se tabell 19). I tabell 44 ser vi imidlertid at mellom en femtedel og en fjerdedel har svart

«vet ikke» eller «ikke aktuelt» på spørsmålet om skolefaglig ansvarlig har avslått søknader. Valg av svarkategorien «vet ikke» kan som antydnet over, handle om at skolefaglig ansvarlig kan være ny i stillingen, eller annet, mens svarkategorien «ikke aktuelt» kan handle om at PP-tjenesten for egen kommune eller fylkeskommune, ikke har søkt om å delta i noen av tilbudene, eller at vurdering av søknader om økonomisk støtte faller inn under en annen kommunalleder om tjenesten ikke er administrativt plassert i linje under skolefaglig ansvarlig. Dette kan også handle om at kommunalledere i vertskommunen behandler slike søknader om PP-tjenesten inngår i et interkommunalt samarbeid.

Tabell 44: Har skolefaglig ansvarlig erfart at søknader om deltakelse i tilbud via SEVU-PPT har blitt avslått? Antall og prosent.

	Ja		Nei		Vet ikke		Ikke aktuelt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Skolefaglig ansvarlig har avslått søknader om deltakelse i SEVU-PPT for ansatte i PPT	7	3	140	53	59	22	59	22
Skolefaglig ansvarlig har avslått en eller flere søknader om deltakelse i SEVU-PPT for leder i PPT	0	0	144	54	56	21	65	25
Utdanningsdirektoratet har avslått en eller flere søknader om deltakelse i SEVU-PPT	10	4	100	38	108	41	46	17

9 ANALYSER AV KOMPETANSE OG MULIG UTVIKLING OVER TID

Kompetanseutvikling i PP-tjenesten har vært et mål med SEVU-PPT. Vi har testet om dette målet er nådd blant annet ved å sammenlikne resultater fra kompetansekartleggingen i denne studien, med en tilsvarende kartlegging fra 2012 (Hustad m.fl. 2013). Resultater fra kartleggingen i 2017/18 er presentert mer detaljert i de tre foregående kapitlene. I begge disse kartleggingene inngår datamateriale i tallformat. Kompetanseutvikling har også vært et omdreiningspunkt i de kvalitative casestudiene i evalueringen. Resultater fra disse analysene presenteres i neste kapittel.

9.1 FORMELL UTDANNING

Som vist i tabell 8 og tabell 25, er andelen PP-ledere og fagansatte med utdanning på mastergradsnivå, inkludert hovedfagsutdanning og profesjonsutdanning i psykologi, relativt høy. Det sentrale spørsmålet her er om formell kompetanse målt i form av utdanningsnivå, er endret i løpet av den perioden som SEVU-PPT har pågått. Svar på dette spørsmålet finner vi i tabell 45. Der sammenlikner vi resultater fra Hustad, Strøm og Strømsviks studie i 2012 med resultater fra kartleggingen i 2017/18. Om vi bare ser på utdanningsnivå i tabellen, er det lite eller ingen tegn til utvikling. Andelen fagansatte med utdanning på mastergradsnivå, er ett prosentpoeng høyere i 2017/18 enn i 2012 (72 prosent mot 71 prosent), mens andelen PP-ledere med høyere utdanningsgrad fra universitet eller høyskole har økt med tre prosentpoeng fra 72 prosent til 75 prosent.

Tabell 45: PP-lederes og fagansattes utdanningsnivå i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall)

Utdanning:	Fagansatt		PP-leder	
	2012	2017/18	2012	2017/18
Cand. Psychol.	9	7	4	1
Cand. Polit. i psykologi	2	2	2	3
Cand. Paed./Cand.Ed.	10	8	15	7
Cand. Paed. spec.	6	4	4	5
Cand. Polit. i pedagogikk/spesialpedagogikk	10	8	21	15
Cand. Polit. i andre samfunnsvitenskapelige fag	2	<1	0	0
Mastergrad i psykologi	2	2	1	3
Mastergrad i pedagogikk/spesialpedagogikk	29	38	18	39
Mastergrad i andre samfunnsvitenskapelige fag	0	2	6	1
Erfaringsbasert mastergrad ped. psyk. rådgiving	1	2	1	1
Sosionomutdanning	2	1	2	0
Barnevernspedagogutdanning	1	1	1	0
Vernepleierutdanning	1	<1	2	0
Lærerutdanning (grunnskole, barnehage)	1	1	0	0
Lærer/barnehagelærer med minst 30 stp. spesialpedagogikk tillegg	1	2	1	1
Lærer/barnehagelærer med minst 60 stp. spesialpedagogikk tillegg	14	9	13	10
Lærer/barnehagelærer m/annen tilleggsutdanning (f.eks. logopedi, ikke mastergrad)	1	6	7	5
Annen utdanning:	4	8	4	9
Total	100 (826)	100 (858)	100 (164)	100 (156)

Endringer i type utdanning er derimot tydelig i tabell 45. Her er det først og fremst verdt å merke seg nedgangen i andel som har oppgitt profesjonsutdanning i psykologi som høyeste fullførte utdanning. Andelen psykologer var lav også i 2012, men for PP-ledere var andelen i utvalget med slik utdanning likevel fire ganger høyere i 2012 enn i 2017/18. I utvalget av fagansatte i 2017/18 er andelen psykologer noe høyere enn blant PP-ledere, og den prosentvise nedgangen i ansatte med denne utdanningsbakgrunnen, er lavere enn for PP-ledere. Mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk viser imidlertid en betydelig økning både for fagansatte og for PP-ledere, men mest for PP-ledere hvor det har skjedd en fordobling, og vel det, fra 2012 til 2017/18 i andel med denne utdanningsbakgrunnen. Samtidig har andelen med hovedfag i pedagogikk eller andre fag (Cand. Polit., Cand. Paed., Cand. Ed. og Cand. Paed. Spec), falt mellom de to måletidspunktene, noe som er forventet ettersom mastergradutdanning erstattet tidligere hovedfagsutdanninger fra 2003. Tabellen viser videre at andelen med sosialfaglig utdanning som høyeste utdanningsnivå, har holdt seg stabilt lavt for fagansatte, men er redusert for PP-ledere fra svært lav i 2012 til ingen i 2017/18. I tillegg har andelen med utdanning som lærer eller barnehagelærer med minst 60 studiepoeng i spesialpedagogikk falt for begge gruppene, mens lærer eller barnehagelærer med annen type tilleggstudium (ikke mastergrad) har økt for fagansatte.

SEVU-PPT ser altså ut til å ha hatt liten virkning på utdanningsnivå enten det gjelder PP-ledere eller fagansatte. Svar på et åpent spørsmål om «annen videreutdanning» tyder imidlertid på at en liten andel fagansatte var i gang med et mastergradsløp da denne studien ble gjennomført.

Når det gjelder videreutdanning ser vi derimot en tydelig endring i positiv retning. I tabell 46 er det i hovedsak to mønstre som trer frem. Andelen PP-ledere og fagansatte som ikke har noen form for videreutdanning, er betydelig redusert fra 2012 til 2017/18. For PP-ledere er denne andelen nesten halvert. Det er også betydelig økning i andelen PP-ledere som har videreutdanning tilsvarende mer enn to års fulltidsstudium. Andelen fagansatte som har mer enn to års videreutdanning har imidlertid gått noe ned mellom de to måletidspunktene. Økningen i videreutdanning for denne gruppen er først og fremst å finne blant de videreutdanningene med kortere varighet. Det ble i spørsmålsteksten oppgitt at videreutdanning skulle forstås som utdanning som gir studiepoeng og som er tatt ut over den enkeltes høyeste fullførte utdanningsgrad. Det ble også oppgitt at 1 vekttall utgjør 3 studiepoeng.

Tabell 46: Omfang av videreutdanning for PP-ledere og fagansatte i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall)

	PP-leder		Fagansatt	
	2012	2017/18	2012	2017/18
0 studiepoeng (har ikke videreutdanning)	19	11	33	26
1-30 studiepoeng (tilsvarende inntil ½ års fulltidsstudium)	17	16	17	22
31-60 studiepoeng (tilsvarende inntil 1 års fulltidsstudium)	23	26	15	19
61-120 studiepoeng (tilsvarende inntil 2 års fulltidsstudium)	27	21	16	17
> 120 studiepoeng (tilsvarende mer enn 2 års fulltidsstudium)	15	26	20	17
Total	100 (164)	100 (153)	100 (826)	100 (826)

I tabell 47 er det verdt å merke seg en betydelig økning fra 2012 til 2017/18 i andel av PP-ledere som har formell utdanning innenfor ledelse. Andelen som ikke har slik utdanning, er mer enn halvert

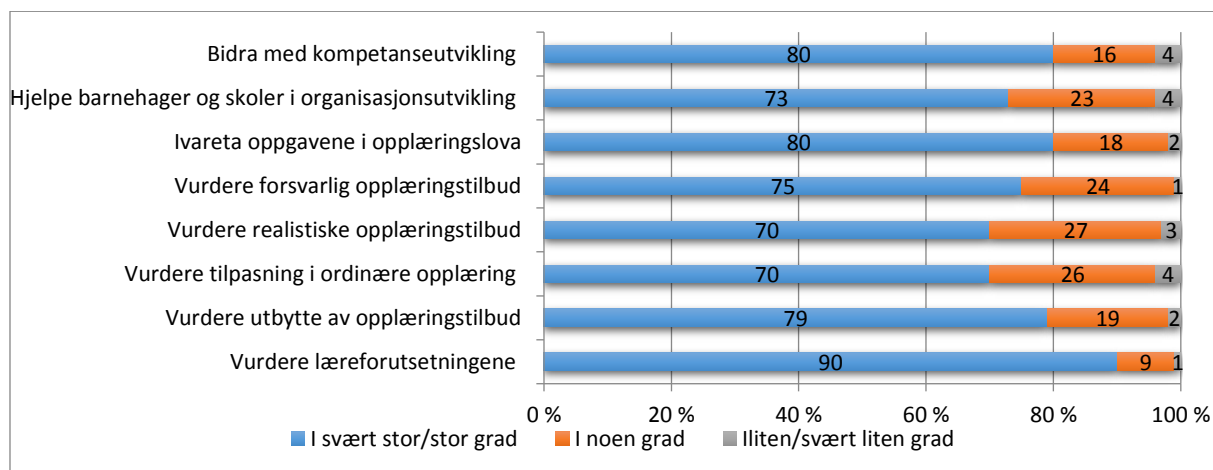
mellom de to måletidspunktene. Den største andelen av ledere har tatt lederutdanning tilsvarende fra et halvt til ett års fulltidsstudium (vel fire av ti), men både andelen som har tatt lederutdanning tilsvarende ett års fulltidsstudium eller mer, og utdanning tilsvarende fra et halvt til ett års fulltidsstudium er tre ganger så høy i 2017/18 som i 2012. I studien i 2017/18 ble det spurt om PP-lederne var i gang med lederutdanning da undersøkelsen ble gjennomført. En liten andel, fem prosent, svarte bekreftende på det. Dette svaralternativet ble ikke tatt med i studien i 2012.

Tabell 47: PP-lederes formelle lederutdanning i 2012 og 2017/18. Prosent. (Antall)

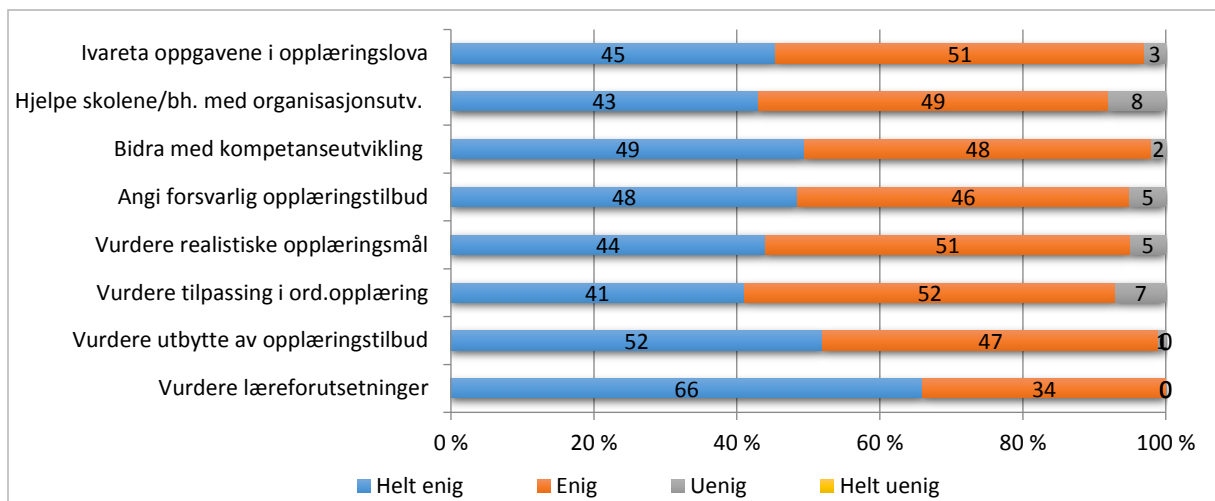
	2012	2017/18
Ja, tilsvarende ett års fulltidsstudium eller mer	6	18
Ja, tilsvarende fra et halvt til ett års fulltidsstudium	12	42
Ja, tilsvarende mindre enn et halvt års fulltidsstudium	16	5
Nei, men er i gang med lederutdanning nå	-	5
Nei	66	30
Total	100 (164)	100 (154)

9.2 UTVIKLINGSTREKK INNENFOR NOEN SENTRALE OPPGAVER

I figurene nedenfor har vi sammenliknet både PP-lederes og skolefaglig ansvarliges vurderinger av kompetanse innenfor noen spesifikke oppgaver som kan utledes av opplæringslova, med tanke på mulige endringer over tid. Figur 14 viser at andelen PP-ledere som oppga at tjenesten mangler kompetanse innenfor noen av de aktuelle oppgavene, er lav. Svar på tilsvarende spørsmål i 2012 (figur 15) viser et liknende mønster. Det er likevel verdt å legge merke til at andelen som oppga at tjenesten hadde mangelfull kompetanse innenfor noen av de nevnte områdene, er halvert fra 2012 til 2017/18. Dette gjelder spesielt for «vurdering av tilpasning i ordinær opplæring» og «hjelpe skoler og barnehager med organisasjonsutvikling». Ordlyden i spørsmålsformuleringer og svarkategorier var ikke helt identiske i de to studiene. I 2017/18-studien ble følgende spørsmål formulert: *I hvilken grad mener du PP-tjenesten for din kommune/fylkeskommune har tilstrekkelig kompetanse til å* I 2012-studien ble det samme spørsmålsinnholdet formulert som et sett med påstander som respondentene ble bedt om å ta stilling til ved å si seg enig eller uenig. Selv om spørsmålsformen varierte noe, er indikasjoner på at kompetansen var mangelfull innenfor noen av områdene, likevel sammenliknbar.

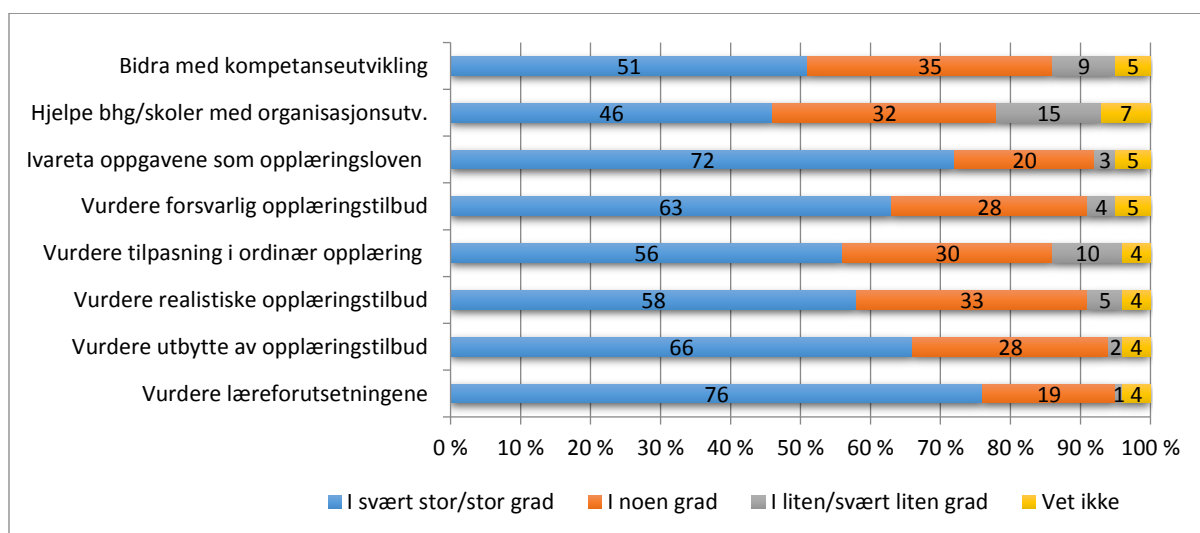


Figur 14: PP-lederes vurderinger av tjenestens samlede kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2017/18). Prosent. N=153-155

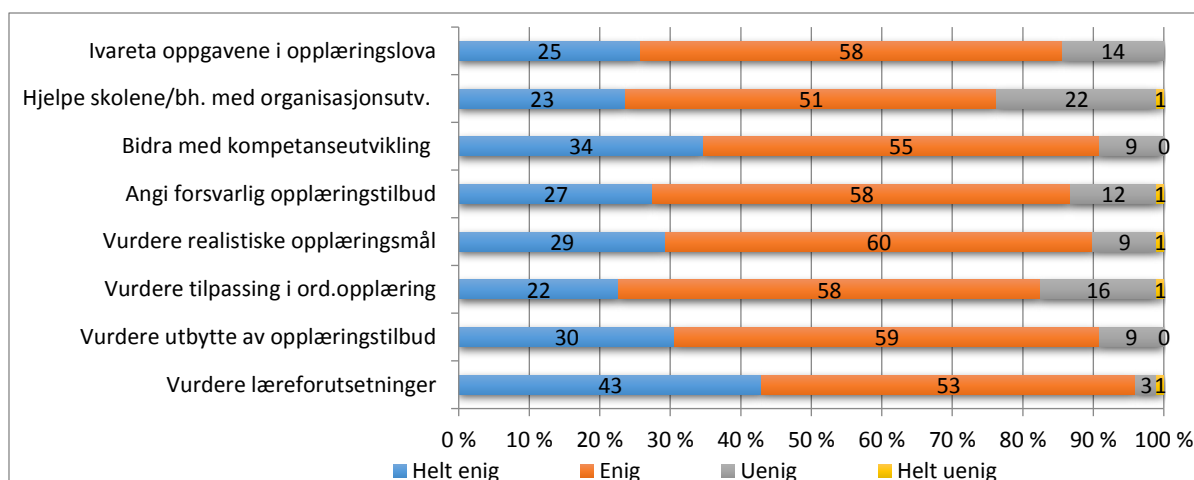


Figur 15: PP-lederes vurderinger av tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2012) (Hustad m.fl. 2013:65). Prosent. N=164

Skolefaglig ansvarlig ble bedt om å vurdere PP-tjenestens kompetanse innenfor de samme områdene, med tilsvarende forskjeller i spørsmålsformuleringer som for PP-lederne, som vi har beskrevet i avsnittet over. Også her ser vi en nedgang i andelen som oppga at tjenesten har mangelfull kompetanse innenfor noen av områdene på listen. I 2012 ga 14 prosent uttrykk for at PP-tjenesten mangler kompetanse til å ivareta oppgaver i opplæringsloven (figur 17). Andelen som ga uttrykk for det samme i 2017/18 (figur 16) er betydelig lavere (3 prosent), men i denne studien var det mulig å svare «vet ikke» noe som fem prosent hadde valgt. Når vi sammenlikner vurderinger av kompetanse innenfor spesifikke oppgaver som angis i opplæringslova, ser vi også her nedgang fra 2012 til 2017/18 i andelen som oppga at kompetansen var mangelfull, bortsett fra når det gjelder «å bidra til kompetanseutvikling i skoler og barnehager» hvor andelen som ga uttrykk for mangelfull kompetanse var i underkant av 10 prosent i begge studiene.



Figur 16: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2017/18). Prosent. N=264-267



Figur 17: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenestens kompetanse innenfor lovpålagte oppgaver (2012). (Hustad m. fl. 2013:116). Prosent. N=317.¹⁹

Hustad og medarbeidere (2013) la i sin analyse og sine kommentarer vekt på at organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling er oppgaver som i opplæringslova blir relatert til det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten. Begge oppgavene er omfattende og kan romme ulike ting og dermed være gjenstand for ulike oppfatninger blant dem som har svart. Oppgavene som har videst tolkningsmulighet, kom likevel ganske godt ut i kompetansevurderingen i deres utvalg sammenliknet med de mer konkretiserte arbeidsoppgavene hvor det ville ha vært lettere å identifisere mangel på kompetanse.

I vår analyse av potensiell kompetanseutvikling i perioden som SEVU-PPT har pågått, har vi sett på spesifikke fagområder som PP-ledere i 2012 rapporterte som svake i tjenesten. Dette gjelder oppgaver som å ivareta elever med matematikkvansker, sansemotorikk, tospråklig opplæring og flerkulturalitet. Tabell 48 viser merkbare forskjeller mellom de to kartleggingstidspunktene. Først og fremst gjelder dette reduksjon i andelen som oppga at kompetansen er mangelfull innenfor noen av områdene. Andelen som for eksempel oppga at kompetansen i egen tjeneste i å ivareta elever med matematikkvansker, sansemotorikk og flerkulturalitet, var tre ganger så høy, og til dels vel det, i 2012 som i 2017/18. Endringspilen går hovedsakelig fra «mangelfull» til «middels god». Forskjeller innenfor svarkategoriene «god» eller «svært god» er relativt små. Det kan være flere forklaringer på endringer innenfor disse områdene, for eksempel at mange har deltatt i etter- eller videreutdanning innenfor temaene; at svarkategorien «i noen grad» ikke var tilgjengelig i 2012; eller en kombinasjon av disse.

Tabell 48: PP-lederes vurderinger av tjenestens samlede kompetanse innenfor enkelte oppgaver i 2012 og 2017/18. Prosent. N=164 (2012), N=152-155 (2017/18)

	2012		2018		
	Svært/ noe mangelfull	God/ svært god	Svært/ noe mangelfull	Verken mangelfull eller god	God/ svært god
Ivareta elever med matematikkvansker	33	67	11	26	63
Sansemotorikk	57	43	17	46	37
Tospråklig opplæring	53	47	21	38	41
Flerkulturalitet	62	38	17	39	44

¹⁹ I Hustad m.fl. (2013:116) er svarkategorien «vet-ikke» tatt ut, dermed summerer ikke radene seg til 100%.

9.3 KVALITETSUTVIKLINGSSTILTAK

En sammenlikning av hvilke tiltak som er etablert, eller gjennomført, som ledd i å sikre kvalitet i egen PP-tjeneste, viser et utviklingstrekk som går i motsatt retning av det som identifiseres når det gjelder kompetansenivå innenfor spesifikke områder. Tabell 49 viser relativt betydelige forskjeller mellom de to måletidspunktene. Andelene som hadde svart «ja» på at de hadde etablert tiltakene i matrisen, var gjennomgående høyere i 2012 enn i 2017/18, med et par unntak. Størst forskjell ser vi for Årshjul, med 85 prosent «ja» i 2012 mot 69 prosent i 2017/18, og for Evaluering av PP-tjenesten, med 56 prosent «ja» i 2012 og 38 prosent i 2017/18. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) fant en viss forskjell i svar på dette spørsmålet etter størrelse på PP-tjenestene, hvor de største, målt i antall fagårsverk, i høyere grad enn de minste, hadde etablert de ulike tiltakene. Slike forskjeller er ikke undersøkt her.

Tabell 49: Har kommunen/fylkeskommunen iverksatt noen av følgende tiltak for kvalitetsutvikling i PP-tjenesten? Andel PP-ledere som har svart Ja i 2012 og 2017/18. Prosent. N=164 (2012), N=154-155 (2017/18)

	2012	2017/18
Kompetanseutviklingsplan for de ansatte	50	43
Arbeids- eller stillingsbeskrivelse for PP-tjenesten	48	42
Serviceerklæring for PP-tjenesten	34	12
Gjennomført brukerundersøkelse i løpet av de siste 2 årene	29	15
Etablert brukerråd eller lignende forum	6	9
Samlet informasjon om brukerbehov ved hjelp av statistikk	39	22
Arbeid med etiske retningslinjer	58	46
Utviklet veiledende kompetansekriterier for PPT	24	27
Utviklet veiledende kvalitetskriterier for PPT	37	28
Rutiner for overganger mellom barnehage, grunnskole og videregående skole	96	88
Evaluering av PP-tjenesten	56	38
Årshjul	85	69

9.4 HAR DELTAKELSE I SEVU-PPT HATT NOEN INNVIRKNING PÅ KOMPETANSENIVÅET I PP-TJENESTEN?

I tabellene nedenfor har vi undersøkt mulig sammenheng mellom fagansattes vurderinger av egen kompetanse innenfor systemrelaterte oppgaver og deltakelse i videreutdanninger i regi av SEVU-PPT. En betydelig andel av utvalget har oppgitt at oppgaver på listen ikke var relevant for deres stilling. I tillegg har relativt få tatt videreutdanningene som er undersøkt, det vil si organisasjonsutvikling og endringsarbeid (tabell 50), læringsmiljø og gruppeledelse (tabell 51), og veiledning og rådgivning (tabell 52), alle videreutdanninger som har stått sentralt i SEVU-PPT. Forskjeller som kommer frem i tabellene, må derfor tolkes med forsiktighet. Vi ser imidlertid at for flere av oppgavene vurderer en høyere andel fagansatte sin egen kompetanse som god/svært god, om de har tatt den aktuelle videreutdanningen sammenliknet med dem som har svart at de ikke har tatt videreutdanningen. For eksempel er andelen med videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid som har oppgitt at de har god/svært god kompetanse innenfor bistand til skoler og barnehager i organisasjonsutvikling, 81 prosent mot 53 prosent av dem som ikke har tatt denne videreutdanningen (tabell 50). Det samme gjelder for veiledning av lærere om klasseledelse, med 70 prosent mot 58 prosent.

Tabell 50: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Organisasjonsutvikling og endringsarbeid i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god»/«svært god» kompetanse.

Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse innenfor ulike systemrelaterte arbeidsområder? Andel som har svart «god» eller «svært god» kompetanse	Har du deltatt i videreutdanningstilbud i Organisasjonsutvikling og endringsarbeid			
	Ja		Nei	
	N	%	N	%
Forebyggende arbeid	98	85	446	79
Veiledning av lærere om klasseledelse	83	70	330	58
Veiledning av barnehagelærere om ledelse av barnegrupper	57	50	127	40
Organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring	81	71	351	62
Organisering av barnehagers pedagogiske tilbud	52	45	227	40
Tverrfaglig samarbeid	101	87	455	79
Flerspråklig og flerkulturell opplæring	43	37	222	39
Bistand til skoler/barnehager i organisasjonsutvikling	84	81	300	53
Bistand til skoler/barnehager i kompetanseutvikling	89	76	361	63

Tabell 51: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Læringsmiljø og gruppeledelse i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god»/«svært god» kompetanse.

Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse innenfor ulike systemrelaterte arbeidsområder? Andel som har svart «god» eller «svært god» kompetanse	Har du deltatt i videreutdanningstilbud i Læringsmiljø og gruppeledelse?			
	Ja		Nei	
	N	%	N	%
Forebyggende arbeid	55	85	455	78
Veiledning av lærere om klasseledelse	54	92	336	58
Veiledning av barnehagelærere om ledelse av barnegrupper	29	45	240	41
Organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring	46	71	359	62
Organisering av barnehagers pedagogiske tilbud	23	35	233	40
Tverrfaglig samarbeid	56	85	468	80
Flerspråklig og flerkulturell opplæring	19	29	227	39
Bistand til skoler/barnehager i organisasjonsutvikling	46	70	310	53
Bistand til skoler/barnehager i kompetanseutvikling	53	82	373	63

Tabell 52: Fagansattes vurdering av egen kompetanse i systemrelatert arbeid, mot deltakelse i videreutdanning i Veiledning og rådgivning i regi av SEVU-PPT. Andel som har svart «god»/«svært god» kompetanse.

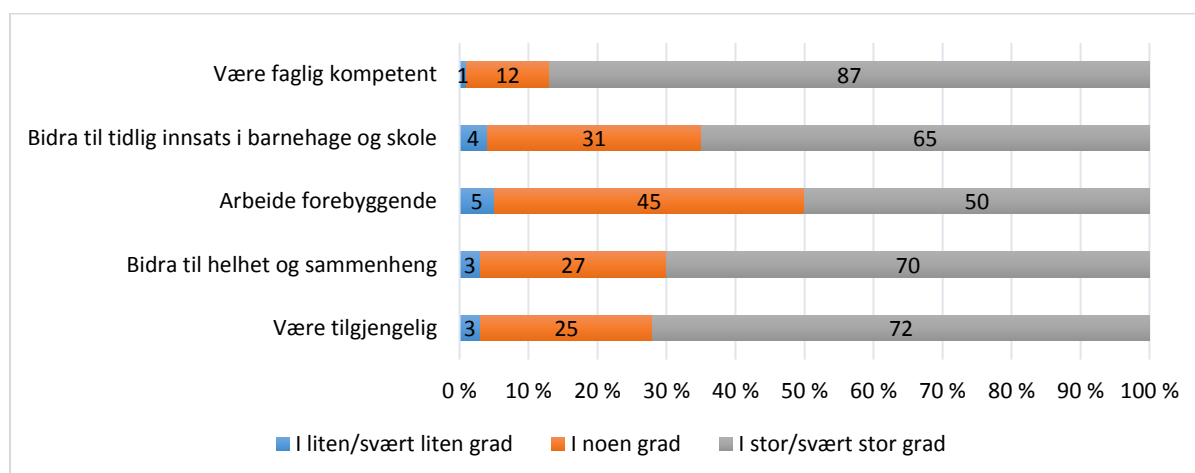
Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse innenfor ulike systemrelaterte arbeidsområder? Andel som har svart «god» eller «svært god»	Har du deltatt i videreutdanningstilbud i Veiledning og rådgivning?			
	Ja		Nei	
	N	%	N	%
Forebyggende arbeid	76	81	444	79
Veiledning av lærere om klasseledelse	64	67	325	47
Veiledning av barnehagelærere om ledelse av barnegrupper	47	49	226	40
Organisering av skolens tilbud for tilpasset opplæring	66	70	347	61
Organisering av barnehagers pedagogiske tilbud	38	40	224	40
Tverrfaglig samarbeid	80	83	452	79
Flerspråklig og flerkulturell opplæring	34	36	220	39
Bistand til skoler/barnehager i organisasjonsutvikling	73	76	383	68
Bistand til skoler/barnehager i kompetanseutvikling	60	63	364	64

Tilsvarende forskjeller, som dem som er nevnt i avsnittet over, finner vi blant dem som har tatt videreutdanning i læringsmiljø og gruppeledelse, hvor 92 prosent har oppgitt god/svært god kompetanse innenfor veiledning av lærere i klasseledelse mot 58 prosent av dem uten denne utdanningen (tabell 51). Forskjellen innenfor bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling er på bortimot 20 prosentpoeng (82 prosent mot 63 prosent). For videreutdanning i veiledning og rådgivning er differansen tydeligst når det gjelder veiledning av lærere om klasseledelse. Her har 67 prosent svart at de har god/svært god kompetanse om de har tatt videreutdanningen mot 47 prosent av dem som ikke har denne videreutdanningen i regi av SEVU-PPT (tabell 52).

