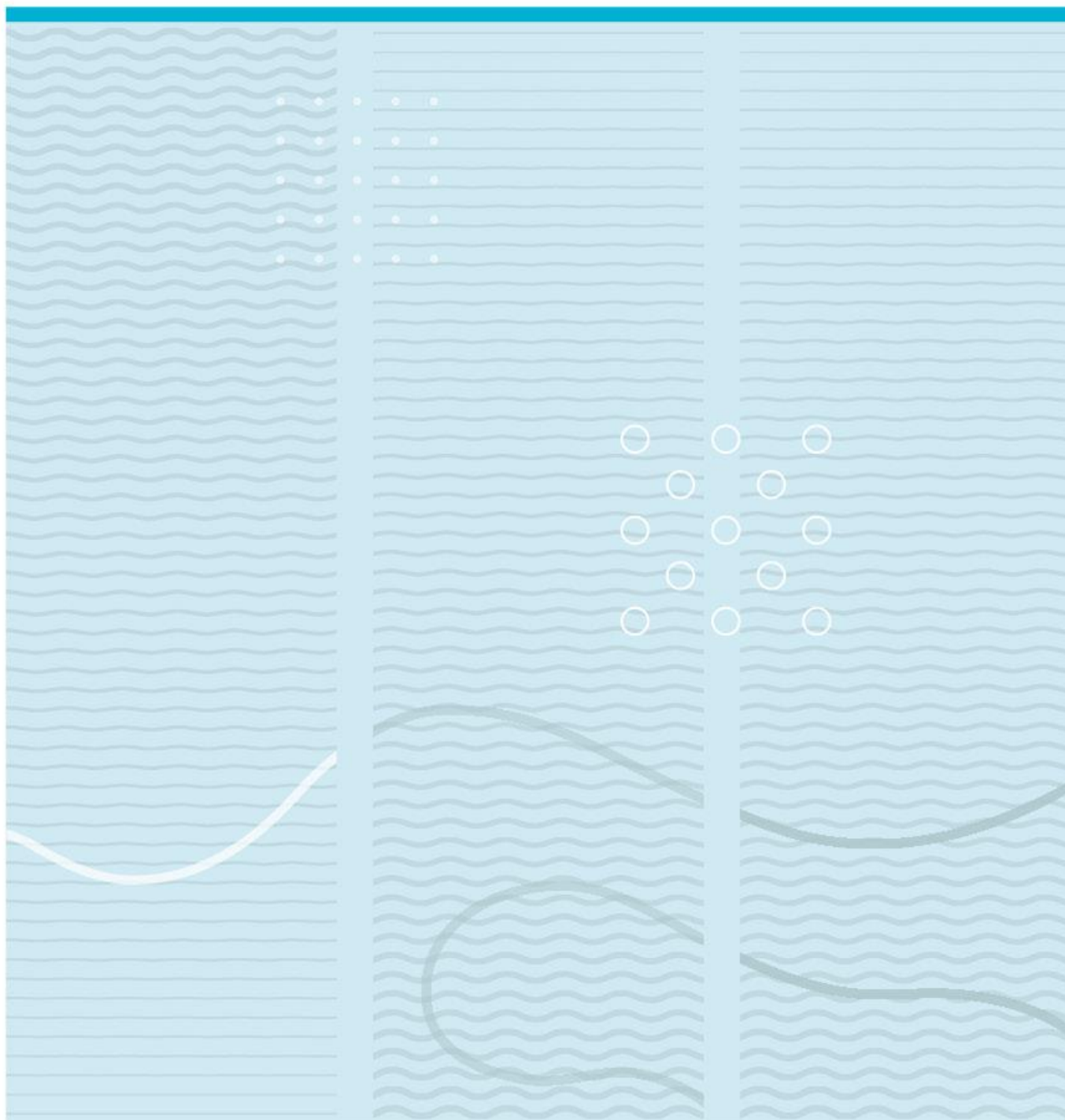


Karoline Myrene

# Eleven i et system

En kvalitativ undersøkelse av PP-tjenesten sitt systemrettede arbeid i skolen





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Karoline Myrene

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan PP-rådgivere kan jobbe systemrettet etter henvisninger rundt enkeltelever. Systemet kan betegnes som elevens læringsmiljø, der eleven må ses som en del av miljøet og samspillet i undervisningen. Det å jobbe med systemet eleven er en del av, har vist seg å være viktig og noe som er anbefalt å gjøres. Likevel er det mindre kjent hvordan arbeidet kan utføres i praksis. Derfor ønsker jeg å undersøke dette dypere. Dette er en kvalitativ undersøkelse, der fire PP-rådgivere har bidratt til å belyse temaet gjennom denne problemstillingen:

*Hvordan kan PP-tjenesten utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke muligheter ligger i dette arbeidet?*

Ut fra intervjuundersøkelsen har jeg kommet frem til fire sentrale funn som bidrar til å undersøke og svare opp problemsstillingen. De sentrale funnene er: *PP-rådgivere ser alltid på læringsmiljøet, men det gjøres i ulik grad, PP-rådgivere vektlegger et godt samarbeid med lærere i det systemrettede arbeidet, systemarbeidet er utfordrende å jobbe med og det å jobbe systemrettet er verdifullt.* I tillegg til dette har jeg brukt forskning på feltet og systemteori med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sin utviklingsøkologiske modell, samt PP-tjenestens mandat som grunnlag for diskusjonen.

Gjennom studiens diskusjon viser funnene og litteraturen at det kan brukes metoder og arbeidsmåter som pedagogisk analyse, modelleringsveiledning, observasjon og samtaler med lærere, eleven og foreldre i det systemrettede arbeidet. Disse metodene kan gi et innblikk i eleven sitt miljø på skolen, og eventuelle påvirkninger på elevens forutsetninger for læring. Studien viser at for å utføre et systemrettet arbeid kreves det kunnskap og kompetanse for både PP-rådgivere og lærere. Det bør også være et tett samarbeid mellom de involverte i arbeidet. Dersom dette oppfylles, vil et systemrettet arbeid være verdifullt og gi mulighet for at det oppdages ytre påvirkninger og eventuelle andre vansker hos eleven. Det kan også gi mulighet for å øke de andre elevenes forutsetninger for læring, da tiltak kan rettes mot systemet i stedet for kun eleven som er henvist.

# Abstract

This master's thesis seeks to study how educational psychologists can exercise a system-oriented approach for referrals of individual children. The system can be defined as the child's learning environment, where the child should be viewed as a part of this environment and the interactions in the classroom. Working within the system that the child is a part of has been proved to be important and is a recommended course of action. Despite this, it is not widely understood how this approach should be done in practice. Therefore, I wish to study this further. This is a qualitative study in which four educational psychologists have been conducive to shed light on this topic, using the following thesis question:

*How can the EP service exercise a system-oriented approach for referrals of individual children, and what opportunities does this approach provide?*

Through the interview study, I have arrived at four central findings that can help to study and answer the thesis question. My central findings are: *Educational psychologists always check out the learning environment, however, this is done at varying levels; Educational psychologists emphasise a close collaboration with teachers while exercising a system-oriented approach; The system-oriented approach is difficult to exercise; It is valuable to exercise a system-oriented approach.* Additionally, I have used research on this topic, primarily the ecological systems theory of Urie Bronfenbrenner (1917-2005), and the EP service mandate as a basis for this discussion.

In this study's discussion, my findings and literature on the topic shows that methods such as pedagogical analysis, modelling guidance, observation, and conversations with the teachers, child and parents can be used in a system-oriented approach. These methods can gain insight into the child's school environment and any influences it might have on the child's prerequisites for learning. This study shows that both teachers and educational psychologists need to be equipped with the right knowledge and competence in order for a system-oriented approach to be properly exercised. There should also exist a close collaboration between everyone involved in this approach. If these requirements are fulfilled, a systematic approach will be a valuable insight that can provide opportunities for the discovery of external influences or any other difficulties the child might have. It can also provide an opportunity to increase the other children's prerequisites for learning as action can be oriented towards the system itself as opposed to only the child who was referred.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>VII</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING AV STUDIEN .....	2
1.3 BAKGRUNN FOR TEMA .....	3
1.4 STUDIENS FORMÅL OG AKTUALISERING .....	4
1.5 OPPBYGGING AV STUDIEN .....	4
<b>2 STUDIENS KONTEKST .....</b>	<b>7</b>
2.1 PP-TJENESTENS ARBEIDSOMRÅDER OG OPPGAVER .....	7
2.2 INDIVIDRETTET OG/ELLER SYSTEMRETTET .....	8
<b>3 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>11</b>
3.1 FORSKNING PÅ FELTET .....	11
3.1.1 <i>Systemrettet arbeid i lys av forskning</i> .....	11
3.1.2 <i>Hvordan viser forskning til at systemarbeidet har blitt utført?</i> .....	12
3.1.3 <i>Systemperspektivet versus individperspektivet i lys av forskning</i> .....	14
3.2 STUDIENS TEORETISKE FORANKRING .....	17
3.2.1 <i>Generell systemteori</i> .....	17
3.2.2 <i>Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell</i> .....	17
<b>4 METODE .....</b>	<b>20</b>
4.1 METODE FOR DATAINNSAMLING OG VITENSKAPELIG STÅSTED .....	20
4.1.1 <i>Valg av metode</i> .....	20
4.1.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	21
4.1.3 <i>Vitenskapelig ståsted</i> .....	22
4.2 DATAINNSAMLING .....	23
4.2.1 <i>Intervjuguide og søknad til Sikt</i> .....	23
4.2.2 <i>Innhenting av informanter og gjennomføring av intervju</i> .....	24

4.2.3	<i>Lagring og transkribering av datamaterialet</i> .....	26
4.3	TEMATISK ANALYSE .....	27
4.3.1	<i>Valg av analyse</i> .....	27
4.3.2	<i>Gjennomføring av tematisk analyse</i> .....	28
4.4	FORSKERROLLEN OG ETIKK .....	30
4.4.1	<i>Personvern og anonymisering</i> .....	31
4.4.2	<i>Samtykke og frivillighet</i> .....	31
4.5	VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET.....	32
<b>5</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>34</b>
5.1	PP-RÅDGIVERE JOBBER ALLTID SYSTEMRETTET .....	34
5.1.1	<i>PP-rådgivere sjekker ut læringsmiljøet</i> .....	35
5.1.2	<i>Metoder i arbeidet</i> .....	37
5.2	ET GODT SAMARBEID MED LÆRERE ER VIKTIG .....	38
5.2.1	<i>Betydningen av et godt samarbeid med lærere</i> .....	39
5.2.2	<i>Nødvendigheten av klasseledelse</i> .....	40
5.3	SYSTEMARBEID ER UTFORDRENDE Å JOBBE MED .....	41
5.3.1	<i>Å jobbe med lærernes holdninger</i> .....	41
5.3.2	<i>Å møte motstand</i> .....	42
5.4	VIKTIGHETEN AV Å JOBBE MED SYSTEMET RUNDT ELEVEN .....	43
5.4.1	<i>Betydningen av å løfte blikket</i> .....	44
5.4.2	<i>Muligheten til å skape samhold og fellesskap</i> .....	45
5.5	STUDIENS SENTRALE FUNN .....	46
<b>6</b>	<b>DISKUSJON AV STUDIENS PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>47</b>
6.1	HVORDAN JOBBER PP-RÅDGIVERE MED ELEVEN FRA ET SYSTEMPERSPEKTIV? .....	47
6.2	LÆRERE SOM VIKTIGE AKTØRER I LÆRINGSMILJØET: VEIEN TIL ET VELLYKKET SAMARBEID .....	52
6.3	VIKTIGHETEN AV Å LØFTE BLIKKET: HVA ER VERDIEN AV Å JOBBE SYSTEMRETTET RUNDT ENKELTELEVER?....	57
6.4	HVORDAN KAN PP-TJENESTEN UTFØRE ET SYSTEMRETTET ARBEID ETTER HENVISNINGER RUNDT ENKELTELEVER, OG HVILKE MULIGHETER LIGGER I DETTE ARBEIDET? .....	60
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>63</b>
7.1	KRITISK BLIKK OG VEIEN VIDERE .....	64

<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>66</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>1</b>
	<b>VEDLEGG 2: VURDERING FRA SIKT .....</b>	<b>2</b>
	<b>VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>3</b>
	<b>VEDLEGG 4: TABELLOVERSIKT TEMATISK ANALYSE .....</b>	<b>6</b>



# Forord

Etter 2 år som student på masterløpet ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen, avsluttes studiet med denne masteroppgaven. Studien er skrevet for å rette søkelyset mot det systemrettede arbeidet i PP-tjenesten, hvordan det kan utføres i praksis og hvilke muligheter som ligger i arbeidet. Gjennom skriveprosessen har jeg lært masse om dette temaet som jeg vil ta med meg videre inn i yrkeslivet.

Denne masteroppgaven har blitt skrevet alene, men det hadde ikke gått uten hjelp og støtte fra de rundt meg. Dermed vil jeg først og fremst takke veilederen min, Ann-Kristin Larsgaard, for god veiledning underveis i arbeidet. Selv om prosessen har gått i berg- og dalbane med tidvis frustrasjon, har det alltid vært hyggelig og oppfriskende å komme inn til veiledning og oppleve å hver gang øke forståelsen for videre arbeid. Jeg vil også takke kollokviegruppa mi, som har vært en støtte gjennom hele prosessen. Her har det vært lett å dele både opp- og nedturer underveis, og det har alltid vært gode refleksjoner rundt problemstillinger som har oppstått. Så takk til Christine, Linda og Birgit for to fine år sammen på studiet. Takk også til informantene som gledelig stilte opp og svarte godt og utfyllende i intervju. Uten dere ville det ikke blitt noen undersøkelse.

Jeg vil også rette en takk til de ulike jobbene jeg har hatt de siste to årene, som har gitt meg fri til samlinger, eksamen og skrivedager, og som har støttet meg med faglige diskusjoner. Venner og familie har også vært en god støtte å ha i arbeidet, og spesielt under de siste ukene i innspurten mot levering av masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke samboeren min, Jørgen, for alt du har tatt deg av hjemme mens jeg har skrevet. Takk også for støtten du har gitt meg underveis, det hadde ikke vært mulig å gjennomføre denne studien uten deg.

Takk til alle!

Notodden, juni 2024

*Karoline Myrene*



# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Temaet for denne masteroppgaven er systemrettet arbeid i den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT-tjenesten). Valget falt på dette temaet da jeg har erfaring med arbeid i klasserom der flere elever har hatt behov for besøk av PP-rådgivere. I dette har jeg erfart og sett hvordan PP-tjenesten jobber med tester og samtaler rundt elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Det jeg opplever å ha møtt mindre av, er PP-rådgivere som kommer inn til observasjon og i den sammenheng gjennomfører samtaler med voksne rundt eleven. Jeg har altså opplevd å mangle et helhetsbilde og at PP-rådgivere har undersøkt om elevens læringsmiljø kan ha en sammenheng med utbytte. Disse erfaringene førte til at jeg som masterstudent fikk et ønske om å utforske PP-tjenesten sin rolle i skolen, og i hvilken grad læringsmiljøet og systemet rundt eleven blir undersøkt, slik det kommer frem i litteraturen at det skal.

Ser vi til opplæringsloven (1998) kommer det i §5-6 frem at PP-tjenesten skal jobbe systemrettet og støtte skoler i kompetanse- og organisasjonsutvikling, med et spesielt fokus på å legge til rette for elever med særskilt behov. I tillegg har stortingsmeldinger og rapporter lagt frem at PP-tjenesten og skoler bør prioritere et systemrettet arbeid, da det kan bidra til å øke mangfoldet av elever i klasserommet samtidig som det totale behovet for sakkyndige vurderinger kan reduseres (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57; Nordahl et al., 2018, s. 110). Litteraturen viser at PP-tjenesten bør jobbe systemrettet, men min erfaring tilsier at det ikke alltid gjøres i praksis. Gjennom å gjøre noen tidlige søk rundt temaet oppdaget jeg at det var mindre dekket i forskning. Systemrettet arbeid har blitt forsket på, men det er fortsatt med hovedfokus på *at* og *hvorfor* det er viktig, og i mindre grad *om* og *hvordan* PP-rådgivere gjennomfører arbeidet i praksis. Hovedfokuset har også ligget på utfordringer som oppstår og hvorfor arbeidet blir vanskelig. Jeg ønsker å sette et positivt lys på temaet.

Med bakgrunn i min erfaring og litteraturen jeg har lest, har denne masteroppgaven tatt form. Temaet til studien er systemrettet arbeid og hensikten er å undersøke om PP-rådgivere jobber systemrettet, hvordan dette gjøres i praksis, og hvilke muligheter som ligger i dette arbeidet. Jeg vil altså undersøke om systemet rundt eleven blir tatt i betraktning selv etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke positive sider arbeidet har. Dette er en empirisk undersøkelse, og for å belyse problemstillingen vil jeg benytte intervju som metode. For å få et bilde på tematikken ønsker jeg å undersøke det fra PP-tjenesten sin side. Dette gjør jeg for å få et innblikk i PP-rådgiveres

tanker og opplevelser rundt tema og om deres erfaringer er å jobbe systemrettet. Dette er et stort tema som krever en tydelig avgrensning.

Nedenfor vil jeg legge frem problemstilling og avgrensning av studien. Deretter vil jeg illustrerer bakgrunnen for valg av tema og vise til studiens formål og aktualisering. Til slutt legger frem en utdyping av studiens oppbygging.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning av studien

Problemstillingen jeg har valgt til å belyse mitt valgte tema er:

*Hvordan kan PP-tjenesten utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke muligheter ligger i dette arbeidet?*

Jeg har valgt å bruke en todelt problemstilling som innebærer tre sentrale elementer. Det første jeg ønsker å undersøke er hvordan PP-tjenesten jobber systemrettet. Hvilke metoder bruker de, og hva anser de som viktig i arbeidet?

Deretter stiller jeg spørsmål rundt hva som kreves for at arbeidet kan gjennomføres i praksis. Dette handler i stor grad om PP-rådgiveres samarbeid med lærere.

Til slutt stiller jeg spørsmål rundt hvilke muligheter som ligger i arbeidet. Hvorfor er dette verdifullt?

Disse spørsmålene henger sammen og blir belyst basert på intervjuundersøkelsen. Jeg har avgrenset studien til å omhandle i størst grad *hvordan* systemrettet arbeid blir utført, og i en mindre grad *hvorfor* PP-tjenesten jobber med systemet. Dette er med bakgrunn i at tidligere forskning og styringsdokumenter i større grad viser til hvorfor det systemrettede arbeidet er viktig, men jeg fant mindre av hvordan det utføres i praksis.

Studien er avgrenset til å i hovedsak omhandle elever i barneskolealder. Grunnlag for henvisninger er ikke definerte, og studien omhandler PP-tjenesten sitt arbeid på generell basis. Samtidig er det grenset til å handle om elever som er tilknyttet ordinære klasser, og altså ikke tilhørende eventuelle spesialavdelinger. Jeg ser overordnet på utfordringene og vil ikke gå inn på enkeltelever eller saker rundt dette.

Av den grunn er studien også avgrenset til å se på elevers vansker og utfordringer i læringsmiljøet atskilt fra andre faktorer. Læringsmiljøet tar utgangspunkt i en normalklasse, uten at faktorer som blant annet klassestørrelse, andel elever med spesialundervisning og elevenes opprinnelige etnisitet blir vektlagt.

Studien er sett gjennom et perspektiv fra PP-tjenesten sin side, og jeg forholder meg dermed ikke til hvordan skolen, ledelsen og lærere møter utfordringene. Det er skildringer gjort av PP-rådgivere og deres erfaringer med blant annet samarbeid med skolen som står i sentrum. Jeg får dermed heller ikke frem elevenes stemme. Studien er altså avgrenset til å belyses fra PP-tjenestens sitt perspektiv.