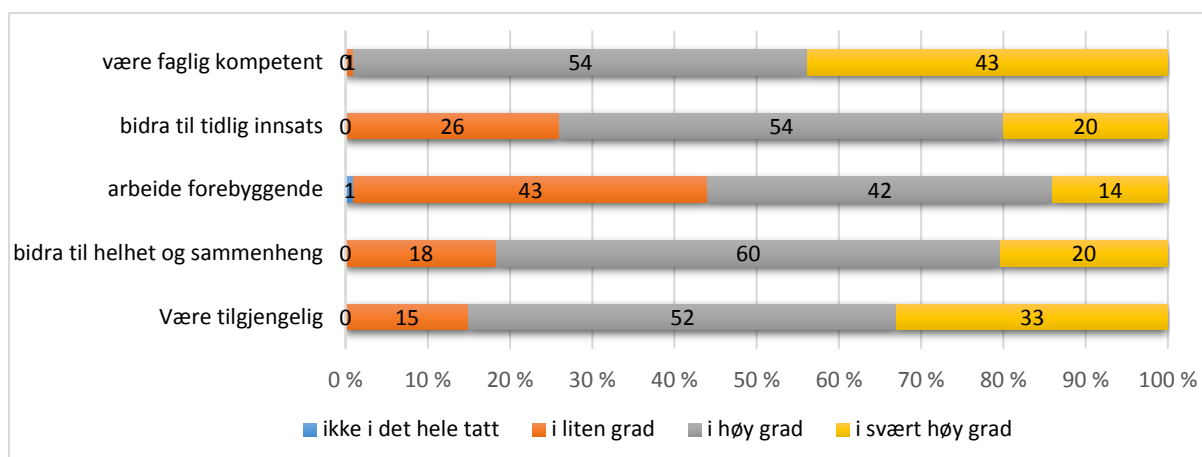
9.5 I HVILKEN GRAD OPPFYLLER PP-TJENESTEN KUNNSKAPS-DEPARTEMENTETS FORVENTNINGER?

I Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011:91-95) *Læring og Fellesskap* introduserte Kunnskapsdepartementet et sett med forventninger til PP-tjenesten, nærmere bestemt forventninger om å: være tilgjengelig, bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, bidra til tidlig innsats i barnehage og skole, og være en faglig kompetent tjeneste i kommuner og fylkeskommuner. I spørreskjemaene både i 2012 (Hustad m.fl. 2013) og i 2017/18 ble alle PP-ledere, fagansatte og skolefaglig ansvarlige bedt om å vurdere i hvilken grad deres PP-tjeneste oppfyller disse forventningene. Nedenfor sammenlikner vi svarfordelingen på disse spørsmålene både på tvers av og innad i undersøkelsene.

I svar fra PP-lederne trer det frem et utviklingstrekk som går i positiv retning. Mens vel 40 prosent i 2012 oppga at egen PP-tjeneste i liten grad møter forventningen om å arbeide forebyggende (figur 19), er det kun fem prosent som oppga det samme i studien fra 2017/18 (figur 18). En tilsvarende utvikling vises for forventningen om å bidra til tidlig innsats i barnehage og skole hvor en fjerdedel i 2012 oppga at egen tjeneste i liten grad oppfylte denne forventningen mot fire prosent i 2017/18. I den siste studien var det imidlertid mulig å velge svarkategorien i «noen grad», noe som for eksempel 45 prosent av PP-lederne gjorde som svar på spørsmålet om å arbeide forebyggende. Andelen som har svart i stor eller svært stor grad på dette spørsmålet, er en tanke lavere i 2017/18 enn i 2012. Det samme gjelder for forventningen om å være faglig kompetent hvor nærmere ni av ti i 2017/18 ga uttrykk for at denne forventningen var godt ivaretatt, mens så godt som all oppga det samme i 2012.



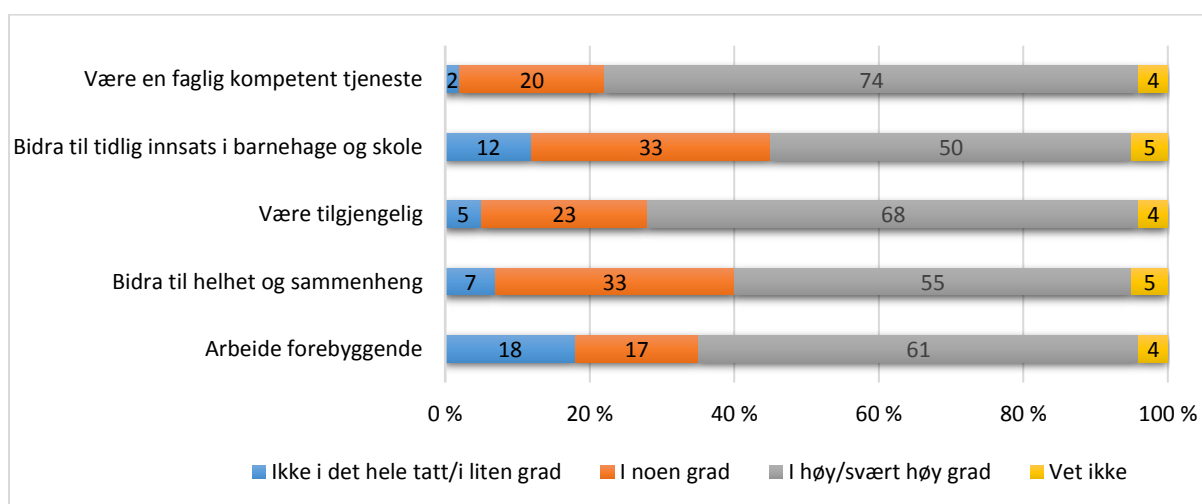
Figur 18: PP-leders vurderinger av egen PP-tjeneste med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. 2017/18. Prosent. N=153-155



Figur 19: PP-leder: I hvilken grad oppfyller din PP-tjeneste forventningene i Meld. St. 18? Prosent. N=164. (Hustad m.fl. 2013:66).²⁰

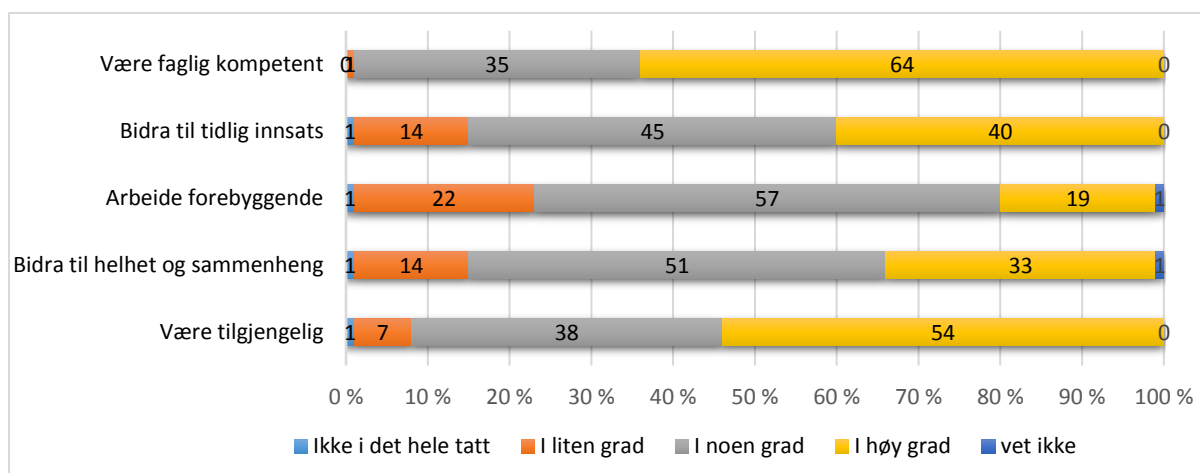
I og med at vi ikke vet hvor stor andel av utvalget som ville ha valgt svarkategorien «i noen grad» i stedet for «i liten grad» eller «i stor grad» om det førstnevnte alternativet hadde vært tilgjengelig i 2012, kan vi ikke uten videre konkludere med at kompetansenivået er vesentlig endret over femårsperioden mellom de to studiene, men det kan slås fast at ganske lave andeler har oppgitt at noen av forventningene innfris i liten grad eller ikke i det hele tatt.

Et klart positivt utviklingstrekk kommer også til syne når vi sammenlikner svarfordelingene for skolefaglig ansvarlige i 2012 (figur 21) og 2017/18 (figur 20). Andelen som har oppgitt at egen PP-tjeneste i høy eller svært høy grad oppfyller forventningene fra Kunnskapsdepartementet, enten det gjelder å være faglig kompetent, bidra til tidlig innsats, arbeide forebyggende, bidra til helhet og sammenheng eller være tilgjengelig, er betydelig høyere i 2017/18 enn i 2012, med minst 10 prosentpoeng i forskjell. Størst forskjell finner vi for forventningen om å arbeide forebyggende. I 2012 ble svarkategorien «i høy grad» valgt av i underkant av to av ti, mot seks av ti i 2017/18.



Figur 20: Skolefaglig ansvarliges vurderinger av PP-tjenesten med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. 2017/18. Prosent. N=262-266

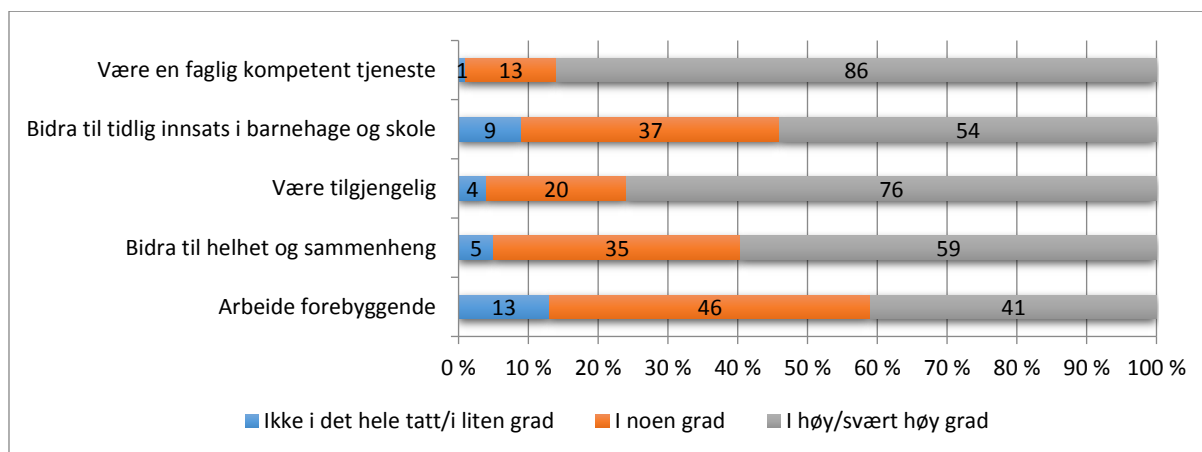
²⁰ I Hustad m.fl. (2013:66) er svarkategorien «vet-ikke» tatt ut, dermed summerer ikke radene seg til 100%.



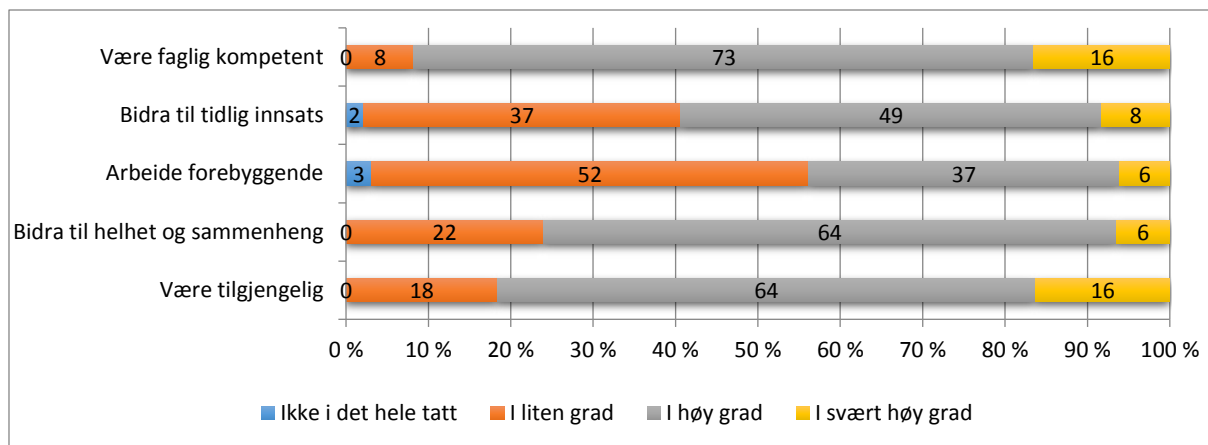
Figur 21: Skolefaglig ansvarlig: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til forventningene i Meld. St. 18. Prosent. N=317 (Hustad m. fl. 2013:117).

I svar fra PP-ledere og skolefaglig ansvarlige i studien fra 2017/18, finner vi en merkbar diskrepans i vurderingen. Særlig gjelder dette forventningen om at tjenesten skal arbeide forebyggende hvor nesten 20 prosent av de skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for at egen tjeneste ikke oppfyller forventningen (figur 20), mens bare to prosent av PP-lederne ga uttrykk for det samme (figur 18). Det er også en viss forskjell i vurderinger når det gjelder forventningen om at tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole, hvor vel 10 prosent av de skolefaglig ansvarlige ga uttrykk for svikt i egen tjeneste på dette området, mot bare fire prosent av PP-lederne. Det er derimot relativt stor grad av enighet mellom PP-ledere og skolefaglig ansvarlig når det gjelder forventningen om at PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste, i alle fall om vi ser på andelen som har svart negativt på dette spørsmålet.

Også sammenlikning av svar fra fagansatte om Kunnskapsdepartementets forventninger, må tolkes med forsiktighet i og med at svarkategorien «i noen grad» var tilgjengelig i undersøkelsen i 2017/18, men ikke i 2012. Det er likevel mulig å identifisere en tendens. Denne går i hovedsak ut på at andelen som har svart «ikke i det hele tatt» eller «i liten grad», er betydelig lavere i 2017/18-undersøkelsen (figur 22) enn i 2012-undersøkelsen (figur 23). Som for svar fra PP-lederne, gjelder forskjellene i særlig grad forventningen om å arbeide forebyggende, hvor godt og vel halvparten svarte «i liten grad» eller «ikke i det hele tatt» i 2012 mot 13 prosent i 2017/18.



Figur 22: Fagansattes vurderinger av om egen PP-tjeneste ivaretar Kunnskapsdepartementets forventninger (2017/18). Prosent. N=858



Figur 23: Fagansatte: I hvilken grad svarer din PP-tjeneste til Kunnskapsdepartementets forventninger i Meld. St. 18. Prosent. N=826. (Hustad m.fl. 2013:100).²¹

Endringen går imidlertid også her i retning av at svarkategorien «i noen grad» er valgt av en betydelig andel i 2017/18. Andelene som har svart i høy/svært høy grad er omtrent like høy ved begge måletidspunktene. Svar på forventningen om å «bidra til tidlig innsats» følger til dels samme mønster som å «arbeide forebyggende». Det er ellers verdt å legge merke til at bortimot ni av ti fagansatte både i 2012 og i 2017/18 oppga at egen tjeneste i høy eller svært høy grad oppfyller Kunnskapsdepartementets forventning om å være en faglig kompetent tjeneste.

²¹ I Hustad m.fl. (2013:100) er svarkategorien «vet-ikke» tatt ut, dermed summerer ikke radene seg til 100%.

10 CASESTUDIER

Vi skal i dette kapitlet gi et nærmere innblikk i praksis i PP-tjenesten via eksempler fra lokale tjenester som vi har besøkt, og hvor vi har snakket med ansatte og ledelse i tillegg til en representant for skoleeier, en skoleleder og en barnehagestyrer. Gjennom casestudiene kan vi se flere forhold og faktorer i sammenheng og få frem hvordan informanter omtaler egen kompetanse, samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehager og skoler, systemrettet arbeid og hvordan de vurderer SEVU-PPT. For sistnevnte er særlig videreutdanningene viet plass, men vi berører også etterutdanning, nettverk og konferanser. For hver case skisseres først konteksten og hvordan tjenesten er organisert.

Som vi understreket i kapittel 3 og med støtte i Yin (2003), er casestudie som metode særlig egnet der hvor det er vanskelig å skille klart mellom et fenomen (her styrking av systemrettet arbeid) og konteksten for dette fenomenet. Som innledning under hver av de fire casene som introduseres i dette kapitlet, beskriver vi kommunestørrelse, antall skoler og enheter, men også intern og ekstern organisering av PP-tjenesten. Erfaringer fra felles kompetanseutviklingsprosjekter med skoler og barnehager, eller fravær av slik erfaring, utgjør også en viktig kontekstuell ramme for arbeidet som pågår i de PP-tjenestene vi har besøkt. Erkjennelse av behov for sterkere orientering om systemrettet arbeid kommer noen ganger frem som resultat av en selvforståelse i kommunen om andel elever i spesialundervisning og kostnader knyttet til dette. Slike situasjonsbeskrivelser og -analyser i kommunene danner dermed en viktig del av konteksten for PP-tjenesten og deres vilkår for å drive endringsarbeid.

Først skal vi kort gjennomgå noen hovedpunkter fra de tre casene som ble analysert i delrapporten, med særlig oppmerksomhet om hvordan disse bidro til formuleringer av hovedresultater fra evalueringen underveis, som formidlet i delrapporten (Hustad m.fl. 2016).

10.1 CASE 1-3 – EN KORT OPPSUMMERING AV RESULTATER

Samarbeidsprosjekter mellom skole og PP-tjeneste er fraværende, påpekes det i analysen av den første casen. Der fantes det heller ikke noen systematisk plan for å se PP-tjenesten og barnehagenes eller skolenes kompetanseutvikling i sammenheng. Mens PP-tjenestens manglende kjennskap til det som skjer i klasserommet kritiseres fra skolehold, er det tilstedeværelse som blir foreslått som den nødvendige medisinen. Lærere er fagorienterte, mens PP-rådgivere er systemorienterte når de gjennomfører kompetanseutviklingstiltak. Å dreie over mot systemrettet arbeid fremstår dermed som en gjensidig utfordring, den gjelder både PP-tjenesten og enhetene. I et par av de besøkte kommunene uttrykte dessuten skoleeier tvil om det er PP-tjenesten som burde tilgodesees med midler til etter- eller videreutdanning fremfor lærere.

Begrepet systemrettet arbeid fremstår som uklart og mangetydig, blant annet i casene 2 og 3. Samtidig ser vi en betydelig skepsis fra de intervjuede enhetslederne om hvorvidt PP-tjenesten har den kompetansen som kreves for å bidra til en slik vending. Fra mange kanter kommer også utsagn som tydeliggjør at ansatte i PP-tjenesten ofte fastholdes i en ekspertrolle med tilråding på individnivå som hovedoppgave. Når videreutdanningene i SEVU-PPT utvikles som et viktig svar på denne utfordringen, melder også spørsmålet seg om en kan få til en dreining mot systemrettet arbeid ved hjelp av

kompetanseheving av PP-tjenesten, så lenge sterke krefter – ikke bare lokalt, men også i tradisjoner (i betydningen etablert praksis), politikkutforming og lovgivning – holder PP-tjenesten fast i en individrettet praksis.

Lederutdanningen som videreutdanning i SEVU-PPT, er omtalt med betydelig begeistring fra begge de to PP-tjenestene hvor leder hadde gjennomgått denne. Nettopp lederutdanningen synes å styrke PP-lederne i deres arbeid. Tilbydere av lederutdanning har pekt på hvor viktig det er at ledere oppøver analytiske perspektiver på lederrollen og på sine erfaringer med å stadig være i grensesoner med andre etater og tjenester. Denne videreutdanningen er trolig det viktigste virkemidlet for å nå SEVU-PPTs målsetning om systemrettet arbeid, poengterer delrapporten.

10.2 CASE 4

10.2.1 KORT OM KOMMUNEN

PP-tjenesten bak case nummer 4 er lokalisert i en kommune med noe under 10.000 innbyggere. I underkant av 1700 er barn og unge i alderen fra 0 til 14 år. Bebyggelsen er spredt over et relativt stort geografisk område. Mange grender er derfor små, men en tredjedel av befolkningen er fordelt på fire litt større tettsteder. En større bykommune er nærmeste nabokommune. Flere av de ansatte i PP-tjenesten bor der. Denne case-kommunen har til sammen åtte barnehager og ni skoler. Seks skoler er offentlige, tre er private, enten Montessori-basert eller religiøst forankret. To av skolene er ungdomsskoler med til sammen rundt 350 elever. Den ene av de to skolene har godt og vel to tredjedeler av elevtallet. Det er ingen videregående skole i kommunen. Økonomien har vært ustabil, men kommunen ble slettet fra Robek-listen rett før studien ble gjennomført.

10.2.2 YTRE OG INDRE ORGANISERING AV PP-TJENESTEN

Kommunen har relativt nylig omorganisert sine tjenester og blant annet kuttet antall sektorer fra fem til tre. Hver sektor har et varierende antall enheter. PP-tjenesten er plassert i Sektor for oppvekst, undervisning og kultur i en enhet sammen med barnevern, helsestasjon og tverrfaglig tjeneste. Tverrfaglig tjeneste består av familieveileder, familieterapeut, miljøterapeut og kommunepsykolog. Leder for denne enheten er plassert i linje under sektorleder som igjen er plassert i linje under rådmannen. I teksten nedenfor omtales sektorleder for oppvekst, undervisning og kultur som skolefaglig ansvarlig.

PP-tjenesten har kontorlokaler i kommunes rådhus, med fysisk nærhet til både enhetsleder og sektorleder. Arbeidsoppgavene i tjenesten er i hovedsak fordelt etter opplæringsnivå. Det vil si at barnets alder er brukt som overordnet prinsipp i den formen for teamorganisering som er valgt i denne kommunen. PP-tjenesten har faste kontaktpersoner for alle barnehager og skoler og de ansatte har faste dager hvor de er til stede i de barnehagene og skolene som hver enkelt har ansvar for. PP-leder har kontakt med både barnehager og skoler, men er ikke hovedkontaktperson for noen av dem.

10.2.3 KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

PP-tjenesten har i dag fire årsverk til disposisjon. Inkludert her er administrative oppgaver som utgjør 20 prosent av PP-leders stilling.²² Vel to år før denne studien ble gjennomført, fikk tjenesten styrket bemanningen med en hel stilling. I samlet fagkompetanse inngår følgende: PP-leder har mastergrad i pedagogikk og videreutdanning i ledelse, og har arbeidet både som faglærer og PP-leder i andre kommuner. Tre fagansatte har en eller to mastergrader eller er i gang med et mastergradsløp, i spesialpedagogikk, ledelse, logopedi og pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. I den samlede kompetansen inngår også utdanning som allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, barnehagelærer, videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsledelse, videreutdanning i veiledning og opplæring som PALS-veileder.

I intervjuene kommenterte både de ansatte og skolefaglig ansvarlig at det har skjedd en betydelig kompetanseheving i PP-tjenesten over relativt kort tid. De fortalte også at tjenesten inntil for få år siden slet med høy turnover blant personalet, noe som resulterte i at kompetansen varierte nærmest fra år til år:

Da jeg kom hadde PPT store utfordringer. De hadde opphop av saker. Det var til dels flinke folk, men de var for få. Lederen sluttet. Det kom inn flinke psykologer, men de var bare ett år.

(Skolefaglig ansvarlig)

Det har vært mye utskiftninger. Noen har hatt lang reisevei. Noen har vært psykologer, men de blir bare ett år og så slutter de. Tidligere hadde vi tre fulle stillinger, men det var hele tiden noen som sluttet. (Fagansatt)

Dagens situasjon ble omtalt som vesentlig forskjellig fra det som ble beskrevet i intervjuutdragene over. Kompetansehevingen har skjedd både i form av at tjenesten har fått en ekstra stilling og ny leder, og ved at ansatte har fått anledning til å ta videreutdanning innenfor ulike fagområder. Skolefaglig ansvarlig ga uttrykk for at disse endringene hadde hatt betydning ikke bare for samlet kompetanseheving i tjenesten, men også med tanke på forbedringer i hvordan tjenesten fungerer. De fagansatte beskriver endringen blant annet på følgende måte:

Vi arbeider svært forskjellig [fra tidligere]. Nå er det ingen ventetid. For syv år siden var det mye sakkyndighetsarbeid. Etter en kartlegging av tjenesten begynte en gradvis endring – vi begynte med Læringsmiljø-prosjektet. I 2013 sa rådmannen at i 2017 skal det ikke være ventetid – uten å ha snakket med oss. Nå har vi ikke det. Vi hadde 18 prosent på spesialundervisning for syv år siden. Over landsgjennomsnittet. Vi hadde ett års ventetid. Vi var ikke fornøyd med oss selv. Når vi startet på en sak var kartleggingen for gammel. Vi tok grep – vi satte opp kontaktveileder og fikk til faste dager på skolene. Da ny leder begynte, ble det fulgt opp det som var nødvendig – med faste møter med rektorer – det ble tatt opp hva som var viktig for oss – jeg antar at lederutdanningen har hatt litt effekt, men vi var på vei i den samme retningen. Når jeg tenker på andre PP-kontorer tror jeg at vi har kommet langt. ... vi har en

²² PP-leder nevnte i intervjuet at lederstillingen utgjør mye mer enn de 20 prosentene som er definert til ledelse: *Å være leder, er å være det 100 prosent – så jeg ser egentlig fleksibelt på det.*

leder som er proaktiv, strategisk og positiv, som får ting til å skje, og som er flink til å se muligheter. (Fagansatt)

På spørsmål om kommunen har utarbeidet kvalitetskriterier for PP-tjenesten og om hvordan kvalitet i tjenesten vurderes, svarte skolefaglig ansvarlig at tjenesten har vært evaluert, og la til følgende:

Evalueringen er veldig bra, både fra rektorer og barnehagestyrere. [Navn på leder] fungerer godt og er fremoverlent. [Navn på leder] er opptatt av hvordan de [PPT] kan bli bedre og ber om tilbakemelding på det. ... De trenger ikke å gjøre noe annerledes. Jeg er kry av dem. De gjør virkelig en god jobb. [Navn på skolefaglig rådgiver] oppfatter i felles samlinger i regionen at vår PP-tjeneste har kommet langt. ... Det er viktig å si at jeg er fornøyd med det de gjør – ikke for at de skal sovne, men for at de skal kunne slappe av. ... Alt kan alltid bli bedre, men her skal vi ikke starte på noe nytt. Vi skal få et robust grunnfjell før vi går videre til neste trinn. (Skolefaglig ansvarlig)

Uttalelser fra skolefaglig ansvarlig om kvalitet i tjenesten støttes i intervjuene både med rektor og barnehagestyrer. Barnehagestyrer er imidlertid litt usikker på hvordan det ligger an med bredden i kompetanse i tjenesten fordi de stort sett bare forholder seg til den ene av de ansatte som er deres kontaktperson og til dels PP-leder, men vedkommende legger til:

De har god faglig kompetanse til det vi har hatt behov for hittil. De er trygge på faget. De sier fra når det er noe de ikke kan. Vår kontaktperson har barnehagelærerutdanning i bunnen. Det er en fordel. Hun er god på veiledning, og god på å la oss komme med svarene selv.

(Barnehagestyrer)

Denne barnehagestyreren poengterte at *det er viktig å ha noen utenfra til å hjelpe oss å se og evaluere det vi gjør*, og at dette har de fått bedre hjelp til med endringer som har skjedd over tid i kommunens PP-tjeneste:

Tidligere var det lang ventetid for å få hjelp fra PPT. De hadde sikkert mye å gjøre, men det de nå har fått til på et par år, er bare helt utrolig. Da kom [navn på PP-leder] og [navn på ansatt] inn og da skjedde det en hel masse. Jeg opplever at PPT er blitt tydeligere på sin rolle. Tidligere var det ofte – Å, ja, har dere ikke ... De som er her nå, er trygge og profesjonelle.

(Barnehagestyrer)

Uttalelser fra rektor når det gjelder vurderinger av kompetanse i PP-tjenesten, går i samme retning som barnehagestyreren i sitatene over:

Det er ikke noe jeg savner. Det virker som om de dekker bredden i kompetanse, men jeg har kontakt bare med PP-leder to kontaktpersoner. De har faglig integritet og kompetanse. Det kommer gode tilbakemeldinger fra lærere i enkeltsaker med elever ... Lærerne skryter av dem. Lærere lytter til PPT og omvendt. ... Alt fungerer – jeg kan ikke komme på noe som mangler – rektor har ikke oversikt over detaljer i kompetansen – men jeg har ikke fått tilbakemeldinger om at noe har sviktet – jeg har inntrykk av at kompetansen på systemrettet og læreverser er

godt balansert. Jeg har ikke hørt om verken misfornøyde foreldre eller lærere. Det må være balanse – de må være god på her og nå og det konkrete – ikke bare fremtidsrettet. (Rektor)

Da kompetanse kom opp som tema i intervjuene, trakk både skolefaglig ansvarlig og de ansatte i PP-tjenesten på eget initiativ frem at tjenesten mangler psykolog. For eksempel formulerte PP-leder seg slik:

Vi kunne kanskje hatt en psykolog i og med at vi er en tjeneste med to P-er. ... Mange psykologer trives ikke – de blir ikke lenge i tjenesten. Nå skal vi mer ut i feltet, men psykologene søker ikke. Psykologene søker heller ikke til kommunepsykologstillingene. ... Om vi mener at vi ikke har kompetanse som vi trenger i enkeltsaker, ber vi om bistand. Men vi har kompetanse til det ordinære i barnehager og skoler – jeg føler meg trygg på at vi har en god tjeneste. Vi savner kun psykologisk kompetanse, men personer er også viktig i totalpakken. (PP-leder)

Skolefaglig ansvarlig uttrykte samtidig en viss ambivalens med hensyn til mangel på psykolog som svakhet i en samlet vurdering av kompetansen, først og fremst fordi kommunen, som nevnt over, har erfart høy turnover blant ansatte i denne yrkesgruppen:

... det har blitt mye inn og ut med dem [psykologer]. De blir ikke værende Kommunen har nå to psykologer i tverrfaglig team som kan brukes. Kommunepsykologer får statsstøtte i noen år De kan ikke gå inn som skolepsykolog, og de kan ikke brukes i individrettet arbeid i PPT, men de kan utnyttes i systemrettet arbeid uavhengig av hva staten sier. (Skolefaglig ansvarlig)

10.2.4 SAMARBEID MED BARNEHAGER OG SKOLER

Rektorer, kommunalleder og PPT erfarer oss [skolen og PPT] som en enhet. Vi er samkjørt på menneskesyn og elevsyn. Når vi ser at spesialundervisningen går ned fra 17 til 7 prosent, da må vi ha gjort noe rett. (Rektor)

Som det går frem av flere intervjuutdrag over, har skolene i denne kommunen over få år hatt betydelig nedgang i enkeltvedtak. Kommuneprofilen fra 2016 viser at spesialundervisning utenom klassen er halvert over en femårsperiode, fra vel 17 prosent i 2012 til i underkant av åtte prosent i 2016. Kommuneprofilen viser også at kommunen fra å ha ligget dobbelt så høyt som landsgjennomsnittet i 2012 i spesialundervisning, nå ligger likt med gjennomsnittet for landet som helhet. I intervjuene med ansatte i PP-tjenesten så vel som med rektor og skolefaglig ansvarlig, ble det poengtert at samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene er godt, til og med svært godt, og at det har vært det i noen år. Det gode samarbeidet ble blant annet omtalt som et resultat av endringer som har skjedd, ikke bare internt i PP-tjenesten i kommunen, men også i skolene. Da andelen med spesialundervisning var på sitt høyeste hadde skolefaglig ansvarlig tatt dette opp til diskusjon med rektorer fordi det var vanskelig å se noen grunn til at kommunen skulle ligge så høyt sammenliknet med andre kommuner. Skolefaglig ansvarlig hadde også vært bekymret med tanke på, som vedkommende sa:

Blir du mappebarn hos PPT, blir du det gjennom hele skoleløpet – Det er feil innsats å sykeliggjøre enkeltbarn. (Skolefaglig ansvarlig)

Situasjonen i skolene hadde, ifølge intervjubeskrivelsene, bedret seg ved at flere ting skjedde samtidig, blant annet følgende:

En av psykologene hadde observert at assistenter i klassen er overflødig – de står bare bak i klassen og gjør ingen ting. Jeg ba skolene om en refleksjon rundt dette. ... Når PPT hadde kø, fikk de ikke tatt saken før neste skoleår. Det var nødvendig å ta grep – PPT var frustrert – det var ikke mulighet til systemrettet arbeid – de var to personer og hadde mye sakkyndighetsarbeid. (Skolefaglig ansvarlig)

De ansatte i PP-tjenesten fortalte at de offentlige skolene etter hvert tok mer ansvar og prøver nå ut forskjellige tiltak før de melder en sak til PP-tjenesten, som PP-leder formulerte det:

De [skolene] tar nå § 5.4 på alvor. De har blitt strengere på når tid de melder en sak, men det varierer litt alt etter om de har fått nok støtte når et problem oppstår. Kommunen er opptatt av at alt skal være målbart. Det er ikke så lett. Men vi har nå ingen ventetid. Vi har hatt en halvering av saker på fire, fem år. Skolene har klart å «kvitte» seg med de som hadde spesialundervisning – men de har samtidig klart læremålene. (PP-leder)

Samtidig uttalte PP-leder bekymring for at noe kan glippe, for at noe kan svikte slik at ikke alle blir inkludert:

Vi skal sikre at alle er inkludert. Her har vi en del å gå på. Skolene har i økende grad valgt et 2-lærer system. Dette har bidratt til en del av reduksjonen av saker til PPT. IOP [individuell opplæringsplan] er ikke alltid like god. PPT får tilsendt disse planene – dette skal være dynamiske dokumenter. (PP-leder)

Også rektor ved en av skolene poengterte at de hadde lagt ned omfattende arbeid med hensyn til integrering og tilpasset opplæring. Anti-mobbearbeid hadde også høy prioritet. I rekruttering av nye lærere la de dessuten vekt på å få medarbeidere som er villig til å være med på endringsarbeidet som skolen har satt i gang blant annet i samarbeid med PP-tjenesten:

Enkeltlærere kan møte PPT og diskutere enkeltelever og klasseproblemer. Men vi må tenke systemrettet. Ungdomstrinnet er i utvikling. Vi arbeider med organisasjonsutvikling. Vi er aktive i MOOC²³ - nasjonalt, med leksjoner minst en gang per uke. Nesten hele kollegiet er med. PPT ønsker å være med på løpet for å være orientert – de velger selv om de er med på opplegg, også planleggingsdager. PPT stiller kritiske spørsmål. De er dyktige folk som er «på» både i forhold til menneskesyn, og. Det er slutt med å se på PPT som en melkeku. Det var enklere før – i negativ forstand – å svartmale elever for å få diagnose som utløste ressurser. Nå har alle ansvar. Først og fremst må vi se på egen undervisning og klasserom om noe kan endres om en elev har problemer. Vi må ta tak så godt som mulig. Men vi venter ikke for lenge med varsling. Er vi i tvil om kontaktlærer kan håndtere dette, tar vi kontakt med PPT. Vi tenker ikke – Yess – nå har jeg kvittet meg med dette problemet. PPT som rådgiver kan hjelpe til med undervisningen. Lærere har lært seg til at dette må gjøres. En slik endring har vokst frem i en kombinasjon fra PPT og skolen. (Rektor)

²³ MOOC er forkortelse for Massive open online course, et massivt åpent nettkurs.