### 1.3 Bakgrunn for tema

Ser vi til opplæringsloven har alle elever rett til «... eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Dette innebærer at elever skal føle seg trygge i klassen sin og oppleve gode forutsetninger for læring. For at læring skal kunne skje bør elevene i tillegg oppleve å få tilpassede oppgaver, tydelige forventninger, varierte arbeidsmetoder og arbeidsro i undervisningen (NOU 2015: 8, s.74). Disse punktene beskrives i NOU (2015: 8) å være forskningsmessig støttet, og kan bidra til at elevene opplever læring i ulike fag og kompetanseområder. Likevel er ikke dette tilfelle for alle elever i Norge. Uro har blitt ansett som en utfordring i norske klasserom, og gjennom tiden har ulike rapporter påpekt at bråk og uro er hemmende for læring og med på å redusere elevenes læringsmuligheter (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 69; Vibe et al., 2009, s. 195). Arbeidsro er en avgjørende faktor for trivsel i undervisning, og jeg har selv vært voksen i klasser der arbeidsro har vært et mer sjeldent fenomen. Hvem som avgjør om et klasserom oppleves urolig eller ikke varierer og er subjektivt forankret. Noen lærere har vært uenige i at norsk klasseromsklima er problematisk, mens andre har sett større utfordringer med bråk og bruker lang tid på å roe ned klassen (Vibe et al., 2009, s. s. 199).

PP-tjenesten har som arbeidsområde å være en støttende instans som hjelper elever med særlige behov, samt skolen som organisasjon (Opplæringslova, 1998, §5-6). Om PP-tjenesten skal arbeide individ- eller systemrettet har vært i fokus de siste årene. Samtidig er det utfordrende å skille disse formene for arbeid, da tjenesten kan jobbe systemrettet rundt enkeltelever. Dette bunner i at en elev kan påvirke en klasses læringsmiljø i stor grad, samtidig som at klassens klima, uro og arbeidsmåter kan påvirke denne eleven (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 297). Gjennom opplæringsloven (1998) §5-6 kan vi se at PP-tjenesten har som formål å jobbe på både individ- og systemnivå, men i hvilken grad disse arbeidsmåtene utføres i praksis er uvisst. På en annen side er opplæringsloven per nå for uklar i definisjon, og en ny versjon trer i kraft høsten 2024. En endring Regjeringen ønsker å presisere i den nye loven er at PP-tjenesten skal jobbe forebyggende med fokus på tidlig innsats, og at loven skal presisere hvilke krav til kvalitet PP-tjenesten skal levere (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15). Dette er for at det skal være tydeligere hva PP-tjenesten har som fokus og at de skal ha en god kvalitet på arbeidet de utfører. Dermed kreves det relevant

kompetanse for PP-rådgivere, slik at de kan bidra i videre kompetanseutvikling i skolen. Den nye opplæringsloven har også som formål å være så tydelig som mulig, slik at alle kan forstå reglene som blir satt (Kunnskapsdepartementet, 2023).

På bakgrunn av dette har temaet til min studie blitt valgt. Jeg ønsker å undersøke hva som gjøres av systemrettet arbeid rundt elever, og hva som bør bli tydeligere og videre forsket på. For at elever skal kunne oppleve trygge og rolige skoledager, kan PP-tjenesten støtte skoler og veilede lærere, særlig dersom klassen består av en eller flere elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, §5-6; Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 288). Studiens fokusområde ligger i hva og hvordan PP-rådgivere kan bidra og støtte lærere i sin tilrettelegging for elever som ikke opplever et tilstrekkelig utbytte av undervisningen.

## 1.4 Studiens formål og aktualisering

Temaet jeg har valgt til masteroppgaven min er aktuelt og relevant, da PP-tjenesten er en viktig instans som stadig er inne i saker og hjelper elever med særskilte behov. Jeg har selv erfart at arbeidet har kommet til kort, da blant annet samtaler med voksne rundt elever ikke blir gjennomført og læringsmiljøet til eleven ikke blir tatt i betraktning. Basert på bakgrunnen for temaet kan vi se at det enda mangler kunnskap om hvordan PP-rådgivere jobber i praksis, og i hvilken grad de jobber systemrettet. I og med at elever enda opplever et urolig læringsmiljø og det enda er en god del elever som får spesialundervisning utenfor klasserommet, vil denne studien undersøke om det kan foreligge en sammenheng her. Kan systemrettet arbeid gi flere muligheter enn individrettet arbeid?

Formålet med studien er å undersøke om PP-rådgivere tar systemet i betraktning i sitt arbeid, selv om de jobber etter henvisninger rundt enkeltelever. Samtidig er formålet å undersøke hvordan dette arbeidet utføres. Brukes det noen spesifikke metoder? Kjenner PP-rådgivere til disse metodene? Gjennom å ha lest om feltet har jeg oppdaget at det i større grad forskes på hvorfor systemrettet arbeid er viktig, men i mindre grad på hvordan det kan anvendes i praksis og om det faktisk gjøres. For å belyse dette vil jeg vinkle studien til å rette søkelyset på arbeidets positive sider. Jeg er interessert i å undersøke hvordan PP-tjenestens arbeid kan påvirke hele læringsmiljøet også for de andre elevene, og ikke kun for eleven som henvises.

## 1.5 Oppbygging av studien

Denne masteroppgaven har til sammen 7 kapitler med underkapitler. Her vil jeg legge frem hva hvert kapittel innebærer og hvordan denne studien er satt opp.

**Kapittel 1:** Innledning av studien. Her legges problemstilling og avgrensning for studien frem, samt bakgrunn for tema og aktualisering. Jeg vil redegjøre for hvilke valg jeg har foretatt for å gå frem for å belyse problemstillingen, og legge frem en begrunnelse for valgene.

**Kapittel 2:** Studiens kontekst. Her vil jeg skissere temaet og male et bilde av landskapet til studien. Det vil bli satt lys på relevante begreper som hva PP-tjenesten er, hva et individrettet arbeid innebærer og hva som legges i et systemrettet arbeid. Jeg vil gjøre rede for dette med hovedvekt på stortingsmelding 6 (2019-2020), opplæringsloven og utdanningsdirektoratet sine sider med vekt på den spesialpedagogiske veilederen. Det er fordi disse kildene viser til PP-tjenestens mandat, samt legger et grunnlag for hvordan PP-tjenesten bør jobbe. Det er viktig å skille stortingsmeldingenes refleksjoner om hvordan PP-tjenesten *bør* jobbe fra forskning på feltets refleksjoner om hvordan de har jobbet. Dette kapitlet vil sette problemstillingen inn i en kontekst og vise bakgrunnen for utfordringene og mulighetene som diskuteres i kapittel 6.

**Kapittel 3:** Forskning på feltet og teoretisk forankring. Her vil jeg legge frem et utvalg av forskning som finnes på feltet. Jeg har valgt å bruke tre artikler for dette, som viser til hva som har blitt forsket på innen systemrettet arbeid i PP-tjenesten. Sammen kan disse artiklene legge et grunnlag for å få et overblikk over feltet denne studien skrives innen. Alle artiklene er relevante til studiens tema og kontekst. De er også skrevet i nyere tid, altså for fem til seks år siden. Forskningen er valgt da den er relevant og dekker feltet.

Når det gjelder den teoretiske forankringen, vil den valgte teorien bli brukt som verktøy til å belyse problemstillingen. Teorien vil si noe om hvordan PP-tjenesten kan jobbe ut fra et teoretisk perspektiv. Teorien jeg har valgt er systemteori med Urie Bronfenbrenner (1917-2005) i spissen. Med hans utviklingsøkologiske modell viser Bronfenbrenner (1979) til hvordan menneskers økologiske miljø kan settes i systemer. Dette vil være relevant for denne studien da systemperspektivet er det mest grunnleggende temaet i problemstillingen.

**Kapittel 4:** Metode. Her vil jeg redegjøre for og reflektere over valgene rundt metode, vitenskapelig ståsted og analyseprosessen. Til å belyse studiens problemstilling har jeg valgt å bruke intervju som metode. Dermed er studien kvalitativ og jeg vil få et nærmere innblikk i praksisfeltet. For å få et oversiktlig bilde av intervjuene vil jeg anvende tematisk analyse i prosessen videre. Denne metoden er valgt for å strukturere funn og finne frem til temaer som vil være essensielt til diskusjonen av studien. Jeg ønsker å finne relevante temaer og funn som bidrar til å gi et tydelig bilde av intervjupersonenes fortellinger, slik at jeg forholder meg så nært til deres opplevelser jeg kan. Valgene vil begrunnes dypere i kapitlet. Til slutt vil jeg i dette kapitlet også gjennomgå forskerrollen, med vekt på etiske hensyn som personvern, anonymisering, samtykke og

frivillighet. Helt til slutt avsluttes kapittelet med en illustrasjon av studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

**Kapittel 5:** Presentasjon av funn. Her vil jeg legge frem resultatene etter undersøkelsene mine. Her vil jeg vise til sitater og fremstille hvilke sentrale funn jeg har analysert frem. Resultatene vil bli presentert ut fra temaene/de sentrale funnene. Innen hvert funn ligger det også mindre kategorier som bidrar til å støtte opp funnene. Gjennom kapittelet vil jeg vise til informantenes fortellinger så nært deres opplevelser jeg kan. Grunnlaget for kapittelets oppsett er at det ved bruk av den tematiske analysen vises tydelig og oversiktlig hva de sentrale funnene er, og hva som ligger bak og støtter opp disse. Her vil jeg vise til hvorfor funnene er relevante til studien. Den empiriske undersøkelsen er det viktigste elementet for å belyse og svare opp problemstillingen. Dermed vil funnene være grunnleggende for studiens diskusjon, og alle diskusjoner vil ta utgangspunkt i informantenes fortellinger.

**Kapittel 6:** Diskusjon. Her vil jeg diskutere studiens problemstilling ut fra de sentrale funnene, med støtte fra forskning på feltet, systemteori og PP-tjenestens mandat. Gjennom dette vil problemstillingens tre elementer belyses. Relevante diskusjoner bygges ut fra og videre på hverandre. Kapittelet er satt opp nært den tematiske analysen og oppdelt tilnærmet lik slik temaene fra analysen presenteres. Hovedforskjellen på de to kapitlene er at det i presentasjon av resultater vises til fire temaer/sentrale funn, mens det i diskusjonen deles i tre diskusjoner. Det stammer fra at to av de sentrale funnene diskuteres i ett opp mot hverandre. Oppdelingen av diskusjonen begrunnes i at hver del representerer problemstillingens tre elementer, og det legges frem på en strukturert og oversiktlig måte. Til slutt i drøftingen vil jeg samle tråder og svare opp studiens problemstilling i helhet.

**Kapittel 7:** Avslutning. Her vil studien som helhet oppsummeres. Jeg vil se tilbake på valgene jeg har foretatt og undersøke om disse har bidratt til å svare opp problemstillingen. Jeg vil også reflektere over studiens hensikt og formål, og vise til hvordan dette har blitt belyst. Til slutt i dette kapittelet vil jeg vise til studiens begrensninger og veien videre. Her vil jeg legge frem hva som fortsatt mangler på feltet og som bør forskes videre på.



## 2 Studiens kontekst

I dette kapitlet vil jeg presentere hva den pedagogisk-psykologiske tjenesten er, samtidig som jeg vil tegne et bilde av deres mandat, ansvarsområder og oppgaver. Her vil jeg rette fokus mot deres lovfestede arbeid og oppgaver som bør foreligge etter en henvisning, samt PP-rådgiveres samarbeid med lærere. Det betyr at jeg ikke vil trekke inn skole-hjem samarbeid og PP-tjenestens kommunikasjon med elevenes hjem, selv om dette kan ha betydning for arbeidet. Et slikt bilde av PP-tjenesten er viktig for å kontekstualisere studien.

### 2.1 PP-tjenestens arbeidsområder og oppgaver

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (heretter omtalt som PP-tjenesten) sitt mandat står i opplæringsloven (1998) §5-3, der det blant annet blir beskrevet at PP-tjenesten sine oppgaver består i å utvikle sakkyndige vurderinger, støtte skoler i tilrettelegging for elever med særskilte behov og drive kompetanse- og organisasjonsutvikling. Ser man til opplæringsloven (1998) kan man altså se at PP-tjenesten skal jobbe både for enkeltelever, men også for skolen som organisasjon. Hva innebærer dette arbeidet?

PP-tjenesten er en instans som samarbeider med skoler og barnehager rundt elever og barn som har et særskilt behov (Opplæringslova, 1998, §5-6). Dersom en lærer opplever at en elev har faglige eller sosiale vansker på skolen, kan en bekymring oppstå. Denne bekymringen kan bunne i at eleven oppnår lav skår på faglige tester, og læreren blir bekymret for om eleven opplever et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan også være at bekymringen ligger i om eleven har vansker knyttet til sosiale forhold, som kan være påvirket av faktorer som arbeidsmåter, klassesammensetting, eller læringsmiljø. Etter å ha forsøkt og evaluert tiltak, kan bekymringene videre henvises til PP-tjenesten for faglig utredning eller støtte i forhold til større sosiale utfordringer. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er bygget slik at det skal foreligge en mal for fremgangsmåten, som gjennom 6 faser innebærer at en henvisning har kommet, PP-rådgiveren har utformet en sakkyndig vurdering og skolene har utarbeidet en årsrapport med spørsmål rundt om elevens opplæringstilbud er tilstrekkelig (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan være mange grunner til bekymring og til at eleven ikke opplever et tilstrekkelig tilbud innenfor den ordinære undervisningen. Det kan være at eleven har vansker som krever en ren faglig utredning. I andre situasjoner kan det være at eleven ikke opplever et godt miljø på skolen, men heller en urolig undervisning, mobbing, eller for liten grad av tilpasning i undervisningen. I den sammenheng kan PP-tjenesten bidra i tverrfaglige samarbeid, for å hjelpe skolene med å etablere struktur, øke

kompetanse om faglige og sosiale temaer, oppdage vansker og sette i gang større tiltak i en klasse, på et trinn eller i mindre grupper (Utdanningsdirektoratet, 2022).

PP-tjenesten har flere ulike lovfestede oppgaver. Likevel stilles det spørsmål rundt om PP-tjenesten skal jobbe for å bedre opplæringstilbudet for enkeltelever, eller utføre systemrettede tiltak. Ser vi til stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, kommer det frem at PP-tjenesten bør rette arbeidet sitt både mot sakkyndighetsarbeid og forebyggende arbeid. Det vil si at de bør jobbe både individrettet og systemrettet, og fordele arbeidstiden i forhold til dette.

## 2.2 Individrettet og/eller systemrettet

PP-tjenesten har tradisjonelt sett jobbet individrettet. Fokuset har vært å hjelpe med å legge til rette så elever med særskilte behov skal få muligheten til å mestre på sitt nivå, gjennom en utarbeidelse av egne opplæringsmål og eventuelle tiltak ut fra hvilke forhold som gjør opplæringen utfordrende (Opplæringslova, 1998, §5-3). Dette arbeidet blir fortsatt vektlagt, og beskrivelsene skal føres i en sakkyndig vurdering, utviklet av en PP-rådgiver (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed er den sakkyndige vurderingen grunnlaget for det individrettede arbeide til PP-tjenesten, og vil videre bli forstått som sakkyndighetsarbeid.

PP-tjenesten sine individrettede oppgaver er viktig for elever som ikke opplever et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen på skolen. Gjennom å få egne tiltak og egne realistiske opplæringsmål kan disse elevene få gjennomført skolegangen med en følelse av mestring. Dermed er det nødvendig at PP-rådgiveren utfører et grundig arbeid. For å få et innblikk i elevens vansker og realistiske mål skal PP-rådgiveren gjennomføre ulike tester, kartlegging og en utredning av elevens vansker, noe som inngår i tiltakskjedens fjerde fase (Utdanningsdirektoratet, 2021). Etter at den sakkyndige vurderingen er ferdigstilt med beskrivelser av elevens vansker og forslag til tiltak sendes den til skolen, som videre utformer en individuell opplæringsplan for eleven. Her kan det være beskrevet hvilke arbeidsmetoder eleven har krav på, om eleven får tilbud om egne verktøy til skriveoppgaver, en assistent tilgjengelig i undervisning, eller spesialundervisning på eget rom (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til sammen vil dette støtte eleven slik at eleven skal kunne oppleve en variert, tilrettelagt og motiverende skolehverdag som innebærer mestring og samtidig en opplevelse av tilhørighet.

PP-tjenesten har med bakgrunn i dette en stor oppgave i å bidra til tilrettelegging for elevers behov i skolen, samt å gi elevene de rettighetene de har krav på for å oppleve en meningsfull skolehverdag. Dette arbeidet vil naturligvis prege PP-rådgivernes arbeidsdag, da det er tidkrevende å gjennomføre kartlegging, utredning og skrive grundige sakkyndige vurderinger

(utdanningsdirektoratet, 2021; Opplæringslova, 1998, §5-3). På en annen side kommer det frem i lovverket at PP-tjenesten skal bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling, også kalt systemrettet arbeid i skolene (opplæringslova, 1998, §5-6). Systemarbeid i skolen kan ha som mål å utvikle gode rutiner for skoleoverganger, redusere fravær, etablere en bedre klasseromskultur, eller redusere mobbing (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). Gjennom dette arbeidet kan skolen som organisasjon utvikle en bedre ressursytelse og samordning, både rundt elevene som har behov for særskilt tilrettelegging og de som følger ordinær undervisning. Det kan føre til et bedre arbeidsmiljø for læreren og læringsmiljø for elevene. I dette arbeidet er PP-tjenestens oppgave å komme utenfra og se skolen i et større bilde. Her kan PP-rådgiveren bidra i veiledning av lærere, utvikling av skolens arbeidsrutiner og vise til hvordan tiltak for en elev som har et særskilt behov kan påvirke de andre elevene i klassen og systemet de er en del av (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280).

For PP-rådgiveren innebærer dette arbeidet å jobbe med lærere og øke deres kompetanse til å omhandle mer enn bare faglig undervisning. Lærere er viktige personer i barns liv og er store påvirkere på elevenes skolehverdag. Gjennom et samarbeid med lærere kan PP-tjenesten bidra til å hjelpe elever som av ulike grunner opplever utfordringer på skolen. Læringsmiljøet til eleven består av alle mennesker og relasjoner eleven opplever i undervisningen og det åpne systemet de er en del av (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). Gjennom et godt samarbeid med skolen kan PP-tjenesten bidra med å bedre relasjonen mellom elevene i en klasse, samt mellom lærer og elev. Det pedagogiske arbeidet er gjensidig, der alle delene av systemet påvirker hverandre. Er det mange urolige elever vil de kunne påvirke lærerens evne til å utføre en god undervisning, og dersom læreren har en svak klasseledelse og stiller høye krav vil det kunne påvirke elevenes evner til å utføre sitt arbeid (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 67).

For å jobbe systemrettet og blant annet med læringsmiljøet til elevene bør PP-tjenesten samarbeide tett med skolene. I dette samarbeidet kan de bidra til å utvikle en bedre kvalitet i både spesialundervisning og ordinær undervisning, samt drive et forebyggende arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55). Det å jobbe med systemet rundt elevene innebærer å jobbe med de ansatte på skolen, ledelsen ved å drive kompetanseheving og veiledning rundt ulike relevante temaer. Dette arbeidet argumenteres i blant annet stortingsmeldinger og lovverket. De skal være med og bidra til at både enkeltelever og hele klasser skal få tidligere støtte og dermed unngå fare for å henge etter (Opplæringslova, 1998, §1-4; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57). På den måten har PP-tjenesten mulighet til å bidra til at skolene fanger opp elever, slik at færre faller utenfor skolesystemet. De bør jobbe for at klasser opprettholder trivsel og læring for alle elever, og gi støtte til det systematiske og helhetlige arbeide som øker både faglig og sosial inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 58).