Rektor poengterte imidlertid at skolen med det som legges opp til av systemrettet arbeidet, verken unngår utfordringer eller visse fallgruver:

Det må være faglig forsvarlig å ta bort spesialundervisningen. Vi må ha noe å stille opp med overfor foreldre slik at de godtar det. Det vi gjør må virke for eleven. Vi er spesielt oppmerksom på atferd. Elever som har vært dømt nord og ned, har blitt bedre. Vi har hatt enkelte som har kommet fra [navn på privat skole] med dårlig skussmål. Vi har klart å få dem inn i folden. De har fått økt motivasjon og bedre resultat. Dropp-out-elever – med problemer som har vart over flere år - kan vi ikke få til endringer på kort tid. Noen må ha undervisning utenom klasserommet. (Rektor)

PPT hadde tidligere mindre bemanning. Det var også sprik i syn på hvor de ville. Mitt inntrykk av sektoren nå, er at de er mer samordnet. De har fokus på tidlig innsats. I mobbesaker venter de ikke for å se om saken går over. De fire i PPT de er PÅ. De er oppdatert på forskning. De har et spor som de følger. De har god ressursbruk. De filer ikke på enkeltsaker. Nå har de mye mer tid til systemarbeid – de kan bistå oss der. Vi opplever ikke motstand fra lærerne. Men saker som går til PPT, BUP og psykiatri, er ikke kvikk fiks. Det er ikke bare å trykke på en knapp.

(Rektor)

Det ble imidlertid bemerket i intervjuene at de private skolene har hatt en tendens til å melde flere saker til PP-tjenesten enn de offentlige fordi som det ble formulert, *dette utløser ressurser, og de vil unngå å bli straffet økonomisk, og de private skolene ser på spesialundervisning som en inntektskilde*. Det ble også nevnt eksempler på at foreldre flytter barn til privat skole for å få tilgang til spesialundervisning som de har erfart at de nå i mindre grad får via de offentlige skolene. Den ene rektoren som ble intervjuet, og som hadde ansvar for en av de offentlige skolene, uttrykte også bekymring med tanke på ulike praksis og ulik ressursbruk mellom de offentlige og de private skolene:

Der vi kanskje arbeider godt i offentlig skole, kan vi komme dårlig ut økonomisk. Om en elev går i privat skole og får spesialundervisning og mappe - er dette uheldig om vedkommende hadde fått annen behandling i offentlig skole – elever kan friskmeldes i offentlig skole. (Rektor)

De ansatte i PP-tjenesten, inkludert leder, fortalte videre at de tror de lykkes med samarbeidet med skolene ved at de legger opp til både å være tett på skolene, ved å ha faste møter der, og å være tett på hver enkelt lærer. Hyppighet på møter varierer med skolestørrelse. Innholdet i de faste møtene varierer også:

Vi drøfter med lærere som står i vanskelige ting. Vi holder på med opplæring i LP-modell [modell for pedagogisk analyse]. Vi må prøve de aktuelle tiltakene over tid. ... Vi ønsker å være samarbeidspartner blant annet med tanke på svar på nasjonale prøver. Vi ligger dårlig på lesing. Jeg savner en felles tilnærming til leseopplæring – skulle ønske det ble lagt vekt på forskningsbaserte tiltak. Her er rektor autonom på hver skole, men det burde ha vært sterkere styring fra sektorleder. (PP-leder)

Sakkyndighetsarbeidet har gått ned ... Vi skal hjelpe skolene, og noen ganger står de fast. De skal alltid drøfte saken med oss før de tilmelder. Tidligere sendte de kanskje saken for

sikkerhets skyld fordi det var ventetid. Vi skal være et lavterskeltilbud, men det er en utfordring det med i hvilken grad PPT skal ta saker i skoler og barnehager. Vi presser hardt på skolene for at de skal se på seg selv og sine saker. Vi tar selvsagt enkeltsaker, og vi blir kontaktet av skolene. Skolene har vent seg til at PPT satt med sakkyndighetsarbeid. Vi har samarbeid med lav terskel for eksempel når det gjelder saker med skolevegring. Vi drøfter saker, og vi har møter hver mandag. (PP-leder)

PPT blir opplevd som en relevant samarbeidspartner. Vi blir etterspurt. Kontaktpersoner på skolene kommer tett på – de får innblikk i og blir kjent på skolen – de blir tatt godt imot. På den største skolen er vi en dag hver annen uke. Vi har fast program – skolen kommer med bestilling – vi er med på personalmøter. Vi ber om å få kritikk fordi PPT har vært «pekt på» på nasjonalt nivå – at vi må bli bedre. I den største barnehagen er vi hver 14. dag, kanskje halve dagen. Vi følger opp saker, og drøfter nye saker. Vi foretar også pedagogiske analyser. Vi kan kartlegge og observere når vi først er der. Uten program drar vi ikke ut. (PP-leder)

Den ene barnehagestyreren som ble intervjuet, fortalte at de har hatt faste møter bare med PPT en gang per måned eller hver sjetten uke de siste årene. Tidligere hadde de faste månedlige møter med tverrfaglige team, hvor også PP-tjenesten var med. De kom imidlertid frem til at de hadde mest utbytte av møter bare med PP-tjenesten. Vedkommende poengterte også at tverrfaglig team, eller andre, kan kontaktes ved behov, om det oppstår problemer, for eksempel om det er et barn som ikke vil spise. Den aktuelle barnehagen har noe under 100 barn fordelt på fire avdelinger og grupper på 0-3 år og 3-6 år. Antall ansatte er 20 med åtte pedagoger. Endringer i PP-tjenesten over tid har, som pekt på i punktet over, ikke gått upåaktet hen sett fra barnehagestyrerens ståsted:

Tidligere, når vi meldte saker til PPT, gikk det syv, åtte, ni måneder – så kom de og observerte. Det var veldig variert det de gjorde, og altså lang ventetid. De slet nok litt med å få det til. Nå har de fått til en stor endring til det bedre. Det er mye lettere å ta kontakt med dem når vi treffes fast en gang per måned. Vi må tenke oss om – funker det vi har gjort? PPT evaluerer sammen med oss. For oss blir det klarere hvordan de og vi jobber, og vi får den hjelpen vi trenger til barn. Jeg vil ikke undervurdere vår kompetanse som pedagoger, men vi har barn som utfordrer - de løper vekk, de skubber ned noen, de ødelegger lekene, de er i opposisjon til voksne, de er urolige i overgangssituasjoner, eller de respekterer ikke grenser. ... Vi diskuterer med PPT om gode måter å arbeide med disse barna på. Enkelte slike saker må jo videre til barnevern. Vi får en følelse av at atferden er uttrykk for noe, at det ligger noe bak. Vi hører med PPT om hva de synes – om vi skal sende melding til barnevernet. Vi diskuterer anonymt om vi ikke har spurt foreldre om det er greit å ta saken opp med PPT. Når vi tror det er barnevern, ringer vi også til barnevernet for å diskutere med dem. (Barnehagestyrer)

Barnehagestyreren forteller videre at da det var lang saksbehandlingstid, tenkte de at det var best å «melde i god tid» og å komme inn i køen for å kunne få hjelp om det skulle vise seg at barnet trenger det om noen måneder, om problemet eller problemene ikke ble løst. En slik praksis er i dag blitt uaktuell på grunn av vesentlige endringer i PP-tjenesten:

Vi har bare positive erfaringer. De [PPT] kan nesten ikke bli bedre. Vi var avmagret med ni måneders ventetid. Vi sendte tilmeldinger tidligere enn nødvendig bare for å komme inn i

køen. Nå får vi tatt ting tidlig og unngår tilmelding. De positive erfaringene kan henge sammen med at det var så dårlig før, men de gir beskjed, de følger opp alle sakene, de følger opp alt som står i referatene. De er tydelige på hva de kan bidra med. (Barnehagestyrer).

Styrer for den aktuelle barnehagen kjente ikke til SEVU-PPT. Felles kompetanseutvikling i kommunen er imidlertid et moment som alle informantene løftet frem som positivt for samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager. Det mest omfattende prosjektet er Læringsmiljøprosjektet som gjelder alle alderstrinn. PP-tjenesten og barnehagene har i tillegg prosjektet «Være sammen» som en samarbeidsarena. PP-leder, blant andre, peker på flere positive sider ved for eksempel Læringsmiljøprosjektet:

Vi er med i «Læringsmiljøprosjektet». Vi har fulgt samme kurs som skole- og barnehagepersonalet. Vi vet hva slags språk de snakker, og vi må forstå deres kultur. Det er kjempeviktig.
(PP-leder)

Skolefaglig ansvarlig poengterte at Læringsmiljøprosjektet er viktig i kommunen både med tanke på samarbeid og kompetanseutvikling, og til tross for at prosjektet er et frivillig tilbud finansiert av Utdanningsdirektoratet, har alle i PP-tjenesten valgt å delta. En ulempe, som særlig de fagansatte trakk frem, er at de private skolene ikke er med i prosjektet:

Vi har privatskoler – de har ikke vært med på læringsmiljøprosjektet. Der er det konkurranse om ressurser. Vi opplever at de ønsker veiledning. De tar jo kontakt. De kommunale skolene har hatt evaluering – de ser på oss som samarbeidspartnere, de ser utvikling i riktig retning. Men de private skolene – der kan vi ikke komme med modeller som de ikke har hørt om.
(Fagansatt)

10.2.5 SYSTEMRETTET ARBEID

Nå er vi mer ute i feltet enn før, men det er ikke alle steder vi kan så frø på steingrunn. (PP-leder)

Systemrettet arbeid prioriteres høyt i denne kommunen. Det understreket alle som ble intervjuet, og de poengterte at kommunen *har kommet langt* innenfor dette området. Skolefaglig ansvarlig fortalte blant annet at da ny leder skulle ansettes i PP-tjenesten for få år siden, ble det lagt betydelig vekt på at den som skulle ansettes, måtte tenke i samme baner som kommunen når det gjaldt verdien av systemrettet arbeid. Kommunen ønsket å holde fast ved alt utviklingsarbeidet som var startet opp, det vil si det arbeidet som ikke dreier seg om tiltak som er individ- eller personrettet, og for å sikre dette, vurderte de at ledelse, og særlig mellomlederrollen, var svært vesentlig. Skolefaglig ansvarlig fortalte videre at de har passet på å ha både «skolefolket» og «barnehagefolket» med seg, for å få til endringer som kan være utfordrende for flere:

Det er viktig at vi ser hva som skjer i klassen og på hva de voksne gjør, i stedet for bare å se på barnet. Det har vært en stor omveltning for flere. Det har vært snakk om kulturendring. Vi har vært bevisst på at vi må ha vår vri på ting, ellers blir det ikke brukt. Det går litt tregt om vi må mase, så vi har ilt litt langsomt – det har vært helt nødvendig. (Skolefaglig ansvarlig)

Rektor omtalte også «systemutviklingsarbeid», som vedkommende kalte det, som positivt og nødvendig, og la til at *at jo mindre saksbehandling og byråkrati det er i PPT, jo bedre*. Sett fra barnehagestyresens ståsted, er det viktig med systemrettet arbeid også på deres arena. Når de erfarer utfordringer med enkeltbarn, retter de først og fremst oppmerksomheten mot «miljøforhold»:

Vi må spørre oss – hva er det vi gjør her som gjør at vi ikke får det til? Vi må snu oss og se, hva var det rundt denne situasjonen som gjorde at situasjonen ble så vanskelig? (Barnehagestyrer)

De ansatte i PP-tjenesten uttalte seg noe mer nyansert om denne delen av deres virksomhetsfelt, blant annet fordi det er høyst uklart for dem hva som dekkes inn i betegnelsen «systemrettet arbeid». Både PP-leder og de fagansatte foretrekker andre betegnelser på virksomheten som de mener er mer dekkende:

Jeg snakker ikke lenger om individarbeid og systemarbeid fordi systemarbeid er blitt et utvannet begrep – folk [barnehager og skoler] forstår ikke lenger hva det betyr. Vi deler heller inn i enkeltindivid og organisasjonsutvikling - vi bruker organisasjonsarbeid og kompetanseutviklingsarbeid. Vi passer godt på språket vårt. De gangene jeg bruker ordet system er når jeg ser barnet innenfor et system – vi skal se helhetlig. (PP-leder)

Vi vil ikke ha ordet. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling bør brukes som ord i stedet for. Vi kan gå via individ til system. Barnet skal være inkludert. Med PALS-veiledning arbeides det direkte med miljøet i skolen, direkte i skolen. (Fagansatt)

Selv om samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene jevnt over beskrives som godt, støter ansatte i PP-tjenesten likevel på utfordringer i det systemrettede arbeidet både i samarbeid med ansatte i skoler og ansatte i andre tjenester:

Vi har noen utfordringer i PPT. Ta tverrfaglig samarbeid. Det er vanskelig. Vi har ulike perspektiv. Vi forstår ikke helt andres tjenester. Vi trækker litt i andres bed. Vi har ulike forventninger – andre forventer at vi skal se på individet. Vi vil at skolene skal se på vår tjeneste som god og relevant, mens noen av skolene vil at vi skal se på enkeltbarn der vi tilrår ekstra ressurser. Så kommer vi med løsningen: «Se på hva læreren gjør». Da øker støynivået. Det er tyngre for dem [lærere] å se på seg selv, enn at vi ser på eleven og gjør noe med eleven – slik vi gjorde tidligere. Det er mye stress for lærerne – vi vil ikke være en ekstra pil. Lærerne må ikke få piggene ut – og ikke ønske oss tilbake. (Fagansatte)

Vi lager årshjul. Hva bør PPT være opptatt av som skolen er opptatt av? For eksempel nasjonale prøver, og drøfting av resultater av de. Det er mye kartlegging i skolene, men vi er ikke så god på hva vi gjør med alt som vi har kartlagt. Vi har hatt undersøkelser av mobbing. PPT har vært lite involvert i mobbing fordi den som blir mobbet har skiftet skole før PPT har blitt kontaktet. Mobbing har gått ned noen steder, men ungdomsskolen har økt, men der var det lavt fra før.
(Fagansatte)

Vi har et utviklingspotensial. Vi kan være litt tettere på i organisasjonsutvikling. Ikke alle skolene fungerer like godt. Vi ville ha valgt en mer systematisk tilnærming til ulike

problemstillinger. Vi må ha tid til samarbeid. Vi har det, men lærere sliter med å finne tid. Sektorleder ønsker å være med i «analysearbeidet», og får dermed innblikk i hva PPT arbeider med. (PP-leder)

Skolefaglig ansvarlig poengterte at «PPT trengs mer og mer til systemrettet arbeid», og for å få dette til «handler alt om å få skolen til å håndtere egne problemer». Før en sak meldes til PP-tjenesten skal den drøftes i skolens ressursteam, og eventuelt med det som ble omtalt som et «ytre» ressursteam med representanter fra PP-tjenesten, skolehelsetjenesten, tverrfaglig tjeneste og barnevern. Dette fungerer likevel ikke helt etter intensjonen, blant annet fordi en av skolene inntil videre har lagt ressursteam «på is». De fagansatte utdyper også noen av utfordringene ved å dreie oppmerksomheten vekk fra den typen arbeid som PP-tjenesten tradisjonelt har lagt hovedvekten på:

Vi har bygd relasjon mellom PPT og skolene og rektorer. Vi har fått synliggjort kompetansen. Vi har flere med master og leder har lederutdanning. Når vi kommer ut og skal samarbeide med lærere kræsjer det av og til. Lærere ønsker forslag til tiltak til barnet, men vi skal se på den ordinære undervisningen først. Lærere vil ha observasjon av barnet først – de vil at vi skal se at han slår, mens jeg sier at jeg vil se hva dere har gjort siden sist. Lærere har forventninger fra tidligere når PPT arbeidet annerledes, men det er ikke alltid at spesialundervisning er svaret. Om et barn i barnehagen strever, leter vi først etter feil utenom barnet enn hos barnet. Men dette er ikke alltid godt nok i skolene. Ved konsentrasjonsvansker er det ofte noe med barnet, men det er ikke nødvendigvis en diagnose. (Fagansatt)

Når vi kommer så tett på ser vi en god del ting. Vi kjenner på en del etiske greier. Vi ser ting i klasserommet – den voksne rollen – vi skal observere klassen, men vi ser mye annet også. For eksempel en kompleks atferdssak. Det er en elev som bestemmer mye. Miljøarbeideren i klassen trekker seg tilbake – står mye alene. Om jeg oppdager at de ikke samarbeider – lærer og miljøarbeider – hva gjør jeg da? Sier til ledelsen at de må vurdere hva som skjer i teamet, som kanskje ikke fungerer? I veiledning skal vi ha lærerne med. Om vi presser for mye, kan det fort skje over. De [lærere] er veldig god på grunnting, men det er ofte vanskelig med tiltak.

(Fagansatt)

De [lærerne] får ikke alltid det svaret de vil ha. Vi har gått ut med at vi skal delta i drøftinger – vi kommer med teorier, de er ekspertene. Ledelsen kan legge føringer for hvordan samarbeidet med PPT skal være. Privatskoler vil ha mye mer møtevirksomhet rundt enkeltbarn. Det er mer spørsmål nå enn tidligere, for eksempel helhetlig leseopplæring. Her skal vi veilede lærere og være til stede. (Fagansatt)

I det som vanligvis blir betegnet som systemrettet arbeid, inngår ofte tverrfaglig samarbeid. Beskrivelser i intervjuene kan imidlertid tyde på at PP-tjenesten i denne kommunen i mindre grad enn i en del andre kommuner,²⁴ bidrar med faste personellressurser i tverrfaglige team. På spørsmål om tverrfaglig samarbeid med andre kommunale tjenester, fortalte ansatte om Zippys venner som handler om systematisk arbeid for å fremme god psykisk helse og et godt psykososialt miljø for barn og unge. En gruppe i kommunen bestående av ansatte i PP-tjenesten, i tverrfaglig tjeneste og helsesøstre skal

²⁴ Se for eksempel Eide, Andrews og Strømsvik (2017).

veilede lærere med utgangspunkt i dette. Det fortelles at *kommunen har bestemt at skolene skal ha det*, og at *de private har valgt å ha det også*. I tillegg nevnes ansvarsgrupper knyttet til barnehagene, som involverer samarbeid med hjem, PP-tjeneste, barnevern og helsestasjonen. Ansvarsgruppemøter arrangeres en gang i halvåret og ved behov.

10.2.6 LEDELSE OG STYRING

I denne kommunen er leder for PP-tjenesten med på alle sektormøter. PP-leder ser på dette som positivt, men gir uttrykk for at disse møtene noen ganger blir *for mye informasjon og for lite drøfting*. To til tre ganger i halvåret er det møter mellom sektorleder for oppvekst, mellomleder, og ledere for PP-tjenesten, barnevern, tverrfaglig team og helsestasjon. I disse møtene drøftes ting som kan være utfordrende, blant annet hvordan disse tjenestene kan være bidragsytere inn mot skolene. PP-leder er også med på rektormøter og møter med barnehagestyrere. Deltakelse på rektormøter, for eksempel, er valgfritt, men PP-leder er stort sett til stede på grunn av at vedkommende oppfatter disse møtene som nyttige både for arbeidet i PP-tjenesten og for samarbeidet med skolene. Også rektor vurderer PP-leders deltakelse på rektormøter som positivt:

Det kommer gode innspill fra PPT på rektormøter. ... Det er viktig å bryne seg på andre med motsatte meninger. Vi har samme grunnsyn – men det er stor takhøyde for å guffe litt på.
(Rektor)

Ett utbytte av rektormøtene som PP-leder fremhever i tillegg, er informasjon om andre møter som det kan være hensiktsmessig for PP-tjenesten å delta på:

Jeg presser meg på for eksempel på møter hvor de skal snakke om endringer i læreplanen. PPT må vite hvordan den normale undervisningen skal være. Vi har målsetting om å være gode på kommunikasjon og relasjoner – vi skal være profesjonelle og vi skal tenke barnets beste. (PP-leder)

I flere av ledermøtene blir det også diskutert utviklings- og kompetansehevende strategier og hvilke nasjonale satsninger som kommunen ser det hensiktsmessig å slutte seg til eller delta i. Når det gjelder SEVU-PPT uttalte skolefaglig ansvarlig at kommunen og PP-tjenesten var i forkant av nasjonale satsninger på systemrettet arbeid, og kommunen var selv i gang med kompetanseheving innenfor dette feltet. Initiativ til å delta i satsningen fra SEVU-PPT kom i denne kommunen fra skolefaglig rådgiver og enhetsleder etter drøftinger med sektorleder:

Om det er noe nytt på gang kommer dette først til skoleeier, men vi hiver oss ikke på hva som helst. Om det nye passer inn med noe vi allerede er i gang med, er vi interessert, som nå når det var snakk om muligheten for at [navn på ansatt] kunne få tatt en mastergrad. ... Vi hopper på det vi selv er i gang med. (Skolefaglig ansvarlig)

Vi har prioritert dette selv om det har vært vanskelig å finne rom på budsjettet. SEVU ville ha passet enda bedre om det kom nå Utdanningsdirektoratet er nå opptatt av lesing og matte i skolen, men det er ikke alltid at vi tenker at vi trenger det. Vi må vurdere hvor mange vi sender på norskkurs. (Skolefaglig ansvarlig)

Skolefaglig ansvarlig og rektor synes å være ganske samstemt i sine vurderinger av nasjonale satsninger og verdien av disse. På spørsmål om SEVU-PPT og verdien av denne satsningen for det utviklingsarbeidet som har skjedd i denne kommunen, svarte rektor:

Det er ikke snakk om at PPT er med i utviklingsarbeid i skolen på grunn av SEVU-PPT. Det virker som om det er dette vi har holdt på med som kommune – dette er det vi har holdt på med lenge. Vi er opptatt av minst mulig opp og sprett. Vi tar inn ting utenfra som passer inn i vårt eget.

Barnehagestyreren deler syn med skolefaglig ansvarlig og rektor både når det gjelder nasjonale satsninger og andre typer satsninger som det forventes at kommunene skal delta i:

Vi har «Være sammen» - det er mer enn nok. Vi kan ikke drive flere prosjekter samtidig med forventning om resultat. Vi har det alt for travelt til noe mer. Da blir alt bare halvveis. Vi har ikke kapasitet til mer. (Barnehagestyrer)

10.2.7 ERFARINGER MED SEVU-PPT

I intervjuene uttalte både de ansatte og skolefaglig ansvarlig seg svært positivt om SEVU-PPT. Alle ansatte har benyttet seg av tilbud, men noen i mer omfattende grad enn andre. For eksempel har PP-leder fullført lederutdanningen, en ansatt er i avslutningsfasen av en mastergradsutdanning, mens en har tatt 30 studiepoengs videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsledelse. I tillegg nevnes flere eksempler på etterutdanningskurs med forskjellig tematikk som kommunikasjon, om hvordan få innpass hos samarbeidspartnere som ikke vil bli veiledet, og mer spesifikt kurs i modellene «Disk» og «Grow». De ansatte har imidlertid deltatt i mange faglige aktiviteter i løpet av de fire siste årene og de er usikre på hvilken paraply de forskjellige tiltakene faller inn under, som det går frem av intervjuutdraget nedenfor:

Vi er med i etterutdanning for felles løft for PPT – det er kanskje SEVU-PPT det også. Og vi har vært på konferanser, blant annet Fagtorg, men var det SEVU? Samme det. Det er ikke viktig hva det heter, bare vi får noe påfyll. ... Vi har blitt litt mer kritisk til hva vi melder oss på. Tidligere var vi litt mer sulten. I «Læringsmiljøprosjektet» har vi fått mye. Det er også Utdanningsdirektoratet, men ikke SEVU. Hadde vi visst for et par år siden at du skulle komme, ville vi ha fulgt bedre med på hva som var hva, om det var SEVU eller noe annet. (Fagansatt)

Flere nettverkskonferanser og samlinger nevnes også, blant annet lederkonferanser, og nettressursen som alle har benyttet seg av. Deler av den formelle kompetansehevingen i PP-tjenesten som har skjedd i løpet av de siste årene, knyttes til satsningen i SEVU-PPT. Finansieringsordningen, med 50 prosent statlig tilskudd til videreutdanning gjorde det mulig for kommunen å støtte både lederutdanningen og en mastergradsutdanning. De ansatte som er under utdanning, får full lønn for alle studiedager og eksamensdager. En av de ansatte fikk imidlertid avslag fra Utdanningsdirektoratet på søknad om mastergrad i et fag som kommunen manglet kompetanse i. Begrunnelsen som var gitt fra Utdanningsdirektoratet, var visst nok at dette handlet om et fagområde eller en utdanningsretning som ikke ble tilbudt via SEVU-PPT. Kommunen valgte å dekke utgiftene til denne utdanningen fra eget budsjett, men de som ble intervjuet, ga uttrykk for at Utdanningsdirektoratet burde ha vist mer fleksibilitet med tanke på hva de støttet økonomisk, så lenge det var snakk om betydelig kompetanseheving i PP-

tjenesten. Den oppmerksomheten som har blitt viet PP-tjenesten via SEVU-PPT, tror PP-leder har bidratt positivt til den generelle innsatsen i tjenesten:

Alle på kontoret er enig om at vi skal i samme retning. Det er viktig at alle er motivert for jobben som skal gjøres. Dette har ikke nødvendigvis sammenheng med SEVU-PPT. Men jeg tror folk merker at det har vært økt fokus på PPT en tid. Vi må kreve vår plass og vi må gjøre oss relevante. Vi kan ikke bare sitte og vente på at noen vil bruke oss. Vi snakker aldri om tid og ressurser mer. Vi er lei av at lærere alltid snakker om dette. På lang sikt vil vi se at PPT er viktig – at vi har nok folk – at vi har nok folk nå til å ivareta oppgavene. (PP-leder)

De mer spesifikke erfaringene med SEVU-PPT som beskrives, er i hovedsak positive, som en av de fagansatte formulerte det:

Erfaringen til nå er god. Vi lærer mye som vi kan bruke rett inn i jobben. Vi får ting gradvis inn og vinkler det rett inn i yrkesutviklingen. (Fagansatt)

Lederutdanning ble i særlig grad løftet frem som et positivt bidrag av PP-leder selv så vel som av de fagansatte i tjenesten og skolefaglig ansvarlig. Intervjuutdragene nedenfor viser noen eksempler på uttalelser:

Lederutdanningen var veldig bra. Vi fikk et godt teoretisk bakteppe. Men det største utbyttet var av nettverket med andre ledere. Rent personlig har jeg blitt mye mer strategisk som mellomleder. Jeg utnytter muligheter for å presse på - tenke strategisk. Lederutdanningen har gitt meg større trygghet til å presse på – og gitt viktig ballast for å bli bedre - for å utvikle meg. Jeg blir mer motivert – tenker mer langsiktig og er tydeligere i målsettinger. (PP-leder)

Lederutdanningen har hatt stor betydning for PP-leder. [Navn på PP-leder] har hatt «skygge» fra utdanningsprogrammet som viser at hun er trygg i det hun gjør. (Skolefaglig ansvarlig)

Det er viktig det leder har lært på lederutdanningen – det formidles videre til oss. Vi har ikke hatt så tett kontakt med ledelsen som det vi har hatt etter at vi fikk ny leder. Lederen har sikkert lært «å stå på» fra utdanningen. (Fagansatt)

Forskjellige etterutdanningstilbud og nettverkssamlinger omtales også i positive vendinger. Noen av de ansatte fortalte at de selv ikke alltid hadde så stort utbytte av alle tilbud, blant annet fordi de selv *har vært i den retningen før, gjennom utdanningen*, men de hadde lagt merke til at stoffet hadde bidratt til at andre på kurset *hadde fått løftet blikket*. PP-leder ønsket også å gi *kred til de ansvarlige* for enkelte etterutdanningskurs fordi de har bidratt til at PP-tjenesten kommer i posisjon til bedre veiledning i kommunen. Når det gjelder etterutdanning og andre typer faglige samlinger, kom det imidlertid litt ulike vurderinger til uttrykk. Alt har tydeligvis ikke falt i smak som følgende eksempler på uttalelser om regionale nettverkssamlinger og lederkonferanser tyder på:

[Navn på innleder] sier noe med myk røst om inkludering. Det er ikke helt bra. Sakkyndig vurdering er den største synden mot inkludering. Men innhold på nettverksmøter har hatt

betydning. Det får oss til å tenke. Det er sjelden noen helt nye ting. Ingen direkte aha-opplevelser. Men det hjelper til å få økt tro på oss selv. (Fagansatt)

Alle lederkonferansene har ikke vært like gode. Jeg var ikke imponert over årets konferanse. PPT ble tatt for lite med i prosessen med å planlegge innhold. Statped burde ha vært mer strategisk på vegne av landets PP-tjenester. Det kunne ha vært gjort andre ting på konferansen. Det kunne ha vært sendt ut forespørsel til alle nettverk – hvorfor ikke bruke nettverkene som er der? Det er kjekt å treffe folk – sosialt - men jeg kjenner på at det blir mye repetisjon. (PP-leder)

Nettressursen i SEVU-PPT nevnes spesifikt som et positivt innslag, ikke bare i forbindelse med intern kompetanseutvikling. Stoffet som formidles, har også blitt brukt i fellesskap med samarbeidspartnere, og til å bygge opp kompetanse i kommunen, ifølge uttalelser både fra de fagansatte og fra PP-leder:

Via nettressursen får vi med lovmessige ting, blant annet. Jeg har brukt dette individuelt som leder, og som utgangspunkt for samarbeid. Nettressursen har vært nyttig også for organisasjonsutvikling. Det er en fin side. Det ligger mye potensial i den. (PP-leder)

Nettressursen blir brukt. Den er utrolig tilgjengelig. Filmer på 20 minutter – utrolig bra. Filmsnutter med pedagogisk analyse er bra. Det bruker vi i skolen i diskusjoner med rektor. Vi bruker ikke dette direkte på kontoret, men vi har øvd oss på det som formidles på nettsiden. (Fagansatt)

PP-leder ble introdusert til nettressursen via lederutdanningen. Det ble poengtert at den digitale tilgangen gjør nettressursen lett tilgjengelig. De ansatte uttrykte imidlertid bekymring for at denne ressursen kun er midlertidig som del av SEVU-PPT:

Nettsiden bør bygges videre – noen må ta ansvar for den. Av og til slår det ikke inn helt før man plutselig ser det. For eksempel klasseromsregler – om sosial kompetanse og drøfting av det – men kanskje ikke det var SEVU. Dette bidrar i alle fall til dypere refleksjon. Det er ikke alt som er nytt, men vi får bekreftet at vi er på vei, og det bidrar til at vi klarer å stå i krysspress. (Fagansatt)

Det ble også bemerket i intervjuene at SEVU-PPT hadde bidratt til å påskynde en prosess som var på gang i kommunen, som en av de ansatte formulerte det: *Vi var på vei, men veien hadde vært tyngre uten SEVU-PPT.* I og med at erfaringene i hovedsak har vært positive, ble det både uttrykt bekymringer for konsekvenser av at SEVU-PPT avsluttes etter fire år og generell skepsis til prioritering av ressurser fra statlig hold:

SEVU-PPT burde ikke stoppe etter fire år. Mange slutter og det kommer nye. De har kanskje ikke fått med seg at det [SEVU-PPT] eksisterer – og så er det plutselig for sent. Det er vanskelig for mange kommuner å støtte kompetanseheving alene over så få år. Lærere har hatt videreutdanning som har vart mye mer enn fire år. Hvorfor er det bare fire år for PPT? ... Vi trenger fortsatt verktøy for samfunnsperspektivet – og mandatet for det. (Fagansatt)

Utdanningsdirektoratet bruker 100 millioner kroner til Veilederkorpset. De reiser rundt i landet til skoler som har en utfordring. Det blir litt for mye «ut» og «inn» - hvem følger opp? Jeg skulle ønske at mer midler ble brukt til PPT og til kommunene. PPT kunne ha blitt utnyttet mye mer – vi kunne ha tatt den biten. (PP-leder)

10.2.8 OPPSUMMERING

Informantene som har uttalt seg om PP-tjenesten i denne kommunen, forteller om en positiv utvikling de siste årene. Ett av utviklingstrekkene som ble løftet frem, var at arbeidet i tjenesten hadde dreid mer i systemrelatert retning. Deltakelse i SEVU-PPT har bidratt i den positive utviklingen som ble beskrevet. Blant annet har PP-leder tatt videreutdanning i ledelse via tilbud i strategien, fagansatte har fått støtte til mastergradsutdanning og andre videreutdanninger, mens flere etterutdanningstilbud har kommet alle til gode. Dette har samlet bidratt til betydelig kompetanseheving i tjenesten. Endringsarbeidet i denne PP-tjenesten hadde imidlertid startet før SEVU-PPT ble lansert. De ansattes oppslutning om strategien hadde tydelig sammenheng med det endringsarbeidet som allerede var på gang i kommunen. Tjenesten hadde relativt nylig fått en ekstra fagstilling og ny leder, noe som også bidro til samlet kompetanseheving i tillegg til lavere turnover i staben og til at tjenesten kunne ta på seg nye oppgaver og få frigjort tid til å delta i videreutdanningstilbud. Endringsarbeidet startet som følge av en rekke utfordringer. Blant annet lå kommunen langt over landsgjennomsnittet når det gjaldt andel elever i grunnskolen med spesialundervisning. Flere grep ble tatt. For eksempel la skolene om praksis i form av å sette i verk egne tiltak og prøve dem ut over lengre tid før det ble sendt tilmeldinger til PP-tjenesten. I løpet av få år har andel spesialundervisning gått ned fra langt over landsgjennomsnittet til å ligge likt med gjennomsnittet for landet som helhet. Alle foreldre har imidlertid ikke vært like begeistret for denne omleggingen i skolene ifølge informanter i studien, men med denne endringen fikk PP-tjenesten frigjort tid. De ansatte kunne konsentrere seg i sterkere grad om systemrettet arbeid i stedet for at det meste av arbeidstiden gikk med til sakkyndighetsvurderinger for å få bukt med lange ventelister. Ingen av informantene var begeistret for begrepet «systemrettet arbeid» fordi det er vanskelig både å gripe innholdsmessig og å avgrense fra annen type arbeid i PP-tjenesten.

Samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager i denne kommunen ble beskrevet som svært godt. Partene har faste møter og de deltar i felles kompetanseutviklingsprogrammer. PP-leder er dessuten med i sektormøter, rektormøter og møter med barnehagestyrere. Rektor og barnehagestyrer uttalte seg rosende om bidraget fra PP-tjenesten på deres arenaer og om kompetansen til de ansatte. De savnet ikke noe. Alle ansatte hadde pedagogisk bakgrunn, og som nevnt, mastergradsutdanning, enten fullført eller i ferd med å bli fullført. Både skolefaglig ansvarlig og de ansatte trakk imidlertid frem at tjenesten mangler psykologisk kompetanse, selv om de var usikre på hvor stort tap det var for tjenesten samlet sett at de ikke hadde klart å beholde ansatte som har hatt denne utdanningsbakgrunnen.

10.3 CASE 5

10.3.1 KORT OM KOMMUNENE

Case 5 er en interkommunal PP-tjeneste for flere kommuner og en videregående skole. Kontoret ligger i den største kommunen. I de samarbeidende kommunene sett under ett og som vår Case 5 betjener,

finnes det i underkant av 20.000 innbyggere, drøyt 30 barnehager og drøyt 20 grunnskoler inkludert tre mindre oppvekstsentre.

Skolelederen som er intervjuet, er rektor for en ungdomsskole med cirka 150 elever og cirka 20 lærere. Han fremhever læringsmiljø som et område de er gode på og elevenes psykiske helse som en utfordring og noe de samarbeider med PP-tjenesten om. Barnehagestyreren leder en barnehage med to avdelinger, cirka 30 barn og ni ansatte. Stabilitet i staben fremholdes som positivt, mens kompetanseheving for assistene er et påbegynt utviklingsarbeid.

Særlig i samtalen med oppvekstsjefen kom det frem at vertskommunen har vært igjennom betydelige økonomiske innstramminger. Mer enn et titalls årsverk er kuttet innenfor oppvekst, det vil si flyktningtjeneste, opplæringscenter, kulturskole, barnehage, skole og SFO. Økonomien tvang frem en omlegging fra relativt høy andel elever i spesialundervisning til sterkere vekt på tilpasset opplæring. Dette ble ledsaget av at den spesialpedagogiske kompetansen ble styrket på skolene, som vi skal komme tilbake til.

10.3.2 YTRE OG INDRE ORGANISERING AV TJENESTEN

PP-tjenesten hører ikke under oppvekstavdelingen i vertskommunen og er ikke underlagt oppvekstsjefen. De har egen leder for kommunesamarbeidet, og de har et eget styre og er på den måten fristilt fra avdelingen for oppvekst. Alle rådgivere jobber på ett kontor, selv om de er involvert i ulike kommuner. Dette vurderer oppvekstsjefen som en god ordning i og med at kompetansen er samlet, samtidig som de betjener en klynge av kommuner. En utfordring har imidlertid vært at innmelding til etter- og videreutdanning ikke kan foregå fra et interkommunalt samarbeid, men må foregå gjennom en kommune. Vertskommunen hadde derfor påtatt seg en «storebrorrolle» og håndtert søknadene til SEVU-PPT.

Internt er PP-tjenesten organisert i tre team, et førskoleteam og to gjennomgående skoleorienterte team som har ansvar for hver sine kommuner. Hver skole og barnehage har en kontaktperson i PP-tjenesten, og kontakten er til en viss grad orientert om faste møtedager, men med fleksibilitet for å imøtekomme behov ved enhetene og behov for samarbeid mellom PP-ansatte. Spesielt i systemrettet arbeid deltar også andre fra teamet i tillegg til kontaktpersonen. Når det er behov for erfaring med for eksempel tilrettelegging for nyankomne barn og elever, kan kontaktpersonen ta med seg en erfaren kollega fra eget eller annet team i PP-tjenesten og fortsatt være enhetens koordinerende kontaktperson.

10.3.3 KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

I denne PP-tjenesten har så godt som samtlige minst en hovedfags- eller mastergrad. En lærerutdanning ligger i bunnen av mastergraden for flere av dem. Også de som søker jobb ved denne PP-tjenesten, har som oftest minst hovedfag eller mastergrad, dette gjelder også søkere til vikariater. Både ledelsen og ansatte fremhevet at den formelle kompetansen er styrket ved kontoret over de siste årene. At PP-leder har oppmuntret og tilrettelagt over lang tid for at de ansatte skulle gjennomføre masterutdanning, var ifølge nestlederen en viktig grunn til høy kompetanse i staben.

En av de ansatte vi snakket med hadde nylig gjennomført et masterstudium i endringsledelse og syntes derfor ikke det var kostnadssvarende at hun skulle ta videreutdanning innenfor SEVU-PPT. Hun ønsket

heller på sikt å styrke sin testteoretiske kompetanse. Ganske mange av de ansatte hadde tatt videreutdanning innenfor SEVU-PPT, men de kunne ikke angi et eksakt antall fordi de fant det vanskelig å skille SEVU-PPT fra andre relevante videreutdanninger. Ledelsen fremhevet tre snart ferdige masterkandidater som alle hadde bygget sin erfaringsbaserte master med deler fra videreutdanningene i SEVU-PPT.

Likevel, selv om PP-ansatte er høyt kompetente, poengterte en av dem, er det viktig å opptre med ydmykhet overfor skoler og barnehager, ikke presse noe på dem, men heller komme med forslag. Resultatet kan være at de som veiledes, oppfatter at det er de selv som har fått de gode ideene. Dette kan en oppnå gjennom å ta utgangspunkt i det som lærere eller rektor bringer frem og stille gode spørsmål. Trening i slike tilnærminger fremstår følgelig som en del av kompetansen i PP-tjenesten.

Skolelederen og barnehagestyreren hadde noe forskjellig vurdering av PP-tjenestens kompetanse. Fra barnehagen ble det sagt at de erfarer at tjenesten ikke så ofte gir dem konkret hjelp når de ber om det, de kan komme med forslag til tiltak eller handlinger som hun mente at de allerede kan ha prøvd ut over lang tid. Hvis det er snakk om henvisning til BUP, går prosessen fortere gjennom fastlegen enn gjennom PP-tjenesten, mente hun.

Skolelederen fremhevet at de sammen med PP-tjenesten hadde lykket med en overgang fra relativt mye spesialundervisning til mer tilpasset opplæring og systemrettet arbeid. Et «veldig godt samarbeid med PP-tjenesten» og «noen enormt flinke PPT-kontakter» ble fremhevet i denne sammenhengen. Spisskompetanse, men også den samlede bredden i PP-tjenestens kompetanse ble fremhevet av skolelederen. Han var opptatt av verdien av å ha én kontakt over lang tid som kjente skolen godt, men så også fordeler ved at deres kontaktperson kunne innhente råd fra kollegaer ved PP-tjenesten med andre kompetanseområder. Han mente dessuten at kompetansen for systemrettet arbeid har vært bra i PP-tjenesten, og han hadde selv understreket overfor sin egen stab at de alle jobber mot det samme målet, for å lykkes er de alle avhengige av hverandre.

Også oppvekstsjefen på sin side berømmet PP-tjenestens fagkompetanse og deres spesifikke formelle kompetanse på en rekke områder. Han fremhevet også den tryggheten dette gir:

På en skole i dag så er det ikke den ting vi ikke må ta tak i. Og når vi får en utfordring så kan vi ringe PP-leder, og uansett hvor mye rart vi spør om, så dukker det alltid opp en person [derfra] som har vektall på det der.

Den samlede kompetansen i PP-tjenesten begynner å bli veldig bra, konkluderte oppvekstsjefen. Dette har foregått med støtte og oppmuntring av de ansatte fra PP-lederen, understreket han. Når de nå mener at de kanskje mangler kompetanse på minoritetsspråklige elever, håpet han at de kanskje kan bruke SEVU-PPT til å bygge denne.

10.3.4 SAMARBEID MED BARNEHAGER OG SKOLER

Denne PP-tjenesten var på intervjuetidspunktet involvert i et lese- og skriveprosjekt, inkludert begynneropplæring i lesing sammen med skoler og i regi av Statped. Flere av informantene fortalte om dette kompetanseutviklingsprosjektet. I en av de mindre kommunene med fire barnehager hadde

PP-tjenesten i samarbeid med oppvekstavdelingen i kommunen, gjennomført en serie på seks besøk i hver enkelt barnehage for å få i gang et prosjekt på tidlig språkstimulering.

Som nevnt har vertskommunen vært igjennom en prosess for å redusere andelen elever med spesialundervisning og styrke tilpasset opplæring. Samtidig økte de ressursene til en spesialpedagogisk koordinator på hver enkelt skole, opptil 50 prosent av en stilling, noe oppvekstsjefen mente det vil være feil å kalle en mini-PPT. Det er nærmere bestemt en fagperson som kan observere og bistå lærere, kanskje gjennomføre noen tester og foreslå tiltak. Når de så eventuelt kontakter PP-tjenesten med sine spørsmål, kan de redegjøre for hva de allerede har undersøkt og prøvd ut når de mener at de trenger en sakkyndig tilråding. Denne koordinatoroppgaven er så viktig at den ofte er lagt til ledelsen og den krever formell spesialpedagogisk utdanning. Parallellen for barnehagene var tre utøvende pedagoger underlagt barnehagesjefen med oversikt over alle barnehagene. Oppvekstsjefen mente for øvrig at PP-tjenesten er tettere knyttet til skolene enn til barnehagene. En av årsakene til dette kunne være at de utøvende pedagogene ikke ligger under PP-tjenesten, men under oppvekstavdelingen.

Etter omleggingen til mer tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning i skolen, mente oppvekstsjefen at de forventet en proaktiv PP-tjeneste, som har fått frigjort tid etter at antall henvisninger har gått ned. Dette muliggjør fokus på andre oppgaver, og de forventes å ha nært samarbeid med skolen. En felles forståelse av oppgavene mente han har fortrent en tidligere tendens til vi-de-tenkning mellom den enkelte enheten og PP-tjenesten. At oppvekstsjefen og PP-leder gikk ut med et felles skriv om vektlegging av tilpasset opplæring, samtidig som spesialpedagogisk koordinator tok en del av ansvaret overfor lærere, mente han hadde bidratt til forståelse av et felles mål om at hver enkelt elev skal ha best mulig læringsutbytte.

PP-leder bekreftet at andel elever med spesialundervisning var gått litt ned de siste tre-fire årene, fra 12-13 til cirka 9 prosent, men omleggingen til bedre ordinær tilpasset opplæring gjorde det også nødvendig å være oppmerksom på kvalitet i undervisningssituasjonen. PP-tjenesten ble nødt til å arbeide sammen med skolene om tilpasset opplæring etter hvert som de avsluttet saker som spesialundervisning. PP-lederen pekte på at for den enkelte ansatte i PP-tjenesten var antallet individsaker uendret; de har i gjennomsnitt en portefølje på 65 individer. Det er like mange henviste, men mange av disse har ikke spesialundervisning. I omleggingsprosessen hadde de hatt hjelp fra et UH-miljø med forelesninger for både lærere og PP-ansatte om spesialundervisning og tilpasset opplæring, bestilt av flere PP-ledere og oppvekstsjefer i fellesskap.

Et veldig godt samarbeidsklima med skolene var karakteristikken fra ansatte i PP-tjenesten om kontakten med enhetene, nærmere spesifisert som samtlige rektorer og spesialpedagogiske koordinatorene, i tillegg til oppvekstsjefen. En av dem hevdet at dersom de hadde møtt større motstand, ville de trolig lettere ha begrenset seg til individsaker.

Det er ganske vanlig at rektor deltar i møter på skolene, fortalte en av de ansatte, som kontrast til hva hun kjente til at PP-ansatte i en annen region opplever. Når rektor er til stede, kan beslutninger som angår timeplan og ressurser tas mye raskere. PP-ansatte har ingen beslutningsmyndighet, påpekte de, og én fremhevet at det er derfor de er så interessert i videreutdanning: «Kunnskap og kompetanse er vår inngangsbillett til skolene». En annen var opptatt av at det også kan være vanskelig å få innpass:

Det er jo enkelte situasjoner og saker der det er vanskelig å komme i posisjon. Jeg tenkte mye på det her. Jeg kjenner forskjell på når jeg er i posisjon til å utøve endringsarbeid og når jeg ikke er det. Man merker det. Du merker om stemningen er der eller ikke. Er den ikke der så har det ikke noen hensikt det jeg sitter og preiker om, det preller av. Så man må gjøre mye sånt posisjonsarbeid. (...) Observasjon er for meg et viktig verktøy for å kunne bekrefte at jeg skjønner hva de snakker om.

Selv om hun mente at læreres beskrivelser kunne gi henne like mye informasjon, understreket hun at det kan være viktig for lærerne å gi henne rom for å observere, slik at de får bekreftet at de har en felles forståelse. Hun nevnte at det også hjelper på tilliten at den PP-ansatte selv har bakgrunn som lærer og selv har stått i et klasserom. Dette ledet til en ivrig diskusjon i gruppeintervjuet, hvor andre hevdet at de som PP-ansatte aldri vil bli lærere eller vil kunne tenke som en rektor, og at dette heller ikke er hensikten. Poenget er å tilføre noe annet:

Ja, for det er jo det som er vår oppgave mange ganger, det er jo å stille de rette spørsmålene som skaper undring, som skaper refleksjon, som skaper utvikling. Og da trenger det kanskje ikke nødvendigvis være to stykker i rommet som tenker helt likt.

Ansatte bemerket at når de jobber mot forskjellige kommuner som deltar i forskjellige satsinger, stiller dette krav til at PP-tjenesten samlet sett har en ganske bredspektret kompetanse, ble det sagt. Dette gjelder for lesing og skriving så vel som for skolemiljøprogrammer; ulike skoler er ofte involvert i ulike programmer eller satsinger. For å kunne bistå skolene, kreves det omfattende kjennskap til både programmer og aktører eller leverandører.

Barnehagestyrer mente kontakten med PP-tjenesten mest handler om henvisninger og om enkeltbarnet, og hun understreket at de ikke har veldig mye kontakt. Erfaringen var at når de ba om hjelp fra PP-tjenesten, var det fordi de ikke kom videre selv. Når de opplever at de ikke får noe ut av det, kan det kanskje tolkes slik at barnehagen selv har god kompetanse. Etter mange år som styrer, mente hun at hun visste godt hva hun kunne forvente av PP-tjenesten.

Det kan jeg jo føle på noen ganger, at det de kommer med som forslag, det er sånt som vi har holdt på med de to siste årene.

Som nevnt under omtalen av kompetanse over, var skolelederen som vi snakket med, meget begeistret for det gode samarbeidet de hadde med skolens kontaktperson i PP-tjenesten over mange år. I tillegg til faste møtetidspunkter, som riktignok måtte utsettes når PP-tjenesten hadde stort press på sakkyndighetsarbeid, kunne de holde kontakt på telefon, epost og sms. Om bistanden fra PP-tjenesten uttalte han:

Vi er avhengige av litt tett oppfølging. De har den spisskompetansen som vi i skolen mangler for å treffe alle elevene. Det er jo det samarbeidet som gjør at vi lykkes.

Videre viste han til at PP-tjenesten hadde vært på skolen og vist lærerne hvordan de kunne jobbe for å øke begrepsforståelsen «både for spesialelever og vanlige elever, i den grad det er forskjell». Et par år tidligere hadde de en innsats på matematikk.

Om de ansattes trygghet for å møte enhetene, mente PP-lederen at det er viktig å ha erfarne folk i staben. Det er av stor verdi om ansatte kan drøfte med en erfaren kollega før de drar ut. På den måte kan de få trygghet for at de representerer noe mer enn seg selv, de står ikke alene med sine vurderinger.

10.3.5 SYSTEMRETTET ARBEID

Vi skal ta for oss erfaringer med SEVU-PPT nedenfor, men først konsentrere oss om hvordan systemrettet arbeid ble omtalt i intervjuene. For en av de ansatte var systemrettet arbeid gjennomgående i videreutdanningen i organisasjonsutvikling og endringsarbeid:

Jeg syns det var en gjennomgangstone i hele studiet, fokus på systemrettet arbeid. Hvordan komme i posisjon, hvordan jobbe i motstand, det ene med det andre. Så det syns jeg. Og jeg syns det ga mye kunnskap. For det var på en måte et helt annet teoritilfang syns jeg enn hva vi har hatt på andre studier og andre videreutdanninger. Mye mer på organisasjonsprosesser, det å forstå kulturer, andre verktøy for å analysere det enn hva jeg syns vi har fått på grunnutdanningen. Så jeg tenker at de traff [blink] på det, i alle fall der jeg gikk.

En ansatt som hadde vært i annet arbeid et par år, før hun kom tilbake til PP-tjenesten mente at hun merket en forandring ved kontoret. Hun opplevde at det var mer systemfokus i hele personalet enn det hadde vært tidligere, da det var mer arbeid med individuelle saker. Dette var en endring som var påfallende, fremholdt hun. Det ble likevel også sagt at dette kontoret lå i forkant av andre kontorer de kunne sammenligne seg med når det gjaldt fokus på systemrettet arbeid, bedømt ut fra omtaler mellom studentene i videreutdanningen. Dette tilskrev de blant annet erfaring fra arbeid med PALS og andre program for å styrke læringsmiljøet. De ansatte kom også inn på at det kan være vanskelig å jobbe systemrettet fordi de møter motstand:

Det er vanskelig å komme fra PPT og begynne å snakke om systemer på skolen og blande seg i organisasjoner. Du får litt motstand som ikke er nødvendig egentlig. (...) Selv om vi kan teorien og vi har mange gode tanker og ideer, så er det vanskelig å komme inn der. (...) Det er litt holdninger i kulissene: «ikke kom her og tro at du kan det».

Selv om de møter motstand, mente hun, kan likevel PP-ansattes tanker om systemarbeidet være det som er mest velkomment blant lærere og noe lærerne kan erkjenne at de ikke har tenkt på selv. En kollega tilføyde at ofte må slike ting få litt tid: «Man starter ikke nødvendigvis med endringsarbeid på første møte». Man må skape arbeidsallianser, tillit og relasjoner, mente hun og pekte på at PP-tjenesten har mandat både på individnivå og systemnivå. Videreutdanningen ga et kjærkomment tilfang til arbeidet på systemnivå, «slik at det ikke går i glemmeboka», og de kan ha oppmerksomhet på begge nivåene.

For PP-lederen hadde videreutdanningen for ledere gjort henne tryggere på at systemrettet arbeid også kan gjøres innenfor PP-tjenesten. Men med sin utdanningsbakgrunn fra kunnskapsledelse, hadde hun også hatt den samme teoretiske forståelsen for dette tidligere. Som PP-leder var hun i møter med skoleledere og oppvekstleder årlig for å forberede samarbeidet kommende år. Systemarbeid må ledelsesforankres og det må lages rammer for det, poengterte hun. Nestlederen supplerte:

Hvis ikke leder hadde hatt såpass mye autoritet i forhold til å få drøfta det her med skoleledelsen i [kommunen] og fått den her posisjonen, så ville vi vel fortsatt ha diskutert om det er vårt ansvar eller om det ikke er det. Jeg tror også at det har endret vår forståelse, for den har nok vært litt smalere opp imot enkeltindivider. Og kompetanseheving opp imot system, den har vært veldig målrettet opp imot den eleven som kanskje da strever mest. Mens det her er mer forebygging først.

Lederen beskrev godt utbytte av Statped's nettverk og konferanser og av informasjon fra Udir om kvalitetskriteriene og hva en tenker på nasjonalt nivå om PP-tjenesten og om systemrettet arbeid, men hun understreket at det hun tror bidrar mest til at man jobber systemrettet, det er at hun har tro på det:

Jeg har faktisk faglig tro på at det er når vi jobber sammen på tvers av våre rammer i dag med andre, at kompetanse skapes.

Kvalitetskriterier for systemrettet arbeid kunne være et interessant spor å forfølge, mente hun. Hvis man mener at systemrettet arbeid er et mandat på linje med sakkyndighetsarbeid, er et interessant spørsmål: «Hva ville fylkesmannen ha spurt om hvis han hadde tilsyn på systemrettet arbeid i PP-tjenesten?» Da de selv ble utfordret til å definere dette, argumenterte de for at arbeid med læringsmiljø i skole og barnehage på en systematisk måte, burde forventes. Videre kunne kvaliteten på det systemrettede arbeidet måles ut fra antallet henviste som PP-tjenesten mener ikke har rett eller behov for spesialundervisning. Med bedre kompetanse for å ivareta den som henvises, ville en ha sluppet en bortkastet utredning.

Barnehagestyreren var ikke sikker på hva hun kunne ha ønsket seg fra PP-tjenesten med hensyn til systemrettet arbeid, og hun understreket at de over tid har hatt ganske få henvisninger. Viktigheten av «å være i forkant» er noe barnehagen har høy bevissthet om, mente hun: «Vi er blitt veldig gode på å ikke måtte være brannslukkere». I tillegg er PP-tjenesten flinke til å minne dem om nettopp dette, bemerket hun. Styreren hadde ikke merket noen forsterket oppmerksomhet om systemrettet arbeid i PP-tjenestens tilnærming til barnehagen, kanskje bortsett fra at PP-tjenesten oftere deltok på styremøter. På spørsmål om hun kjente kvalitetskriteriene for PP-tjenesten (se kapittel 4), nevnte hun at det var kommet noen nye skjemaer som de skal sende inn månedlig, og som kanskje fulgte i kjølvannet av kvalitetskriteriene.

Skolelederen mente at de hadde flere års erfaring med å jobbe systemorientert etter at de la om fra høy andel i spesialundervisningen til mer tilpasset opplæring og styrking av skolens spesialpedagogiske kompetanse. Kvalitetskriteriene for PP-tjenesten hadde vært tema på rektormøter sammen med PP-leder, uten at de hadde gått så nøye gjennom alle kriteriene. Han oppfattet at skolen allerede har innarbeidet det som etterspørres gjennom disse kriteriene.

Kvalitetskriteriene for PP-tjenesten var relativt lite kjent på intervjudtidspunktet blant de ansatte ved PP-tjenesten som vi snakket med. Et unntak var en ansatt som husket at hun oppfattet sin utdanning i endringsledelse som relevant for kriteriene da hun leste dem og så at de var tydelig orientert mot systemrettet arbeid. PP-lederen mente disse kriteriene hadde vært til hjelp ut fra at Udir hadde tenkt

dem ut og jobbet med dem, men hennes erfaring på intervjudtidspunktet var at skolene og barnehagene enda ikke hadde satt seg inn i dem.

10.3.6 LEDELSE OG STYRING

I det foregående har vi sett at det holdes årlige møter mellom PP-leder og enhetsledere for planlegging av samarbeidet og fastsetting av rammer for dette gjennom det kommende året. Dette vurderes som avgjørende viktig for at PP-ansatte skal få innpass i enhetene. De ansatte i PP-tjenesten pekte på at rektor ofte deltar når de møter skolene, og vi kan også se at spesialpedagogisk koordinator ved den enkelte skole, ofte selv er leder. Avgjørende betydning tillegges også en omforent forståelse og kommunikasjon av felles mål mellom PP-leder og oppvekstsjefen om vektlegging av tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning.

PP-lederens vurdering av lederutdanningen i SEVU-PPT skal vi komme tilbake til, men det kan nevnes at oppvekstsjefen ville fremheve at PP-lederen har fått en sentral plass i viktige spørsmål i styringen av kommunen, fordi hun selv aktivt påtok seg oppgaver. Hun kunne etter hans erfaring ivre for å utføre oppgaver med den begrunnelsen at hun har kompetanse som er relevant. Han understreket at det er en styrke å ha en faglig kompetent PP-leder, uten at han kunne vurdere om det var lederutdanningen som hadde vært utslagsgivende.

I samtalen med lederne ble det antydning at PP-tjenestens involvering i skolenes lese- og skriveprosjekt var det viktig å trå varsomt for at PP-tjenesten skulle unngå å komme i en posisjon de ikke bør inneha. Skolen må eie slike prosjekter, ikke PP-tjenesten, erkjente de, slik at PP-tjenesten ikke oppfattes å ville devaluere lærerne sitt arbeid på det området som er deres hovedområde. Dit må vi ikke komme, understreket nestlederen.

10.3.7 ERFARINGER MED SEVU-PPT

Blant alle de tiltakene som kan knyttes til SEVU-PPT kan vi fremheve at denne PP-tjenesten har erfaring med etterutdanning i regi av Statped, med videreutdanning både for ansatte og for ledere, med nettverk regionalt og med den årlige nasjonale lederkonferansen. Utover en antydning om at videreutdanningene og etterutdanningen fra Statped kunne ha vært noe bedre koordinert, for eksempel med hensyn til innføring i en analysemodell, ble alle disse elementene i hovedsak meget positivt omtalt.

Oppvekstsjefen omtalte engasjementet og oppmuntringen fra fylkesmannen for påmelding til videreutdanning i SEVU-PPT som positivt og som en trygghet for at de ikke skulle gå glipp av en viktig mulighet. Som vi har vært inne på, er også PP-lederens oppmuntring til at ansatte skaffer seg videreutdanning og mastergrader, vurdert som avgjørende for at denne PP-tjenesten har høy formell kompetanse.

At en kan få videreutdanning med finansiering og arbeidsmessig tilrettelegging ble av en ansatt fremhevet som «en drøm» sammenlignet med den erfaringen hun hadde fra sin tid i skolen. «SEVU gjør det attraktivt å jobbe, fordi jeg kan sette meg selv bedre i stand til å gjøre jobben min», fremholdt hun. Videreutdanningen gir større trygghet, selv om en allerede har relasjons- og veilederkompetanse. En annen refleksjon var at studiet ville ha vært til hjelp for arbeidsoppgaver de hadde hatt, som for

eksempel med læringsmiljø. De hadde lært om implementering og endringsprosesser som det ville ha vært en fordel å kunne tidligere, kanskje ville utfallet blitt annerledes, resonnerte en av de ansatte.

Spredning og deling av nye innsikter med kollegaer fra en ansatt som er engasjert i videreutdanning, er noe de forsøker å få til på kontoret. Organisatorisk ligger alt til rette for slik deling med faste møtedager, men de la ikke skjul på at dette ofte glipper.

I videreutdanningen hadde de også hatt glede av å treffe andre PP-ansatte, dette ga like stor læringseffekt som å høre foreleserne, fremholdt en av de ansatte. Gjennom kontakten med de andre studentene hadde de også sett hvor forskjellige betingelsene hadde vært med hensyn til å bli fritatt for arbeidsoppgaver og kunne bruke tid på studiet: «Noen fikk opp imot 21 lesedager og hadde 30 til 50 prosent mindre arbeidstid», hevdet en av dem.

PP-lederens vurdering av videreutdanningen for ledere var at den ga en fin mulighet til å være sammen med bare PP-ledere i en utdanning. Til tross for forskjeller ser man at utfordringene og sammenhengene er like for de fleste PP-kontorene, var hun kommet frem til. I tillegg fremhevet hun at caserelaterte oppgaver mellom samlingene for å ta tak i egen praksis, var bra. I dette hadde samarbeidet med en kollega som tok utdanningen samtidig, vært en styrke. Hun fremhevet også pedagogisk analyse, en sentral modell i utdanningen, som et godt verktøy. Hun merket at forståelsen av et begrep som systemrettet arbeid var litt forskjellig mellom foredragsholdere, avhengig av om de hadde bakgrunn fra PP-tjenesten eller organisasjonsarbeid og organisasjonspsykologi, men hun fremhevet gode foredragsholdere knyttet til organisasjonsforståelse og et par gode praksishistorier fra skoleorganisering.

Hun savnet imidlertid en sterkere kobling mellom spesialiseringsordningen for rådgivere i PP-tjenesten som Utdanningsforbudet står for og som det er lang tradisjon for, og videreutdanningen i SEVU-PPT. Det hadde også vært til hjelp om videreutdanningen var tydeligere profilert opp mot PP-mandatet:

For jeg syns på en måte at man utvider og utvider, når du snakker om det her med systemarbeid. Vi har 1,4 stilling nå i barnehagen. Også skal du prioritere barn med særlige behov og sakkyndighetsarbeid. Også har du 31 enheter og 5 kommuner. Også skal du i tillegg begynne med systemarbeid og organisasjon og kompetanseutvikling. Hvordan skal du avgrense? (...) Så ser vi jo at tenkingen rundt hvordan vi skal samhandle og gjøre ting er teoretisk fundert men jeg ser at praksisfeltet vårt blir så for stort og for uavgrenset i forhold til type oppgaver som kan ligge der. Det savner jeg litt, at de avgrenser litt mer og hjelper lederne til å komme frem til litt tydeligere prioriteringer. For særlig her som vi har mye god kompetanse altså på hovedfagsnivå og mange har tatt videreutdanning og mye erfaring i forhold til veiledning og rådgivning. Så er det nesten ubegrenset hva slags oppgaver de kan ta. Men vi har ikke kapasitet. Så den sammenhengen mellom kapasitet og mandat, det syns jeg kunne ha vært litt tydeligere.

Kvalitetskriteriene for PP-tjenesten var for henne et eksempel på at tenkingen er teoretisk fundert, men det kreves samarbeid med skoleeier, barnehageeier og andre aktører for å utvikle en felles forståelse. Senere i samtalen var hun imidlertid inne på at koblingene til satsinger i skolen er for svake. For å utvikle et felles språk må de også ha satsinger sammen. Hun mente at barnehager og skoler kunne

vært mer representert i SEVU-utdanningen, hva har de behov for og hvordan tenker de på systemrettet arbeid: «Det er jo de som skal bli utsatt for det systemrettede arbeidet, derfor savner jeg litt deres stemme».

Oppvekstsjefen hadde satt seg inn i SEVU-PPT, uten at så mye hadde festet seg, innrømmet han. Nytt av at PP-tjenesten har en sterk fagkompetanse er veldig stor, mente han. Videreutdanningene var kjærkomne for kommunen ut fra behovet for å arbeide systemrettet inn mot tilpasset opplæring.

10.3.8 OPPSUMMERING

Dette er en PP-tjeneste hvor de mener at de har kommet ganske langt i utviklingen av systemorienterte tilnærminger. De mener at de har tillit i sektoren og gode relasjoner til skoleledere og spesialpedagogiske koordinatorene. Flere forhold kan ha bidratt til dette. Noen år tidligere hadde behov for ganske store kutt i vertskommunens kostnader tvunget frem en sterkere vektlegging av ordinær tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning. PP-tjenesten deltar i satsinger sammen med skoler og barnehager. PP-leder er samstemt med kommuneledelsen om viktigheten av å arbeide mot felles mål til beste for barna og elevene. PP-leder har også tro på og legger til rette for at arbeid på tvers av de rammene som er lagt for ulike typer enheter og for tjenesten, vil utvikle kompetansen.

Bidraget fra SEVU-PPT for at de har klart dette, anerkjennes fra mange av informantene, men vi har også sett at sterkere kobling mellom PP-tjenestens to mandater og mellom mandatene og PP-tjenestens kapasitet etterlyses i videreutdanningene.

Solid formell kompetanse fremstår som et kjerneelement i ansatte og lederes profesjonelle selvforståelse og et viktig legitimitetsgrunnlag overfor skoler og barnehager i denne PP-tjenesten. Vi sporer en skepsis til at de ikke kan ha troverdighet uten at de selv har skolebakgrunn, når de peker på at deres bidrag er å tenke annerledes, stille gode spørsmål og stimulere til refleksjon og gjennom dette drive endringsarbeid.

Selv om tjenesten deltar sammen med barnehager i kompetanseutvikling på begrepsforståelse og med skoler om lese- og skriveopplæring, etterlyste PP-lederen enda mer samarbeid, men også at stemmene herfra kommer tydeligere frem i videreutdanningene. Ifølge oppvekstsjefen er PP-tjenesten langt sterkere orientert mot skoler enn mot barnehager, men et samarbeid med alle barnehagene i en liten kommune er også omtalt. Den tilfeldig utvalgte barnehagestyreren som vi har intervjuet, fremstår som relativt kritisk til hva PP-tjenesten kan hjelpe barnehagen med, mens den tilfeldig utvalgte skolelederen omtaler PP-tjenestens kompetanse og bistand i svært rosende ordelag.

Internt ved kontoret får vi inntrykk av at det finnes en delingskultur når vanskelige oppgaver kan drøftes og mer spesialiserte kollegaer kan mobiliseres for å bistå den ansatte som har ansvar for en skole eller barnehage. Samtidig som det er lagt til rette for deling i staben av nye innsikter fra videreutdanningene, lar dette seg ikke så lett gjennomføre i hverdagen

10.4 CASE 6

10.4.1 KORT OM KOMMUNENE

PP-tjenesten er en interkommunal tjeneste for et lite antall kommuner som til sammen omfatter flere øyer og kystsamfunn, og disse har samlet i underkant av 10.000 innbyggere. Kontoret er lokalisert i den største av disse kommunene. De betjener et knapt titalls grunnskoler og et knapt titalls barnehager, hvorav halvparten er private og foreldredrevne. Også fylkeskommunen er med i samarbeidet med et lite antall videregående skoler. Noen år tidligere ble PP-tjenesten omorganisert med nye geografiske grenser, noe som gjorde det nødvendig å jobbe med organisasjonsbygging og kompetanseutvikling for den omorganiserte PP-tjenesten.

Området er preget av primærnæring, relativt mange har ikke utdanning utover grunnskole eller videregående, og det finnes levekårsutfordringer. Kommunene har relativt lave andeler elever i spesialundervisning, mellom 6 og 8 prosent.

Rektoren som vi intervjuet leder en ungdomsskole med i underkant av 250 elever og cirka 40 ansatte. Reiseavstander nødvendiggjør skoleskyss, men skolen har lite mobbing ifølge elevundersøkelsen. Av utfordringer trekker rektor frem gammel og upraktisk bygningsmasse. Barnehagestyreren som uttalte seg i undersøkelsen, leder en barnehage som har drøyt 80 barn og om lag 20 ansatte. Styreren mente de ansatte er gode på å la barna få medvirke i beslutninger. En utfordring er de fysiske fasilitetene, bygningen har mangler når det gjelder lyddemping.

10.4.2 YTRE OG INDRE ORGANISERING

PP-tjenesten hører under samme rammeområde som grunnskolen, selv om tjenestens ansvarsområde er bredere. Barnehage er et annet rammeområde og barn og helse er et tredje område med barnevernstjeneste og helsestasjon. For bedre samordning av tjenestene overfor barn og unge er det etablert et tverrfaglig team hvor ansatte, eventuelt sammen med leder som jobber nærmest barnet eller ungdommen, kan søke råd og få drøftet vanskelige saker. PP-tjenesten kan trekkes inn i arbeidet til det tverrfaglige teamet.

Et nettverk av PP-ledere er etablert i fylket. Utdanningsavdelingen hos fylkesmannen er en del av nettverket, det samme er Statped. PP-lederne avløser hverandre med å lede nettverket. De har over tid søkt og fått etterutdanningsmidler fra Utdanningsdirektoratet på spesifikke temaer for felles kompetanseheving.

Hver skole har sin kontaktperson i PP-tjenesten og alle barnehagene har en eller to kontaktpersoner. Som et hovedfokus setter dette rammer for hvilke alderstrinn den enkelte PP-ansatte arbeider med. I tillegg kan kontaktpersonen for en skole og alderstrinn be om bistand fra en kollega i PP-tjenesten på mer spesifikke spørsmål, som for eksempel lese- og skrivevansker, språk eller læringsmiljø. «Vi må bruke hverandres styrker, men vi har noen primæroppgaver som vi ivaretar», fremhever PP-lederen.

10.4.3 KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

Omtrent halvparten av de ansatte i PP-tjenesten har mastergrad. PP-lederen har ikke satt dette som krav. Personlig egnethet vektlegges, og det kreves at ansatte behersker relevante verktøy og har gjennomgått skolering for kompetanse på testing og utredning. Relativt nylig ansatte har kommet inn

med betydelig praksiserfaring, samtidig som «de har klart å løfte blikket». PP-lederen fremhevet at stabens samlede kompetanse er bred og utgjør «en fin blanding».

En kompetanseutviklingsplan for PP-tjenesten er utviklet, og den er vedtatt av de aktuelle kommunalsjefene og fylkesskolesjefen for videregående opplæring, selv om den ikke er politisk vedtatt. Med oversikt over kompetansen i tjenesten er denne viktig når det oppstår ledighet, mente oppvekstsjefen, som tilføyde at ansatte stimuleres til kompetanseutvikling, men at dette nødvendigvis må skje i samsvar med PP-tjenestens behov.

De ansatte mente at deres ønsker om videreutdanning eller annen kompetanseutvikling ofte imøtekommes. En av de ansatte pekte på at hun alltid synes hun burde kunne mer, men at hun likevel hadde en relativt god plattform i tillegg til at hun fikk gå kurs og spisse seg mer på det hun har lyst til å sette seg inn i og som hun synes hun kan for lite om. Det gjaldt også den ansatte som har videreutdanning innenfor SEVU-PPT, som dessuten fremhevet raushet blant kollegene med å avlaste henne for arbeidsoppgaver i viktige faser av studiet.

Barnehagestyrer mener kompetansen i PP-tjenesten er god og berømmer kontaktpersonen for at hun veileder dem slik at de ansatte i barnehagen forstår det, samtidig som styreren får dokumentasjonen hun trenger for videre bruk. For barnehagens del nevnte hun at kommunen har startet en kompetanseheving for pedagogiske ledere, de skal alle igjennom en veiledningsmodul på et halvt år, og de ufaglærte assistentene er oppfordret til å ta fagprøven.

Skolelederen mente PP-tjenesten er tydelig på hva de kan tilby, og hun så også en spenning mellom hva lærere ønsker fra PP-tjenesten og hva de ansatte i tjenesten ønsker å tilby:

Lærere ønsker jo ofte veldig mye hjelp, ut fra denne tradisjonen med fokus på enkeltelever, men nå legger veilederne opp mer systemarbeid da, mer miljørettet, læringsmiljørettet. Og det er litt vanskelig for lærere å ta litt inn over seg, tror jeg. Men det er en prosess det også. Man må hele tiden være i en prosess på å lære og forstå.

10.4.4 SAMARBEID MED BARNEHAGER OG SKOLER

Gjennom intervjuene kom det frem at det pågår mange parallelle kompetanseutviklingsprosjekter i de kommunene som PP-tjenesten har ansvar for, inkludert tidligere satsinger som det fortsatt arbeides med, som Ungdomstrinn i utvikling. PP-lederen mente de ulike prosjektene og satsingene ikke er løsrevne, men at de har en rød tråd. Dette er også noe ansatte i PP-tjenesten fortalte at de forsøker å kommunisere til lærere i skolen som kan være slitne av mange prosjekter, særlig hvis de opplever at noe blir «tredd ned over hodene deres». Som PP-tjeneste forsøker de å kommunisere at dette er en del av det skolene eller barnehagene driver med hele tiden. Forskjellen er at det gjennom den aktuelle satsingen eller prosjektet i større grad blir satt i system. De understreket at det er stor forskjell i hvordan lærere forholder seg til kompetanseutviklingsarbeid.

PP-lederen mente på sin side at skolene er veldig positive, bedømt ut fra omtaler i enhetsledermøter. Det kan for eksempel gjelde kompetanseutvikling i klasseledelse og relasjonsarbeid som kan være et sensitivt tema. Skolene synes det er fint, og PP-tjenesten opplever at de får gjort en bedre jobb

gjennom samarbeidet. Lederne i PP-tjenesten pekte på at nøkkelen i dette er nærhet, at PP-tjenesten er rigget slik at de er tett på skolene.

Et tilbakevendende tema i alle intervjuene var et prosjekt som foregår i mange kommuner utover den konkrete PP-tjenestens nedslagsfelt og hvor alle skoler og barnehager deltar under veiledning fra et kompetansemiljø i regionen. Kompetanseutviklingen foregår blant annet som fellessamlinger som kompetansemiljøet arrangerer, hvor både enhetene og PP-tjenesten deltar. Ifølge PP-ansatte er det en ledergruppe som leder an og er i forkant i arbeidet. Den enkelte skole eller barnehage har ansvar for å involvere lærerne eller de barnehageansatte. PP-ansatte er med i arbeidsgruppene i de skolene og barnehagene som de er knyttet til. For PP-lederen var dette et viktig eksempel på systemrettet arbeid. Med felles skolering og initiert fra toppen, kan PP-tjenesten bidra til at kompetansen blir virksom i klasserommet, mente PP-lederen.

I skolene kan dette foregå ved at de for eksempel er innom kartleggingsresultater, de lære å bruke data og stole på resultater og tenke at dette utgjør fremdriften i prosjektet, fortalte de PP-ansatte. Hvis resultatene tilsier at elever har svake lese- og skriveferdigheter, anvendes pedagogisk analyse for å finne årsaker og i neste omgang finne tiltak som er evidensbaserte. Et av målene med kompetanseutviklingen er å få til kollektiv læring: å lære av hverandre og utvikle kompetansen i fellesskap. Den pedagogiske analysen går ut på at de tar utgangspunkt i en problemstilling som kan gjelde hele skolen ut fra kartleggingsresultatene eller den kan gjelde en elev med autismeforstyrrelser og spesiell atferd. Så undersøker de hva som er opprettholdende faktorer, hva ligger i eleven, hva ligger i miljøet og hvem kan gjøre noe med hva. Da oppvekstsjefen omtalte pedagogisk analyse stilte hun lignende spørsmål: Hva er det som er opprettholdende faktorer her? Hvilke tiltak nytter? Hva får vi ikke gjort noe med?

Rektoren vi snakket med viste også til prosjektet som involverer pedagogisk analyse og at PP-tjenesten skal delta i arbeidet på områder man ser at man bør jobbe med. Hun hadde imidlertid erfaring for at kontakten med PP-tjenesten var preget av liten kontinuitet, folk var kommet og gått som kontaktpersoner. Da må en hele tiden gjenta ting, påpekte hun. Skolen ønsket en sterkere kontinuitet i PP-tjenestens deltakelse i møter på skolen, noe PP-tjenesten etter rektors erfaring hadde nedprioritert.

Ikke bare i skolene foregår det samarbeid med PP-tjenesten. PP-ansatte har også vært involvert i innføringen av kartleggingsverktøyet TRAS i barnehagene for flere år siden. Senere har de også vært involvert i et språkprosjekt som også var ment å øke oppmerksomheten om TRAS. Alle barnehagene var involvert og hadde arbeidsoppgaver som involverte alle ansatte. Det språkrelaterte prosjektet foregår under ledelse av Statped og har fokus på de yngste barna og barn med minoritetsbakgrunn. De har dessuten hatt opplæring i et program som skal sikre trygghet i barnehagen.

Barnehagestyreren mente PP-tjenesten er veldig tett på barnehagen, til forskjell fra tidligere erfaring hun hadde fra en annen kommune. Hun fortalte at hun oppfattet kontaktpersonen nesten som en del av personalgruppen; hun er synlig og hun har jobbet inn mot de ansatte.

Både PP-lederen og oppvekstsjefen var opptatt av å øke bevisstheten om hvordan en tenker om og håndterer utfordringene. For PP-lederen var det viktig at ansatte i PP-tjenesten, men også skoleledere

og skoleeier ikke blir værende i forklaringer om utdanningsnivå og helse- eller levekårsutfordringer som årsak til vanskeligheter. Oppvekstsjefen pekte på at det er viktig å korrigere det hun kalte en moralisme som av og til kommer til uttrykk; et barn kan utfordringer, men barnet *er* ikke et problem. Lærere og assistenter trenger flere verktøy i verktøykassen for å kunne møte atferdsutfordrende barn på en bedre måte og ikke trenge dem opp i et hjørne, poengterte hun.

Når PP-ansatte erfarer at lærere er ubetenksomme i møter med foreldre, kan de bringe oppmerksomheten om dette høyere opp i systemet. Særlig når det gjelder unger med utagerende atferd, hadde de erfaring for at lærere kan være lite ydmyke overfor foreldrene. De PP-ansatte var kommet til at det er et lederansvar å få til nødvendige endringer. Som PP-ansatte kan de hjelpe leder til å sette fokus på det «ut fra de ungene vi har hånd om, og det blir jo en måte å jobbe systemrettet på», resonnererte en av de ansatte.

10.4.5 SYSTEMRETTET ARBEID

Ledelsen i PP-tjenesten mener at oppmerksomheten om systemrettet arbeid særlig gjorde seg gjeldende da de skulle omorganisere tjenesten, slik vi var inne på innledningsvis. Samtidig forelå Melding til Stortinget nr. 18 (2010–2011), og da de gikk inn i den oppdaget de at de måtte gjøre noe annerledes. Ikke minst under veiledning fra et eksternt kompetansemiljø, opplevde de å bli utfordret. De antok at de allerede jobbet systemrettet, men fikk spørsmål om hva de mente var systemrettet og hvordan det var teoretisk forankret. «Det var egentlig sjokkerende avslørende», erindret den stedfortredende lederen, som fortalte at PP-lederen hadde tatt prosjektstyringen for oppstarten av den nye tjenesten, hun hadde avklart hva de skulle gjennom og satt opp milepæler i arbeidet. Også de ansatte vi snakket med, viste til den nevnte stortingsmeldingen som forklaring på at det er stor oppmerksomhet om systemrettet arbeid. Flere av informantene viste dessuten til en figur som illustrerer at ordinær undervisning er for de mange, tilpasset opplæring for utvalgte elever og spesialundervisning for noen få elever. Dette, mente de, fremgår av opplæringsloven. At de har jobbet etter slike retningslinjer er en årsak til «at vi er så gode på systemrettet arbeid», medelte en ansatt, «prøver å bli», korrigerte kollegaen. Førstnevnte samtykket og tilføyde at det er noe de bruker mye tid på.

Den ansatte som hadde fått videreutdanning i SEVU-PPT, fortalte at hennes oppgaver lå innenfor systemrettet arbeid. Selv følte hun nå behov for å styrke sin kompetanse på testmetodikk.

Når denne PP-tjenesten har satt systemrettet arbeid før sakkyndighetsarbeid i den digitale presentasjonen av PP-tjenestens hovedoppgaver, pekte PP-lederen på at det er i tråd med rekkefølgen de har i opplæringsloven og bemerket at det er viktig at sakkyndige vurderinger også skal føre til systemarbeid, det innebærer organisasjonsutvikling og kompetanseheving. I møter med skoler og barnehager har de likevel sett det formålstjenlig å snakke på en litt annen måte, fordi systemrettet arbeid begynner å bli et forslitt begrep. En av lederne forklarte:

Det er et litt slitent ord, etter hvert er det blitt innholdsløst, det har vært så mye snakk. Så folk er litt mett. Man må snakke mye mer om utviklingsarbeid, endringsarbeid, jeg tenker innovasjon. Og grunnen til at det i det hele tatt er mulig å være der som en PP- tjeneste, det er jo at man er i samhandling med oppvekstsjefen om det.

«Det går ikke an å være en plog inn i endringsarbeidet alene, vi må samhandle kommunalt, og der synes jeg vi har fine folk med oss», supplerte PP-lederen og viste til at PP-tjenesten har felles kompetanseheving med skolene og barnehagene. Den røde tråden som er nevnt over, ble tydeliggjort gjennom påpekning av at læringsmiljø passer veldig godt inn i prosjektet som omfatter pedagogisk analyse. Prosjektene og satsingene fremstår dermed som konkretiseringer av systemrettet arbeid.

Oppvekstsjefen la også vekt på at det er viktig å jobbe systemrettet i tilknytning til individarbeidet. For å oppnå dette er det viktig å gå inn i arbeidet forut for tilmelding, påpekte hun. Også hun pekte på at arbeidet kan være krevende og derfor forutsetter samarbeid og samhandling, men mente også at det er ikke alt som må diskuteres, oppdraget er beskrevet: «Når en er litt skarp i kravsettingen, må en også tenke det, at de er ikke alene, vi må støtte opp om hverandre. Men oppdraget vårt må vi fylle.»

Om oppfatningene i enhetene av PP-tjenestens oppgaver, tolket lederne det slik at endring kan gjøre vondt og derfor lett blir møtt med motstand. PP-ansattes tolkning var at arbeidet med læringsmiljø kan oppfattes som skummelt blant ansatte i skoler og barnehager, derfor er det viktig å ha med seg rektor eller styrer i utviklingsarbeidet. Ved en av skolene var motstanden meget sterk. En PP-ansatte omtalte det slik at hun som PP-rådgiver var blitt «tatt ut av laget», men at tjenesten nå var «på innbytterbenken og på vei inn igjen». PP-lederen involverte seg og kontaktet rektor med beskjed om at dette måtte de finne ut av. «Det er jo atferdsproblematikken vi må ta tak i, og lærerne kan ikke si at vi ikke skal jobbe sammen om dette», påpekte hun. Kollegaen tilføyde:

Det ser ut til at lærere noen ganger ønsker seg en rask løsning, men PP-tjenestens utredning løser ikke problemet. Den kan forklare problemet, men ikke løse det. Og det neste er at det er behagelig i en krevende hverdag at de ungene blir fjernet fra klassen. Men man har en del forskning som tyder på at et godt læringsmiljø i klassen er det som betyr noe for veldig mange, og der er det en vei å gå.

I en av kommunene var læringsmiljø blitt et satsingsområde, hvilket innebærer krav til personalet: «Du skal bli observert, du skal bli med på veiledningsarbeid og du skal utvikle deg på nettopp læringsmiljø, hvordan du som voksen er», understreket en av de PP-ansatte, men fortalte at når først barrieren er overvunnet, er etterspørselen veldig stor. Situasjonen på intervjuetidspunktet var at de klarte ikke å følge opp på alt det som var etterspurt når det gjaldt kompetanse på voksenrollen.

Et eksempel på dette trer frem fra samtalen med skoleleder som var inne på at kompetanseutviklingsprosjektet som involverer alle skolene og barnehagene, er noe som PP-tjenesten har en like stor del av. Hun ønsket seg likevel mer fra PP-tjenesten:

Vi hadde vel ønsket at de var enda mer involvert, særlig når man skal skrive sakkyndigvurderinger og kanskje har sett elevene en til to ganger, det syns ikke vi er så ålreit. Da blir det veldig mye papirarbeid og lite observasjon og involvering i det som skjer. Det hadde vært fint med mer observasjon, at de var mer tilstede, fikk med seg hva som er livet her på en skole om dagen, hvordan det fungerer. Men dette er jo sikkert en følge av at de ikke har kapasitet til mer. Man tar det man må. Jeg tenker det ligger der.

Barnehagestyreren syntes PP-tjenesten innfridde i godt monn med hensyn til systemrettet arbeid, noe hun oppfattet som å være engasjert, å være synlig i barnehagen, at de er med i prosessene og setter i gang tiltakene, samt at de deltar i ledermøter i kommunen, «man trenger ikke mer enn det», konkluderte hun.

10.4.6 LEDELSE OG STYRING

I flere sammenhenger kom det frem at det er etablert nettverk av ledere innenfor det kommunale samarbeidet. PP-leder er med i skoleledergruppa, og hun er med i enhetsledergruppene sammen med barnevernet og helse, og barnehagelederne og skolelederne. Oppvekstsjefen fortalte om dette nettverk av rektorer som inngår i samarbeid om kompetanseutvikling, det samme gjelder barnehagestyrere.

Betydningen av PP-lederens involvering og hvordan hun har formet sin lederrolle ble sterkt fremhevet av den stedfortredende lederen. Hun sa henvendt til PP-lederen:

Du gjør en formidabel jobb for PP-kontoret i å være i samhandling med både kommunalsjefer og skoleledere. Det er veldig betydningsfullt. En enslig PP-rådgiversvale ute på en skole får ikke gjort de store endringene uten at noen ledere snakker sammen. Da blir det bare der og da, fra sak til sak. Den større innsatsen og forståelsen, den skjer jo på ledernivå.

Satsingene defineres av skolemyndighetene nasjonalt eller lokalt, og som PP-tjeneste har de ingen egen agenda utover «å få det til, også for de elevene som strever», fremholdt hun. For oppvekstsjefen var det viktig å være oppmerksom på resultater på nasjonale prøver, men ikke i altfor stor detalj, ettersom skolene er små og resultatene vil svinge, men hun syntes det er riktig å ha et konkret mål om at grunnskolepoengene skal ligge over 40 i et femårsperspektiv. Målene for PP-tjenesten er ikke nødvendigvis så konkret målbare, mente hun, men oppdraget er at PP-tjenesten skal bistå skolene i klasseledelsesarbeidet og se på kommunikasjonen, og hjelpe til for at enkeltindividet kan klare seg best mulig på skolen og få et best mulig liv.

Når disse passasjene viser at informantene stadig kommer tilbake til at arbeidet skal være til gagn for barna og elevene, er det i tråd med en selvforståelse om at det er nettopp dette som er det overordnede målet og som definerer en felles retning, som også kom til uttrykk. Om ledermøtene som oppvekstsjefen ledet, var det viktig for henne at de skulle være lærende, det vil si vektlegge drøftinger og refleksjon, mer enn formidling av informasjon, noe en kan få til på andre måter.

10.4.7 ERFARINGER MED SEVU-PPT

Oppvekstsjefen innrømmet at hun ikke kjente strategien i detalj, men hun mente at når det kom forespørsel om deltakelse i slike sammenhenger, trengte hun ikke å gå så dypt inn i det, utover at hun merket at strategien rimer med hvordan de tenker i kommunen. Hun pekte også på at hun har stor tillit til PP-lederens vurdering. Skolelederen hadde hørt om strategien fra PP-leder, men visste ikke noe om hva den innebærer. Barnehagestyreren kjente ikke til strategien.

De ansatte svarte entydig bekreftende på spørsmålet om videreutdanningen var en hjelp for å jobbe mer systemrettet. For en av dem, som hadde førskolelærerutdanning i bunnen, var videreutdanningen til hjelp for å bli tatt på alvor på skolen. Hun nevnte at på den skolen hvor hun ble tatt ut av laget, som

omtalt ovenfor, gikk PP-lederen inn og orienterte om at dette var en PP-ansatt med 30 studiepoeng i læringsmiljø og at hun var den eneste ved kontoret med denne kompetansen:

Og da ble de litt lange i fjeset. Jeg var likesom barnehagedama, og holdningen var «hvorfor skal du komme her», så det kjenner jeg at kompetanse er viktig, kunnskapen det gir deg, du blir mye mer sikker i det. Du har lest bøker, du har det fra forskning, du har det fra ny litteratur ikke minst. Det er jo bare ny litteratur.

Den ansatte som ikke hadde deltatt i videreutdanningen, mente at hun gjerne skulle ha gjort det dersom strategien hadde pågått over lengre tid. PP-lederen mente de burde ha fått flere inn i videreutdanningen, men kapasiteten ved kontoret tillot ikke at mer enn en tok videreutdanning av gangen.

Fra den stedfortredende lederen som hadde gjennomført lederutdanningen kom det også mange lovord om studiet, og hun snakket mye om hvor stor betydning det hadde å gjennomføre den praktiske oppgaven:

Jeg fokuserte på videregående skole, for det er der jeg jobber mest. Det var et veldig godt studium, det var så fint på alle vis. Og vekten på å faktisk gjennomføre et lokalt utviklingsarbeid med skikkelig veiledning i forkant om utfordringer, altså man fikk motstand da på en måte, av både ansatte og medstudenter. Det hadde veldig stor betydning. Du ble tvunget i en annen modus, og det syns jeg var så fint. Og veldig utfordrende da til tider. Så vil jeg jo trekke frem det at de [fagansvarlige i UH-sektor] faktisk tok seg tid til å komme ut på enheten.

Veilederne i UH-miljøet møtte også skoleeier. Den stedfortredende lederen betegnet det som historisk at det ble holdt en felles fagsamling mellom PP-tjenesten og de videregående skolene. Det har vært forpliktelser i dette på mange nivåer, det er ikke bare studenter på tur, poengterte hun og fortatte:

Fra å være et slags forvaltningsorgan som skal sikre rettigheter, og så er det masse praksiser som man har lagt seg til. Og så får man et krav ikke sant, ønske, føringer om å jobbe mer systemrettet, også går man liksom og baler litt med det her da. «Hva betyr det og vil ingen høre på oss og vi er jo helt alene og vi kommer ingen vei». En stund var det veldig viktig for dem [fra universitetet/høgskolen å si] at «slutt med den sutringen, begynn å se hvem er agentene i dette her landskapet her? Hva er systemet egentlig? Hvem? Snakker du med de rette folka?»

Det siste fremstår som et kjernesporsmål i flere av intervjuene i denne PP-tjenesten. Å identifisere barrierer, analysere dem og skille mellom hva en får gjort noe med og hva en ikke får gjort noe med, fremstår som en kjerneoppgave, slik det er formidlet fra flere hold. For den stedfortredende lederen ga videreutdanningen motivasjon for å ville fortsette i PP-tjenesten. Med grunnlag i utviklingsarbeidet, at skoleeierne ble trukket inn og at de «fikk gjort ting litt ordentlig» opplevde hun at PP-kontoret nå ble tatt på alvor: «plutselig ble vi noen de lytter til».

PP-lederne ga uttrykk for at de verdsetter SEVU-PPT Nett og håpet at den skal holdes levende og videreføres, den har de bruk for. PP-lederen skulle gjerne se at strategien varte enda en stund. Som

nevnt over, mente hun at det er vanskelig for et lite PP-kontor å sende mer enn en medarbeider av gangen. Samtidig er det viktig at det var ordentlig, det var studiepoeng, innleveringer, eksamener og forpliktelser, istemte den stedfortredende lederen.

Med arbeidsoppgavene de har, mente de at det hadde vært et lykketreff at de hadde fått kompetanseheving gjennom videreutdanning i SEVU-PPT. PP-tjenesten er i en «ny tid», og dette har vært tatt på alvor i videreutdanningene. Med deltakelse i andre prosjekter kommer det inn fra mange kanter, mente disse lederne.

Lederne hevdet også at den nasjonale nettverkskonferansen var bra, det var stort og mye som foregår der. De ansatte ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å skille ulike nettverk fra hverandre, også konferanser eller samlinger, med tanke på hvem som hadde regien og om det var relatert til SEVU-PPT eller ikke. Det samme gjaldt etterutdanning. Dette kan forstås i sammenheng med de mange prosjektene og satsingene som pågår i kommunen og regionen. Uansett mente en av de ansatte at hun ikke har noe tett samarbeid med andre i PP-tjenesten enn de som jobber ved det samme kontoret. De nevnte likevel flere eksterne foredragsholdere de hadde hørt i ulike sammenhenger på mange ulike temaer, både generelle og mer spesifikke.

10.4.8 OPPSUMMERING

Ved dette kontoret har systemrettet arbeid vært satt høyt på dagsorden. Årsakene tilskrives omorganisering med behov for reorientering på et tidspunkt da Melding til Stortinget *Læring og fellesskap* var blitt lansert. SEVU-PPT som strategi har passet godt inn i utviklingen, ettersom den pekte i en retning som de allerede hadde staket ut.

Ansatte og ledere er svært positive til hva videreutdanningen har gitt dem i form av legitimitet og større autoritet overfor barnehager og skoler, motivasjon til fortsatt arbeid innenfor PP-tjenesten, grunnlag for involvering av skoleeier og ledere for lederutdanningens del, i tillegg til kjennskap til forskning og nyere relevant litteratur. En hemsko med strategien har vært at den korte varigheten ikke har vært god for et lite kontor som ikke kan sende to PP-rådgivere på videreutdanning samtidig.

Særlig de ansatte forteller om erfaring for at de møtes med skepsis og motstand i enkelte enheter og fra enkelte lærere. Viktigheten av at ledere er samstemte om mål og midler for utvikling av læringsmiljø eller andre temaområder ansees som avgjørende. Også samarbeid og samhandling vurderes som avgjørende, ikke minst av informantene i lederposisjoner.