PP-tjenesten er et organ som jobber i tett samarbeid med skoler og barnehager for å bidra til å gi elever og barnehagebarn en bedre og tryggere hverdag. De driver både individrettet og systemrettet arbeid, og må tilpasse arbeidshverdagen etter dette. Det individrettede arbeidet er nødvendig for at enkeltelever skal kunne oppleve mestring innen sin sone for læring, mens det systemrettede arbeidet skal bidra til at kvaliteten på undervisningen kan bli bedre, og hele klasser får et bedre opplæringstilbud. Det innebærer å jobbe med ledelsen og lærere for å utvikle det systematiske arbeidet og organisasjonen i helhet, samt øke kompetansen til de ansatte (Opplæringslova, 1998, §5-6; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 58). PP-tjenesten skal også bidra inn i det lokale støttesystemet, som skal gjøre skolene bedre rustet til å møte mangfoldet og gi lærerne bedre kompetanse til å møte elevene og utvikle et inkluderende utdanningsløp (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). PP-tjenesten sine arbeidsoppgaver innebærer flere faktorer, men både det individrettede og systemrettede er vesentlige for å støtte elever med særskilte behov, samt øke kvaliteten i undervisningen.

## 3 Tidligere forskning og teoretisk forankring

### 3.1 Forskning på feltet

Forskning på feltet har vist oss at søkelyset på systemarbeid har økt de siste årene. I dette kapittelet skal jeg utforske hva forskning viser om PP-tjenestens prioritering av arbeidsoppgaver, og i hvilken grad fokuset har vært rettet mot systemet rundt eleven i deres arbeid. Her vil jeg bruke tre valgte forskningsartikler til å undersøke hva som har blitt forsket på rundt PP-tjenestens systemrettede arbeid. Forskningen bidrar til å undersøke hvordan systemrettet arbeid har blitt fremstilt, hva som foreligger av krav for at arbeidet kan gjennomføres, og hva som finnes av muligheter i arbeidet. Til sammen vil dette bidra til å diskutere studiens problemstilling.

#### 3.1.1 Systemrettet arbeid i lys av forskning

Vi vet fra forskning på feltet at PP-tjenesten de siste årene har økt fokuset på systemarbeid i skolen, og flere PP-rådgivere ønsker en fordeling av oppgaver som legger mest vekt på systemarbeidet (Opdal & Svenkerud, 2019; Nordahl et al., 2018, s. 170). Det vil si at det er et mer rettet søkelys mot systemet eleven er en del av, og brukes mindre tid på sakkyndighetsarbeid. For å jobbe med systemet er PP-rådgivere nødt til å både prioritere arbeidet, og samarbeide tverrfaglig med andre instanser i skolene. Dette kan by på utfordringer, og forskningen viser blant annet at det kan oppleves utfordrende å prioritere systemarbeidet da elevene har et rettmessig krav på sakkyndige vurderinger innen rimelig tid (Nordahl et al., 2018, s. 110; KS, 2019). PP-tjenesten skal støtte skoler med kompetanse innen utredning- og sakkyndighetsarbeid samtidig som de skal utføre kompetanse- og organisasjonsutvikling. Gjennom rapporten skrevet av Thomas Nordahl og et ekspertutvalg (2018) kommer det frem at PP-tjenesten bør jobbe ut fra et relasjonelt perspektiv, altså systemrettet. Bakgrunnen for dette er at et systemperspektiv ifølge forskningen har bidratt til å utvikle et inkluderende fellesskap på skolen. Et slikt fellesskap har gjort at flere elever kan delta i den ordinære undervisningen dersom lærere har lagt til rette for det. Ved å utvikle gode pedagogiske løsninger har inkluderingen hatt god effekt på elevers læring (Nordahl et al., 2018, s. 221).

Ifølge forskningen kan vi se at systemet har blitt vektlagt, og det beskrives at det bør fortettes i PP-tjenestens arbeid på skolene. Likevel kan vi se at det legges frem ulike dilemmaer og utfordringer ved dette arbeidet. Kommunesektorens interesseorganisasjon, heretter omtalt som KS, (2019) har blant annet stilt spørsmål rundt om PP-tjenesten setter av nok ressurser, som tid og ansatte til det systemrettede arbeidet. Nordahl et al. (2018) stilte også spørsmål rundt om PP-tjenesten satser mest på individuelle eller systemrettede tiltak for elever. Opdal og Svenkerud

(2019) stilte på sin side spørsmål rundt om hvilke forhold som påvirker PP-rådgiveres arbeid, og kom frem til at de to viktigste faktorene var tid og samarbeid. På bakgrunn av dette kan vi se at forskningen har hatt søkelys på PP-rådgiveres tidsbruk, og mulighet til utførelse av arbeidet. Forskningen viser at det i flere settinger har vært et økt press på prioriteringer av oppgaver innenfor tidsrammen PP-tjenesten har til arbeidet (Opdal & Svenkerud, 2019). Hvordan PP-rådgivere utnytter arbeidstiden, fordeler oppgaver mellom seg og prioriterer arbeidet har altså vist seg å ha mye å si på om systemet får fokus i arbeidet. Dette er relevant for denne studien da en del av undersøkelsene omhandler hvordan et systemrettet arbeid kan utføres, noe som kan ses i lys av forskning om hvordan systemarbeid har foregått tidligere.

Nordahl et al. (2018) påpeker i sin rapport at det tidligere har vært utbredt en forståelsesmodell som handler om at elever har vansker som påvirker deres utbytte av den ordinære opplæringen, og at fokuset dermed har vært rettet mot den enkelte elev. Gjennom sin studie har forskerne på en annen side vist hvordan det å fokusere på systemet eleven er en del av har en sammenheng med elevens utbytte. Dermed har elevens læring sammenheng med skolens struktur, kultur, læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen (Nordahl et al., 2018, s. 219). Gjennom dette perspektivet vil fokuset rettes mot læringsmiljøet i skolen, og ikke kun på eleven selv. Her kan vi se at læreren har en sentral rolle. Forskningen viser hvordan eleven påvirkes av skolen, læringsmiljøet og lærerens rolle i undervisningen, og dermed vil det være sentralt for lærerne å ha relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 233). For å tilegne seg det, kan de få støtte gjennom veiledning av PP-tjenesten. Det vil kunne gi muligheter for PP-rådgivere, som på denne måten kan jobbe systemrettet, noe som viser seg betydningsfullt når de er ute og arbeider direkte i skolene (KS, 2019).

### 3.1.2 Hvordan viser forskning til at systemarbeidet har blitt utført?

For å kunne utføre et systemrettet arbeid kreves det at PP-rådgivere har kunnskap om hvordan de kan utføre arbeidet (KS, 2019). Det handler blant annet om å være godt kjent med hvordan man kan jobbe systemrettet, for å være i stand til å utføre en god veiledning til skolene. Det innebærer å være kjent med hvilke metoder og verktøy som finnes på området, og hvordan man kan anvende disse. Opdal og Svenkerud (2019) viser til at PP-rådgivere har flere praktiske redskaper til bruk i sakkyndighets- og utredningsarbeidet, som tester, maler og arbeidshjul. Samtidig er det få konkrete verktøy og metoder for bruk i det systemrettede arbeidet. Dermed kan det å bli trygg i arbeidet oppleves utfordrende. Gjennom deres forskning kan vi se at flere PP-rådgivere opplever å mangle kompetanse til å utføre systemrettet arbeid. Likevel kommer det frem at det eksisterer noen metoder å bruke i arbeidet, som pedagogisk analyse, oppsatte drøftingsmøter og formulering av et

felles språk (KS, 2019; Opdal & Svenkerud, 2019). Det vil si at det eksisterer metoder, men at det ikke er like konkret som i sakkyndighetsarbeid, og kan dermed være mer utfordrende å anvende.

I og med at systemarbeidet kan være utfordrende å jobbe med viser forskning at PP-rådgivere bør ha et tett samarbeide med lærere. Det innebærer å utvikle et forståelig språk, slik at både skolens ansatte og PP-rådgiverne får lik forståelse for utfordringene og dermed har mulighet til å kommunisere rundt disse uten at det oppstår misforståelser (Opdal & Svenkerud, 2019). Forskningen til Opdal og Svenkerud (2019) viser altså at kommunikasjonen ble viktig for samarbeidet, som gikk bedre ettersom det forelå en bro mellom situasjonsforståelsen hver enkelt deltaker hadde og gruppen som helhet hadde. Dette viser viktigheten av en felles forståelse for målet med arbeidet, og veien for å komme dit. PP-rådgivere er de som har kompetanse i feltet, og som dermed sitter med makten i relasjonen. Det viser seg viktig og verdifullt for samarbeidet at PP-rådgiveren er bevisst på hvilke begrep og terminologi de benytter i kommunikasjonen (Opdal & Svenkerud, 2019). I tidligere arbeid har de altså gjort seg forstått på nivået til læreren, noe som ble elementært for samarbeidet.

For å opparbeide et fungerende samarbeid har det også vist seg å være verdifullt med gode relasjoner mellom de involverte i systemarbeidet (KS, 2019). Gjennom forskningen kan vi se at det har utviklet seg sterkere og tryggere relasjoner gjennom at PP-rådgivere har vært mer til stede på skolene. Samarbeidet har altså blitt bedre av at PP-rådgivere har økt sin tilstedeværelse, og bidratt med blant annet drøftingsmøter. I disse møtene har lærere fått mulighet til å benytte PP-rådgivernes kompetanse, og drøftet saker før de blir henvist (KS, 2019). Lærere har fått økt sin kompetanse til for eksempel å tilrettelegge for en elev i klasserommet. Samtidig har PP-rådgiveren fått mulighet til å bli bedre kjent med konteksten til elevene, og miljøet på skolen generelt. Begge sider har vist seg å få noe godt ut av disse drøftingsmøtene og den økte tilstedeværelsen. PP-rådgivere har bidratt med rådgivning og veiledning til lærere, og skolen har blitt mer bevisste på hvordan de kan bruke PP-rådgiverne i systemarbeidet (KS, 2019). Gjennom dette kan vi se at systemrettet arbeid og PP-tjenesten sitt rolle har vist seg å bli mer synlig. Samtidig viser forskningen at dette arbeidet krever at PP-rådgivere har tid og mulighet til å være tilgjengelig på skolen. For å få til et godt samarbeid i arbeidet kreves det at lærere og PP-rådgivere har en sterk relasjon, noe som har utviklet seg ettersom de har blitt kjent med hverandre og trygge på at alle har kompetansen som kreves i arbeidet.

Gjennom forskningen kan vi se at en god relasjon ikke alltid er utfallet av arbeidet. En utfordring som kan oppstå i systemarbeidet er at PP-rådgivere har lave prioriteringer og får tildelt begrensede ressurser til arbeidet (Nordahl et al., 2018, s. 180). Prioriteringene stammer blant annet fra at PP-rådgivere selv kan velge hvilke arbeidsoppgaver de legger størst vekt på (Opdal &



Svenkerud, 2019). Dermed kan de altså velge hvordan oppgavene fordeles mellom PP-rådgiverne på kontoret, og hvordan hver enkelt PP-rådgiver fordeler oppgavene sine. Her kan de velge å ikke prioritere systemarbeidet, et valg som viser seg å baseres på hvordan de opplever egen kompetanse til å utføre de ulike oppgavene. Det er mest kjent at PP-tjenesten har utredningskompetanse, og det har dermed tradisjonelt sett vært hovedformålet med tjenesten. Gjennom forskningen kommer det altså frem at flere ansatte jobber etter saker der de opplever å ha god nok kompetanse, og for noen vil systemsakene være for store og utfordrende å prioritere. For andre kan systemarbeidet være mer interessant, og de opplever en økt kompetanse innen denne type arbeid. PP-rådgiverne i studien til Opdal og Svenkerud (2019) beskriver et paradoks med dette, da lovverket må følges i forhold til individets rettigheter, men samtidig er det en økt bevissthet rundt at de kan velge andre måter å jobbe på for at endring skal skje. Av den grunn har PP-rådgiveres relasjon til lærere i perioder blitt begrenset gjennom at de ikke har tid til å øke tilstedeværelsen på skolen.

På samme måte kommer det også frem i forskningen at forventningene fra skolen har vært at utredningsarbeidet skal bli prioritert, da det er her PP-tjenestens kompetanse ligger (Opdal & Svenkerud, 2019). Dermed har det blitt glemte at PP-tjenesten kan bidra i større systemsaker rundt skolemiljø eller mobbeproblematikk. Opdal og Svenkerud (2019) gir uttrykk for at det er andre aktører inne i disse sakene, og skolene dermed ønsker å bruke PP-tjenesten til det kompetanseområde det kun er de som har. Samtidig kommer det frem i forskning på feltet at det har vist seg å være betydningsfullt for PP-tjenesten å vektlegge det systemrettede arbeidet når de er ute og arbeider direkte i skolene (KS, 2019). Nedenfor skal jeg undersøke hva forskningen sier om systemperspektivet versus individperspektivet i PP-tjenesten.

### 3.1.3 Systemperspektivet versus individperspektivet i lys av forskning

Gjennom undersøkelsene rundt PP-tjenestens arbeid, viser det seg at PP-rådgiveres roller ikke er tydelig definerte i systemarbeidet (Opdal & Svenkerud, 2019). I slike situasjoner vil det være utfordrende for både PP-rådgivere og skolene å vite hva de kan bidra med i dette arbeidet. På bakgrunn av det har det blitt iverksatt ulike undersøkelser på feltet som har satt i gang systemarbeid for å skape endringer (KS, 2019). KS (2019) viser til hvordan disse endringene har vært krevende, da arbeidet må foregå på samme tid som at ordinær drift skal opprettholdes i både skolene og PP-tjenesten. Med tanke på utfordringer rundt tidspresset i arbeidet, løste denne studien det med å sette inn ekstra ressurser i perioder (KS, 2019). De la også inn et krav om at systemarbeidet må vektlegges i skolene selv uten at PP-tjenesten er tilgjengelig. Studien viste at arbeidet ble verdifullt. Forskning viser at vektlegging på systemperspektivet i både PP-tjenesten og skolene førte til at det



ble oppdaget en sammenheng mellom sosiale strukturer og elevers utfordringer knyttet til både læring og atferd (Nordahl et al., 2018, s. 220).

Gjennom dette perspektivet kan fokuset rettes mot læringsmiljøet i skolen, og ikke kun enkelteleven. Dermed kan også elevens utfordringer ikke kun forstås som en konsekvens av vanskene til eleven, men også som et uttrykk for kvalitet i skolen (Nordahl et al., 2018, s. 220). Ved å rette søkelyset mot systemperspektivet, viser forskningen at tiltak som igangsettes kan rettes mot systemet, læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen. Dette gjelder både tiltak som settes på bakgrunn av systemsaker og på bakgrunn av en enkelt elev sitt utbytte av undervisningen. Det vil si at der en elev ikke opplever å få et tilstrekkelig utbytte, kan tiltak for eleven rettes mot hele læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen i undervisningen. Forskningen viser at tiltak kan bidra til å bedre dette miljøet i sin helhet, og PP-rådgivere kan bidra med blant annet veiledning til lærere rundt et større perspektiv og ikke kun elevens vansker (KS, 2019). Dette viser hvordan enkeltsaker og systemsaker kan gå inn i hverandre, og det kan jobbes med systemet også etter henvisninger rundt enkeltelever (KS, 2019).

Tiltak som har blitt utviklet i forhold til en elev, men utprøvd på systemnivå, har bidratt til å bedre kvaliteten i den ordinære undervisningen. Det har blant annet ført til at det trengs mindre spesialundervisning utenfor klasserommet, og skolene har i mindre grad bedt om sakkyndige vurderinger (KS, 2019; Opdal & Svenkerud, 2019). Det å se til systemet har vist seg å føre til at fokuset rettes mot at det ikke alltid er eleven som har utfordringene, det kan være systemet som har feil og mangler. Det er altså ikke alltid i eleven feilen ligger, men det stammer fra at skolen ikke er i stand til å møte elevens forutsetninger for læring på en god måte (Nordahl et al., 2018, s. 220). Tiltakene har rettet fokuset til systemet og ført til at det har vært en økende oppfatning av at de ulike oppgavene til PP-tjenesten henger sammen. Ved å rette søkelyset mot systemet har det vist seg at flere elever kan inkluderes i klasserommet (KS, 2019). Samtidig har det vist seg at PP-rådgivere kan bidra til å drive kompetanseutvikling i skolene, slik at de er i stand til å utføre slike tiltak. KS (2019) viser til hvordan skolene i studien har sendt henvisninger på systemnivå og for eksempel fått veiledning av lærere på et trinn for utbedring av skolemiljø. I tillegg har PP-rådgivere bidratt til å bedre kvaliteten i undervisningen etter henvisninger på individnivå, noe som førte til at flere elever ble inkludert (KS, 2019).

Målet til systemarbeidet vises i forskningen å være og utvikle et inkluderende fellesskap, med fokus på sosiale og faglige prosesser (Nordahl et al., 2018, s. 220). På en annen side viser Nordahl et al. (2018) til at fokuset på systemet står sterkere som en teori og forskningsbasert kunnskap enn det som kan gjennomføres i praksis. Det baserer seg på de ulike dilemmaene som oppstår i spesialpedagogikken, der det for eksempel kan oppstå utfordringer knyttet til forholdet

mellom å gi en elev med vansker nødvendig støtte, samtidig som at inkludering i skolen står sterkt (Nordahl et al., 2018, s. 221). Vi kan her se utfordringene til PP-tjenesten gjennom forskningen, som setter et søkelys på hvordan forventningene og lovene stadfester et individrettet arbeid med utredning til enkeltelever, samtidig som fokuset på systemarbeidet øker (Opdal & Svenkerud, 2019). Et dilemma er altså spørsmålet om det skal satses på individuelle eller systemrettede tiltak. I forskningen kan vi se at det som kreves for at systemperspektivet skal vektlegges er gode samarbeid, prioritering av tidsbruk, tilstrekkelig kompetanse og tilgang på ressurser (Opdal & Svenkerud, 2019; Nordahl et al., 2018, s. 180; KS, 2019). I tillegg viser KS (2019) til at arbeidet krever at både skolen og PP-tjenesten har en ledelse som prioriterer systemet, og følger opp saker både internt og eksternt. Dersom dette blir gjennomført har det vist seg at det å jobbe systemrettet har bidratt til å utvikle gode pedagogiske løsninger som har hatt god effekt på elevers læring og utvikling (Nordahl et al., 2018, s. 221). Systemarbeidet kan altså være utfordrende og forskningen viser at det er flere faktorer som skal falle på plass for at arbeidet kan gjennomføres. Samtidig ser vi gjennom forskningen at det finnes muligheter i dette arbeidet, og dersom det gjennomføres kan både elevers læring og skolens miljø utvikles på en god måte.

## 3.2 Studiens teoretiske forankring

I dette kapittelet skal jeg presentere Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sin utviklingsøkologiske modell. Jeg har valgt meg ut denne teorien fordi den kan bidra til å sette perspektivet på hva systemet betyr for eleven i skolen. Det er relevant for denne studien da hovedfokuset til undersøkelsen handler om å rette fokuset mot systemet rundt eleven. Det vil da være nødvendig å ha en forståelse for hva systemet er, samt hva det vil si for eleven og for arbeidet. For å belyse dette har jeg valgt å først redegjøre for grunnleggende systemteori, gjennom Ludwig van Bertalanffy (1901-1972) sin forståelse av generell systemteori. Dette er for å kort bygge opp betydningen av systemet og se på hva et system egentlig er. Dette gjør jeg kun for å sette en kontekst og forståelse for begrepet, da det er et sentralt begrep for denne studien. Dermed vil van Bertalanffy sin teori ikke gjengis i diskusjonen. Derimot skal jeg utføre en dypere redegjørelse av systemteorien til Bronfenbrenner. Her vil jeg se på hva et system er ut fra perspektivet til en elev i skolen. Denne modellen vil være et verktøy som ligger til grunn for å forstå elevens forutsetninger for læring, og være sentral å kjenne til inn mot diskusjonen til studien.

### 3.2.1 Generell systemteori

Et system er et begrep som har utviklet seg gjennom tiden og gjennom ulike vitenskapsfelt. Ludwig von Bertalanffy (1968) har bidratt med å etablere en tidlig forståelse for hvordan et system kan forstås, da han satt det i sammenheng med en økende industrialisering og utviklingen av en ny og kompleks teknologi. Gjennom dette utviklet han en ny systemtilnærming som kunne bidra til å dekke ikke bare ett, men alle de ulike vitenskapsfeltene, som matematikk, biologi og psykologi. Her var et av hans hovedfunn at for å forstå systemer kreves det ikke kun en forståelse av elementene i systemet, men også hvordan disse elementene interagerer, altså deres relasjon mellom hverandre. Elementene eksisterer altså selvstendig, men er samtidig påvirket av interaksjonen mellom hverandre. Gjennom dette definerte han to kategorier av systemer, et åpent og et lukket system. Det åpne systemet beskrives som et system som innebærer en rekke dynamiske prosesser der det forekommer import og eksport av materiale (von Bertalanffy, 1968, s. 121). Dette kan ses som for eksempel sosiale systemer, der flere mennesker interagerer med hverandre i ulike miljøer. Det kan vi se gjennom modellen til Urie Bronfenbrenner, som vi skal se nærmere på nedenfor.