Med et vanskelig utgangspunkt i form av skepsis og motstand fra ansatte i enheter, får vi også vite at når barrieren er forsert og PP-tjenesten får vist hva de kan, øker også etterspørselen av PP-tjenestens tilstedeværelse og tid til å observere, at de går inn i skolens hverdag og forstår eleven innenfor konteksten. Kapasitetsbegrensninger er forklaringen på at etterspørselen ikke alltid imøtekommes.

Det er også viktig å huske at de kommunene som PP-tjenesten betjener, er involvert i en annen mer overgripende satsing hvor også PP-tjenesten inngår i samarbeid om kompetanseutvikling sammen med skoler og barnehager. Dette har gitt PP-tjenesten en plass i tett samarbeid med skoler og barnehager. Samarbeidet synes å nedfelle seg i et felles språk. Vi kan konstatere at informanter på

ulike nivåer bruker de samme begrepene, de snakker om mange av de samme erfaringene og det samme innholdet i prioriteringer, strategier, analysemetoder og normer for profesjonalitet

10.5 CASE 7

10.5.1 KORT OM KOMMUNEN

PP-tjenesten som deltar i case 7 er en ren kommunal tjeneste i en mindre by med litt over 10 000 innbyggere. I kommunen er det 9 grunnskoler og 14 barnehager, omtrent halvparten av barnehagene er private. PP-tjenesten har også ansvar for spesialpedagogiske tiltak ved voksenopplæringscenteret i kommunen, slike tiltak vil for eksempel være logopedhjelp blant annet for slagpasienter. Kommunen er relativt spredtbebygd i tillegg til bysentret, noe som innebærer at grunnskoler og barnehager ligger langt fra hverandre geografisk.

10.5.2 YTRE OG INDRE ORGANISERING AV PP-TJENESTEN

PP-tjenesten er lagt inn under skoleavdelingen i kommunen, og sees som en frittstående og uavhengig tjeneste for skoler og barnehager. Skolefaglig ansvarlig i kommunen er opptatt av at PP-tjenesten har en uavhengig stilling i forhold til skoler og barnehager. Dette er viktig både når det skal gjøres sakkyndige vurderinger av enkeltelevers behov for spesialundervisning, og når det gjelder å bidra med kompetanseheving i skoler og barnehager. Uavhengigheten sikrer at ikke hensynet til institusjonene får innflytelse på PP-tjenestens vurderinger og råd.

Når det gjelder indre organisering, er PP-kontoret i kommunen delt i to soner som er geografisk organisert. Sonene er bygget opp slik at de i hovedsak skal dekke bredde med tanke på fagvansker. Det innebærer at minst en fagansatt i soneteamet har spisskompetanse på fagvansker og minst én har kompetanse på adferd. Disse soneteamene skal assistere både barnehager og skoler i sine soner.

Videregående skole i kommunen har egen PP-tjeneste, noe PP-leder for den kommunale tjenesten ikke er helt fornøyd med. Hun ønsker å arbeide for å bli en gjennomgående tjeneste, både fordi forholdene er relativt små og fordi hun ønsker at de skal få til bedre overganger mellom grunnskole og videregående skole. Slik det er nå, vil de ungdommene som fortsatt har behov for spesialundervisning i videregående skole, gå ut av en PP-tjeneste og over i den neste, uten særlig kommunikasjon mellom dem. En tredje begrunnelse er at det er mange som faller ut av eller velger bort videregående skole underveis, og PP-leder vurderer det slik at det ville være enklere å komme tidlig inn med forebyggende tiltak dersom man hadde en gjennomgående tjeneste.

10.5.3 KOMPETANSE I PP-TJENESTEN

PP-tjenesten rår i dag over ni årsverk, hvorav åtte er fagstillinger og en er merkantilt ansatt. Fagansatte har høy formell kompetanse, mange har masterutdanning, og i all hovedsak pedagogikk eller spesialpedagogikk som utdanningsbakgrunn. Leder uttrykker at kompetansen er tilfredsstillende, men at de gjerne skulle hatt noen med psykologikompetanse også.

.....det er folk med god kompetanse som jobber her. Noen har jo master i spesialpedagogikk og så er det noen som har ulike videreutdanninger. Det er jo en overvekt av pedagoger fra bunnen av kan du si, og så har de tatt videreutdanning. Og så har vi en klinisk barneverns-

pedagog, og så får vi logoped nå. Men jeg savner jo det ... altså, vi er jo pedagogisk-psykologisk tjeneste, men vi har jo ikke psykolog i kommunen en gang. (PP-leder).

Kommunen har flere ganger søkt etter kommunepsykolog, som skal plasseres innenfor rus/psykiatريفeltet, men foreløpig har de ikke lyktes i å få noen. Og PP-leder ville uansett gjerne hatt en psykolog som hadde vært knyttet til PP-tjenesten:

Jeg tenker en psykolog inne i PPT i forhold til utredning og spesielt tolkninger av utredningene, at det hadde styrket vår breddekompetanse. Nå er det jo mange her som har jobbet i mange år og tatt de samme testene som psykologene gjør, altså WISC og såne der ting, og tatt kurs og har det gjennom masteren sin. Men jeg skulle gjerne ønske vi hadde hatt en psykologstilling.
(PP-leder)

Gjennom intervjuene med fagansatte og PP-leder fremgår det at de har arbeidet mye de senere årene for å øke kompetansen blant fagansatte i tjenesten, både gjennom nytilsetninger og gjennom kompetanseheving blant de som allerede er ansatt. De har hatt en stabil fagstab gjennom flere år, og mange er interessert i å øke sin formelle kompetanse.

Skolefaglig ansvarlig uttrykker at de får god tilbakemelding på PP-tjenestens kompetanse, og at det virker som at de har arbeidet systematisk for å øke kompetansen de senere år. På spørsmål om hvorvidt skoleadministrasjonen er aktiv i kompetanseutviklingsarbeidet uttrykker informanten at skoleadministrasjonen ikke har noen formell rolle når det gjelder å utvikle kompetanseplaner for PP-tjenesten:

Vi på skolesiden har i så fall ikke noe ansvar for å utvikle kompetanseplan for PP-tjenesten. Men det er godt mulig at de kjenner til det vi har som kvalitetsplan/handlingsplan for barnehage og skole i kommunen, for å se hva som er fornuftig for de å delta på. En ting er jo det som gjelder studier, men vi har det sånn hos oss at vi gir alle lærerne en form for kompetanseheving hver høst, innenfor den tematikken de jobber med på skolen. Og da er det sånn at de som er PP-rådgivere knyttet til den skolen eller den skolekretsen (....) deltar på den opplæringen på lik linje. Og så har vi eksempelvis at vi skal satse på digitale verktøy i klasserommet, og da er PPT frempå og sier at da må vi også få kompetanse på det. Og da har vi enten felles opplæring, eller de organiserer noe eget. (Skolefaglig ansvarlig)

Sitatet overfor gir klart inntrykk av at det er tjenesten selv som langt på vei styrer både hvilken kompetanse de skal utvikle og hvilke virkemidler som skal tas i bruk for å oppnå dette. Samtidig er det tydelig at PP-tjenesten selv er opptatt av at den kompetansen som utvikles skal relateres til det som oppfattes som satsingsområder i skoler og barnehager, slik at de er oppdatert på den tematikken som institusjonene er opptatt av og arbeider med. Men ansvaret påhviler leder av PP-tjenesten.

Som vi skal se i neste avsnitt, har også skoler og barnehager noen tanker om PP-tjenestens kompetanse og hva de kunne ønske at tjenesten kunne levere.

10.5.4 SAMARBEID MED BARNEHAGER OG SKOLER

De fagansatte i PP-tjenesten forteller at de benytter «hjul» som redskap i samarbeidet med skoler og barnehager. Dette hjulet gir retningslinjer for hvordan opplæringsinstitusjonene skal forholde seg i en eventuell henvisningssituasjon, for eksempel hva institusjonene selv skal gjøre før de sender en henvisning til PP-tjenesten. De har også faste kontaktmøter, men medgir at det nok fungerer bedre i forhold til skolene, hvor de møtes hver 5. uke. De mener at det er lettere å opprettholde disse avtalene i skolene enn i barnehagene, blant annet fordi de opplever at det kommer færre saker inn fra barnehagene og at det derfor i noen tilfeller ikke har vært nødvendig å holde slike møter.

På kontaktmøtene kan det variere hvem som møter til enhver tid:

Fra barnehagen er det alltid styrer og pedagog som er ... virksomhetsleder heter det vel. Så de bruker nå å være 3 stykker, kanskje 2 pedagoger og så en virksomhetsleder på de kontaktmøtene. Litt varierer det vel på skolen, men vi ønsker jo at det skal være en fra ledelsen. Og så er det jo ofte sosialpedagog, og så har vi jobbet veldig med å få lærerne inn, og det ser vi at det begynner å gi frukter. (Fagansatt)

Årsaken til at de fagansatte er opptatt av å få lærerne med på kontaktmøtet er at de ønsker å møte læreren direkte slik at læreren uten mellomledd kan formidle til dem hva som er utfordringene med de sakene som de strever med. I barnehagene har dette fungert bedre, der er de ansatte på avdelingen og ledelsen med. Men fagansatte opplever at dette har bedret seg på skolene også:

Jeg synes det har blitt mye bedre på skolen. Og vi ser jo at det har jo vært veldig bra når vi får lærerne inn. Mer effektivt og ... ikke sant, da kan du gi mer direkte tilbakemelding, pluss at ledelsen kan sitte der og si go for it eller det skal vi følge opp eller ... Sånn at da føler jeg liksom at man får kommet litt tidlig inn og det er faktisk litt nyttig å kunne sitte flere og diskutere. (Fagansatt)

PP-tjenesten i denne kommunen har også vært opptatt av å innføre et system overfor skolene som fungerer slik at skolene selv gjør et arbeid i forkant av tilmelding, og at det arbeidet evalueres før de går videre med en eventuell tilmelding. De poengterer betydningen av at både lærere og ledelse er med på møtene:

Det har vært veldig nyttig. Lærere kommer og bringer inn elevene anonymt, eller hvis de har fått samtykke fra foreldrene. Og så sitter vi og diskuterer tiltak, for eksempel kan vi foreslå at de kan prøve ut ulike ting. Og i enkelte tilfeller så hører vi aldri noe mer om de elevene, altså at det blir ikke noe tilmelding. Og ofte, når rektorene er med, så kan de si noe i forhold til ressurser. Sånn for eksempel «Men det løser vi, da flytter vi en assistent så får du sjekke litt der.» For det er jo de som sitter og styrer potten i utgangspunktet, sant. Så det er kjempefint at de er med. (Fagsansatt)

Barnehagelederen som ble intervjuet, gir uttrykk for at de har god erfaring med samarbeid med PP-tjenesten. De har ikke faste kontaktpersoner, men forholder seg til «sone-teamet» og synes dette fungerer greit. PP-tjenesten fungerer også som koordinator for andre hjelpetjenester som det er behov for å få inn i barnehagene. En utfordring som imidlertid pekes på er at det i en periode har vært mangel

på logoped, noe som særlig barnehagene opplever som vanskelig siden logopedtjenester ofte er et ønske om i forhold til språkutvikling hos barn.

Det er jo ofte språkutvikling som er det vil melder til PPT, fordi vi skal være tidlig ute og melde bekymring. Men når det ikke er logoped tilgjengelig, så er vi henvist til å utforme tiltak sjøl med den kompetansen vi har, ikke sant. (Barnehageleder)

Rektoren som vi intervjuet, uttrykker at de har flere kontaktpersoner i PP-tjenesten, tre stykker, som de forholder seg til. De har kontaktmøte hver 6. uke, hvor de tar opp saker som de har behov for å diskutere. Det kan være bekymringsmeldinger på elever de ikke helt vet hva de skal gjøre med, og de opplever det positivt at de kan få tilbakemelding fra PP-tjenesten på hvordan det er lurt å gå videre:

PPT kan for eksempel si: Her kan dere prøve ut sånn og sånn og se om det hjelper, her må dere prøve ut noen tiltak, eller at denne saken skal dere tilmelde til PPT. De møtene er veldig nyttige. Lærerne kommer inn i møtet og snakker om de elevene som de er bekymret for, og får råd og tips. Og sakene kan gjelde både systemsaker og enkeltelever. (Rektor)

Når vi spør om hvorvidt det er tydelig for skolene hva PP-tjenesten kan tilby av tjenester, og hvorvidt det er samsvar mellom det de ønsker og det tjenesten kan tilby, svarer rektor slik:

Både ja og nei. Jeg opplever vel noen ganger at de har lagt opp til en sakkyndig vurdering som er vanskelig å la seg gjennomføre hos oss. Det har med hvilken organisering vi har. Vi har i noen år hatt spesialundervisning organisert i små grupper, men det har vi gjort om på nå. Da jeg ble konstituert som rektor kunne jeg ikke stå inne for den organiseringen, og det var stor enighet blant lærerne på skolen om dette. Så de sakkyndige vurderingene som vi får fra nå av og fremover, vil nok vi lettere kunne forholde oss til med en annen organisering. Ellers opplever jeg at PPT nå snakker med elevene oftere enn tidligere. Nå har de alltid et intervju med den eleven som de skal vurdere, men det gjorde de ikke tidligere. Nå er de opptatt av hvordan eleven sjøl mener han eller hun lærer best. Det er veldig positivt at de gjør. Ser det også i sakkyndige vurderinger at det er referert mye til hva eleven sjøl har sagt. (Rektor)

Rektor på denne skolen opplever at PP-tjenesten arbeider på en annen måte med tilmeldinger enn de gjorde tidligere, at elevperspektivet er blitt sterkere. Dette er særlig interessant, fordi det også har vært pekt på nasjonalt (Sandvik 2018), at PP-tjenesten generelt i liten grad involverer elevene i arbeidet med sakkyndig vurdering. Men på denne skolen opplever de at PP-tjenesten er blitt mer oppmerksom på betydningen av elevinvolvering.

Samtidig er det noen kompetanseområder skolene sliter med, som de ville ønsket at PP-tjenesten hadde mer kompetanse på:

På adferd skulle jeg ønske de hadde mer kompetanse. De har oftest god kompetanse på fagvansker, men når det kommer til adferd som vi føler at vi ikke får til å regulere eller hjelpe, da føler jeg at der strekker hverken vår eller PPTs kompetanse til. Samtidig er det viktig å si at vi har hatt en del adferdsutfordringer som vi har strevd med å håndtere, men noe har forsvunnet etter hvert som vi er blitt bedre på klasseledelse. (Rektor)

Rektor tar også opp at lærerne har ønsket å få bedre kompetanse innenfor nevrobiologiske vansker, og opplever at de ville ønsket mer faglig påfyll og veiledning på dette området. Det å håndtere elever med ulike adferdsrelaterte diagnoser er blitt en stor utfordring som de opplever at lærerkollegiet ikke strekker til overfor:

Hvordan håndterer man elever med ulike adferdsrelaterte diagnoser? Lærere med vanlig lærerutdanning har ikke lært noe om disse typene problemer, som likevel finnes i nesten hver eneste klasse. De som har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk kan jo selvfølgelig mer. Så det å få kompetanseutvikling i kollegiet på dette vil kunne gi lærerne en trygghet på hvordan de kan håndtere slike utfordringer. Vi har for eksempel en elev som har Tourette's syndrom. Og når man ikke vet hvordan dette arter seg og hvordan man skal hjelpe ham når Touretten påvirker adferden hans, så er det lett å tenke at han bare er en unge som ikke hører etter eller ikke vil rette seg etter det som lærerne sier. Så hans skoledag vil jo være helt annerledes derom lærere har kompetanse i dette. Mangel på kunnskap er en stor utfordring på andre ting enn rene fagvansker. Og det er adferdsutfordringer som sliter mest på både klasse, lærere og elever. (Rektor)

10.5.5 SYSTEMRETTET ARBEID

PP-leder gir uttrykk for at de har god kommunikasjon med skoler og barnehager om forhold som dreier seg om systemrettet arbeid. Men samtidig skulle de gjerne ønsket enda mer av tilmeldinger som handler om slike oppgaver:

Det jeg opplever det er jo at vi får lite etterspørsel av det som jeg ønsker mer av, og det er jo systemarbeid. Altså, vi kan tilby systemrettet arbeid og jeg er jo med på disse rektor-nettverkene, jeg er fast deltaker for å liksom fronte PPT. Men som jeg sier at det nytter ikke hvis ikke de selv har en bestilling og et ønske om å enten drive systemarbeid på klassenivå eller på hele organisasjonen. (PP-leder)

PP-leder erfarer at skoler og til en viss grad også barnehager fortsatt tenker individrettet, at det er ungen eller eleven som har vanskene og at det er de som må utredes. Derfor har kommunen også venteliste, fordi det er mange som tilmeldes for individuelle vansker. Mye av dette handler om tradisjon, at man er vant til å tenke at det er eleven som trenger utredning og tiltak, og ikke minst ressurser:

Det der å tenke helhetlig og å se på seg selv også som organisasjon, er det noe som gjør at vi opprettholder de vanskene og kan vi gjøre noe for å dempe dem og ... Og det krever jo både kompetanse og det er klart det er jo sårbart for noen også dette at denne her typen vansker håndterer vi ikke som skole eller barnehage. Så det merker jeg at det er ikke samsvar der med at vi er mye mer på og vil fronte og sånn, system, mer enn etterspørselen. Jeg tror vi må lære dem opp. (PP-leder)

PP-leder opplever at både kommunalsjef og sektoren ellers er med på den tanken, men at det handler om hvordan de kan gjøre det mest mulig konkret og matnyttig. Logopeden i PPT har arrangert et kurs i språkløysutvikling, med nærmere 50 deltakere fra barnehage og småskolen. Dette ble arrangert flere ganger, og var veldig konkret rettet inn mot hvordan man kan arbeide med dette i barnehagen og

småskolen. Det å gi metoder for videre arbeid ser PP-tjenesten som nøkkelen i et systemarbeid overfor opplæringsinstitusjonene:

Når de var ferdige med kurset så kunne de gå hjem og så hadde de ulike metoder de kunne bruke. For det er det de søker etter. (PP-leder)

PP-tjenesten har også erfart at en rektor fra en av grunnskolene i kommunen ønsket kursing i klasseledelse, og det har resultert i et prosjekt som går over to år hvor de har fått arbeidet systematisk med kompetanseheving blant lærerne i klasseledelse. PP-leder er opptatt av at disse erfaringene spres slik at den kompetansen som er utviklet, også kan tas i bruk ved andre skoler i kommunen.

Fra barnehagenes side uttrykkes det et ønske om at PP-tjenesten kunne arbeide enda mer systemrettet. Særlig trekkes frem dette med tilbud om kompetanseheving og kursing for barnehagepersonalet. De har satt veldig stor pris på de tilbudene som har vært, og kjenner at de er nyttige i forhold til at ansatte i barnehagen kan ta et enda bedre ansvar for de elevene som trenger særskilt oppmerksomhet.

Skolefaglig ansvarlig i kommunen legger også stor vekt på at PP-tjenesten må arbeide systemrettet. Han sier at PP-tjenesten har hatt et stort fokus på dette de siste årene, og at dette også har gjort at når skolen holder på med et eller annet utviklingsarbeid, som de for så vidt kan gjøre uavhengig av PP-tjenesten, opplever de likevel at det er nyttig å ta med PP-tjenesten som samarbeidspartner i det arbeidet.

I kommunen har de også siden 2011 arbeidet svært tett tverrfaglig mellom forebyggende tjenester om tidlig innsats, hvor PP-tjenesten og skoler og barnehager er med.

Vi sitter jo sammen, virksomhetslederne i fra de tre forebyggende tjenestene og fagansvarlige sitter sammen med kommunalsjefen i en sånn styringsgruppe for det som opprinnelig var et prosjekt, men er nå en del av våre lokale målsetninger og utviklingsområder. Vi ser på det på den måten at hvis vi skal delta i noe eksternt, så må det passe inn i den profilen vi har, eller de overordnede målene vi har satt oss innafor tidlig innsats. Samtidig så vet vi at tidlig innsats er et vidt begrep, sånn at som regel så passer det inn. (Skolefaglig ansvarlig)

10.5.6 LEDELSE OG STYRING

Som tidligere nevnt deltar PP-leder på alle rektormøter. PP-leder ser på dette som positivt, og mener at dette er et forum hvor man både kan få sjanse til å delta i vurderinger og beslutninger som gjelder skolesektoren, og at det samtidig fra PP-tjenesten er mulig å etterlyse bestillinger på systemarbeid fra rektorene. Når det gjelder PP-tjenestens plass i det kommunale styringssystemet opplever de nok likevel at de på mange måter er sett som en helt selvstendig tjeneste:

Vi leverer jo inn en sånn årsmelding, det gjør vi. Og så har vi jo på økonomisiden disse perioderapportene vi må rapportere inn til kommunalsjefen. Men PPT ... altså her i kommunen har den jo fått levd mye sånn ... litt sitt eget liv, fordi at den har vært lokalisert ... Nå er vi jo i kommunehuset, men den har vært veldig mye flyttet rundt, sånn at den har liksom vært en litt sånn ensom tjeneste på godt og vondt. De har kunnet utvikle seg uten så mye styring kan du

si ovenfra, men det er blitt mye mer nå sånn at vi ønsker jo å komme inn i veldig mange fora, og det er vi nå. (PP-leder)

PP-leder deltar i rektormøtene i kommunen, og opplever dette veldig positivt. Det at dette har fungert slik over flere år, gjør også at rektorene har en lavere terskel for å ta kontakt med PP-leder når det er noe de ønsker eller trenger hjelp til. Samtidig som de opplever støtte fra rektorer og fra skoleadministrasjon, opplever PP-leder likevel at manglende kunnskap om PP-tjenesten gjør at skoleadministrasjon ikke alltid kan gå like tett på:

Ja jeg får støtte og sånt, men jeg opplever vel kanskje ikke at de kan PPT så mye. Nei. Men det er vel det når du er på toppen så skal du ha et litt sånn overblikk over mange områder. (PP-leder)

10.5.7 ERFARINGER MED SEVU-PPT

Kommunen i case 7 ligger i utkanten geografisk, og informantene opplever at SEVU-PPTs tilbud har vært litt utfordrende av den grunn. Det nærmeste studiestedet har få tilbud, og alternativet er å reise til andre byer, noe som oppleves for langt, kostbart og tungvint. Det ville vært ønskelig med et mer desentralisert tilbud, slik at flere kunne delta.

PP-leder har deltatt på lederutdanningen i SEVU-PPT, og har opplevd dette som svært nyttig. Lederopplæringen gikk over tre semestre, og PP-leder opplevde det faglige innholdet som godt, særlig det at det var direkte rettet mot de utfordringene man kan møte som leder i en kompetanse-organisasjon:

Det jeg synes var bra, det var at man ... vi var en sånn coaching-gruppe, vi fikk direkte coaching på utfordringer som vi hadde i jobb. Og det var de profesjonelle på. Så det var veldig nyttig. Og så fikk man jo ... man fikk litt sånne redskaper som man kan bruke. Det som jeg selv bruker det er jo liksom ... du kan tenke deg den typisk vanskelige samtalen, en type klage på en saksbehandler, det å få noen modeller på hvordan man gjør det, at du ikke bare liksom - du det er kommet inn en klage og hva er dette her, men at man tenker litt strategier rundt det.

(PP-leder)

De deltar også i det regionale ledernetverket for PP-tjenesten. Her er det meningen at også fagansatte kan delta etter hvert, men de har ikke fått det til enda fordi oppmerksomheten først og fremst har vært rettet mot å få etablert ledernetverket. Erfaringene har vært positive:

Jeg synes det har vært veldig nyttig fordi at da har jeg truffet andre ledere. Rektorene treffer jo rektorer her i byen, men jeg treffer jo ingen PP-ledere. Så det har vært bra. Og så har jeg fått en mye tettere link til StatPed, fått innblikk i hva de driver på med. (PP-leder)

Skolefaglig ansvarlig i kommunen er fornøyd med at PP-tjenesten har vært aktiv deltaker i SEVU-PPT. Han fremhever at områder som for eksempel læringsmiljø og mobbing, har vært viktige temaer for skolene i kommunen, og at det har skjedd mye på disse områdene, men at det fortsatt er behov for kompetanse:

Skolesiden har utviklet seg radikalt på det synes jeg til det bedre, og det har blitt endringer i opplæringsloven som gjelder fra høsten av, og vi er avhengig av å ha et omforent felles utgangspunkt når vi jobber med de samme problemstillingene. Så der tenker jeg at det absolutt er behov for økt kompetanse, både i skole, barnehage og PPT. (Skolefaglig ansvarlig)

To av de fagansatte i PP-tjenesten har tatt videreutdanning i veiledning i regi av SEVU-PPT. De forteller at de ble oppfordret av leder til å melde seg på, og at de kanskje ikke ville kommet på det selv dersom leder ikke hadde nevnt det for dem. Den ene uttrykker at:

Jeg syntes det var veldig spennende. Jeg synes jo at ... det var så direkte ... at jeg kunne bruke det i jobben min og kunne styrke den kompetansen. For det følte jeg at jeg kunne dra god nytte av å lære seg noen flere redskap og bli litt mer bevisst. For det føler jeg at jeg absolutt har blitt. Så derfor så fikk jeg veldig lyst på den videreutdanningen. (Fagansatt 1)

Den andre fagansatte som har tatt videreutdanning i veiledning, opplever at det har vært direkte nyttig med tanke på arbeidet i PP-tjenesten:

Jeg merker at jeg bruker det. Altså, ting jeg både har lest om og ting vi har hatt om på forelesning, så har jeg prøvd å være litt bevisst og bruke det også. Og jeg merker jo ... liksom jeg tenker etterpå at ... Det er jo det som er så fint, at vi har skrevet de der refleksjonsoppgavene underveis. Da har du jo liksom måttet reflektert litt hva du har gjort før og hva du kunne ha gjort annerledes ut ifra det vi har lært da. Så sånn sett så har det jo blitt litt sånn bevisst og opplyst og ... I hvert fall for min del da, at jeg synes det har vært nyttig. Og så i forhold til det med at vi har vært i gang med et systemarbeid og har lest masse litteratur om det.

(Fagansatt 2)

Begge fremhever at det har vært en styrke at de var to fra samme kontor som deltok i samme studiet:

Vi kan ta med oss det vi har hatt på forelesningen, det kan vi ta med oss hit i forarbeidet og under arbeidet og arbeidskravene så har vi jo vært telefon ... inne på kontorene til hverandre, forberedt oss i lag, hatt brainstorm, liksom hva kan du gjøre ... den problemstillingen ... ja men da kan jo du bruke de casene, ikke sant, og diskutert hva slags teori og hva tenker vi og sånn.

(Fagansatt 2)

Det har også vært en del av opplegget at de skal arbeide for å spre kompetansen innad i kontoret, til de som ikke har deltatt i videreutdanningen. Dette synes begge to er en viktig del av det å ta en slik utdanning. De fremhever at kontoret som helhet skal finne nye måter å arbeide på, og at dette ikke kan lykkes uten at kompetansen spres.

Selve opplegget for utdanningen får god vurdering av begge to. Særlig legger de vekt på at det ble lagt til rette for at det skulle være en sosial møteplass og ikke bare et sted de kom for å få faglig påfyll:

Jeg synes de der studielederne eller hva vi nå skal kalle dem har vært flinke til å lage en ramme rundt det. Man skal ikke kimse av en vaffel altså som man blir møtt med. Vi har gått ut og spist i lag, ikke sant, vi ble jo en ekstra natt etter siste for å liksom feire litt at vi var ferdige og sånn,

og det tenker jeg ... vi er fremdeles på Facebook i lag, en egen gruppe, vi har planer om å møtes til høsten. Så jeg tenker at det gjorde liksom hele ... jeg fikk også mere energi, selv om det har vært slitsomt. Jeg har gledet meg til hver eneste samling. Jeg synes det er utrolig trist når vi ikke skal tilbake. Men vi er jo sånn ... vi bare krysser jo fingrene for at det eventuelt skulle være en sånn storsamling når hele studiet var ferdig i 2018 sånn at vi kan møtes igjen. Fordi vi synes at det har vært så bra. Masse kos, men også veldig sånn faglig og det å knytte litt sånn og høre hvordan andre driver. Og som sagt med det der nye impulser fra forelesere og ... Det har vært helt vanvittig bra. (Fagansatt 1)

10.5.8 OPPSUMMERING

PP-tjenesten i case 7 fremstår som en fremoverlent tjeneste, som ser på seg selv som faglig kompetent, og som ønsker å få til endringer i retning av mer systemarbeid og mindre sakkyndig vurderinger. Begge deler synes å være i en god prosess, og tjenesten har deltatt i SEVU-PPT med flere fagansatte samt PP-leder. Årsakene er nok flere, men det synes særlig viktig at PP-leder har visjoner og planer som involverer de fagansatte på en tydelig måte, og at skolefaglig administrasjon støtter opp om de strategiene som legges. Det at PP-tjenesten er involvert i kompetanseutviklingsprosjekter i enkelte skoler bidrar også til å styrke PP-tjenestens posisjon som kompetent på systemarbeidsaker. Tjenesten har aktivt etterlyst systemsaker, også gjennom leders deltakelse i rektormøtene, og dette har blitt fanget opp på skolene. Barnehagene bør kanskje bli neste satsingsområde, her synes det enda å være noe å gå på i forhold til å være synlig på systemsida. Suksessfaktorene synes dermed, i tråd med flere av de andre casene, å være tydelig ledelse kombinert med posisjonering i kommuneorganisasjonen og aktiv deltakelse i skolenes egne systemprosesser.

11 OPPSUMMERING OG DISKUSJON AV HOVEDFUNN

I dette avslutningskapitlet summerer vi innledningsvis opp funn knyttet til problemstillinger som har vært retningsgivende for arbeidet i evalueringen. Det vil si følgende tre hovedtemaer: Strategiens innretning, kompetanseutviklingstilbud, og strategiens virkninger, men med hovedvekt på strategiens virkninger. Underveis i kapitlet retter vi også blikket mot overordnede trekk ved strategien og diskuterer disse i lys av SEVU-PPT som en kompetanseutviklingsstrategi.

11.1 OPPSLUTNINGEN OM SEVU-PPT

I delrapporten fra evalueringen (Hustad m.fl. 2016) rapporterte vi om søkningen til videreutdanningstilbudene for de tre første årene av satsingen. Denne sluttrapporten oppdaterer tallene og gir en samlet fremstilling av søkning, men også gjennomføring av videreutdanningene i SEVU-PPT for ansatte og for ledere gjennom hele strategiperioden.

Til sammen er 488 søknader om videreutdanning fra ansatte resultert i bekreftet tilbud om plass gjennom de fire årene. 73 av disse søknadene gjaldt selvvalgte studier, mens de resterende 415 med bekreftet plass fordeler seg mellom de tre tilbudene for ansatte som er utformet innenfor strategien. 131 søknader om videreutdanning for ledere i PP-tjenesten ble innfridd. Gjennomføringen blant ansatte er på 82 prosent og omtrent det samme for ledere, men målt før det siste kullet har påbegynt siste semester av studiet.

Vi ser noen endringer i søkningen over tid. I 2014 ble det levert 383 søknader til videreutdanning for ansatte i PP-tjenesten, og nesten en tredel av disse gjaldt selvvalgte studier. De sistnevnte ble i liten grad innfridd. Søkningen har avtatt betydelig over de fire årene og utgjorde 208 søknader i 2017. For ledere er antallet søknader redusert fra 93 i 2014 til 20 i 2017. At søknader har vært avvist av skoleeier har forekommet, men sjeldnere fra og med det andre året i strategiperioden. Fra og med 2016 dukket det opp en ny kategori i søknadsbehandlingen: avvist av Utdanningsdirektoratet, som særlig forekommer for søknader om selvvalgte studier. Fra intervju på statlig nivå vet vi at prioritering av søknader til de tre videreutdanningene for ansatte som er utviklet for SEVU-PPT, har vært et ledd i styringen mot strategiens mål.