### 3.2.2 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner er en av de mest kjente innen utviklingspsykologi, kjent for sin teori som setter utvikling og sosialisering av mennesker inn i et systemisk perspektiv (Bø, 2018, s. 167). Gjennom sin modell presenterer Bronfenbrenner (1979) hvordan menneskers økologiske miljø kan

defineres og settes i lys av systemer på flere nivåer. I de ulike nivåene ligger det forskjellige faktorer som påvirker oppvekstmiljøet til mennesker ut fra nære og fjerne hold (Bø, 2018, s. 167). Gjennom fire nivåer systematiserer han faktorene som påvirker mennesker i de sosiale systemene vi er en del av. De fire nivåene skilles ut fra grunnlaget for sosialisering og hvert miljø vises å ha en sammenheng av strukturer. Modellen er formet som sirkler, der hvert nivå er et nytt lag utover. Innerst i sirkelen står mennesket, som her vil bli representert som en elev. De fire nivåene kalte han for *mikronivå*, *mesonivå*, *eksonivå* og *makronivå*, fra det innerste til ytterste laget på modellen. Nedenfor vil jeg fremstille de fire nivåene til denne modellen og hvilke faktorer som påvirker en elevs forutsetninger for læring innad i hver.

**Mikronivået:** Det innerste laget mot eleven. Her er det umiddelbare miljøet, der eleven opplever påvirkninger og relasjoner som har å gjøre med ham på første hånd (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Her foregår interaksjoner ansikt til ansikt. Faktorer som påvirker eleven i dette nivået, er interaksjonene som foregår direkte med eleven. Det er også forbindelsene mellom andre personer innad i miljøet. Interaksjonen og innflytelsene som forekommer i det umiddelbare miljøet til eleven har direkte påvirkning for elevens forutsetninger for læring (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Her deles det tanker, det skjer læring sammen med andre, samt samspill gjennom sosialisering, oppdragelse, modellering og rolletaking (Bø, 2018, s. 171). Arenaen for sosialiseringen som foregår i dette nivået er i det direkte miljøet til eleven, og er der eleven er. Det kan for eksempel være i skolegården, i hjemmet, i klasserommet, eller blant en gruppe barn som leker i skolegården.

**Mesonivået:** Det nest innerste laget. Her foregår det sammenhenger mellom flere settinger der eleven er en aktiv deltaker. Settingene kan være skolen, hjemmet, eller et idrettslag. Sammenhengen innebærer ulike grader eleven møter og aktivt deltar i settingene, og hvordan disse samhandler, som blant annet mellom skole og hjem (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210). Her kan eleven være aktivt deltakende i begge settingene, eller kun være del av den ene og få kommunikasjon med den andre gjennom en tredjepart. Det kan være der eleven for eksempel får informasjon om miljøet gjennom en bibliotekbok (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210). Det handler altså om en samhandling mellom to eller flere mikronivåer. Dette nivået innebærer kommunikasjonen, samspillet og kunnskapsoverføringen som foregår mellom disse mikronivåene, og være faktorer for elevens forutsetning for læring (Bø, 2018, s. 174).

**Eksonivået:** Det nest ytterste laget fra eleven. Her er eleven ikke aktivt deltakende lengre, men miljøet påvirker likevel (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Det vil si at det skjer en hendelse i et

eksternt miljø eleven ikke er en del av, men som påvirker eleven gjennom prosesser i mikronivået. Det kan være der en person i elevens mikronivå er påvirket av sitt eget miljø der eleven aldri har vært. For eksempel om en lærer har opplevd en hendelse som gjør at energinivået er høyere, læreren er lykkelig og har ekstra overskudd. Dette overskuddet tas med inn i elevens mikronivå, og lærerens tilstedeværelse påvirker eleven direkte (Bø, 2018, s. 176). Lærerens overskudd vil være en faktor for elevens forutsetninger for læring.

**Makronivået:** Det ytterste laget i modellen. Her handler det om miljøer som påvirker eleven helt utenfra. Det er systemer eleven er en del av, som kulturen, trossystemer, politikk, eller ideologier (Bronfenbrenner, 1979, s. 258). Eleven påvirkes av makronivåets formidling gjennom ekso- meso- og mikrosystemet. Det som til slutt formidles til eleven påvirker væremåte og elevens verdier, ritualer og tradisjoner (Bø, 2018, s. 177). Dette vil igjen påvirke elevens forutsetninger for læring. Her vil noe av formidlingene bli svekket på veien, mens annet blir forsterket, og dermed kan to elever oppleve ulike tradisjoner og verdier, selv om de tilhører samme samfunn og makrosystem (Bø, 2018, s. 177).

Bronfenbrenner sin modell handler altså om hva som påvirker en person på ulike nivåer, direkte, indirekte og gjennom andre formidlinger. Det hele handler om hvordan en person oppdras, utvikles og sosialiseres, satt inn i systemer. Dette blikket vil bidra til å støtte denne studiens diskusjoner senere i studien.

## 4 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for og reflektere over mine valg rundt metode av datainnsamling og analysen av dette. Deretter skal jeg reflektere over etiske hensyn knyttet til masteroppgaven. Til slutt vil jeg legge frem studiens validitet og overførbarhet.

### 4.1 Metode for datainnsamling og vitenskapelig ståsted

#### 4.1.1 Valg av metode

Det å velge en metode til en stor oppgave er viktig for hvordan utfallet av studien blir. Da jeg skulle velge metode til masteroppgaven min, var det viktig for meg at metoden passet til temaet jeg ønsket å undersøke. Jeg visste at jeg ønsket en kvalitativ studie. Grunnlaget for dette var at jeg ønsket å få et dypere innblikk i et tema, heller enn et stort overblikk over hvor mye av noe det er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Den viktigste forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode handler om hvilke spørsmål man skal besvare, og går ut på om man ønsker å undersøke hvordan noe skjer eller i hvilken grad det skjer. I forhold til studien min falt valget på kvalitativ metode da jeg ønsker å se nærmere på hvordan PP-rådgivere jobber og hva de opplever av systemrettet arbeid i praksis. Dersom valget hadde falt på en kvantitativ metode ville spørsmålet vært rettet mot i hvilken grad PP-rådgivere jobber systemrettet, og jeg kunne undersøkt andelen PP-rådgivere som vektlegger systemperspektivet i Norge. Med bakgrunn i problemstillingens formulering falt valget på kvalitativ forskning. Selv om dette valget ble tatt, gjenstod fortsatt valget rundt metode i forskningen. Jeg stod en stund mellom å velge litteraturstudie eller intervju som metode. Grunnen til det var at jeg har brukt litteraturstudie i en tidligere oppgave, og var mer kjent med denne metoden. Jeg visste dermed at litteraturstudie innebærer at man leser litteraturen grundig og er tydelig på tekstanalyse (Brottveit, 2018, s. 112). Dette følte jeg at jeg hadde kontroll på, men samtidig virket det mer spennende å utfordre meg selv mer. Dermed vurderte jeg å velge intervju som metode. Gjennom intervju kunne jeg få mulighet til å utføre en empirisk forskning og komme nærmere temaet jeg ønsket å undersøke og andre menneskers meninger om dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 150). Det hørtes spennende ut, og ga meg mer motivasjon for arbeidet. Likevel visste jeg at intervju krevde arbeid med transkribering og analyse, som er tidkrevende prosesser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Dette forberedte jeg meg på, og analyseprosessen er beskrevet lengre ned i kapittelet. En siste vurdering før valget falt på plass var at resultatene etter en intervjuundersøkelse ikke kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Dette er vurderinger jeg må være bevisst på gjennom studien.

Etter en stund med vurdering frem og tilbake falt valget mitt på intervju som metode. Dette baserte seg mye på min foreløpige problemstilling og ønsket tema å undersøke. Jeg fant en utfordring innen et felt jeg interesserte meg for, og ønsket å gå i dybden av dette. Gjennom intervju som metode vil jeg få muligheten til å gå dypere inn på tema. Problemstillingen min går ut på å undersøke PP-rådgiveres opplevelser og erfaringer med eget arbeid. Siden jeg ønsket å gå dypere inn i deres opplevelser, fant jeg at intervju var en god metode å velge. Dersom valget hadde falt på litteraturstudie, ville jeg gått glipp av PP-rådgivernes egne meninger og erfaringer, og blitt begrenset til forskning som er gjort tidligere. Gjennom bruk av det Kvale og Brinkmann (2015) kaller livsverdenintervju, kan jeg få frem ønsket empirisk data til studien min. Gjennom denne metoden kan jeg få et innblikk i PP-rådgiveres opplevelse av systemarbeid i skolen. Nedenfor vil jeg gi en redegjørelse av metoden og mitt vitenskapelige ståsted, før jeg redegjør for og reflekterer over gjennomføringen av intervjuene.

#### 4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Mitt valg falt på det kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling til studien. Det kvalitative forskningsintervjuet blir ofte brukt i situasjoner der forskeren ønsker å gå dypere inn på intervjupersonens dagligliv, og se dette fra hans eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Når det gjelder kvalitativ forskning og intervju som metode, henvises det som regel til Kvale og Brinkmann (2015). Dermed er det også de jeg vil basere meg på i min studie. Kvale og Brinkmann (2015) har skrevet en bok med tittel *Det kvalitative forskningsintervju*, der de blant annet gjennomgår grunnlaget for å bruke metoden, hva som karakteriserer dette intervjuet, etiske hensyn, samt gjennomføringen av intervjuet. Her illustrerer de en metode som handler om å undersøke intervjupersonens livsverden. Dette skal få frem dypere og mer personlig informasjon enn en kvantitativ undersøkelse kan. I begrepet *livsverden* legger Kvale og Brinkmann (2015) en forståelse for intervjupersonens levde hverdag. Det vil si at man som forsker ønsker å undersøke intervjupersonens egne opplevelser, som kommer frem gjennom fordomsfrie beskrivelser. Gjennom dette får forskeren tak i den umiddelbare og middelbare opplevelsen til intervjupersonen, uavhengig av og forut for forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det å fokusere på livsverden påvirker altså intervjuet. Gjennom samtalen blir intervjupersonens opplevelser av verden grunnlaget for mer abstrakte, vitenskapelige teorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 54).

På bakgrunn av dette handler altså det kvalitative forskningsintervjuet om å få tak i intervjupersonens livsverden. Det kan man gjøre gjennom 3 ulike former for intervju, det strukturerte, semistrukturerte, eller ustrukturerte intervjuet. I min studie har jeg valgt det semistrukturerte, fordi det gir rom for å ha mer åpne spørsmål og samtale rundt forhåndsbestemte

temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Spørsmålene formuleres på en måte der det ikke er en helt åpen samtale, men heller ikke lukkede spørsmål. Istedenfor baseres intervjuet på en intervjuguide som inneholder temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Disse spørsmålene kan for eksempel være «Kan du fortelle meg om ...», eller «Jeg hører du sier ..., kan du utdype dette?».

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet passer godt til min studie da jeg ønsker å undersøke PP-rådgiveres personlige opplevelser. Her ønsker jeg å få til en samtale med intervjupersonene, der de kan snakke åpent om deres erfaringer med henvisninger, læringsmiljø og hvordan de jobber systemrettet.

### 4.1.3 Vitenskapelig ståsted

Når det gjelder mitt vitenskapelig ståsted har jeg latt meg inspirere av den fenomenologiske hermeneutiske retningen, som Lindseth og Norberg (2004) presenterer i sin artikkel. Dette er en metode som består av en kombinasjon av det fenomenologiske og det hermeneutiske ståstedet. Valget har falt på denne retningen fordi jeg skal bruke det kvalitative livsverdenintervjuet som metode, og her passer fenomenologien inn (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Samtidig skal intervjuene transkriberes og analyseres som skriftlig tekst. Her kommer hermeneutikken, altså fortolkning av skriftlige tekster inn (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 188).

Lindseth og Norberg (2004) beskriver hvordan den fenomenologiske hermeneutiske metoden kan brukes for tolkning av intervjutekster. Gjennom den hermeneutiske metoden ser man teksten som en vekselvirkning mellom del og helhet, noe som innebærer at man forstår delene ut fra en helhet, men også helheten ut fra delene (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Metoden går ut på at man leser en tekst via en naiv forståelse av første lesing. Deretter deles teksten inn i flere ulike hoved- og undertemaer, før den igjen leses i en helhet (Lindseth & Norberg, 2004, s. 145). Dette kalles for den hermeneutiske sirkel, og handler altså om at man går ut og inn mellom den helhetlige teksten og delene i en dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Gjennom den siste lesingen av hele teksten reflekteres også delene i forhold til intervjuobjektets forståelse av verden. På en slik måte illustrerer Lindseth og Norberg (2004) hvordan fenomenologien kommer inn i bilde. Den fenomenologiske retningen handler om å forstå sosiale fenomener fra intervjupersonenes egne opplevelser og beskrivelser av verden, i en forståelse av virkeligheten som den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Her går man altså inn i personens livsverden, som skal tolkes av forskeren og deretter tolkes av leserne av forskningsrapporten (Lindseth & Norberg, 2004, s. 145). Det vil si at hvordan jeg presenterer funnene i intervjuene representerer min tolkning av intervjuobjektens livsverden, som igjen vil tolkes av lesere av denne studien. Dermed blir det



viktig at jeg som forsker presenterer funnene riktig og objektivt. I dette arbeidet er det også viktig å være bevisst på at det jeg undersøker kommer frem gjennom et subjektivt og individualistisk syn på tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Fenomenologi som ståsted har blitt kritisert for at forskere har tatt den individuelle tilnærmingen til å beskrive det gitte. Her er det viktig å huske at det som blir sagt ikke er gitt, men er basert på et perspektiv og bygges på tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50).

Det vitenskapelige ståstedet jeg inspireres av vil påvirke hvordan jeg går frem for å samle inn data til studien min. Med bakgrunn i valg av metode og vitenskapelig ståsted, vil denne undersøkelsen basere seg på en abduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 40). Den abduktive tilnærmingen vil si at jeg tar utgangspunkt i empirien, men at teorien og tidligere forskning spiller en rolle for undersøkelsene både før og underveis i prosessen. Jeg har altså en forståelse for feltet før jeg går inn i undersøkelser, og har kunnskap som ligger til grunn for innhenting av den empiriske dataen. Videre i studien vil utgangspunktet ligge i empirien, men den støttes av og diskuteres rundt teori og andre perspektiver. Jeg er bevisst på min kunnskap og kompetanse i feltet i rollen som forsker for å innhente data. Når jeg skal gjennomføre undersøkelsene og innhente den empiriske dataen, vil jeg rette søkelyset mot informantenes livsverden. Jeg vil utforme en intervjuguide som gir rom for intervjupersonene til å fortelle om sine opplevelser, og så vil jeg forme en samtale rundt det de forteller meg. Jeg vil stille spørsmål som får intervjupersonene til å beskrive så fullstendig som mulig, og så vil jeg forholde meg objektiv mot fenomenene jeg undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Nedenfor vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem under datainnsamlingen, før jeg beskriver analyseprosessen.

## 4.2 Datainnsamling

### 4.2.1 Intervjuguide og søknad til Sikt

For å utføre datainnsamlingen gjennom intervju ble en godt utarbeidet intervjuguide viktig. Ved utarbeidelse av intervjuguiden, var det viktig for meg å ha spørsmål som dekket hele problemstillingen min. Intervjuguiden ble laget slik at jeg fikk en struktur på intervjuene (Tjora, 2021, s. 167). Jeg valgte å ha ferdigformulerte og fullstendige spørsmål i intervjuguiden, slik Tjora (2021) henviser til. Dette gjorde jeg for min egen del, for at jeg ikke skulle glemme spørsmålene, og for å lage en god struktur. Jeg hadde også noen «eventuelt» spørsmål. For eksempel dersom informanten ikke hadde trukket frem *læringsmiljøet* som et begrep selv, kunne jeg stille spørsmål der jeg tok dette i bruk. Jeg hadde også flere oppfølgingsspørsmål klare, til å stille rundt det informantene trakk frem i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Dette var en metode som

gjorde at jeg fikk frem alle spørsmålene og alle temaene jeg ønsket å spørre om, men som det også var en sannsynlighet for at de begynte å snakke om selv. Det å formulere spørsmålene var krevende, og jeg brukte mye tid på å utforme en god intervjuguide. Jeg brukte veilederen min godt, og sendte 3 utkast til gjennomlesing før jeg ble fornøyd. Dette førte til at jeg omformulerte spørsmål i flere omganger. En av grunnene til omformulering var da mine spørsmål ble noe mer lukket i starten. Jeg ønsket mer åpne spørsmål, slik at intervjupersonen kunne få mulighet til å få frem det hen anså som viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Blant annet hadde jeg først spørsmålet: «*Hva er det første du tenker/gjør når du får en henvisning rundt en enkeltelev?*». Dette spørsmålet ble gjort mer åpent gjennom veiledning, og formulert som et introduksjonsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Den nye formuleringen ble: «*Jeg er interessert i hvordan du jobber med henvisninger rundt enkeltelever, kan du fortelle meg litt om hva du gjør fra en henvisning først kommer til saken avsluttes?*». Denne nye formuleringen førte til at intervjupersonen fikk fortelle mer selv, og jeg kunne videre bygge spørsmål rundt svarene. Dette førte samtidig til at jeg fikk den fenomenologiske retningen inn i intervjuguiden min (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden er lagt som vedlegg 1 til slutt i oppgaven.

Etter at jeg hadde en ferdig utformet intervjuguide, et fullstendig infoskriv og et klart samtykkeskjema, sende jeg søknad til Sikt. Sikt er kunnskapssektorens tjenesteleverandør, som vurderer og behandler søknader sendt i forbindelse med vitenskapelig forskning eller studentprosjekter (Sikt, u.å.). Da søknaden ble sendt, var formålet til Sikt (u.å.) å vurdere min behandling av personvernopplysninger, og om den planlagte gjennomføringen av datainnsamlingen kunne skje innenfor personvernreglene. Dette skjemaet må sendes senest 30 dager før datainnsamlingen, og jeg var dermed tidlig ute og sendte den før jul. Søknaden min ble også godkjent før jul, og dermed kunne datainnsamlingsprosessen starte i januar. Godkjenningen fra Sikt ligger som vedlegg 2 bakerst i oppgaven.

#### 4.2.2 Innhenting av informanter og gjennomføring av intervju

Da jeg skulle i gang med innhenting av informanter, passet jeg på at informantene kunne uttale seg om tema jeg hadde valgt (Tjora, 2021, s. 145). Jeg ønsket å kontakte PP-rådgivere, fordi problemstillingen min innebærer en skildring av PP-rådgiveres opplevelse av et godt systemarbeid på skolen. Utvalget til intervjuene var ikke tilfeldig utplukket, men strategisk valgt (Tjora, 2021, s. 145). Jeg ønsket 3-5 informanter, og fra minst 3 ulike PPT-kontor. Dette er for at jeg skulle få muligheten til å få innblikk i hvordan de møter systemarbeidet i ulike kommuner i Norge. På en annen side var det ikke bare lett å få kontakt med informantene, og jeg valgte å først gå til bekjente. Gjennom personlige kontakter fikk jeg kontaktinformasjon til to ansatte ved et PPT-kontor i

Telemark. Disse to var positive til å delta, og vi fant en dato for gjennomføring relativt raskt. De var engasjerte og interessert i mitt valgte tema for masteroppgaven.