Søkertallene til videreutdanningene i SEVU-PPT viser betydelig geografisk variasjon, som også fremhevet i delrapporten. Enkelte fylker, som (de forhenværende) Agderfylkene og til en viss grad Østfold, Vestfold og Sogn og Fjordane hadde beskjedne søkning til videreutdanning for så vel ansatte som for ledere. Etter fire år og med grunnlag i tallene for bekreftet studieplass, ser vi høy deltakelse blant ansatte i Akershus, Rogaland, Hordaland og Sør-Trøndelag. Bedømt ut fra antall fagårsverk i fylkene, kommer også betydelige forskjeller til syne, med høy deltakelse fra Nord-Trøndelag, Finnmark og Oppland. Oslo har derimot beskjedne deltakelse i forhold til fagårsverk. Betydningen av nærhet til lærested synes ikke å være entydig. Uansett kunne en tenke seg at læringsressursen SEVU-PPT nett ville dempe betydningen av geografiske avstander til lærestedene. Oppslutningen om SEVU-PPT nett, eller andre nettbaserte etterutdanningstilbud blant deltakerne i spørreskjemaet varierte. Nesten tre av ti PP-ledere hadde erfaringer med dette. Denne andelen var imidlertid bortimot dobbelt så høy som andelen fagansatte som oppga det samme.

11.2 AKTØRBILDET

I evalueringen er blant annet følgende spørsmål stilt: Er relevante aktører for å nå strategiens målsettinger inkludert? Hvilke arenaer og rutiner er etablert for samarbeid mellom aktuelle aktører? Hvordan bidrar aktører hver for seg og sammen i kompetanseutvikling i PP-tjenesten?

Blant relevante aktører er barnehager og skoler med deres ansatte og ledere. Fra intervjuene med rektorer og barnehagestyrere i de casene som er beskrevet, har vi sett at de ikke nødvendigvis kjenner til strategien for kompetanseutvikling i PP-tjenesten. En skoleleder som ble referert i delrapporten, pekte på at hvis PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet, må det settes på dagsorden og være et felles prosjekt med skolene. Med de nye casestudiene som er inkludert i denne sluttrapporten, ser vi eksempler på at felles kompetanseutvikling synes å ha stor betydning for at PP-tjenesten skal komme tettere på skolene eller barnehagene. Da fremstår ikke spørsmålene om hyppighet av møter og med hvilke deltakere som de viktigste, men om ansatte i PP-tjenesten gjennomgår kompetanseutvikling i samarbeid og samhandling med ansatte i skoler eller barnehager. Dessuten fremstår ledernes involvering som avgjørende. Forståelse og innsats på ledernivå er viktig for at PP-rådgivere skal klare å komme i posisjon vis-a-vis de ansatte i enhetene, er en gjennomgående erkjennelse.

Slike samarbeidprosjekter skaper gunstige betingelser for utvikling av kompetanse i PP-tjenesten som strategien alene ikke kan borge for eller fremtvinge. Vi ser nettopp at samarbeidet om kompetanseutviklingen springer ut av prosjekter som skolen er involvert i, og spørsmålet er om PP-tjenesten involveres i disse. Prosjektleder for SEVU-PPT antydte at prinsippet om lokal handlefrihet begrenser sentrale myndigheters påvirkningskraft i slike spørsmål. Fra et av UH-miljøene ble det pekt på at det er de som tilbydere, som kan trekke PP-tjenesten med i skoleutviklingsprosjekter, når det er slik at et UH-miljø har hånd om etter- eller videreutdanning for begge kategorier.

En kjerne i videreutdanningene er det lokale utviklingsprosjektet som studentene skal arbeide med. Vi har hørt fra en av tilbyderne at det er avgjørende at studentene tar utgangspunkt i reelle behov i en skole eller en barnehage i prosjektarbeidet. Det er ikke meningen at det skal være et teoretisk tema eller at det skal handle om spesifikke vansker. For lederutdanningen er dette prosjektarbeidet mer omfattende enn i andre videreutdanninger. Lederutdanningen involverer mer veiledning fra lærestedet, og den foregår på studentens arbeidsplass og i møter med overordnede og likestilte ledere. I flere av casene er dette særlig fremhevet som utbytterikt av ledere som har gjennomgått videreutdanningen. I denne sammenhengen blir veilederne fra UH-sektoren verdifull, men lokale ledere og skoleeiers involvering i endringsarbeidet blir omtalt som særdeles viktig.

Spesielt de tre første casene viser at *møter* kan være kjernen i samarbeidet mellom barnehager eller skoler og PP-tjenesten. Hvilke typer møter som arrangeres og hvilke aktører som deltar i møtene kan variere etter hvordan samarbeidet lokalt i de enkelte kommunene er organisert. Slike arenaer er etablert forut for og uavhengig av strategien for etter- og videreutdanning til PP-ledelsen. Vi ser at når eventuell motstand eller skepsis blant ansatte i enhetene er overvunnet, er det PP-rådgiveres tilstedeværelse i barnehage- eller skolehverdagen, observasjon av praksis og formulering av gode spørsmål som verdsettes og som etter sigende også i økende grad etterspørres.

I casestudien kommer det frem at et viktig element for vurderingen av PP-rådgivernes legitimitet overfor skolene, slik flere av rådgiverne selv oppfatter det, er deres egen utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Tanken er at for å forstå hvordan det er å arbeide i et klasserom, må man ha stått der selv, og tilsvarende for barnehagen. Men vi har også sett at PP-rådgivere protesterer på dette og fremhever at deres bidrag er betinget av at de har et annet blikk, de kan stille andre spørsmål, det kan være utvikling i at PP-rådgiveren ikke tenker i de samme banene som en lærer eller barnehageansatt. Å treffe medstudenter i videreutdanningen og få innsikt i hvordan en har løst vanskelige oppgaver i andre kommuner, er noe tilbydere i UH-sektoren fremhever som en del av kompetanseutviklingen i studiet.

Lederutdanningen har oppmerksomhet om grensepraksiser og styrking av PP-lederens rolle ikke bare innad i egen organisasjon, men også som leder i den kommunale organisasjonen og det kommunale og fylkeskommunale skolelandskapet. En forutsetning for en slik endring er at resten av systemet også ønsker systemrettet arbeid. Dette tilsier at antall og typer aktører som spiller en rolle i realiseringen av målet om mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten er vanskelig å avgrense.

11.3 TILTAK OG INNRETNING SETT I LYS AV MÅLENE I STRATEGIEN

Målene for SEVU-PPT har vært å styrke kompetansen hos ansatte og ledere i PP-tjenesten og bidra til at oppmerksomheten i økende grad ble rettet mot systemrelatert arbeid. Tallmessig mål for kompetanseutvikling tas opp i punkt 11.4. Her ser nærmere på tiltakene som har vært satt i verk, og på trekk ved innretningen på tiltakene. Vi forholder oss til spørsmålene som er utformet for evalueringen og gjengitt i kapittel 1.4 om tilbudenes innhold, gjennomføring, organisering og samarbeidsformer, formidling av SEVU-PPT og strategiens tiltak til kommuner, fylkeskommuner og PP-tjenester, og om dette har bidratt til å støtte opp under strategiens målsettinger og eventuelt på hvilke måter.

Aktuelle tiltak er nettverk og konferanser, etterutdanning, SEVU-PPT nett og videreutdanningene for ansatte og ledere som er utformet innenfor strategien. Vi oppfatter sistnevnte som det vesentligste tiltaket, og videreutdanningene vil derfor vies mest plass. Andre tiltak som utviklingen av kvalitetskriterier for PP-tjenesten har foregått parallelt uten at dette regnes som en del av strategien, fremgår det av kapittel 4.

11.3.1 VURDERINGER AV NETTVERK, KONFERANSER OG ETTERUTDANNING

Mange regionale nettverk og arenaer for PP-tjenester var allerede etablert og velfungerende før SEVU-PPT ble iverksatt, har vi fått vite blant annet gjennom intervjuet med Statped. Casematerialet viser at nettverk og nettverkskonferanser verdsettes. Noen forbehold kommer likevel frem i case 4, hvor PP-rådgivere hevder at de sjelden får aha-opplevelser, men at nettverksmøter stimulerer tenkningen og styrker selvtiliten. Deltakerundersøkelsene gjennomført av Sentio Research for NTNU tyder på stor tilfredshet blant deltakere i etterutdanningene så vel som i videreutdanningene. I flere av casene har for øvrig våre informanter gitt uttrykk for ønsker om at SEVU-PPT nett videreføres og utvikles.

En annen form for nettverk som er ganske spesifikk for strategien, er samlingene for tilbyderne av etter- og videreutdanning i UH-sektoren. Vi konstaterer at ganske sentrale spørsmål, som hva en skal forstå med systemrettet arbeid, har vært drøftet og utviklet i dette fellesskapet. Vi observerer at de

nasjonale nettverksmøtene for ledere i PP-tjenesten har nyere skoleforskning på dagsorden, med vekslende tematikk fra år til år. I 2016 var hovedtematikken arbeid med inkluderende læringsmiljø og forebygging av mobbing. I 2017 stod blant annet ny rammeplan for barnehagen og fornyelse av Kunnskapsløftet på programmet. Dette kan tolkes som svar på et erkjent behov for at PP-tjenesten skal få økt innsikt i barnehagenes og skolenes oppgaver og arbeidshverdag og tilrettelegging for økt forståelse mellom ledere.

Imidlertid eksemplifiserer case 4 at den nasjonale lederkonferansen av enkelte blir betraktet som for lite orientert mot PP-tjenesten, at det blir mye repetisjon og at Statped med fordel kunne ha invitert nettverkene inn når innholdet i denne konferansen skal utformes. Kanskje er dette uttrykk for at forholdet mellom PP-tjenesten og skolene eller barnehagene også inneholder spenninger eller at PP-ledere allerede er kjent med innholdet i det som presenteres.

I kapittel 4 så vi at Statped gir etterutdanning i flerkulturalitet, flerspråklighet, alternativ supplerende kommunikasjon og spesifikke språkvansker – alle definert som etterutdanningstilbud i SEVU-PPT. Også tilbydere av videreutdanning har stått for etterutdanning basert på innholdet i videreutdanningene. At disse har vært ulikt priset mellom UH-institusjoner kan tolkes som et tegn på at etterutdanning representerer noe nytt sammenlignet med utdanningsinstitusjonenes tradisjonelle oppgaver.

Casestudiene gir innblikk i hvordan PP-rådgivere i liten grad er opptatt av hvem som har stått for ulike etterutdanningstilbud eller hvorvidt de hører innenfor eller utenfor SEVU-PPT. Om selve «brandingen» av strategien SEVU-PPT har vært vellykket eller ikke, kan imidlertid forstås som et underordnet spørsmål. Vi ser mange eksempler i intervjuene med både PP-rådgivere og skoleeiere at de er mer opptatt av å identifisere og tydeliggjøre en sammenheng, en rød tråd i de satsingene som de og de enhetene de bistår, deltar i. Vi har sett at PP-rådgivere ønsker å dempe inntrykket av at en strategi eller satsing er noe nytt, ved å fremheve hvordan den samsvarer med kjerneoppgaver, men med sterkere grad av systematikk. Når målsetningene i strategien er sammenfallende med kommunens planer, for eksempel vektlegging av tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning, blir det å forstå detaljer i strategien ikke det mest presserende for skoleeier.

11.3.2 VURDERINGER AV VIDEREUTDANNINGENE

Blant videreutdanningene, det vil si de utdanningsløpene som gir studiepoeng, og dermed formell kompetanse, har det vært satset på systemrelaterte temaer som i) organisasjonsutvikling og endringsarbeid, ii) læringsmiljø og gruppeledelse og iii) veiledning/rådgivning, foruten lederutdanningen. Spørsmål til PP-ansatte i de siste casene har ofte gitt bekreftende svar, både på at studiet har gjort dem i stand til å arbeide systemrettet og at studiet har vært relevant for deres arbeidsoppgaver.

NTNU har arbeidet for at hver enkelt videreutdanning skal være enhetlig på tvers av lærested. Evalueringen omfatter ikke analyser av studieplaner med arbeidsbeskrivelser eller pensumlister, men i det foregående har vi fremhevet prinsippet om at studentene skal gjennomføre et praksisnært utviklingsarbeid. Når et lokalt og praksisnært utviklingsarbeid også involverer møter med skoleeier og enhetsledere, slik det kan gjøre for de som tar videreutdanning i ledelse, er det rimelig å anta at systemrettet arbeid og formulering av felles målsetninger lokalt kan skyte fart. I et av intervjuene innenfor UH-sektor kom det frem at faglig ansvarlige for lederutdanningen har sett oppøving av et

analytisk blikk på egen praksis og utvikling av lederidentitet som sentralt. I videreutdanninger for fagansatte var det å komme i posisjon og føle trygghet i egen rolle, fremholdt som et viktig poeng fra tilbyderens side.

Spesielt i case 2 er det blitt fremhevet at videreutdanningen, inkludert lederutdanningen, har vært meget arbeidskrevende og at nettopp dette kunne ha vært kommunisert tydeligere. I case 6 uttrykkes det derimot glede over at videreutdanningen, i dette tilfellet lederutdanningen, har vært et ordentlig studium, med studiepoeng, innleveringer, eksamener og forpliktelser.

De aller fleste av våre informanter i PP-tjenesten er svært fornøyd med videreutdanningen. En opplevelse av at kompetansen er styrket og at videreutdanningen har vært verdifull, kommer til uttrykk fra deltakere selv. For ansatte fremstår også videreutdanningen som en slags bemyndigelse, en inngangsbillett og grunnlag for legitimitet, spesielt overfor lærere. Ansatte med videreutdanning formidler også en glede over å ha tilegnet seg forskningsbasert kunnskap og å ha blitt oppdatert på nyere litteratur. Dette oppfattes å gi trygghet i samarbeidet med skoler.

Vi har likevel også sett at noen ansatte som hadde valgt å ta en pause etter ett semester, var mer kritiske til relevansen av videreutdanningen. Dette kan være et symptom på at det ikke er samsvar mellom det ansatte oppfatter som mandat og arbeidsoppgaver i tjenesten, og det som er innholdet i opplæringen. Ettersom Sentio Research sin deltakerundersøkelse retter seg mot de som har fullført utdanningen, kan det tenkes at de ikke fanger opp en slik form for tvil eller forbeholdenhet i vurderingen av utdanningstilbudene.

I det nyeste casematerialet kommer det også frem påpekinger av mangler ved lederutdanningen, som hjelp til avgrensninger og prioriteringer av oppgaver. Også sammenhengen mellom kapasitet og mandat kunne ha vært tydeligere i videreutdanningen, har vi fått høre. Når målsetningen er systemrettet arbeid, kunne en med fordel ha hørt stemmer fra skolene og barnehagene om hva de har behov for og hvordan de tenker om systemrettet arbeid. Opplevelse av relevans sett i relasjon til PP-tjenestens doble mandat fremstår som en kritisk faktor ut fra slike vurderinger.

Fra lærestedene ble utviklingen av studiet, spesielt i en tidlig fase, omtalt som en prosess som har foregått sammen med deltakerne og som en kontinuerlig respons på deltakernes refleksjoner og bidrag i studiet. Et eksempel på viktige diskusjoner som foregår innenfor videreutdanningen er avklaring av begrepet systemrettet arbeid. Dette har som nevnt vært diskutert på tilbydersamlinger, men også i videreutdanningen for ansatte. Ambisjonen, slik den presenteres fra tilbydersiden, synes å være at dette begrepet får meningsinnhold i refleksjon rundt PP-tjenestens daglige praksis og arbeidsoppgaver. Fra tilbyderintervjuene rapportert i denne sluttrapporten har det også kommet frem erfaringer for at det en har bygget opp gjennom et strategisk arbeid, ganske snart kan falle sammen når oppmerksomheten rettes mot nye utviklingsområder i kommunen. Tilfredshet over hva en har fått til gjennom utviklingsarbeidet innenfor videreutdanningen i SEVU-PPT gir ingen garanti for varig endring. Dette tilsier at kontinuitet og vedvarende fokus er viktig.

I kapittel 5 har vi sett betydelige regionale forskjeller i søkningen til videreutdanningene i SEVU-PPT, også sett på bakgrunn av antall fagårsverk i tjenesten. Dette gir grunnlag for å stille spørsmålet om svak søkning til videreutdanningene som er utviklet innenfor SEVU-PPT i enkelte landsdeler, kan være

en indikasjon på at tilbudet av videreutdanninger ikke treffer godt nok. I kapittel 5 var vi også inne på den tidligere sterke søkningen til selvvalgte studier, ikke minst i Nordland, som i meget liten grad ble imøtekommet i 2014. I noen av de kommunene som er besøkt i casestudien (for eksempel case 3 og case 5), ser vi at PP-ledere og ansatte peker på behov for å styrke kompetansen på testteoretiske temaer eller på spesifikke vansker. Dette indikerer at systemorienteringen i videreutdanningene innenfor SEVU-PPT ikke imøtekommer alle behov; sakkyndighetsarbeid har fortsatt en prominent plass, og det er fortsatt en del av tjenestens mandat. Slike kompetansebehov synes ikke, i alle fall på kort sikt, å bli irrelevante eller overflødige gjennom økt vektlegging av systemrettet arbeid. Senere i dette kapitlet går vi nærmere inn på begrepet systemrettet arbeid og drøfter dette i relasjon til funn i evalueringen.

11.4 FAGLIG KOMPETANSEHEVING – NOEN UTVIKLINGSTREKK

11.4.1 ER FAGKOMPETANSEN ENDRET I LØPET AV STRATEGIPERIODEN?

Kartleggingen fra 2012 viste at både fagansatte og ledere i PP-tjenesten på mange områder har høy faglig formell kompetanse. Viktige fagområder var også jevnt over godt dekket kompetansemessig (Hustad m.fl. 2013). Et litt mer nyansert bilde av kompetansesituasjonen kom imidlertid til syne når enkelte fagområder ble splittet opp. Manglene manifesterte seg innenfor områder som flerkulturell forståelse, kunnskap om tospråklighet, matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. I tillegg kom kunnskap om spesifikke rettighetsområder og enkelte lovverk til dels svakt ut. Kompetanse-kartleggingen i 2012 indikerte også at PP-tjenesten med fordel kunne styrke kompetanse i å være «tettere på» ansatte i skoler og barnehager.

Om kompetanseutvikling vurderes som økning av formelt utdanningsnivå, viser evalueringen av SEVU-PPT liten eller ingen forandring i den perioden som strategien har pågått. I 2017/18 hadde vel syv av ti PP-ledere og fagansatte høyere utdanning fra universitet eller høyskole. Det samme hadde deltakerne i studien som ble gjennomført fem år tidligere (se Hustad m.fl. 2013). Endringer i type utdanning er derimot tydelig. Først og fremst er andelen med profesjonsutdanning i psykologi betydelig lavere i 2017/18 enn i 2012, selv om andelen var lav også i 2012. Den prosentvise nedgangen i andelen psykologer er større blant PP-ledere enn blant fagansatte. Utdanning på mastergradsnivå i pedagogikk eller spesialpedagogikk vokser mest både for fagansatte og for PP-ledere. Andelen med sosialfaglig utdanning som høyeste utdanningsnivå, har holdt seg stabilt lavt for fagansatte, men er redusert for PP-ledere fra svært lav i 2012 til ingen i 2017/18. Andel med utdanning som lærer eller barnehagelærer med minst 60 studiepoeng i spesialpedagogikk synker, antagelig fordi flere velger mastergrad i spesialpedagogikk i stedet.

SEVU-PPT ser altså ut til å ha hatt liten virkning på utdanningsnivå enten det gjelder PP-ledere eller fagansatte. Noen kan imidlertid ha vært i gang med et mastergradsløp da studien ble gjennomført, som tilfellet var for noen av de ansatte i en av casekommunene, uten at det kommer frem i spørreskjemastudien. Utdanningsnivået er altså relativt høyt samlet sett, og det er en viss sannsynlighet for at andelen med utdanning på mastergradsnivå ikke øker særlig merkbart ut over dagens nivå før de eldste i tjenesten uten høyere utdanning etter hvert forlater tjenesten ved naturlig avgang.

Kompetanseheving i form av videreutdanning av en eller annen type viser derimot en tydelig endring i positiv retning. Andelen ansatte i PP-tjenesten uten videreutdanning, er betydelig redusert fra 2012 til 2017/18. For PP-ledere er denne andelen nesten halvert. Det er også betydelig økning fra 2012 til 2017/18 i andelen PP-ledere som har videreutdanning tilsvarende mer enn to års fulltidsstudium. Andelen fagansatte som har mer enn to års videreutdanning har imidlertid gått noe ned mellom de to måletidspunktene.

For PP-ledere er det spesielt verdt å bemerke økningen fra 2012 til 2017/18 i andel som har formell utdanning i ledelse. Andelen som ikke har slik utdanning, er mer enn halvert mellom de to måletidspunktene. Nesten halvparten av dem hadde tatt lederutdanning i regi av SEVU-PPT. PP-lederes vurderinger av sin egen kompetanse innenfor et sett med lederoppgaver, gir også et positivt inntrykk. De ga imidlertid uttrykk for at de er mest fornøyd med hvordan de løser oppgaver knyttet til personalarbeid og til samarbeid med skoler og barnehager, og litt mindre fornøyd med hvordan de bidrar i utvikling av PP-tjenesten som organisasjon og posisjonering over for kommuneledelsen. I casestudien gikk det blant annet frem av case 7 hvor viktig det er at PP-leder er synlig og deltar aktivt eksternt, for på den måten å legitimere og forankre utviklingsprosesser.

I studien fra 2012 ble både PP-ledere og fagansatte bedt om å vurdere sin egen kompetanse innenfor en rekke sentrale fagområder i PP-tjenesten. PP-leder ble i tillegg bedt om å vurdere samlet fagkompetanse innenfor egen tjeneste. Tilsvarende spørsmål ble tatt med i evalueringen av SEVU-PPT, men omfanget av temaer ble avgrenset til de fagområdene som har vært mest sentrale i forbindelse med strategien. Analysene tyder på at det faglige nivået i de tjenestene som inngår i denne studien, vurderes som relativt høyt når det gjelder forebyggende arbeid, tverrfaglig samarbeid, veiledning av pedagogisk personell, organisering av pedagogiske tilbud og bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling. Bistand i organisasjonsutvikling til skoler og barnehager vurderes som en tanke svakere enn de andre.

Når vi ser på oppgaver som er utledet av formuleringer i opplæringslova, skårer tjenestene høyt også der. Fra syv til ni av ti PP-ledere oppga at egen tjeneste har tilstrekkelig kompetanse innenfor oppgaver som å vurdere læreforutsetninger og utbytte av opplæringstilbud; vurdere muligheter for tilpasning som ligger i den ordinære opplæringen; vurdere realistiske og forsvarlige opplæringstilbud, og hjelpe barnehager og skoler i forbindelse med barn/elever med særlige behov. Kun en lav andel ga uttrykk for at egen tjeneste mangler kompetanse innenfor noen av de aktuelle oppgavene. Andelen PP-ledere som oppga at tjenesten manglet kompetanse innenfor noen av disse oppgavene, var lav også i studien til Hustad, Strøm og Strømsvik (2012). Andelen som oppga lav kompetanse er likevel halvert innenfor enkelte områder fra 2012 til 2017/18.

For å avdekke mulige virkninger av SEVU-PPT, vurderte vi potensiell sammenheng mellom fagansattes vurderinger av egen kompetanse innenfor systemrelaterte oppgaver og deres deltakelse i videreutdanning i regi av SEVU-PPT. Vi valgte ut de mest sentrale utdanningene i strategien, det vil si organisasjonsutvikling og endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, og veiledning og rådgivning, og vurderte svar på disse opp mot fagansattes vurderinger av egen kompetanse innenfor noen sentrale systemrelaterte oppgaver. For flere av oppgavene fant vi at fagansatte vurderer sin egen kompetanse som bedre om de har tatt videreutdanning enn om de ikke har tatt videreutdanning. For eksempel er andelen med videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid som oppga at de

har god kompetanse i å hjelpe skoler og barnehager med organisasjonsutvikling, nesten 30 prosentpoeng høyere enn dem som ikke hadde tatt denne videreutdanningen. Det kan dermed se ut til at videreutdanningen i regi av SEVU-PPT har bidratt til en subjektiv opplevelse av høyere kompetanse innenfor viktige områder i tjenesten. Resultatene her må likevel tolkes med forsiktighet blant annet fordi det var relativt få som hadde tatt de utdanningene som ble undersøkt, og fordi det kan være en sammenheng mellom dem som har tatt videreutdanning, og hva som er mest aktuelt som arbeidsområde for den enkelte selv om alle fagansatte i PP-tjenesten i prinsippet skal arbeide systemrettet.

Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) bemerket at fagområder som matematikkvansker, sansemotorikk, tospråklig opplæring, og flerkulturalitet med fordel kunne styrkes kompetansemessig. I 2017/18-studien er det fortsatt disse fagområdene som merker seg ut på listen over områder som etter PP-lederes vurderinger, er mangelfullt dekket. Reduksjonen i andelen som antyder svakheter ved kompetansen innenfor de aktuelle fagområdene, er imidlertid betydelig. For noen av disse fagområdene ble kompetansen oppgitt som mangelfull av rundt tre ganger så høy andel PP-ledere i 2012 som i 2017/18. Det kan være flere forklaringer på endringer i kompetansenivå innenfor disse områdene, for eksempel at mange nylig har deltatt i etter- eller videreutdanning innenfor disse temaområdene, at svarkategorien «i noen grad» ikke var tilgjengelig i 2012, eller en kombinasjon av disse forklaringene. Hovedsakelig går endringspilen fra «mangelfull» til «middels god». Det var relativt små forskjeller innenfor svarkategoriene «god» og «svært god» mellom de to måletidspunktene.

11.4.2 FINNER VI TEGN TIL «MATTEUS-EFFEKT»?

Kompetanseutviklingstilbud i SEVU-PPT har i hovedsak vært lagt til rette som etter- og videreutdanning. Ifølge tidligere norske studier er de som har høyest utdanning, blant dem som deltar mest i etter- og videreutdanning (Skaalvik m.fl. 2000, Engesbak og Finbak 2005). Dette finner gjenklang innenfor samfunnsvitenskap hvor det er velkjent at både goder og byrder viser en opphopningseffekt (Hernes og Knudsen 1976, Barstad 2013, Fylling 2014). Fenomenet har blant annet vært omtalt som «Matteus-effekten» (Merton 1968), og betegnelsen har vært brukt om situasjoner hvor de som har mye kompetanse eller andre ressurser fra før, får eller tilegner seg mer enn dem som i utgangspunktet har mindre.

I delrapporten fra 2016 så vi på analysene av deltakelsesprofiler i SEVU-PPT, og da på tjenestenivå. Blant annet så vi at ansatte ved store PP-tjenester, som i gjennomsnitt har høyere kompetanse, i større grad benyttet seg av SEVU-PPTs tilbud enn ansatte ved små PP-tjenester, som i gjennomsnitt har lavere kompetanse (Hustad m.fl. 2016). Dette er ikke et fenomen som er rimelig å tenke at SEVU-PPT er ansvarlig for eller kan gjøre så mye med, siden det skyldes større og sammensatte prosesser som ligger utenfor SEVU-PPTs handlingsrom. Samtidig reiser det noen interessante spørsmål når det gjelder oppfyllelse av målsettingen om å bidra med kompetanseheving til norske PP-tjenester. Når deltakelsen er så ujevn både mellom geografiske områder og mellom større og mindre tjenester, kan det føre til at forskjellene i kompetanse og arbeidsformer blir enda større enn tilfellet er i PP-tjenesten i dag. Det er gjort noen grep underveis i SEVU-PPT for å prøve å møte disse utfordringene. Blant annet ble det fra høsten 2016 etablert et desentralisert nettverksbasert etterutdanningstilbud i de tre nordligste fylkene, og det er etablert en nettbasert læringsressurs for å styrke mulighetene til arbeidsplassbasert kompetanseutvikling i PP-tjenestene. I spørreskjemaundersøkelsen ble ansatte spurt om de hadde erfaring med etterutdanning via nettressurser eller streamede forelesninger. Dette etterutdannings-

tilbudet kom ut med laveste oppslutning av alle etterutdanningstilbudene som ble tatt med i spørreskjemaet, og synes således ikke å ha bidratt til en demokratisering av etterutdanningen, i alle fall ikke hittil.

I denne studien har vi også undersøkt om en «Matteus-effekt» vises for videreutdanning i PP-tjenesten. Er det slik at fagansatte som allerede har høy formell utdanning i større grad også deltar i etter- og videreutdanning? Vi sammenliknet både PP-lederes og fagansattes svar på spørsmål om utdanningsbakgrunn med svar på spørsmål om de har tatt videreutdanning av kortere eller lengre varighet. Antagelsen om Matteus-effekt får imidlertid ikke full støtte i vår analyse, når vi sammenlikner dem som har utdanning på bachelornivå som høyeste utdanning og dem som har utdanning på mastergradsnivå. Både blant PP-ledere og fagansatte var andelen med videreutdanning størst blant dem som har bachelorutdanning. De med bachelorgrad som høyeste fullførte utdanning, hadde også i høyere grad videreutdanning av lengre varighet enn dem som allerede hadde utdanning på mastergradsnivå. Dette funnet var også rimelig å forvente, siden satsingen i SEVU-PPT har kommunisert tydelig et ønske om å tilby økt formell kompetanse til de som ønsker og/eller trenger det.

11.5 SYSTEMRETTET ARBEID

Ett av to sentrale mål i SEVU-PPT har vært å vri arbeidet i PP-tjenesten klarere i retning av systemrettet arbeid. Fylling og Handegårds (2009) evaluering av PP-tjenesten viste at både ledere og fagansatte strevde med å skille begrepsmessig mellom såkalt individrettet arbeid og systemrettet arbeid som blant annet handler om å bidra til organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skoler og barnehager. Noe av utfordringen handlet om at arbeid med de to oppgavetyperne går over i hverandre i den lokale praksisen i barnehager og skoler. En individsak i en klasse kan for eksempel ha som ett av flere element, at ansatte fra PP-tjenesten veileder lærere som arbeider med klassen i håndtering av klasseledelse, hvor intensjonen er å legge undervisningen bedre til rette for den aktuelle eleven. Skal dette regnes som individrettet eller systemrettet arbeid? Fylling og Handegård (2009) presiserer at det interessante i denne sammenhengen er ikke om det finnes en «riktig» måte å klassifisere det ene eller det andre på, men at slike klassifikasjonsspørsmål lett kan skape frustrasjoner blant fagansatte som opplever en forventning om at slike klassifikasjoner skal gjøres.

I evalueringen av SEVU-PPT ser vi at det fortsatt er uavklart for mange hva som faller inn under systemrettet og individrettet arbeid. Informanter i enkelte av casekommunene oppfattet ikke de to oppgavetyperne som en dikotomi – som vil si at en arbeidsoppgave er enten det ene eller det andre. Flere ga derimot uttrykk for at de var kritisk til begrepsbruken og at begrepet systemrettet arbeid var lite meningsfylt. For eksempel fortalte både PP-leder og fagansatte i case 4 at de unngår å bruke betegnelsen «systemrettet» om det arbeidet de gjør. De nevnte flere grunner til dette, blant annet at det er høyst uklart hva som dekkes inn i betegnelsen systemrettet arbeid, at systemarbeid er blitt et utvannet begrep, og at samarbeidspartnere og andre ikke forstår hva det betyr. De foretrakk heller å bruke begreper som organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Sett fra deres ståsted ble det altså ikke klarere hva systemrettet arbeid handlet om enten skillelinjer manifesterer seg som ulike praksiser langs et kontinuum, eller annet. Problematiske sider ved begrepet ble også fremhevet i case 6. Ansatte i praksisfeltet ønsker seg med andre ord en mer avklarende begrepsbruk.

Arbeid med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling var imidlertid høyt prioritert i noen av casekommunene. Særlig gjaldt dette case 4 og case 5 hvor informantene ga uttrykk for at deres PP-tjeneste hadde «kommet langt», og lenger enn andre som det var grunn til å sammenlikne seg med, i å legge om praksis i mer systemrelatert retning. Kommunen i case 4 hadde startet utviklingsarbeidet da andelen spesialundervisning hadde økt til det dobbelte av landsgjennomsnittet. PP-tjenesten hadde på den tiden lang ventetid på sakkyndige vurderinger og høy turnover blant personalet. I denne kommunen ble det tatt flere grep for å bedre situasjonen. Først og fremst ble tiltak satt i verk i skolene, for eksempel ved at ulike «problemløsningsmetoder» ble forsøkt ut over lengre tid før tilmelding ble sendt til PP-tjenesten. I tillegg ble PP-tjenesten tilgodesett med en ekstra fagstilling og det ble ansatt ny leder med mastergrad i pedagogikk og formell utdanning i ledelse. Da studien ble gjennomført hadde andelen elever med spesialundervisning falt fra å ligge mer enn dobbelt så høyt som landsgjennomsnittet, til å ligge likt med landet som helhet. Dette har bidratt til at ansatte i PP-tjenesten har fått frigjort tid til utviklingsarbeid i fellesskap med ansatte i skoler og barnehager, noe som alle parter er fornøyd med.