Likevel var de to første informantene fra samme PPT-kontor, og jeg ønsket dermed å utvide søket ved innhenting av de neste PP-rådgiverne. Det ble noe mer utfordrende, og jeg sendte e-post til ulike PPT-kontor uten å få svar. Deretter bestemte jeg for å fortsette å bruke bekjente, og gjennom en samtale med min første informant fikk jeg kontaktinformasjonen til en PP-rådgiver i en annen by, noe som var hjelpsomt. Jeg erfarte med dette at det var lettere å kontakte PP-rådgivere direkte, heller enn deres ledere. Kanskje det var lettere å si nei ved forespørsel fra lederen sin, heller enn fra masterstudenten direkte?

Jeg hadde nå 3 informanter, men fant raskt ut at jeg ønsket å kontakte en til. Ved fire intervjuer kunne jeg få et større bilde på temaet mitt, samtidig som jeg kunne utvide fra to til tre ulike PPT-kontor. I frustrasjon over den langstrekkelige prosessen tok jeg kontakt med min kollokviegruppe på studiet. Jeg fant fort ut at dette skulle jeg gjort tidligere, for her var det ikke bare en, men alle tre gruppe medlemmene som hadde kontakter i PP-tjenesten. Gjennom en av studievenninnene mine fant jeg dermed den siste informanten, som med engasjement og interesse for tema gledelig stilte til intervju. Denne informanten holdt til i en tredje by, og kunne igjen gi meg et annet perspektiv på tema.

Jeg sendte ikke intervjuguiden til informantene på forhånd, fordi jeg ønsket å undersøke om de jobbet systemrettet og tok læringsmiljøet i betraktning i sitt arbeid uavhengig av saken. For å få gode svar på dette, ønsket jeg ikke at informantene på forhånd skulle være klar over hva jeg ønsket ut av samtalen, og dermed forme svarene sine ut fra det. Jeg ville undersøke om disse begrepene kom naturlig ut fra informantenes fortellinger. Gjennom intervjuene opplevde jeg at dette var en fin taktikk, der noen av informantene trakk opp læringsmiljø og systemarbeid selv, mens andre ikke gjorde det. Jeg fikk altså bruk for alle formuleringene av spørsmålene i intervjuguiden.

Gjennomføringen av intervjuene gikk som forventet, alle PP-rådgiverne svarte aktivt og engasjerende på spørsmålene mine, og vi fikk gode samtaler rundt tema. Det som likevel skilte intervjuene var at to ble gjennomført fysisk og to digitalt over Teams. Her opplevde jeg spesielt en forskjell i hvordan jeg kunne oppfatte intervjupersonens ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette er noe som kan påvirke mine tolkninger av informantens svar, og det ble dermed mer utfordrende med digitale intervjuer. Ved de fysiske intervjuene kunne jeg observere den sosiale konteksten og hvordan PP-rådgiveren satt og svarte på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ved de digitale gjennomføringene fikk jeg ikke oppleve hvordan de satt, hvor de hadde blikket eller om de virket åpne eller lukket til spørsmålene. Gjennom

alle intervjuene kunne jeg likevel høre engasjementet for tema, gjennom at informantene svarte mye og hadde et stemmeleie som virket positivt.

Alle PP-rådgiverne var engasjerte, noe jeg opplevde som positivt. På en annen side kan dette ha svekket intervjuene og datamaterialet mitt, fordi jeg ikke fikk se et bilde av et negativt syn på tema. Jeg fikk mye positive innspill rundt systemarbeid, og kan da oppleve noen utfordringer med å drøfte tema med argumenter fra ulike perspektiver. Jeg stilte meg spørsmål om jeg skulle skaffet en informant som hadde et annet synspunkt, men valgte etter en stund å ikke gjøre det. Istedenfor vil jeg gjennom analysen være bevisst på at alle mine informanter hadde lignende meninger om viktigheten av temaet. Utover dette fikk jeg samtidig svar som viste ulik grad av gjennomføring av systemarbeid. Noen informanter delte positive erfaringer, mens andre trakk frem utfordringer med arbeidet.

Alle de fire intervjuene ble tatt lydopptak av, noe jeg forklarte før vi begynte. Intervjuene hadde en varighet på 40-60 minutter og jeg opplevde at alle spørsmålene ble besvart. Lydopptakene ble transkribert og klargjort til analyseprosessen som det neste stadiet i prosessen. Nedenfor vil jeg redegjøre for transkriberingsprosessen før jeg gjør rede for og reflekterer over valg av analyse og prosessen i dette arbeidet.

#### 4.2.3 Lagring og transkribering av datamaterialet

For å ta opp lyd på intervjuene har jeg benyttet meg av diktafon appen, som sendes og lagres på nettskjema (Nettskjema, 2024). Dette er et nettbasert verktøy fra Universitetet i Oslo, som kan brukes til å lage undersøkelser og lagre lydopptak av intervjuer for blant annet transkribering. Nettskjema er et sikkert nettsted, som sørger for datanøyaktighet og personvern. Tjenesten benyttes ofte av studenter i akademisk forskning, men er fleksibelt utover dette. Det er altså en sikker tjeneste som er trygt og enkelt å bruke, samt godkjent av blant annet Sikt (Nettskjema, 2024). Gjennom nettskjema fikk jeg mulighet til å få lydopptakene mine transkribert kort tid etter at de ble sendt fra diktafon appen (Universitetet i Oslo, 2024). Transkriberingen skjedde ved hjelp av kunstig intelligens som omformer tale til redigerbar tekst. Da transkriberingen ble klar lastet jeg ned både den og lydfilen til USN Onedrive. Her kan filene ligge trygt, og også hentes opp fra andre enheter (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). Her fikk jeg også mulighet til å gjøre transkriberingsfilen om til et Word-dokument, og gjøre endringer i dette. Hele veien mens jeg jobbet med transkriberingen og en del av analyseprosessen, lagret jeg alt i USN Onedrive. Universitetet i Oslo (2024) viser til at transkriberingen er av høy kvalitet, men at teksten bør gås gjennom. Dette var også min erfaring.

Transkriberingen var godt gjennomført og teknologien fjernet en del halv-setninger og pause-ord. For eksempel ble «Ja, vi kan ... Ja, det er jo også sånn at vi ser ...». Den første biten

som ble sagt «Ja, vi kan ...» ble fjernet fra transkriberingen. Dette gjorde at det ble en bedre skriftlig tekst. Det samme skjedde med ord som «ehh» og «mhm». Dette førte også til at transkriberingen fikk en bedre flyt. Teksten ble mer som en skriftlig tekst enn muntlig tale, der man kan stokke om ord, stoppe opp halvveis og bruke småord i pause. En annen ting jeg bet meg merke i var at transkriberingen ble gjort på bokmål, selv om lydopptaket kunne bli gjort på dialekt.

På en annen side var transkriberingen langt fra perfekt, og det var en del ord som enten ble tolket feil, skrevet feil, eller at det digitale verktøyet ikke kjente igjen ordene. Dette var blant annet ordet «sakkyndig», som ble skrevet feil hver gang. Jeg antar dette begrepet ikke lå inne i den digitale ordboka. Det var også feil der jeg antar opptakeren har hørt feil og skrevet lydrett. «Vikariat» kunne bli «Viperiat», «PPT» kunne bli «FPT» og «Klasserom» kunne bli «Klassrum». Dermed måtte jeg gå gjennom lydklippene og transkriberingen, og rette opp de feilene som hadde oppstått. Denne jobben tok tid, men likevel mye mindre tid enn om jeg måtte transkribert alt selv. Jeg brukte omkring 1 time per 40 minutter med lydopptak.

## 4.3 Tematisk analyse

### 4.3.1 Valg av analyse

Ved å ha en skriftlig versjon av intervjuene kunne jeg lettere begynne analysen. Deretter begynte jeg å velge hvilken analysemetode jeg ønsket å benytte meg av. Her var jeg tidlig ute med å ønske å bruke en tematisk analyse. Likevel ble jeg utfordret på dette valget under veiledning, og jeg oppdaget at jeg måtte sette meg godt inn i hva denne metoden innebar. Mitt første grunnlag for å velge tematisk analyse var for å kunne arbeide systematisk med temaer og kategorier. Jeg kunne litt om metoden fra før, men på et enklere nivå.

Etter å ha satt meg mer inn i metoden, endret ikke valget seg. Ifølge Braun og Clarke (2006) handler tematisk analyse om å identifisere, analysere og rapportere temaer fra innsamlet datamateriale. Metoden gir muligheter for å gå dypt inn i temaer på detaljnivå, eller undersøke et utvidet aspekt av temaer i dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Disse mulighetene gjorde at jeg ønsket å ta i bruk metoden. Likevel var jeg kritisk til den, da det ikke finnes noen tydelig enighet i måten å benytte metoden. Braun og Clarke (2006) viser til at tematisk analyse er godt utbredt, men at metoden ikke er helt klar og den ikke eksisterer som en navngitt analyse på lik måte som blant annet narrativ analyse. I tillegg krever metoden at man tar mange valg underveis. Man må aktivt jobbe med å finne temaer, noe som også krever at man velger noe bort. Flere av valgene man tar, og spørsmålene man stiller, burde være bestemt på forhånd, slik at man vet hva man jobber mot og får

en gående refleksiv dialog mot dataen og det man ønsker å undersøke (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Alt dette tatt i betraktning falt altså valget mitt fortsatt på tematisk analyse. Metoden krever ikke at man er godt kjent med analyse fra før, da den ikke bruker en detaljert teoretisk og teknisk tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) en god metode å bruke for de som er i et tidlig stadium i sin forskningskarriere.

#### 4.3.2 Gjennomføring av tematisk analyse

Før jeg begynte analyseprosessen gjorde jeg meg som nevnt kjent med metoden jeg ønsket å bruke. Gjennom dette lærte jeg mer om hvordan man kan gå frem for å finne temaer i den innsamlede dataen. Et viktig punkt Braun og Clarke (2006) understrekte var at temaene ikke bare dukker opp gjennom analyseprosessen, slik det kan bli misforstått. De beskriver hvordan forskeren må ta en aktiv rolle i arbeidet med å finne mønstre og temaer i dataen. Med bakgrunn i dette gikk jeg frem for å finne mønstre gjennom de fire intervjuetekstene mine. Jeg hadde på forhånd rettet et fokus mot hva jeg ønsket å undersøke. Dette kom også igjen i intervjuguiden min, og gjaldt spørsmål om informantene jobbet systemrettet og hvilke metoder de brukte. Jeg gikk inn i analysen uten et teoretisk utgangspunkt, og brukte dermed en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Dette valgte jeg fordi jeg ønsket å velge mitt teoretiske utgangspunkt etter at jeg hadde analysert intervjuene, slik at jeg kunne gå videre ut fra det som kom frem gjennom analysen. Likevel var det viktig at jeg som forsker var klar over at det alltid vil ligge et teoretisk bakteppe, og dataen blir ikke kodet i et epistemologisk vakuum (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Dette var jeg klar over gjennom hele arbeidet.

Arbeidet med analyseprosessen begynte med at jeg gikk gjennom hvert transkriberte intervju på Word og fargekode ut fra enkle begreper jeg hadde bestemt meg for. Dette var «lærer», «system», «individ» og «metoder». Dette gjorde jeg for å følge Braun og Clarke (2006) sitt første steg, og bli godt kjent med dataen. Jeg fikk en tidlig og enkel oversikt over innholdet i intervjuene. Samtidig fikk jeg lest transkriberingen aktivt, systematisk og med et fokus. Deretter skrev jeg et sammendrag av hvert intervju. Her noterte jeg først ned bakgrunnsinformasjon av informantene, altså hvor lenge de hadde jobbet i PP-tjenesten og hva de hadde jobbet med før, for å ha som en kontekst til det som kom frem gjennom intervjuet. Deretter skrev jeg sammendrag av transkriberingen, og hadde et fokus på å få med de mest sentrale punktene fra intervjuet. Sammendragene ble på ca. 4 sider hver, og arbeidet førte til at jeg fikk satt meg grundig inn i intervjuene. Jeg leste de flere ganger, og markerte ideer til koding jeg kunne komme tilbake til (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Etter å ha arbeidet med intervjuene, visste jeg nå mer om innholdet, og det hadde dukket opp noen interessante kategorier jeg ønsket å undersøke dypere. Fase to i Braun og Clarke (2006) sin artikkel var dermed neste steg. Her var målet å fange ut de mest sentrale og interessante dataene. Dette ble en mer komplisert jobb enn jeg så for meg. Før jeg satt i gang med arbeidet hadde jeg vært på masterseminar og fått tips om å dele analysen min opp til to hovedtemaer *individ* og *system*. For å gjøre dette brukte jeg sammendragene til å trekke ut alt som passet under temaene. Nå var ikke lenger intervjuene delt i 4, men jeg fikk se alt under ett. Dette arbeidet ble rotete, og jeg satt med 3 sider med punkter til *individ* og 5 sider med punkter under *system*. I og med at dette fortsatt var mye og uoversiktlig for meg, utviklet jeg deretter to tabeller ut fra kategoriene. Her brukte jeg de punktene jeg hadde skrevet, og fant kategorier ut fra dette. Disse kategoriene ble: «Lærer-elev relasjon», «Lærers holdninger», «Veiledning av lærer», «Tiltak for læringsmiljøet», «Klasseledelse», «Metoder», «Påvirkning» og «De andre elevene» innenfor temaet *system*. For temaet *individ* ble kategoriene: «Metoder», «Barnets beste», «Sakkyndig vurdering» og «Foreldresamarbeid». Samtidig som jeg jobbet med dette ble jeg ikke helt enig med meg selv om hvilke punkter som passet i hvilken kategori. Flere metoder ble brukt i individrettede saker, men samtidig på systemnivå. Dette ble et frustrerende arbeid, og jeg slet med analyseprosessen.

Da jeg kom til fase 3, søken etter temaer, i Braun og Clarke (2006), gjennomførte jeg først en ny veiledning. Sammen ble vi enige om at oppdelingen etter *system* og *individ* ikke fungerte, og det fanget ikke opp det jeg egentlig ønsket å undersøke. Mitt fokus var opprinnelig på PP-rådgiveres systemarbeid i skolen, og om de «løfter blikket» også etter individhenvisninger. Etter masterseminaret ble fokuset på PP-rådgiveres samarbeid med lærere, og systemarbeidet og det individrettede arbeidet ble kun bakenforliggende temaer. Etter veiledningen fjernet jeg dermed disse temaene, og begynte analyseprosessen en gang til. Jeg fokuserte på å jobbe etter den hermeneutiske tilnærmingen og tolket intervjuene både etter del og helhet (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Etter å ha gjennomgått intervjuene flere ganger, jobbet med analyseprosessen, funnet mange koder og kategorier, og jobbet med både transkriberingen og sammendragene, var jeg nå klar for å finne relevante temaer for mitt nye fokus og foreløpige problemstilling.

Gjennom arbeidet jeg så langt hadde utført, hadde jeg funnet mange koder jeg enda kunne bruke. Jeg laget en ny oversikt, der jeg var mer kritisk til hvilke kategorier jeg tok med. Her begynte en prosess med å eliminere kategorier som ikke ble relevante. Jeg fjernet noen kategorier og tok inn nye. Jeg fant også kategorier som potensielt kunne høre sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For å utføre dette i praksis gjorde jeg slik Braun og Clarke (2006) beskriver og illustrerte kodene, kategoriene og større temaer i en visuell presentasjon. Jeg utviklet tabeller med fargekoder og



tankekart. Den siste tabellen som viser analysen på dette nivået legges ved som vedlegg 4 bakerst i studien.

Videre jobbet jeg med fase 4, gjennomgang av kategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg kunne ikke lenger beholde alle kategoriene jeg syntes var interessante, da det ble altfor mye å ta med i en diskusjon til studien. Jeg valgte vekk det som ikke passet godt til studien, eller som ikke hadde nok grunnlag for å være kategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Etter å ha valgt ut noen, ble også en oppgave å skape overordnede temaer som skal representerer de sentrale funnene. I fase 5 ble oppgaven å definere og navngi disse temaene. Igjen brukte jeg den hermeneutiske sirkel og leste kodene, kategoriene, temaene og sammendragene av intervjuene jeg hadde laget (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Fra å ha to temaer, system og individ, og mange kategorier å forholde seg til, satt jeg nå med 4 overordnede temaer. Disse var: «PP-rådgivere jobber alltid systemrettet», «Et godt samarbeid med lærere er viktig», «Systemarbeid er utfordrende å jobbe med» og «Viktigheten av å jobbe med systemet rundt eleven». Etter denne fasen følte jeg endelig at jeg hadde en god oversikt over dataen min, temaene, kategoriene og hvordan alt passet sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Kategoriene jeg valgte som relevante ble under det første temaet: «PP-rådgivere sjekker ut læringsmiljøet» og «Metoder i arbeidet». Under det andre temaet ble kategoriene: «Betydningen av et godt samarbeid med lærere» og «Nødvendigheten av klasseledelse». Kategoriene under det tredje temaet ble: «Å jobbe med lærernes holdninger» og «Å møte motstand». Til slutt ble kategoriene under det fjerde temaet: «Viktigheten av å løfte blikket» og «Muligheten til å skape samhold og fellesskap».

Jeg hadde til slutt en klar forståelse av hva som var interessant med temaene og kategoriene, og hvordan de stod i relasjon til hverandre. Dette begynte også prosessen med å skissere diskusjonen til studien og oppbyggingen av denne. Den siste fasen til Braun og Clarke (2006) omhandler rapportering av funnene fra analysen. Dette gjøres i et eget kapittel (5) lengre ned i studien.

## 4.4 Forskerrollen og etikk

Etter å ha gjennomgått prosessen med datainnsamling og analyse vil jeg videre reflektere over etiske hensyn jeg har foretatt underveis. Som forsker må man alltid ta hensyn til etiske vurderinger. Det å være forsker krever at man følger retningslinjer, lover, normer og andre etiske hensyn. NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2023) viser til at all forskning skal organiseres og utøves forsvarlig. Forskningsetikk er et begrep man må være kjent med, og det består av grunnleggende normer utviklet og forankret i internasjonale forskerfellesskap over tid (NESH, 2023). Det er forskeren og forskningsinstitusjonen



som har ansvaret for at etikken blir overhold. For min del er det altså jeg og Universitetet i Sørøst-Norge som har hovedansvaret for forskningsetikken i denne masteroppgaven. De etiske hensynene jeg må ta handler blant annet om personvern, anonymisering, samtykke og frivillighet (NESH, 2023).

#### 4.4.1 Personvern og anonymisering

Som forsker har man et ansvar overfor alle som er deltakende i forskningen (NESH, 2023). For meg gjelder dette informantene jeg skal intervju. Det er de som er direkte involvert i mitt prosjekt, og som jeg har en etisk plikt i forhold til. Det innebærer at jeg viser respekt og ivaretar deres sikkerhet og personlige integritet (NESH, 2023). Retten til å vite hvem som skal behandle personopplysningene som samles inn er forankret i personopplysningsloven (2018, artikkel 5). Dette går ut på at personopplysningene skal behandles på en lovlig måte. Artikkel 5 i personopplysningsloven (2018) understreker også at behandlingen skal foregå på en rettferdig og åpen måte med hensyn til de involverte. Opplysningene må samtidig være relevante for prosjektet. For min studie var behovet for personopplysninger minimal. Jeg skulle innhente opplysninger om hvordan PP-rådgivere arbeider systemrettet på en generell måte. Det vil si at jeg ikke skulle inn i enkeltsaker, ikke foreta diskusjoner rundt elever, undersøke uavhengig av diagnoser og uavhengig av hvem PP-rådgiveren er personlig. Det jeg derimot måtte passe på var at intervjuene skulle bli tatt opp og lagret. For meg ble det viktig å ta hensyn til at informantene var informert om at det kun var jeg som visste hvem som ble intervjuet, og at alt de sa på opptaket ble anonymisert. I tillegg blir forbindelsen mellom informantene og informasjonen de oppga fjernet under analysen, og opplysningene jeg bruker vil ikke kunne spores tilbake til noen (NESH, 2023, s. 23). Dette velger jeg å gjøre fordi masteroppgaven kan publiseres offentlig, og da lønner det seg å unngå personopplysninger. Jeg vil informere informantene om at vi inngår en avtale om anonymisering og at innsamlet informasjon behandles konfidensielt (NESH, 2023, s. 23-24).

#### 4.4.2 Samtykke og frivillighet

For å vise respekt og ivareta informantenes personlige integritet er det viktig at jeg gir god nok informasjon om hva prosjektet mitt handler om, samt forsikrer at deltakelsen er frivillig (NESH, 2023). Her er det essensielt å innhente samtykke fra deltakerne av prosjektet. Personopplysningsloven artikkel 7 (2018) viser til at man som forsker skal kunne vise til et registrert samtykke til behandling av personopplysninger dersom det er relevant. Dette gjorde jeg ved å utforme et infoskriv og samtykkeskjema informantene kunne signere. Her brukte jeg et klart og enkelt språk, og gjorde det tydelig at samtykket kunne trekkes tilbake til enhver tid

(Personopplysningsloven, 2018, artikkel 7). Jeg brukte malen for infoskriv fra Sikt, og denne ligger som vedlegg 3 bakerst i studien.

## 4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg vise til validitet, reliabilitet og overførbarhet av resultatene til masteroppgaven. Nedenfor vil jeg reflektere over dette og på den måten legge frem enkelte fordeler og ulemper med metodevalget.

Validitet handler om å undersøke om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har jeg valgt å bruke intervju som metode, og dermed vurdere om intervjuene undersøker det de er ment for. I tillegg vil det i intervjuundersøkelser være relevant å se validiteten i hvem jeg er som forsker, min moralske integritet og evne til objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I og med at jeg har valgt et tema jeg er interessert og har erfaring med til denne studien, kan det vurderes om min subjektive tolkning kan påvirke resultatene. Dette har jeg vært bevisst på gjennom både intervju- og analyseprosessen.

Studiens reliabilitet dreier seg om å undersøke resultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil si at man bør stille spørsmål rundt om resultatene fra intervjuundersøkelsen ville vært de samme i en annen kontekst, eller om intervjupersonene kunne endret svarene sine i samtale med en annen forsker. Her kan det reflekteres om PP-rådgiverne i studien min ville svart annerledes dersom forskeren var helt ukjent. I min studie har jeg funnet alle informantene gjennom bekjente, som kan ha vært med på å forme deres svar ut fra et ønske å gi gode svar til masteroppgaven. Det vites ikke, men er relevant å være bevisst på.

Når det gjelder resultater etter en forskning, kan man ikke uten videre anta at resultatene har gyldighet utenfor forskningens kontekst (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 134). Resultatene stammer fra en situasjon som har blitt undersøkt, og i min studie rettes disse mot intervjuene med de fire PP-rådgiverne. Dette viser at deres fortellinger og resultatene som har blitt utarbeidet gjennom den tematiske analysen, ikke uten videre kan regnes som gjeldene for andre PP-rådgivere utenfor studien. Undersøkelsene mine har foregått innen konteksten til intervjuene og informantene og er dermed klart avgrenset (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 145). På bakgrunn av dette har det vært betydningsfullt å redegjøre for denne konteksten, noe jeg gjort gjennom å beskrive intervjusituasjonen og analyseprosessen. Gjennom å foreta grundige analyser og legge frem fylldige beskrivelser, vil det i større grad bli mulig å trekke valide konklusjoner om overførbarhet av studien (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 146). Dette handler om å beskrive og stille spørsmål rundt intervjusituasjonen. Det vil blant annet være interessant å undersøke om kunnskapen som

produseres gjennom intervjuene er objektive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). I min studie kan vi se at alle intervjupersonene var interesserte og engasjerte i temaet om det systemrettede arbeidet i skolen. Dermed kan det vurderes om deres interesse for tema kan ha ført til at deres svar og refleksjoner rundt spørsmålene ble i mindre grad objektive til tema, men heller subjektivt forankret. På bakgrunn av det er det viktig i denne studien å være bevisst på at resultatene stammer fra PP-rådgivere som støtter systemarbeidet, og det kan dermed ikke like enkelt overføres til kontekster i PP-tjenesten der ansatte har andre erfaringer. Resultatene kan ikke sies å være en sannhet i andre kontekster enn der denne studien skrives ut fra. Likevel vil det ligge en nytte i studien som kan ses i andre sammenhenger. Dette baseres på at resultatene kan betraktes som hypoteser og brukes inn i andre pedagogiske praksiser. Kleven og Hjordemaal (2023) beskriver det som at den pedagogiske forskningen ikke kan gi oppskrifter, men kunnskapen kan integreres med leserens erfaringskunnskap, og på den måten brukes som grunnlag for egne valg i praktiske situasjoner. Det vil si at denne studien ikke gir en oppskrift på hvordan PP-rådgivere kan jobbe, men den kan bidra med å gi PP-rådgivere en vurdering på eget arbeid i lys av deres erfaringer. Av den grunn kan studien overføres til andre kontekster, men dette baseres på leserens tolkninger og egne erfaringer i arbeid på feltet.

Nedenfor vil jeg presentere studiens resultater. Her har jeg vært bevisst på refleksjonene ovenfor, men har valgt å legge frem funn og sitater med troverdighet og objektivitet fra min side som forsker.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere de fire sentrale empiriske funnene jeg har kommet frem til gjennom studien min. Heretter vil de bli omtalt som funn, eller sentrale funn. Gjennom den tematiske analysen oppdaget jeg fire funn, som jeg har satt opp som relevante temaer for studien. Disse funnene vil bli presentert med temaene som overskrifter og med underkategorier for hver del. De fire hovedtemaene og altså de sentrale funnene jeg har kommet frem til er: *PP-rådgivere jobber alltid systemrettet, et godt samarbeid med lærere er viktig, systemarbeid er utfordrende å jobbe med og viktigheten av å jobbe systemrettet*. Det første temaet blir vektlagt i størst grad, da det er mest essensielt med tanke på å svare opp problemstillingen min. Det er fordi det første temaet omhandler *at og hvordan* PP-rådgiverne i studien jobber systemrettet, noe som veier tungt i problemstillingens spørsmål om hvordan PP-tjenesten kan utføre et systemrettet arbeid etter henvisning rundt enkeltelever.

Under hvert sentrale funn, foreligger det to kategorier i hver, som støtter og bygger opp under temaene. Disse bidrar til å kategorisere og systematisere PP-rådgivernes fortellinger og tydeliggjøre hvert sentrale funn for studien. Dermed har jeg 4 temaer, med til sammen åtte mindre kategorier som er med på å belyse denne studien. Temaene, som representerer hvert funn, anser jeg som relevant for min studie, og som et godt grunnlag for å diskutere problemstillingen senere i studien.

### 5.1 PP-rådgivere jobber alltid systemrettet

Det første sentrale funnet i denne studien er hvordan PP-rådgivere jobber med systemet rundt eleven. Funnet er at PP-rådgiverne alltid tar systemperspektivet inn i sitt arbeid, med det gjøres i ulik grad. PP-rådgiverne i studien jobber på ulike måter, men alle forteller at de tar læringsmiljøet i betraktning i sitt arbeid. Dette passet fint til hva jeg i utgangspunktet ønsket å undersøke og ble raskt et viktig område å rette søkelyset mot gjennom den tematiske analysen. Funnet kan illustreres gjennom denne PP-rådgiverens beskrivelser:

«For læreren er ofte veldig, nå generaliserer jeg litt, men de kan være veldig opptatt av individet og elevens mangler. Det er jo helt motsatt av det vi tenker. Vi tenker jo mye mer systemrettet. Vi tenker at det systemet eleven er en del av vil påvirke, og hva du får tilbake av den eleven. Så vi går jo inn med det øyet i observasjon. Og da ser vi kanskje gjerne ting som lærerne ikke har skrevet i pedagogisk rapport, eller kanskje ikke i stor grad er nok

bevisste på. Og det er faktorer som er veldig viktige i forhold til å klare å tilrettelegge for gode lærings situasjoner til en elev».

For å bygge opp under det første funnet har jeg valgt å sette PP-rådgivernes fortellinger inn i to kategorier, der den første er at *PP-rådgivere sjekker ut læringsmiljøet*, og den andre er *metoder i arbeidet*, som omhandler hvilke metoder PP-rådgiverne beskriver å bruke i arbeidet sitt. Gjennom mine undersøkelser fant jeg at de bruker ulike metoder basert på flere faktorer som vil beskrives nedenfor. Kategoriene er relevante for denne studien da jeg ønsker å undersøke hvordan PP-tjenesten jobber for å utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever. Her kommer metodene de bruker inn som et viktig punkt. At systemet blir undersøkt, selv etter henvisninger rundt enkeltelever er for denne studien et viktig funn. Kategoriene bygger opp under funnet: PP-rådgivere tar alltid systemperspektivet inn i sitt arbeid, men det gjøres i ulik grad.

### 5.1.1 PP-rådgivere sjekker ut læringsmiljøet

Gjennom PP-rådgivernes fortellinger ble det tydelig at PP-rådgiverne undersøker læringsmiljøet uavhengig av begrunnelse for henvisning. Vurderingen av læringsmiljøet beskrives å først skje på grunnlag av informasjon som kommer frem gjennom den skriftlige henvisningen som sendes til PP-tjenesten, med en pedagogisk rapport. Senere undersøkes miljøet gjennom samtaler med lærerne, foreldrene og eleven selv, samt observasjon i klasserommet. Det at PP-rådgiverne alltid vurderer læringsmiljøet, selv etter henvisninger på individnivå, kommer fint frem gjennom denne PP-rådgiverens beskrivelser:

«Er det en elev som sier at nei, jeg har det kjempebra på skolen, jeg bare lurte på om jeg har dysleksi, jeg føler meg ... alt er trygt og fint, så går vi jo ikke inn og sjekker det. Men vi vurderer alltid læringsmiljøet. Vi har alltid spørsmål om læringsmiljøet til både skole, foreldre og elever og gjennom observasjon».

En informant understreker at læringsmiljøet alltid blir tatt med i prosessen. Ved spørsmål om de sjekker læringsmiljøet i saker etter henvendelser rundt enkeltelever, eller kun henvisninger på systemnivå svarer PP-rådgiveren:

«Begge deler. Alltid. I ulik grad selvfølgelig. Vi sjekker det alltid ut. For vi har oppdaget at noen kommer og skal ha en dysleksiutredning, og så viser det seg at de egentlig ikke har det så bra. Men det er ikke det som er bestillingen. Og da hører vi om eleven har lyst til at vi

skal gå inn og se nærmere på det. Og så kan det godt hende man endrer oppdrag. Så du må ha alle øyne og ørene åpne for at det kan være andre ting også. Vi gjør det i ulik grad, men vi skal alltid ha med læringsmiljøet både individ og system».

Sitatene illustrerer hvordan og hvorfor informantene tar læringsmiljøet betraktning. Et annet grunnlag som viser dette, er hva PP-rådgiverne beskriver at de følger med på under observasjon i klasserommet. Noen trekker frem at de følger ekstra med på læreren, og at de undersøker klasseledelse og hvordan læreren snakker til elevene. Andre trekker frem at de først og fremst undersøker samspillet mellom elevene. Til slutt beskriver noen at å undersøke ryddighet og uro i klasserommet gir mye informasjon. Alt dette påpekes å være med på vurderingen av læringsmiljøet, og en av PP-rådgiverne illustrerer det gjennom dette bilde:

«Du har jo den man er der for litt sånn, man vet hvem den er og hvor den er, men så er det også noe med hvordan samspillet med de andre elevene er. Man følger jo med på hvordan elevene generelt er i klasserommet, hvordan de forholder seg til hverandre, og kanskje aller viktigst, hvordan læreren forholder seg til elevene. Alle sammen. Hva er det læreren gjør, hvordan snakker læreren til dem? Så vi tar absolutt det med, i hvert fall i observasjon».

Til slutt er det relevant å trekke frem en PP-rådgiver som hadde et annet perspektiv på observasjon og samtale med lærere i sitt arbeid. Her kom det frem at tiden er en utfordring, og at det å snakke med lærere etter en observasjon ofte ble et ideal mer enn en praksis. PP-rådgiveren beskriver:

«Jo også samtaler med lærerne. Ideelt sett så har vi det i forbindelse med observasjonen. Men det er ideelt sett fordi det blir ofte sånn at vi er inne og observerer, og så beskriver vi våre observasjoner i sakkyndig vurdering, og så får vi ikke nødvendigvis prate så grundig med lærerne etter den observasjonen.»

Gjennom analysen kom jeg altså frem til at PP-rådgivere ofte samtaler med lærere og undersøker deres rolle og samspill i læringsmiljøet, men at det ikke er alltid tiden strekker til. Sitatene bidrar til å illustrere hvordan PP-rådgiverne undersøker læringsmiljøet og hva de vektlegger i sitt arbeid. Det er tydelig at de alltid sjekker ut læringsmiljøet, men at det gjøres i ulik grad.

### 5.1.2 Metoder i arbeidet

Den andre kategorien handler om hvilke metoder PP-rådgiverne bruker i sitt arbeid. Det vises til flere metoder som kan benyttes til å jobbe med systemet rundt eleven, men det dukker opp en uenighet blant PP-rådgiverne om man skal bruke én spesifikk metode i arbeidet eller holde det åpent til bruk av flere. En av PP-rådgiverne beskriver det slik:

«Jeg bruker på en måte sjelden én metode. Og det er nok litt fordi jeg tenker akkurat om du så er lærer eller PP-rådgiver, så kan du ta det beste fra alt og sy sammen til det du tror på. Fordi jeg er jo opptatt av å være entusiastisk når jeg er ute. Og det å da skulle bruke bare én metode, det tror jeg kan være mer hemmende enn fremmende».

Sitatet viser at det ikke finnes én enkel oppskrift på hvordan man jobber med systemet rundt eleven. For studien min er dette relevant, da et av punktene jeg ønsker å undersøke er hvordan PP-tjenesten kan utføre et systemrettet arbeid. Det innebærer å undersøke hvordan PP-rådgivere jobber, og hvilke metoder som kan benyttes. Dette viser seg at er på ulike måter ut fra ulike PP-rådgivere, ulike kontor og ulike saker. Noen PP-rådgivere viser likevel til spesifikke metoder de kan anvende i arbeidet sitt, som modelleringsveiledning, pedagogisk analyse og spesifikke skjemaer. En PP-rådgiver beskriver modelleringsveiledning som en god metode for å utføre et systemrettet arbeid, men at det er avhengig av sakens gang. Formålet med denne metoden beskrives å være å gjennomføre en god veiledning med lærere. PP-rådgiveren illustrerer det gjennom dette sitatet:

«Også inn i observasjonen bruker vi på kontoret noe vi kaller modelleringsveiledning, der vi ikke bare sitter på en stol og observerer. For det vi kan oppleve da er at lærerne ofte vil at det skal gå dårlig her for eleven, så vi ser hvor ille det kan være. Det synes vi er litt fælt, så det vi trenger å se er jo hva er elevens behov, hva trenger elevene av tilrettelegging. Da kan vi gå aktivt inn og modellere ... Og prøve å finne ut av hva de trenger. «Trenger du en liten pause nå, trenger du å bevege deg litt?» Ja, så kan der vi går aktivt inn i det brukes som grunnlag i veiledningen etterpå. Da blir det kanskje tydeligere for lærerne hvilke signaler de skal se etter, da vil vi i hvert fall kunne tydeliggjøre det på en annen måte».

Denne metoden beskrives kun av den ene informant, og kan virke ukjent for noen andre. Gjennom studien uttrykker PP-rådgiverne at de benytter ulike metoder i arbeidet, og av andre metoder som trekkes frem, er det pedagogisk analyse som kommer frem oftest. Den beskrives å være rettet spesifikt mot arbeid etter henvisning på systemnivå. På en annen side beskriver en PP-

rådgiver at metoden kan bli for tynn i store og kompliserte saker, mens en annen påpeker at det er for lite kompetanse på kontoret til å ta metoden i bruk. Denne PP-rådgiveren viser det gjennom dette sitatet:

«Også har vi pedagogisk analyse, har vi jobbet noe med. Men jeg opplever at jeg ikke kjenner de godt nok til å kunne anvende de. Men det jobber vi med internt her på kontoret også, at vi prøver å ha gjennomgang av det og øve oss litt. Også ligger det litt i tida nå med kompetanseløftet, at vi sammen med skolene øker kompetansen vår».

Studien viser også at alle PP-rådgiverne bruker ulike skjemaer i utredningen, for å blant annet få innsikt i hvordan eleven trives på skolen og hva eleven trenger for å ha det bra. I tillegg trekker alle PP-rådgiverne frem tester i utredning på individnivå, som blant annet Wisk. Det ble tydelig at informantene anser systemarbeidet og læringsmiljøet som viktige faktorer i arbeid med enkeltelever som blir henvist. Hvordan de utfører dette arbeidet vises å variere i stor grad, og det beskrives at det ikke finnes en enkel oppskrift på hva som virker bra og ikke. PP-rådgivernes fortellinger viser at vurderingene blir gjort ut fra sakens natur. Det kan vi se gjennom denne PP-rådgiverens beskrivelser:

«Men ofte er en vanlig skoleobservasjon ofte greit. Så tar vi jo enten noe kartlegging eller testing avhengig av sakens natur. Ut fra informasjonen vi har da. Det spørres jo litt hva det er. Er det en dysleksi utredning, så er det jo faste rammer rundt det. Og er det matematikk, så er det det. Og er det mer generelle lærevansker, så kanskje man tar en Wisk. Det spør seg litt på sakens natur egentlig, hva slags tester vi tar. Så det kommer helt an på saken. Og så har vi av og til litt flere samtaler underveis, så prøver vi å bygge litt tillit og prate med dem flere ganger».

Samlet viser dette at det finnes flere ulike metoder PP-rådgivere kan bruke i sitt arbeid, og det handler i hovedsak om sakens natur og PP-rådgiverens kompetanse. Det første sentrale funnet i denne studien er altså at PP-rådgivere alltid sjekker ut læringsmiljøet, men det undersøkes i ulik grad og benyttes ulike metoder.

## 5.2 Et godt samarbeid med lærere er viktig

Det andre sentrale funnet i denne studien er at PP-rådgivere anser et godt samarbeid med lærerne som viktig for sitt arbeid. Dette var et tema jeg opprinnelig ikke hadde med i min



intervjuguide, eller hadde forestilt med å ha med som tema i studien. Likevel kom dette temaet tydelig frem i analyseprosessen. Temaet stammer fra hvordan alle PP-rådgiverne trakk frem læreren på en eller annen måte, og etter analysen satt jeg igjen med et ekstra fokusområde jeg anså som verdifullt for studien. Funnet er at samarbeid med lærere er viktig for at PP-rådgivere skal kunne utføre et systemrettet arbeid.

Under dette temaet har jeg satt opp disse to kategoriene: *betydningen av et godt samarbeid med lærere og nødvendigheten av klasseledelse*, som skal støtte funnet og systematisere PP-rådgivernes fortellinger.

### 5.2.1 Betydningen av et godt samarbeid med lærere

Den første kategorien handler om at et godt samarbeid med lærere er betydningsfullt for PP-rådgivere i sitt arbeid. Samarbeidet vises nødvendig for at PP-rådgivere skal ha mulighet til å jobbe med blant annet elevenes miljø. Dette innebærer å veilede lærere i forhold til deres holdninger til elevene og deres relasjonskompetanse. Samarbeidet beskrives som en grunnmur for at arbeidet til PP-rådgiverne skal kunne gjennomføres. Bakgrunnen for dette er at informantene belyser elevens relasjon med læreren som en stor betydning for elevens trivsel i klasserommet. Dårlig relasjon forklares å ha negativ påvirkning og kan føre til uro i klasserommet. Alle PP-rådgiverne i studien var opptatt av hvordan lærerne jobbet og samhandlet med elevene. Dette beskrives å innebære relasjon og samhandling, som er grunnleggende for at læring kan skje i klasserommet. PP-rådgiverne beskriver hvordan de jobber med at disse faktorene skal være på plass når de jobber med systemet rundt eleven. Dermed er relasjonskompetanse noe informantene vektlegger i sitt arbeid. En PP-rådgiver illustrerer viktigheten av gode relasjoner slik:

«Samme hvis du ikke har en god relasjon, og det er et dårlig klassemiljø, så blir læring vanskelig. Og da blir det enda vanskeligere for de som i utgangspunktet har noen strev».