Informanter i casekommune 4 beskrev ringvirkninger på flere plan etter endringsarbeidet som ble satt i verk i skolene. I og med at venteliste på saksbehandling i PP-tjenesten var så godt som fjernet, unnlot både skoler og barnehager å involvere PP-tjenesten til de var helt sikker på at det var nødvendig. Tidligere hadde barnehager, for eksempel, vært raskt ute med tilmeldinger om et problem hadde oppstått, «for å komme inn i køen» da det var bortimot ett års ventetid. Nå tar både skoler og barnehager seg tid til «å vente å se» fordi de vet de får umiddelbart hjelp fra PP-tjenesten når det er behov. I intervjuene kom det imidlertid også frem at enkelte foreldre er skeptiske til at skolebarn i kommunen i mindre grad får spesialundervisning. Noen hadde derfor tatt barna ut av den offentlige skolen for å kunne få tilgang til spesialundervisning via privat skole. Vi ble fortalt at flere av de private skolene bruker spesialundervisning som ressurstilførsel eller «inntektskilde», og at tilmeldinger fra den kanten hadde økt parallelt med reduksjon fra de offentlige skolene.

Fylling og Handegård (2009) pekte på at dersom fagansatte erfarer at systemrettet arbeid ikke gir reduksjon i tilmeldinger og etterspørsel etter spesialundervisning, det vil si at forholdet mellom de to oppgavetyperne ikke er omvendt proporsjonalt (Fylling og Rønning 2007), vil det være vanskelig for dem å se nytten i å bidra til å få ned spesialundervisningsandelen. Dette var imidlertid ikke en fremtredende erfaring i case 4, snarere tvert imot. I denne casekommunen erfarte de at mengden saksbehandling gikk ned parallelt med endringer i arbeidsmåter. Både PP-leder og de ansatte i casekommune 4 uttrykte en viss bekymring for at pendelen kan svinge for langt i retning av at systemrettet arbeid skal styrkes på bekostning av individrettet arbeid som utredninger av enkeltelever med tanke på spesialundervisning i tråd med visjoner i politiske dokumenter. De ga uttrykk for at de var opptatt av barns rettigheter, det vil si å sikre at de får spesialundervisning om de har behov for det. De presiserte at de måtte passe på at «ingen faller utenom». I case 5 understreket PP-lederen at omleggingen fra en høy andel elever i spesialundervisning til flere med tilpasset opplæring, krever oppmerksomhet om kvaliteten i undervisningen og tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og skolene. Dermed hadde omleggingen ikke medført noen reduksjon i den enkelte PP-rådgiveres portefølje av individsaker.

11.6 KVALITETSHEVINGSTILTAK – UTVIKLING I NEGATIV RETNING?

Et oppsiktsvekkende funn i spørreskjemaet kommer til syne når vi sammenlikner svar på spørsmål om kommuner eller fylkeskommuner har etablert et sett med tiltak som er ment å bidra til kvalitetsutvikling i PP-tjenesten. Aspektene som var tatt med i en matrise i spørreskjemaet, handlet blant annet om kompetanseutviklingsplan for ansatte, gjennomføring av brukerundersøkelser, evaluering av PP-tjenesten, utvikling av kvalitetskriterier og arbeid med etiske retningslinjer. Ingen av disse tiltakene var etablert i noen utstrakt grad i utvalget som har deltatt i denne studien, men det mest bemerkelsesverdige er at andelen PP-ledere som oppga at tiltakene var etablert i egen tjeneste, var jevnt over høyere i 2012 enn i 2017/18. Hva som kan ligge bak den reduksjonen som har skjedd på dette området over en femårs periode, kan ikke denne studien gi svar på, men her har kommunenes administrative ledelse en utfordring. Betydelig satsning på PP-tjenesten i samme periode har tydeligvis ikke manifestert seg i økt satsning innenfor noen av disse områdene. Kvalitetssikring kan selvsagt gi seg utslag i andre typer tiltak enn dem som var nevnt i spørreskjemaet, men likevel er det oppsiktsvekkende at en fem-årsperiode hvor mange PP-ledere også har økt sin formelle lederutdanning, viser negativ endring når det gjelder formelle tiltak for kvalitetsutvikling og –sikring. Bildet forsterkes av at skolefaglig ansvarlig ikke ser ut til å være kommet tettere på PP-tjenesten når det gjelder slike tiltak: En svært høy andel av dem svarer «vet ikke» på spørsmål om hvorvidt ulike tiltak er iverksatt i PP-tjenesten. Det synes med andre ord å være mye å gå på når det gjelder systemarbeid og organisasjonsarbeid i kommunens egen organisasjon for bedre å ivareta PP-tjenestens behov for å sikre og videreutvikle kvalitet.

11.7 HVILKE FORHOLD KAN HA BIDRATT TIL Å FREMME ELLER HEMME MÅLOPPNÅELSE I SEVU-PPT?

11.7.1 FINANSIERINGSORDNINGEN

I datamaterialet både fra casestudien og fra spørreskjemaene går det tydelig frem at finansieringsordningen har vært avgjørende for at ansatte så vel som ledere i PP-tjenesten kunne delta i SEVU-PPT. I spørreskjemaet oppga nesten syv av ti PP-ledere at statlig delfinansiering enten i stor eller svært stor grad har hatt betydning for at ansatte i tjenesten kunne benytte seg av aktuelle tilbud. Også fra skolefaglig ansvarlig ble det gitt uttrykk for at et supplement til kommunens/fylkeskommunens eget budsjett var nødvendig for å kunne bruke SEVU-PPT som en mulighet til kompetanseheving. I denne sammenhengen må vi imidlertid trekke frem et noe oppsiktsvekkende funn: Rundt halvparten av de skolefaglig ansvarlige som deltok i studien, vet ikke om økonomiske forhold, inkludert statlig delfinansiering, har hatt betydning for deltakelse i SEVU-PPT. Det er også ukjent for dem om noen i PP-tjenesten har benyttet seg av tilbud via SEVU-PPT. Her kan det selvsagt tenkes at skolefaglig ansvarlig er orientert om at PP-leder, for eksempel, har tatt lederutdanning i løpet av de siste årene, men at de ikke vet om dette var via SEVU-PPT. Det kan også tenkes at skolefaglig ansvarlig har vært i stillingen i for kort tid til å kjenne til alle budsjettmessige beslutninger som har vært tatt i løpet av de siste årene, eller at budsjettansvaret ligger hos en annen kommunalleder om kommunen har valgt en organiseringsstruktur hvor PP-tjenesten ikke ligger i linje under skolefaglig ansvarlig. Om tjenesten er interkommunal kan det også tenkes at kommunale ledere i vertskommuner er bedre orientert om PP-tjenesten enn kommunale ledere i samarbeidskommuner.

11.7.2 ORGANISERING OG TILRETTELEGGING

Vi har sett eksempler på at ansatte i PP-tjenesten poengterer at studiet har krevd mer tid og innsats enn de var forberedt på. Andre peker på tilretteleggingen fra arbeidsgiver som mangelfull, men fremhever også at andre deltakere hadde hatt det enda tøffere. I hvilken grad kollegene kan avlaste den som er under videreutdanning for den ordinære arbeidsbyrden i viktige faser av studiet, vil være et empirisk spørsmål, og trolig betinget av at de ser en felles gevinst eller erfaring for at det vil være deres tur en annen gang.

De lederne vi har snakket med som har gjennomført lederutdanningen, har først og fremst vært svært positive til kvaliteten i det tilbudet de har fått, slik at praktiske utfordringer knyttet til gjennomføringen kan synes å ha blitt tillagt mindre betydning i etterkant. Etter erfaring fra lederutdanningen kommer det også en ytring om at det betydelige omfanget og de høye kravene i studiet har vært verdsatt. Innleveringer, eksamen og forpliktelser borger for at studiet kan oppfattes som seriøst og kompetansen som dokumentert.

For små tjenester kan varigheten av strategien ha vært en kritisk faktor. I alle fall eksemplifiserer case 6 at med få ansatte er det vanskelig å frigjøre mer enn én rådgiver av gangen for videreutdanning. Omfanget av deltakelsen i videreutdanning blir i dette tilfellet betinget av strategiens varighet. I case-studien, spesielt case 7, kom det også frem at geografisk avstand mellom kommune og studiested har vært en barriere for deltakelse i SEVU-PPT.

Svar fra PP-ledere som deltok i spørreskjemastudien, tyder på at knapphet på tid har vært en større utfordring enn stramme budsjetter med tanke på muligheten til å benytte seg av tilbudene i SEVU-PPT, særlig for dem som ledere. Nesten halvparten av dem oppga at tiden ikke strakk til for dem selv, mens tre av ti oppga det samme som svar på spørsmålet om fagansatte har hatt nødvendig tid til å delta. Det ser ikke ut til at ledere på kommunalt/fylkeskommunalt nivå i noen utstrakt grad har vært pådrivere i form av å stimulere ansatte i PP-tjenesten til å benytte seg av SEVU-PPT som en mulighet til faglig utvikling. Kun to av ti PP-ledere oppga at skolefaglig ansvarlig har oppmuntret ansatte til å delta, men de har i relativt stor utstrekning fått støtte til søknader. Når en så pass stor andel av skolefaglig ansvarlige, som vist i punktet over, ikke synes å kjenne til SEVU-PPT, lurar vi på om det har skjedd en svikt i kommunikasjonen om satsningen fra nasjonalt nivå.

Et meget viktig spørsmål er om det finnes felles kompetanseutviklingsprosjekter lokalt hvor PP-tjenesten og skoler og/eller barnehager deltar sammen. Vi så dette sterkt etterlyst i de første casene vi rapporterte fra, mens flere av de siste casene viser at dette kan være viktig for å skape gode og lærende møter mellom enhetene og PP-tjenesten. Ikke desto mindre eksemplifiserer case 5 at en i enda større grad ønsker et slikt samarbeid, selv om de hadde erfaring med dette både fra tidligere og pågående utviklingsprosjekter. I denne casekommunen drives felles kompetanseutvikling i skoler og PP-tjeneste i regi av Statped. Case 6 eksemplifiserer hvordan et kompetansemiljø er pådriver i realiseringen av et samarbeid om kompetanseutvikling mellom PP-tjeneste og enheter. I tillegg til at UH-sektoren har en sentral rolle, ser vi at skoleeier spiller på lag med PP-leder, og betydningen av dette understrekes av de ansatte i PP-tjenesten som skal samhandle med ansatte i enhetene. Samarbeid i et felles kompetanseutviklingsprosjekt kan skape det nødvendige rommet for kommunikasjon. Det samme ble fremhevet i casekommune 4 hvor det pågikk flere felles kompetanse-

utviklingsprosjekter da studien ble gjennomført, som både PP-tjeneste og skole og barnehage hadde nytte av og var fornøyd med.

Fra intervjuene med tilbydere har vi også sett at faglig ansvarlige i UH-sektoren ser muligheter for å involvere PP-tjenesten i utviklingsprosjekter for skoler, der hvor UH-miljøet selv er utviklingspartner, slik de betegnes i Ungdomstrinn i utvikling. I denne studien har vi også sett uttrykk for at det å bemanne for oppgaven å bistå med kompetanseutvikling i praksisfeltet, oppleves som krevende innenfor UH-sektoren. Bred og relevant kompetanse og innsikt for en slik oppgave er ikke gitt gjennom avlagt doktorgrad, ble det påpekt. I en bredere anlagt undersøkelse av UHs eller nærmere bestemt lærerutdanningenes beredskap for å gi etterutdanning til ansatte og ledere i barnehager og skoler, kom det frem at selv om *kompetansen* er til stede for å bistå kompetanseutvikling i praksisfeltet, kan det være mer kritisk med hensyn til *kapasiteten* (Lødding, Rønsen og Wollscheid 2018).

11.7.3 SATSNING FORENLIG MED LOKALT UTVIKLINGSARBEID

Både i case 4 og case 5 uttalte flere informanter at deres kommune og PP-tjeneste var i forkant av nasjonale satsninger på systemrettet arbeid, og kommunene var selv i gang med kompetanseheving innenfor dette feltet da SEVU-PPT ble lansert. Også i case 6 var de inne på at systemrettet arbeid er forenlig med nye krav til PP-tjenesten, formulert blant annet gjennom Melding til Stortinget om *Læring og fellesskap*. Denne innsikten var retningsgivende da tjenesten skulle omorganiseres.

Interessen for SEVU-PPT kan også sees på bakgrunn av at mange gode initiativ og viktige målsetninger kjemper om oppmerksomheten, og det oppstår behov for å skape sammenheng og mening i bruk av tid på potensielle utviklingsområder. I case 4 presiserte både skolefaglig ansvarlig og rektor at de ikke «hopper på» alle initiativ som kommer fra nasjonalt hold med mindre dette passer inn i utviklingsarbeid som de selv er i gang med, noe som SEVU-PPT gjorde i dette tilfellet. Det er også rimelig å anta at strategien kan prioriteres når det er behov for å støtte opp under beslutninger som er tatt, for eksempel om reduksjon av en høy andel elever i spesialundervisning, slik vi har sett i case 4 og case 5. Uansett er det rimelig å anta at prioriteringen av en satsing krever betydelig tolkningsarbeid for å anskueliggjøre hvordan det nye passer overens med et ønske om å utvikle alt det en allerede gjør.

11.7.4 FAGLIGE TRADISJONER OG LOVPÅLAGTE KRAV

De fagansatte ble i spørreskjemaundersøkelsen bedt om å angi omtrent hvor mye tid de bruker på noen sentrale arbeidsoppgaver. Svarfordelingen på dette spørsmålet tyder på at de aller fleste bruker 40 prosent eller mindre på sakkyndige vurderinger, mens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler utgjorde noe mer tidsmessig enn arbeid direkte med barn og unge. Her har vi ikke data som er direkte sammenliknbare over tid, men våre funn kan tyde på at systemrelatert arbeid har et visst omfang, og at dette kanskje er i vekst samlet sett. Intervjuene med informanter i case 4 tyder på at systemrettet arbeid vinner terreng samtidig som saksbehandlingen minker. Om dette indikerer en trend, bryter dette noe med tidligere studier som har konkludert med at PP-tjenestens praksis gjennom hele 2000-tallet har hatt en stabil og sterk vektlegging av individrettet arbeid, altså arbeid med utredning, vurdering, veiledning og tilrettelegging for barn, unge og voksne som har behov for særskilt tilrettelegging (for en gjennomgang se Hustad m.fl. 2013). I casekommune 4 hadde PP-tjenesten også etablert tettere kontakt med skoler og barnehager enn det de hadde tidligere, i form av faste hyppige møter hvor de kunne diskutere aktuelle problemstillinger. Dette bidro også til å redusere antall tilmeldinger til PP-tjenesten med påfølgende saksbehandling.

Politiske dokumenter som for eksempel NOU (2003:16) «I første rekke», NOU (2009:18) «Rett til læring», og Melding til Stortinget nr. 18 (2010–2011), har, i alle fall implisitt, hatt en innbakt forestilling om at forholdet mellom individrettet og systemrettet arbeid ikke bare er dikotomier, men også omvendt proporsjonale, som vil si at når det ene øker, minker det andre. Mer systemarbeid rettet mot skolens organisering av tilpasset opplæring skal minke behovet for mer individrettet arbeid. Fylling og Rønning (2007) pekte på at i PP-tjenestens lokale praksis er bildet mer komplisert. Skoler og barnehager i en kommune eller en PP-tjenestes nedslagsfelt er forskjellig, og arbeidet er ikke alltid fundert i samme modeller og forståelser. Dermed kan PP-tjenesten oppleve både sterk etterspørsel etter systemrettet arbeid parallelt med økte tilmeldinger til utredning og sakkyndig vurdering (Fylling og Handegård 2009, Hustad og Fylling 2012).

Innenfor økonomifag og samfunnsvitenskap benyttes begrepet stivhengighet eller «path dependency» for å forklare situasjoner hvor bestemte praksiser vedvarer rett og slett på grunn av historiske mønstre i hvilken praksis som har vært foretrukket. En slik stivhengighet kan føre til at det holdes fast ved bestemte praksiser til tross for at det finnes gode ideologiske, faglige og ressursmessige grunner til å endre praksis (Fagerberg, Mowery og Verspagen 2009). Alle profesjonsbaserte tjenester vil i større eller mindre grad ha trekk av stivhengighet, siden det generelt sett oppfattes som enklere å holde seg på den stien man har stukket ut, enn å endre retning og rute. Når det gjelder PP-tjenesten, er både kompetanseprofiler, etablerte arbeidsformer og faglige tradisjoner grunner til at endringsprosesser har en innebygget «treghet». Imidlertid er det ikke nødvendigvis bare den lokale praksis som holder tjenesten fast i bestemte forståelser av hva som skal være PP-tjenestens rolle og arbeidsoppgaver, men nasjonal lovgivning, politikk og tradisjonelle oppfatninger.

SEVU-PPT har altså vært forankret i sentrale politiske dokumenter, samt i forskning om PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov, og et mål har vært at PP-tjenesten i fremtiden kan arbeide mer systemrettet og mindre individrettet. Evalueringen kan tyde på at det er en bevegelse på gang i denne retningen, selv om individrettet arbeid fortsatt har en sentral plass. At PP-tjenestens kapasitet i stor grad benyttes i forhold til deres lovpålagte oppgave som sakkyndig organ som en del av forvaltningen av § 5.1 i opplæringslova, er i og for seg ikke oppsiktsvekkende. Sakkyndighetsfunksjonen til PP-tjenesten er en oppgave som er rettslig forankret, og er gjenstand for tilsyn og gir adgang til klage. Arbeidet knyttet til den mer systemiske utadrettede virksomheten til PP-tjenesten har ikke den samme legalt rettslige forankring og oppfølging. Dermed blir dette en oppgave som både kan og i mange tilfeller må vike for, oppgaver knyttet til sakkyndighetsfunksjonen. PP-tjenesten sitter igjen med en rekke «kan-oppgaver» som taper kampen om tiden, og som tjenesten dermed ikke får anledning til å utvikle erfaringsbasert kompetanse innenfor. Mange vil hevde at det at PP-tjenestens legitimitet hviler på sakkyndighetsfunksjonen i opplæringslova, er en viktig årsak til at arbeidsoppgavene til PP-tjenestene bindes opp i en individrettet praksis.

11.8 REFLEKSJONER RUNDT ERFARINGER OG VIDERE UTFORDRINGER

Av PP-tjenestens todelte mandat, er det kravene til sakkyndige vurderinger som er tydeligst presisert fra sentralt hold. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i arbeidet for barn med særlige behov, er lite konkretisert. Kunnskapsdepartementets forventninger til PP-tjenesten som er formulert i Melding til Stortinget nr. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*, er også overordnede mål som bør

konkretiseres om de skal brukes som styringsmål for skoleeier og PP-ledere i en desentralisert styringsstruktur. Liten konkretisering og operasjonalisering av de overordnede målene for PP-tjenesten tilsier at den nasjonale styringen fortsatt er svak. I Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for god tjenesteyting innenfor dagens mandat og oppgaver til PP-tjenesten. 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 å dreie virksomheten mot en mer forebyggende profil. 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. Samtidig peker funn i denne studien i retning av at styringen på lokalt nivå, fra kommunal/fylkeskommunal leder for PP-tjenesten, er relativt svak (se kapittel 8).

Når det gjelder målet om å dreie større deler av PP-tjenestens virksomhet inn mot forebyggende arbeid, sier Hustad og Fylling (2012:176-178): «Utvikling av standarder eller operasjonaliseringer av forventninger til de systemrettede oppgavene for PP-tjenesten vil muligens kunne dreie prioriteringen av PP-tjenestens kapasitet noe. Det holder ikke bare å gjøre mer av det samme og gjøre det raskere». Kompetanseheving er kanskje ikke det som er mest avgjørende for at PP-tjenesten skal kunne arbeide systemrettet. Organisering av tjenesten har også betydning. For en av casene har vi sett at de PP-ansattes utdanningsbakgrunn og erfaring forut for SEVU-PPT når denne ikke er relatert til skole, blir et ankepunkt mot deres kapasitet og kompetanse for systemrettet arbeid i skolen. Barnehagestyrere har understreket at de har solid kompetanse i egen stab. Vi er her ved et spørsmål om PP-tjenestens legitimitet innenfor systemrettet arbeid. Hvis tjenestens legitimitet innenfor dette området utfordres, kan det stilles spørsmål ved om kompetanseutvikling er svaret, eller om en også bør se på mandat og organisatoriske forhold for samarbeidet med barnehagene og skolene. Spesialundervisningen er i seg selv ikke et problem i og med at dette er med på å sikre at elever får et opplæringstilbud som er tilpasset deres forutsetninger og behov (se også Fylling og Rønning 2007). Evalueringen av SEVU-PPT samlet sett kan imidlertid tyde på at visjonen om å arbeide mer forebyggende inn mot barnehager og skoler har et godt rotfeste hos både skoleeiere og PP-tjenester.

Moen og medforfattere (2018) fremhever at selv om myndighetene gjennom de siste 20 årene har hatt klare forventninger om at PP-tjenesten skal prioritere forebyggende og systemrelatert arbeid i skolene, viser også deres forskningsgjennomgang at det har vært vanskelig å implementere systemrettet arbeid i PP-tjenesten. Deres anbefalinger for videre forskning går i retning av å stille grunnleggende spørsmål, som hvordan PP-ansatte lærer, hva de lærer og hvordan de påvirker utviklingen av praksis i egen tjeneste. De mener at det finnes gode muligheter for dette om praktikere og forskere samarbeider, når temaer og problemstillinger kan formuleres lokalt og når kompetanseutviklingsprosjekter kan initieres «nedenfra og innenfra», slik som det delvis har vært gjort i SEVU-PPT.

11.9 AVSLUTNING

Funnene som er presentert i denne rapporten gir liten tvil om at PP-ledere og fagansatte gjennom sin deltakelse i SEVU-PPTs tilbud, har økt sin kompetanse i systemrettet arbeid (veiledning, organisasjons- og endringsarbeid) og i ledelse (for PP-ledere). Tilbudene som har vært gitt, får jevnt over god vurdering fra dem som har deltatt, og fagansatte som har tatt videreutdanning, vurderer sin egen kompetanse som høyere innenfor aktuelle områder enn fagansatte som ikke har tatt videreutdanning.

Slik sett må SEVU-PPT sies å ha vært svært vellykket. Riktignok har flesteparten av fagansatte i PP-tjenesten ikke deltatt i etter- og videreutdanningen innenfor SEVU-PPT, men tallmateriale fra undersøkelsen kan tyde på at dem med bachelorutdanning har deltatt i høyere grad enn dem med mastergradsutdanning. Dette vil i så fall være i tråd med det som har vært en sterk føring i SEVU-PPT: Å tilby videreutdanning som øker formell kompetanse for dem som ønsker og trenger det.

Hvorvidt videreutdanningene innenfor SEVU-PPTs ramme har bidratt som endringsagent også for PP-tjenestens arbeidsformer er altfor tidlig å trekke noen slutninger om. Kompetanse og kompetanseøkning kan sees som forutsetning for endring til mer systemrettet praksis, samtidig som det er sterke krefter som fortsatt holder PP-tjenesten fast i en individrettet praksis. PP-tjenestens arbeidsformer er fortsatt i hovedsak individrettete, fordi de har sin basis i mandatet om å være sakkyndig instans i individsaker. Samtidig kan også individsaker arbeides med i et utvidet relasjonelt eller systemrettet perspektiv. Sannsynligheten for at fagansatte benytter muligheter til dette henger høyst sannsynlig sammen med kompetanse som ett av flere elementer.

Utfordringen for SEVU-PPT er å bidra med kompetanse som bidrar til et opplevd endringsrom. I så måte er kanskje lederopplæringen en av de videreutdanningene som har størst potensial som endringsagent, siden den fokuserer på å styrke PP-lederens rolle ikke bare innad i egen organisasjon, men også som leder i den kommunale organisasjonen og det kommunale/fylkeskommunale skolelandskapet. Et annet moment som også handler om kompetanse i PP-tjenesten, er den synkende andelen ansatte med embetsstudium i psykologi som utdanningsbakgrunn. Denne typen kompetanse har liten betydning med tanke på å dreie virksomheten mer i retning systemrelatert arbeid, men om tjenesten fortsatt skal ha legitimitet som en pedagogisk-psykologisk tjeneste, bør Utdanningsdirektoratet foreta en egen vurdering av samlet kompetansebehov i tjenesten.

REFERANSER

- Andersen, S.S. (2013): *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barstad, A. (2014): *Levekår og livskvalitet. Vitenskapen om hvordan vi har det*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Bliksvær, T., Hannås, B. M., Hustad, B-C. og Strømsvik, C.L. (2015): Prosjekt «Tidlig innsats i oppvekst» i Asker kommune. En følgeevaluering. *NF-rapport nr. 8/2015*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Bowling, A. (2005): Mode of Questionnaire Administration can have serious effects on data quality. *Public Health* 27 (3).
- Bruun-Hansen, T. (1995): Trekk ved skolepsykologiens utvikling i Nord-Norge. PP-tjenesten og Programmet for Nord-Norge. *Skolepsykologi* 30 (7)
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D. (2011): En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. *Skriftserien nr 155*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Dyssegaard, C. B. og Larsen, M. S. (2013): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). København: Århus Universitet. Lastet ned 13.12.16 fra: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf
- Eide, A.K., Andrews, T. og Strømsvik, C. L. (2017): Fra undring til endring. Evaluering av TIMS-teamet i Fauske kommune. *NF-rapport 15/2017*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Eisenhardt, K.M. (1989): Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*. Vol 14, No 4 (Oct 1989): 532-550
- Elstad, Jon Ivar (2010): «Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber», s 155-169. I Album, D., Hansen, M. N., Widerberg, K. (red): *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engesbak, H. og Finbak, L. (2005): Mye vil ha mer: Om deltakelse i etter- og videreutdanning SSB. *Samfunnsspeilet nr. 3/2005*.
- Fagerberg, J., Mowery, D. og Verspagen, B. (2009): *Innovation, Path Dependency, and Policy: The Norwegian Case*. Oxford University Press
- Fylling, I. (2007): Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. Bergen: Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Fylling, I. (2007): Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 4/2007*, Årgang 91, side 303-315.
- Fylling, I. og Handegård, T.L. (2009): Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. *NF-rapport nr. 5/2009*. Bodø: Nordlandsforskning AS

- Fylling, I., Bliksvær, T., Gjertsen, H. og Lundhaug, K. (2014): Levekår og livskvalitet i Nordland 2014. *NF-rapport nr 6/2014*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Fylling, I. og Rønning, W. (2007): Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning». *NF-rapport 6/2007*. Bodø: Nordlandsforskning AS.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, G. og Knudsen, K. (1976): Utdanning og ulikhet. NOU 1976:46.
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (1991): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano AS.
- Hustad, B-C. og Fylling, I. (2010): Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet Faglig løft for PPT. *NF-rapport nr. 15/2010*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Hustad, B-C. og Fylling, I. (2012): Innovasjon gjennom samhandling. Sluttrapport av Faglig løft for PPT. *NF-rapport nr. 16/2012*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Hustad, B-C., Strøm, T. og Strømsvik, C.L. (2013): Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. *NF-rapport nr. 2/2013*. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Hustad, BC, Lødding, B., Fylling, I. og Ulriksen, R. (2016): Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. *NIFU Rapport 2016:24*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Innstilling nr. 50 S (2011-2012). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om læring og fellesskap.
- Jacobsen, D.I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsviten-skapelige metoder*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012): Oppdragsbrev nr. 4 om etter- og videreutdanningsstrategi for PPT og henvisningsrett til BUP og HABU.
- Kommunal og regionaldepartementet (2008): *Vertskommunemodellen i kommuneloven § 28 a flg.* (Veileder). Oslo: Kommunal og regionaldepartementet.
- Kommunerevisjonen Oslo (2010): Produktivitet og styringsinformasjon i pedagogiskpsykologisk tjeneste. *Rapport nr. 19/2010*
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. og Befring, O. (2003): På fruktene skal treet kjennes – evaluering av Samtak. *Rapport RF 2003/028*. Stavanger: Rogalandsforskning
- Læringssenteret (2003): *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringssenteret.
- Lødding, B., Rønsen, E. og Wollscheid, S. (2018): Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra evalueringen av kompetanse for mangfold. *Rapport 2018:1*. Oslo: NIFU

Mathiesen, I.H. og Vedøy, G. (2012): Spesialundervisning – drivere og dilemma. *IRIS Rapport 2012/017*. Stavanger: IRIS.

Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Merton, R. (1968): *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A.M. og Sølberg, A.M. (2018): The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education* 38 (2): 181–117. DOI: 18.18261/issn.1891-5949-2018-02-02.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Rinde, J.M (2008): «Pedagogisk-psykologisk teneste». *Debattinnlegg i Utdanningsnytt*.
http://www.utedanningsnytt.no/templates/udf20_17681.aspx

Sandvik, M. T. (2018): Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring. PhD-avhandling Universitetet i Stavanger, nr. 390 2018. Stavanger: UiS

Samuelsen, A.S. (2016): SEVU-PPT – UH-Sektoren. Presentasjon på landsdekkende lederkonferanse høst 2016. Oslo: Statped/Utdanningsdirektoratet.

Solberg, S. og Schnell, M. (2013): Organisering av PP-tjenesten. *Spesialpedagogikk nr. 1/2013*.

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 skoleleder. For en bedre skole. *Temaplan*. Stavanger: Senter for adferdsforskning.

Simonsen, E. (1999): Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965. I Haug, P., Tøssebro, J. og Dalen, M. (red): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., Finbak, L. og Ljosland, O.H. (2000): *Voksenopplæring ved tusenårsskiftet*. Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.

Skårbrevik, K.J. (1999): Forskning om det spesialpedagogiske støttesystemet, i: Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, K.-A. (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningens i Norge*. Oslo: Utdannings-direktoratet.

Stortingsmelding nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lastet ned 10. Februar 2015 fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet (2013): *Strategi for etter- og videreutdanning for tilsette i PP-tenesta*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2015): Tildelingsbrev til Statped for budsjettåret 2016.

Valvatne, K. (1985): «Utvikling av pedagogisk-psykologisk tjeneste i Norge, og noen prinsipielle spørsmål knyttet til tjenesten, belyst gjennom en intervjuundersøkelse». Hovedoppgave. Oslo: Statens spesiallærer-høgskole.

Wiborg, Ø.N, Børing, P. og Skule, S. (2013): Livslang læring og mobilitet i arbeidsmarkedet. En studie av formell og uformell videreutdanning blant norske arbeidstakere basert på Lærevilkårsmonitoren og registerdata. *NIFU-rapport 8/2013*. Oslo: NIFU

Yin (2009): *Case-study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dette er sluttrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT), som Nordlandsforskning, NIFU og Nord universitet har gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Evalueringen har rettet søkelyset mot temaer som strategiens innretning, oppslutning om tilbud, aktørbildet, tilbudsstruktur og mulige virkninger av strategien. Datamaterialet er rikt og stammer fra en bred metodisk tilnærming, med blant annet tallmateriale fra søkning til og deltakelse i tilbud fra SEVU-PPT, kvalitative data fra casestudier og fra intervjuer med tilbydere og oppdragsgiver, og en kvantitativ kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten mot slutten av strategiperioden. Analyser av dette datamateriale gir indikasjoner på om, og i hvilken grad, overordnede mål for strategien er nådd.



NORDLANDSFORSKNING
NORDLAND RESEARCH INSTITUTE

Postboks 1490
N-8049 Bodø
Norge

Tlf: +47 75 41 18 10
nf@nforsk.no
www.nordlandsforskning.no

ISBN nr: 978-82-7321-744-8 (trykt)
ISBN nr: 978-82-7321-745-5 (digital)
ISSN-nr: 0805-4460