For å kunne samarbeide med lærerne viser PP-rådgiverne til at det også kreves en relasjon dere imellom. Dette er for at lærerne skal være trygge i relasjonen og oppleve at PP-rådgiverne har kompetansen som trengs i arbeidet. Flere av PP-rådgiverne forteller hvordan samarbeidet kan styrkes gjennom at de øker sin tilstedeværelse på skolen og får en tettere relasjon med lærerne. Det kan gjøres på ulike måter, og noen trekker frem kontaktordning som en metode. Det vil si faste drøftingsmøter i uka, der lærere kan komme og drøfte en sak før den henvises. Det beskrives å være en metode der lærere kan få støtte i arbeidet sitt før en henvisning er forelagt. Det kommer frem gjennom denne PP-rådgiverens beskrivelser:

«Så vi har jo noe som kalles kontaktordning, som er på en måte en arena for lærere [...] til å komme med hvis de har en bekymring eller en undring rundt en elev som de er usikre på. Så kan de inn og diskutere det med oss. Så alltid før det kommer en individhenvisning så skal det være diskutert på forhånd. Da går vi jo inn og veileder litt der i forhold til hva de tenker er vanskelig»

Denne kategorien bidrar til å illustrere hvordan et godt samarbeid med lærere er viktig for at PP-rådgiverne skal kunne utføre et systemrettet arbeid. Gjennom sitatene viser PP-rådgiverne hvordan et samarbeid er betydningsfullt, og at dette krever kjennskap, trygghet og relasjon.

### 5.2.2 Nødvendigheten av klasseledelse

Den andre kategorien er basert på at PP-rådgiverne trakk frem læreres evne til klasseledelse og deres påvirkninger på læringsmiljøet til eleven. De viser til viktigheten av å følge med på læreren og klasseledelsen gjennom observasjoner, og gjennom sine fortellinger ble det tydelig at PP-rådgiverne stort sett var enige i at det ble undersøkt selv etter henvisning rundt enkeltelever. Hva en god klasseledelse innebærer ble forklart på ulike måter, men en PP-rådgiver illustrerer det gjennom dette sitatet:

«Så det er vi opptatt av, og god klasseledelse, tydelig bruk av stemme, visuell støtte og variasjon. Men mest det her med regulering og overganger. Det her med hva som demper og hva som uroer. Og det med sansemotorisk stimulering, at det er en balanse mellom sittestilling og aktivitet ut fra andres gruppe. Det er vi opptatt av».

Her viser PP-rådgiveren at det er flere faktorer som spiller inn på klasseledelse, men at disse punktene er viktige å undersøke i deres arbeid. Dette viser at klasseledelse har betydning for elevens læringsmiljø gjennom at læreren har kompetanse til å være bevisst på hva som demper og hva som uroer og forstyrrer elevene på ulike nivåer. Flere av PP-rådgiverne beskriver at en god klasseledelse består av varme lærere som har kompetanse til å skape forutsigbarhet og holde regler.

Det andre sentrale funnet i studien er at PP-rådgivere vektlegger et godt samarbeid med lærere i det systemrettede arbeidet, og at det er nødvendig å undersøke læreres evne til klasseledelse og relasjon. Dette beskrives som viktige faktorer for et godt læringsmiljø og et område PP-rådgivere bør ta i betraktning i sitt arbeid.

## 5.3 Systemarbeid er utfordrende å jobbe med

Det tredje sentrale funnet var at PP-rådgivere opplever systemrettet arbeid som utfordrende. Jeg vil innlede dette tema med en grunnleggende utfordring som kom frem gjennom studien, og som er viktig å ta med seg videre. Det ble beskrevet at det å vurdere læringsmiljøet etter én observasjon er utfordrende, da man kun får se klassen et lite øyeblikk. Det vises gjennom sitatet:

«Det er utfordrende, fordi vi får jo bare et lite innblikk inn i det læringsmiljøet som barnet er i. Så jeg tenker at en måte å vurdere er å være bevisst på at vi er inne i en time kanskje, av mange».

Videre kom utfordringene frem på flere områder, og nedenfor har jeg valgt å systematisere PP-rådgivernes fortellinger til kategoriene: *å jobbe med lærernes holdninger* og *å møte motstand*.

### 5.3.1 Å jobbe med lærernes holdninger

Den første kategorien til det tredje sentrale funnet i studien handler om lærernes holdninger. PP-rådgiverne forteller at det kan være utfordrende å jobbe med lærernes holdninger, da de kan ha vansker med å se innover på seg selv. En av PP-rådgiverne viser til at lærere ikke ønsker endring, og at de opplever det som for omfattende å se innover på seg selv. Det kan blant annet stamme fra at læreren ikke opplever at de kan påvirke elevgruppa uansett, og det er for ubehagelig å rette blikket innover. Det beskrives av en PP-rådgiver gjennom dette sitatet:

«Så det er mange lærere som synes det er ubehagelig å se inn på seg selv, tenker at «jeg kan ikke påvirke elevgruppa». At den er statisk, liksom. Den er vanskelig».

En annen PP-rådgiver beskriver at det oppleves som at lærere føler seg presset på tid, og har for mye annet å gjøre enn å kunne fokusere på egne holdninger. Dermed blir det utfordrende for PP-rådgiveren å gjennomføre et godt samarbeid. De beskriver hvordan de er avhengig av å ha læreren med på laget for at samarbeidet kan gå rundt, men at dette ikke lar seg gjøre dersom læreren ikke er åpen til å ta til seg veiledningen. Det viser PP-rådgiveren gjennom dette sitatet:

«Også er det jo vanskelig å på en måte påtvinge lærerne et samarbeid med oss for å gjøre klassemiljøet bedre. [...] Men det tror jeg handler om overskudd, rett og slett. Det blir for omfattende å se på seg selv og sin egen praksis som lærer. Da er det lettere å peke utover på individene som sitter der».

På en annen side beskriver en PP-rådgiver at det kan være en fordel å komme utenfra når det gjelder å utfordre lærere med holdningsarbeidet. Her illustrerer PP-rådgiveren igjen hvordan et tett samarbeid er nødvendig for at arbeidet kan utføres. Dersom lærere ikke anser egne holdninger som noe galt, beskrives det at samarbeidet vil kunne bli komplisert. PP-rådgiveren viser det gjennom dette sitatet:

«Det er noe som ... altså, vi kommer jo utenfra, så vi kommer inn med et annet blikk. Det er jo alltid mye enklere å se hva andre gjør feil, eller hva andre kan gjøre annerledes, enn å rette blikk mot seg selv. Og det pleier jeg ofte å starte veiledninger med, sånn at jeg er klar over, altså at man må huske på det. Og det opplever jeg også styrker relasjonen min».

Med bakgrunn i det beskriver PP-rådgiveren hvordan en relasjon mellom PP-rådgiveren og læreren kan styrkes gjennom å være åpen om utfordringene med å se innover på egne feil. Videre beskriver PP-rådgiverne hvordan holdningsarbeidet er veien å gå for å bidra med å bedre elevenes læringsmiljø. Det vises i dette sitatet:

«Hos alle lærere, så vi jobber veldig mye med den delen, og prøver å bevisstgjøre sin egen påvirkning på både elevens atferd, elevens læring, alt det her. Men det er tungt å jobbe med, ikke sant? For det handler jo ofte om holdningsendringer hos lærere, men det er veldig spennende, og vi tenker jo at det er veien å gå, da».

Den første kategorien viser hvordan det kan være utfordrende å jobbe med lærernes holdninger, da det kan være for omfattende for dem å se innover på seg selv. Det stiller krav til lærere og til PP-rådgivere for hvordan samarbeidet kan fungere.

### 5.3.2 Å møte motstand

PP-rådgiverne beskriver en annen utfordring i arbeidet som at lærerne kan motsette seg veiledningen. Gjennom studien vises det til flere faktorer for dette, som at lærerne ikke opplever at de har tid eller kapasitet til å gjennomføre veiledningene. Et argument som beskrives er at læreren blir presset til å delta på veiledninger, gjennom at det er ledelsen på skolen som bestiller den. En PP-rådgiver viser til hvordan veiledningen kan gå over hode på lærerne, og de er ikke interessert i å delta, eller skape endringer. De kan av den grunn stille seg motvillig til veiledningen. Gjennom studien kom det frem at denne motstanden oftest rettes mot saker som henvises på systemnivå, men

at det også kan være etter henvisninger rundt enkeltelever. Likevel, selv om det oftest forekommer etter henvisning av systemsaker viser funnet at samarbeid med lærerne ikke alltid går slik PP-rådgiverne ønsker. Dette er viktige funn i forhold til studien, da det viser å kunne være utfordrende å utføre et godt systemarbeid for PP-rådgiverne. En PP-rådgiver illustrerer motstanden av systemarbeidet gjennom dette sitatet:

«... det er jo lederne som sender bestillinger. Og noen ganger så blir det gjort over hodet på lærerne. Det er jo ikke veldig gunstig å komme inn i en veiledningssituasjon hvor det ikke er ønske om veiledning. [...] Fordi så fort du blir tvungen til å delta i veiledning, det har ikke jeg noe tro på at blir bra. Så jeg er opptatt av at jeg pleier å si til lederne, at de som kommer på veiledning, de må komme av frivillighet».

Det tredje funnet i studien var at PP-rådgivere kan oppleve utfordringer i det systemrettede arbeidet. Utfordringene kan stamme fra lærernes evne til å rette blikket innover på seg selv, og deres motstand til veiledning. Motstanden beskrives å rettes spesielt mot situasjoner der de selv ikke har bedt om systemveiledningen. Med bakgrunn i sitatene viser PP-rådgiverne hvilke krav som stilles og hvilke utfordringer som ligger i arbeidet, noe som vil være relevant for å diskutere studiens problemstilling.

## 5.4 Viktigheten av å jobbe med systemet rundt eleven

Det fjerde og siste sentrale funnet til denne studien handler om hvorfor systemarbeid er viktig, og hvilke muligheter dette arbeidet kan gi. Funnet viser at det er viktig for elevene at PP-rådgivere jobber med systemet. Dette stammer fra at deres arbeid kan gi flere muligheter utviklingen av undervisningen og læringsmiljøet til elevene. En PP-rådgiver beskriver:

«Så når vi tenker systemarbeid inn i dette med å jobbe med læringsmiljøet, så tenker vi at da blir jo oppmerksomheten og tiltaket rettet i større grad mot miljøet eleven er en del av, enn mot eleven selv».

Innen dette temaet har jeg valgt to relevante kategorier for studien: *viktigheten av å løfte blikket* og *muligheten til å skape samhold og fellesskap*.

### 5.4.1 Betydningen av å løfte blikket

Gjennom studien kom jeg frem til at PP-rådgivere kan få verdifull informasjon ved å løfte blikket, og se flere enn kun eleven som er henvist. Flere av PP-rådgiverne trakk frem denne verdien i arbeidet sitt, og påpekte mulighetene det kunne gi. Dette er et punkt jeg ønsket å utforske, men som jeg ikke hadde direkte spørsmål rundt i undersøkelsen. Likevel ble det en naturlig del av PP-rådgivernes fortellinger. Det å jobbe med systemet rundt eleven viste seg dermed å være både utfordrende, viktig og betydningsfullt. Det å løfte blikket beskrives av PP-rådgiverne som verdifullt, blant annet med bakgrunn i at det kan føre til at de ser om eleven har andre type vansker enn først antydnet. I tillegg får de muligheten til å undersøke om det kan være andre ytre faktorer som påvirker elevens vansker. Dette illustreres av en PP-rådgiver gjennom dette bilde:

«For ofte kan bestillingen være en ting, urolige elever og på en måte årsaken blir forklart inn i elevene, men så har vi med det systemperspektivet ... hvis bestillingen er på en måte knyttet direkte mot elevene som er vanskelige i anførselstegn, så kan vi komme inn i observasjonen og si at her mangler det mye på relasjon, lærer-elev for eksempel. Da tenker vi at det er relevant å jobbe med den systemveiledningen, fordi om bestillingen kanskje er noe annet».

Dette viser hvordan PP-rådgiverne har fått informasjon som ikke nødvendigvis kommer frem gjennom samtaler. Ved å løfte blikket i observasjonen har noen PP-rådgivere opplevd at informasjonen har endret måten de arbeider på. En informant illustrerer det slik:

«Kanskje dette barnet, vi anbefaler ikke spesialundervisning nå, fordi at nå har denne eleven fått en lærer som skal være der over tid. Det har vært mye ytre faktorer som har påvirket sånn at dette barnet ikke har fått en sånn, kanskje en god nok opplæring frem til nå. Så vi tar slike faktorer med i vurderingene».

Her viser PP-rådgiveren til en ytre faktor som påvirker deres avgjørelser i arbeidet. Det illustrerer også hvordan de sjekker ut elevens miljø, og vurderer tiltak for eleven basert på systemet de er en del av. Denne kategorien viser hvorfor det er viktig for PP-rådgivere å løfte blikket i arbeidet sitt og se hele miljøet eleven opplever i undervisning.

## 5.4.2 Muligheten til å skape samhold og fellesskap

Gjennom å løfte blikket beskriver PP-rådgiverne hvordan de også får mulighet til å hjelpe flere enn kun eleven som blir henvist. Det vil si at de har muligheten til å også hjelpe de andre elevene i klassen, og skape et samhold og fellesskap i undervisningen. Et slikt fellesskap blir forklart som noe PP-rådgiverne undersøker om er til stede i observasjoner. Selv om det kun er én elev som er henvist viser de til hvor viktig de andre elevene i klassen er. En PP-rådgiver illustrer det gjennom dette sitatet:

«... fordi den enkelte eleven som er henvist er jo en del av et fellesskap. [...] Det blir mer enn hvem er denne klassen her? Og det er jo også noe vi kan gi tilbakemelding om med tanke på hvordan man jobber med læringsmiljøet. Har vi det der gyldne vi? Er vi, 'yes, vi er 3B!'».

Læringsmiljøet vises å være avgjørende for at elevene skal trives på skolen, og ha mulighet til å oppleve faglig utvikling. Ved å løfte blikket i observasjoner, beskriver informantene at PP-rådgivere får mulighet til å undersøke samspillet mellom elevene. De får mulighet til å undersøke hele klassen, fellesskapet, samholdet og hva det ordinære tilbudet til den henviste eleven er. En PP-rådgiver viser dette gjennom dette bildet:

«Og for å si om barnet trenger spesialundervisning, altså om det trenger noe ekstra ordinært ved siden av det ordinære, så må vi kunne si noe om hva det ordinære er. Og det er jo de andre. Og igjen så er jo relasjonen mellom, det er jo mye forskning som bygger på det, at det er jo relasjonen til læreren og relasjonen mellom elevene er jo ... At det påvirker læringen. Det er jo kanskje de to faktorene som påvirker mest. Så det er ikke et enkelt individ som er isolert og alene, det er i et fellesskap».

Til slutt kom jeg frem til at læringsmiljøet kan betraktes på ulike måter, blant annet som fleksibelt, trygt og fritt. En PP-rådgiver beskriver et godt læringsmiljø som et miljø som gir muligheter og fleksibilitet. Det kommer gjennom studien frem at å jobbe med læringsmiljøet kan gi PP-rådgivere mulighet til å se de andre elevene, samholdet og helheten i klassen, og undersøke om dette miljøet er fritt og et godt utgangspunkt for læring i mangfold. En PP-rådgiver illustrer dette bilde:

«Et godt læringsmiljø, det tenker jeg er ... er litt sånn fritt læringsmiljø. At det er rom for å ... Prate. Det er litt sånn fleksibelt. Man har noen som kanskje må reise seg og gå litt rundt, noen sitter på gulvet og leser. I en ideell verden tenker jeg at kanskje noe bort fra disse pultene, våge [...] Et godt læringsmiljø, der har man mulighet til å lære litt gjennom lek. Og lærerne tør kanskje å slippe opp litt, sånn at det blir mulig å bevege seg litt rundt. Og et godt læringsmiljø, der vil jo også kanskje det være større plass for ulikhetene våre».

Det siste sentrale funnet var at å jobbe med læringsmiljøet og systemet rundt eleven kan gi PP-rådgivere muligheten til å undersøke ytre faktorer, de kan bidra til å utvikle læringsmiljøet ved å rette tiltak mot systemet, samt skape samhold og fellesskap i en klasse.

## 5.5 Studiens sentrale funn

Gjennom den tematiske analysen kom jeg frem til fire sentrale funn som skal bidra til å belyse og svare opp studiens problemstilling. Det første funnet var at PP-rådgivere alltid sjekker ut læringsmiljøet, men det undersøkes i ulik grad. Her er det relevant å inkludere at det benyttes ulike metoder i arbeidet. Det andre sentrale funnet var at PP-rådgivere vektlegger et godt samarbeid med lærere i det systemrettede arbeidet. Det vil si at et samarbeid er betydningsfullt da lærere er viktige aktører i elevers læringsmiljø, og i dette er det nødvendig å undersøke læreres evne til relasjon og klasseledelse. Det tredje sentrale funnet var at systemarbeidet er utfordrende å jobbe med. Her ligger vekten på at det kan oppstå utfordringer rundt å jobbe med læreres holdninger. Det kan komme fra at de kan motsette seg veiledningen dersom de opplever det som for omfattende å se innover på seg selv, eller de opplever å ikke ha tid til arbeidet. Det fjerde sentrale funnet var at det å jobbe systemrettet etter henvisninger av enkeltelever er viktig. I dette ligger det mulighet til å oppdage ytre faktorer som kan påvirke eleven negativt eller positivt. Samtidig kan PP-rådgivere bidra til å utvikle læringsmiljøet og skape samhold og fellesskap i en klasse. Til sammen vil de sentrale funnene bidra til å belyse og svare opp studiens problemstilling.



## 6 Diskusjon av studiens problemstilling

For å utforske problemstillingen har jeg valgt å diskutere funnene fra den tematiske analysen representert i forrige kapittel. Innledningsvis utforsker og diskuterer jeg det første temaet, om PP-rådgivere jobber systemrettet, samt metoder for hvordan dette arbeidet utføres. Videre løfter jeg frem *samarbeid med lærere*, og *utfordringer i arbeidet*, under ett og diskuterer hva som kreves for at systemarbeidet kan utføres. Med utgangspunkt i analysens fjerde tema vil jeg sette lys på hva verdien av PP-tjenesten sitt arbeid er, hvorfor det er viktig å prioritere og hvilke muligheter det kan føre med seg. Gjennom disse tre diskusjonene vil jeg belyse problemstillingen fra et fenomenologisk vitenskapelig ståsted, og utforske PP-rådgivernes fortellinger i lys av PP-tjenestens mandat, forskning på feltet og systemteori. Til slutt i dette kapittelet skal jeg se på helheten og samle trådene for på den måten å svare opp studiens problemstilling:

*Hvordan kan PP-tjenesten utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke muligheter ligger i dette arbeidet?*

### 6.1 Hvordan jobber PP-rådgivere med eleven fra et systemperspektiv?

Det første sentrale funnet i studien min var at alle PP-rådgiverne tok systemet og læringsmiljøet i betraktning i sitt arbeid. Det vil si at der de jobbet etter henvisninger på individnivå, hadde de et øye åpent og undersøkte læringsmiljøet gjennom både observasjon og samtale med eleven, foresatte og lærere. Det kan vi se gjennom det første sitatet fremstilt i kapittel 5.1, der informanten utdyper at selv om lærere i blant kan være opptatt av elevens mangler, ser PP-rådgivere i større grad på systemet eleven er en del av. Studiens undersøkelser viser at PP-rådgiverne ikke alltid jobber med systemet i alle saker, men et sentralt funn er at de alltid sjekket det ut. Gjennom sitatet beskriver PP-rådgiveren at det kan være flere faktorer som påvirker elevens forutsetninger for læring, noe lærere selv ikke alltid er bevisste på. Læringsmiljøet beskrives å innebære faktorer som påvirker læring. Her illustrerer PP-rådgiveren hvorfor det å ta hensyn til systemet rundt eleven er nødvendig. Sitatet viser til én informants perspektiv, men gjennom analysen oppdaget jeg at alle PP-rådgiverne hadde tilnærmet lik holdning til betydningen av elevens læringsmiljø. Dette kan gi uttrykk for at systemperspektivet har økt de siste årene. Ser vi til forskning som er utført på feltet vises det som et dilemma der PP-tjenesten på den ene siden har som hovedformål å drive individrettet arbeid gjennom sakkyndighetsarbeid, mens det på den andre siden har vært et økt fokus på systemarbeid i skolen (Opdal & Svenkerud, 2019; Nordahl et al., 2018, s. 170). Dette har også ført til at arbeidsfordelingen og tidsbruken til PP-rådgivere har blitt vektlagt ulikt. Fokuset på systemarbeidet har økt gradvis over tid, noe som kan ses gjennom at PP-

rådgivere har deltatt i flere tverrfaglige samarbeid, hatt økt tilstedeværelse på skolene, fått en bredere tilnærming til den spesialpedagogiske tiltakskjeden og økt bevissthet rundt at de selv kan velge hvilke arbeidsmetoder de vil bruke for å oppnå endringer (Nordahl et al., 2018, s. 171; Opdal & Svenkerud, 2019). Gjennom studien min vises dette gjennom at noen PP-rådgivere vektlegger å observere læringsmiljøet og snakke med lærere, mens andre ikke får tid nok til å prate med lærere i sammenheng med observasjoner. Her indikeres det at PP-rådgiverne velger metoder og fokusområde for arbeidet selv. Det kan stilles spørsmål rundt om dette kan være uheldig, da arbeidsoppgaver kan utebli fra arbeidet, og systemperspektivet kan bli nedprioritert. I en slik situasjon kan det antas at det vil ta lengre tid å avdekke eventuelle forstyrrelser i elevens læringsmiljø. Dette er interessant å se opp mot dilemmaet Opdal og Svenkerud (2019) presenterer i sin forskning, om at det på den ene siden foreligger forventninger fra skolens side om at sakkyndighetsarbeidet til PP-tjenesten skal bli prioritert, og på den andre siden ligger valget av oppgaver og vurderingen av systemarbeidet. Vi kan se at PP-rådgivere i utgangspunktet ikke alltid vektlegger å arbeide systemrettet.

I min studie illustrerer PP-rådgiverne hvordan systemrettet arbeid innebærer å rette blikket mot læringsmiljøet til eleven. Dette miljøet består av samspillet mellom elevene i klasserommet, og hvordan læreren forholder seg til dem. Det kan trekkes til Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, som redegjøres i kapittel 3.2. Modellen viser at eleven må ses i sammenheng med systemet, der det forekommer påvirkninger fra ulike nære og fjerne hold (Bø, 2018, s. 167). Tolkningen av elevens situasjon kan dermed ikke trekkes ut fra eleven selv, men må ses i lys av elevens opplevelse av systemet og de ulike nivåene. Gjennom den empiriske undersøkelsen illustrerer PP-rådgiverne betydningen av dette, gjennom samhandlingen som foregår i elevens læringsmiljø. I elevens mikrosystem, oppleves relasjoner og ytre påvirkninger på første hånd, noe som kan påvirke elevens læring i positiv eller negativ retning (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Etter en henvisning til PP-tjenesten, kan man anta at det å undersøke læringsmiljøet er nødvendig uansett om det er et sakkyndighetsarbeid eller systemarbeid som drives, for å kunne undersøke om elevens opplæringstilbud er tilstrekkelig (Opplæringslova, 1998, §5-1). På den måten kan vi se at det i større grad rettes søkelys mot systemarbeidet i PP-tjenesten. Samtidig er PP-tjenesten underlagt et krav om å jobbe individrettet med å utarbeide sakkyndige vurderinger (Opplæringslova, 1998, §5-3). I dette krysningpunktet har det vokst frem en utfordring med tidsbruk og ressurser i PP-tjenesten (KS, 2019). Dette gjelder i hovedsak der henvisninger for systemarbeid har forekommet, men det kan også antas at et systemrettet arbeid etter en henvisning rundt enkeltelever kan ha utfordringer med tidsbruk. Det baseres på at det vil være flere faktorer å undersøke dersom blikket rettes mot hele læringsmiljøet og ikke den spesifikke eleven. Med bakgrunn i dette kan vi se at

skille mellom systemarbeid og individrettet arbeid blir svakere, og systemarbeidet kan bli en del av sakkyndighetsarbeidet. Det vises at systemarbeidet og det individrettede arbeidet har et potensiale til å samvirke. Arbeidsformene vises å ikke være helt atskilte, men heller gjensidig forsterkende (KS, 2019). Systemarbeid er dermed både noe som kan stå alene, men også en arbeidsmåte som kan inngå i det individrettede arbeidet.

I studien min kommer det frem at PP-rådgiveres vektlegging av systemrettet arbeid baseres på sakens natur. Det vises til at i hvilken grad systemet blir vurdert kommer an på henvisningsgrunnlaget og situasjonen til eleven. Det handler altså om PP-rådgiveres egne vurderinger om sakens gang, samt deres kjennskap til og tidsbruk i arbeidet. For at PP-rådgivere skal bidra i arbeid etter henvisninger på systemnivå kreves det at de prioriterer det arbeidet, er bevisste på sin rolle og at de er synlige på skolene (Opdal & Svenkerud, 2019). Dette handler om at de skal få kjennskap til skolen og at skolen skal få kjennskap til dem og deres kompetanse, i og med at PP-rådgiveres rolle i systemarbeidet ikke alltid har vært tydelig definerte (Opdal & Svenkerud, 2019). I systemrettet arbeid som inngår i sakkyndighetsarbeidet, handler det om PP-rådgiveres kunnskap og ressurser. En informant illustrerer i det siste sitatet i kapittel 5.1.2, at dersom det handler om rene dysleksiutredninger blir som regel ikke systemet vektlagt. Dermed kan det gi uttrykk for at PP-rådgivere ikke alltid jobber systemrettet, men at det varierer i omfang og ut fra sakens natur. Det kan diskuteres hvorvidt elevens læringsmiljø blir vektlagt i saker der PP-rådgivere skal inn til en dysleksiutredning som omhandler elevens faglige utvikling. Dersom miljøet til eleven ikke undersøkes på bakgrunn av at eleven kun har behov for en dysleksiutregning, kan vi stille spørsmål om hvilke vurderinger som gjøres i praksis. Det kan tenkes at vurderingene virker viktigere i teorien enn de gjør i praksis (Nordahl et al., 2018, s. 221). Bakgrunnen for dette kan skyldes PP-rådgiverens tidspress, tilgjengelige ressurser og prioriteringer i arbeidet (Opdal & Svenkerud, 2019; KS, 2019). På en annen side er det sentralt å være bevisste på forskjellen mellom å undersøke læringsmiljøet til eleven, og å jobbe med det. Dersom systemet og læringsmiljøet blir undersøkt og det vurderes som et positivt miljø for eleven, vil det være unødvendig å jobbe med det. Videre i studien vil jeg rette søkelyset mot situasjoner der læringsmiljøet til eleven er urolig, og hvordan PP-rådgivere kan bidra i arbeidet med å forbedre det.

I hvilken grad læringsmiljøet undersøkes og i hvilken sammenheng systemet tas i betraktning viser seg å variere, blant annet ut fra ulike PPT-kontor og PP-rådgiveres prioriteringer. Hvordan de jobber vises i samråd med dette også å variere. Undersøkelsene i denne studien viser at det finnes flere metoder som kan benyttes i arbeidet. En PP-rådgiver illustrerer gjennom det første sitatet i kapittel 5.1.2, at det sjeldent brukes én metode i arbeidet, men at det er viktigere å ta litt fra ulike metoder og se an saken. Disse ulike metodene beskrives å være observasjon, veiledning av

lærere og mer konkrete avkrysnings skjemaer. Ser vi dette i sammenheng med lovverk og stortingsmeldinger beskrives det at systemarbeid blant annet skal og bør innebære å drive kompetanseheving og veiledning av lærere (Opplæringslova, 1998, §1-4; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60). Veiledningen kan føre til at lærere får kompetanse som kan bidra til at elever blir fanget opp før de faller utenfor skolesystemet. Samtidig bør lærerne få støtte til å se det helhetlige arbeidet utenfra, og øke den faglige og sosiale inkluderingen til elever som har særlige behov (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 58). Gjennom studien min kommer det frem at en metode som blir brukt handler om veiledning av lærere på en spesifikk måte. Det kommer frem dette utdraget fra sitatet i kapittel 5.1.2:

«Også inn i observasjonen bruker vi på kontoret noe vi kaller modelleringsveiledning, der vi ikke bare sitter på en stol og observerer. [...] Da kan vi gå aktivt inn og modellere ... Og prøve å finne ut av hva de trenger. «Trenger du en liten pause nå, trenger du å bevege deg litt?» Ja, så kan der vi går aktivt inn i det brukes som grunnlag i veiledningen etterpå. Da blir det kanskje tydeligere for lærerne hvilke signaler de skal se etter [...]»

Gjennom modelleringsveiledning illustrerer informanten at PP-rådgivere får muligheten til å vise hvordan man kan samhandle med en elev som for eksempel er urolig, begynner å bråke, eller går rundt. Dersom læreren håndterer eleven med å irettesette, kan PP-rådgiveren vise andre måter å kommunisere med eleven og bruke dette i veiledning i etterkant. Videre beskriver PP-rådgiveren i studien at læreren kan få en økt forståelse etter å ha observert andre mulige samtalemetoder. Likevel viser det seg å være krevende å veilede lærere rundt egne holdninger. For å kunne gjennomføre en slik veiledning kan vi se at PP-rådgivere bør ha kompetanse innen relasjonsbygging og er kjent med både læreren, elevene og miljøet de befinner seg i (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60). Bakgrunnen til å benytte denne metoden i systemrettet arbeid utdypes PP-rådgiveren i studien at er å utvikle lærerens relasjon til elevene. Samtidig kan det tolkes at for å utføre veiledningen bør PP-rådgiveren selv ha kunnskap og kompetanse om relasjonsbygging. Det kan tenkes at det blant annet vil være vesentlig å ha en god relasjon til læreren ved bruk av en slik metode, fordi den kan utfordre læreren på egne holdninger. Ser vi til forskning utført på feltet vises det at relasjonen mellom PP-rådgivere og lærere er betydningsfullt i arbeidet på flere områder. KS (2019) viser til hvordan PP-rådgivere som hadde fysisk tilstedeværelse på skolene var med på å skape trygghet for lærerne, som deretter brukte PP-rådgivere mer aktivt inn i systemarbeidet. Nordahl et al. (2018) illustrerer det samme fokuset, ved at PP-rådgiveres tilstedeværelse styrket samarbeidsrelasjoner med lærere.

Dermed kan det virke som at modelleringsveiledning kan være en metode å bruke i systemrettet arbeid, dersom relasjonen med læreren er trygg og PP-rådgiveren har kompetanse til å anvende den.

På en annen side kommer det frem i undersøkelsen min at bruk av én metode i systemrettet arbeid kan virke mer hemmende enn fremmende, og at det viktigste er å være entusiastisk i arbeidet. Det kan virke som at PP-rådgiverne i studien ikke har stor vekt på spesifikke metoder, men at det er viktigere å være kjent med arbeidet og se an sakens gang. Dette er interessant å se i forhold til forskning på feltet, der det kommer frem at den viktigste faktoren for systemarbeid ikke er å bruke metoder, men jobbe med kompetanseutvikling (Nordahl et al., 2018, s. 180). Dermed vises det at kompetanse på feltet er det mest grunnleggende en PP-rådgiver bør ha for å utføre et systemrettet arbeid. Kompetansen kan føre til at PP-rådgiveren kan skape relasjonen som kreves i arbeidet, samtidig som de evner å se utover elevene de opprinnelig er inne for å observere. I systemrettet arbeid bør PP-rådgivere ha en god bevissthet og rolleforståelse for sitt arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60). Samtidig kom det i undersøkelsen min frem at det aktivt jobbes med kompetanseheving på et PPT-kontor. Her var det ikke modelleringsveiledning, men pedagogisk analyse som ble trukket frem som metode i systemarbeidet. Denne metoden manglet flere ansatte kompetanse for å anvende, noe de jobbet med å øke. Med bakgrunn i dette kan vi se at PP-rådgivere har flere metoder å benytte i systemarbeidet, men det vises at det viktigste er å øke kompetansen til de ansatte, slik at de kjenner til sin rolle i systemarbeidet, kan etablere gode relasjoner med de involverte, samt anvende de arbeidsmetodene som kan benyttes.

Til tross for at det kan benyttes flere metoder, kan det ut fra studien min tolkes som at det ikke finnes så mange konkrete verktøy. Det baserer seg på at PP-rådgiverne trakk frem få metoder, men heller viste til arbeidsmåter. I lys av forskning på feltet kan vi se at konkrete verktøy for systemarbeidet har vært mindre kjent (Opdal & Svenkerud, 2019). Deltakerne i undersøkelsen til Opdal og Svenkerud (2019) trekker frem flere metoder for individrettet sakkyndighetsarbeid, som spesifikke tester og maler for arbeidet. Dette kom også frem i studien min, der alle informantene trakk frem flere tester til bruk i utredning på individnivå, som blant annet Wisk. Dermed kan det diskuteres om konkrete verktøy for systemarbeid er like enkelt å utarbeide som i sakkyndighetsarbeid. Vi har sett hvordan systemarbeidet kan variere i grad og omfang, mens sakkyndighetsarbeidet ofte omhandler utredning og testing for spesifikke vansker. Dermed kom det frem i studien min at observasjon, samtale og veiledning var brukt for å avdekke læringsmiljøet og ha mulighet til å jobbe med systemet. Dette er arbeidsformer der PP-rådgivere får mulighet til å bli bedre kjent med elevens mikrosystem og få en oppfattelse av menneskene i samspillet rundt og med eleven i undervisningen (Bronfenbrenner, 1979, s. 7; Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280).

I studien min viser det seg at alle PP-rådgiverne er enige i betydningen av elevens læringsmiljø, og trekker frem at læringsmiljøet alltid blir vurdert. Ser vi derimot nærmere på PP-rådgivernes utsagn, kan det tolkes at systemet ikke alltid blir vektlagt. Det kommer blant annet frem gjennom sitatet i kapittel 5.1.1, som viser til at PP-rådgivere ikke alltid prater med lærere etter at observasjonen er gjennomført. Det betyr at PP-rådgiverens innblikk fra observasjonen kun stammer fra deres subjektive opplevelse av eleven og miljøet. En annen informant tydeliggjør utfordringen med å kun observere en liten brøkdel av elevens skolehverdag. Kan det antas at å snakke med læreren i samsvar med observasjonen kan føre til at dette lille innblikket også kan få et annet perspektiv? Her gjelder det ulike oppfatninger fra PP-rådgiveres opplevelser med arbeidet, men studien er med på å rette søkelys på hvordan PP-rådgivere jobber og i hvilken grad systemet rundt eleven vektlegges. Bakgrunnen til at det ikke blir gjennomført samtaler kan stamme fra flere faktorer. Det kan antas at PP-rådgivere har for mye å gjøre og for lite ressurser til å prioritere arbeidet. I studien min viser alle PP-rådgiverne en felles forståelse av systemets betydning for eleven, og dermed kunne de si noe om hvorfor det er viktig i arbeidet. Samtidig er spørsmålet likevel rettet mot om det systemrettede arbeidet utføres i praksis.

PP-rådgiverne i studien min utdyper at de alltid sjekker systemet eleven er en del av, gjennom observasjon og samtaler, men det gjøres i ulik grad og jobbes ikke alltid med. Bakgrunnen for hvorfor det ikke alltid jobbes med kan ligge i at det ikke oppdages noen grunnlag for det, eller at det arbeidet kan oppleves krevende. Dette skal vi se nærmere på nedenfor. I det neste underkapittelet skal jeg diskutere hva som kreves for at arbeidet kan utføres, noe som innebærer å undersøke utfordringene i arbeidet. Det største og viktigste punktet som kreves i arbeidet er samarbeid med skolen og lærere. Et samarbeid kan by på utfordringer, men nedenfor skal vi også se nærmere på betydningen av et slikt samarbeid.

## 6.2 Lærere som viktige aktører i læringsmiljøet: Veien til et vellykket samarbeid

Det neste sentrale funnet i studiens undersøkelser var at et samarbeid med lærere er viktig, noe som ble tydelig blant alle PP-rådgiverne. Det kom frem gjennom PP-rådgivernes uttalelser om at å jobbe med lærerens holdninger og relasjonskompetanse er betydningsfullt for arbeidet med elevene. For en elev er læreren en stor del av hverdagen og viktig aktør i mikrosystemet som påvirker elevens faglige og sosiale læring (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). I tillegg er det skolens ansatte som skal utarbeide en individuell opplæringsplan, avklare arbeidsmetoder og utføre arbeidet med eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021). For at et systemrettet arbeid skal kunne utføres rundt en

elev med særskilte behov, viser studien min til at det dermed nødvendig for PP-rådgiveren å samarbeide med læreren. Av den grunn er det også viktig at læreren har kunnskap og kompetanse nok til å bidra i arbeidet. Ser vi til studiens empiriske undersøkelser, illustreres det gjennom det første sitatet i kapittel 5.2.1 og det første i kapittel 5.2.2 at det er nødvendig at lærere kjenner til faktorer som relasjonskompetanse og klasseledelse for at elever med særskilte behov skal få en tilstrekkelig opplæring. Det vises til at lærere bør kjenne til hva som påvirker elever i undervisningen, som visuell støy, sansemotorisk stimulering og tydelig bruk av stemmen. Ser vi på skolen som en organisasjon, handler nettopp dette om interne rutiner som bør være på plass og kjennes til for å tilrettelegge for elever med særskilte behov. Det fremstilles også i rapporten lagt frem av Thomas Nordahl og ekspertutvalget som presiserer at dersom skolen ikke er i stand til å møte elevens forutsetninger, kan elevens vansker utvikles i negativ retning (Nordahl et al., 2018, s. 220). Dermed kan det argumenteres for at det er essensielt for PP-rådgivere å rette søkelyset mot skolen heller enn eleven, og jobbe med blant annet kompetanseløft blant lærere.

For å kunne utføre et systemrettet arbeid stilles det krav til både PP-rådgivere og lærere, noe som kan by på utfordringer. I lys av studien min viser informantene til at læringsmiljøet til elevene i stor grad påvirkes av læreres holdninger, relasjonskompetanse og klasseledelse. Gjennom et sitat i kapittel 5.2.1 uttrykker en PP-rådgiver at dersom relasjonen til elevene ikke er til stede, kan læring og miljøet i undervisningen bli utfordrende. Dermed viser de empiriske undersøkelsene at kompetanseutvikling er sentralt, da lærere kan få en økt forståelse for temaer som relasjon og klasseledelse. Her vil de kunne få muligheten til å utvikle personlige egenskaper og rette søkelys mot hva som er en god undervisning med tilrettelegging for elever med særskilte behov. I studien min beskriver en PP-rådgiver blant annet at lærerens samhandling med elevene og måten de kommuniserer med elevene er med på å legitimere hvordan elevene kan snakke til hverandre. Som modeller for elevene, kan vi se at lærere bør være bevisste på hvordan de kommuniserer.

På en annen side uttrykker PP-rådgiverne i studien min at å øke læreres kompetanse innen relasjon, kommunikasjon og samhandling kan være krevende å utføre. Dette stammer blant annet fra at lærere kan vise motstand til å ta til seg veiledning. Som vi kan se fra PP-rådgiverne i studien min sine beskrivelser, kan dette arbeide virke for omfattende for lærere i visse settinger, der det kan være krevende å se innover på seg selv. Dette beskrives i et sitat i kapittel 5.3.1, som illustrerer hvordan lærere i slike situasjoner kan peke utover på elevene som utfordrer miljøet. Studien viser at samarbeid rundt samhandling med elevene i stor grad handler om læreres holdninger, noe PP-rådgiverne anser som sentralt å bevisstgjøre lærere på. Utfordringer kan oppstå i det lærere ikke ønsker å bevisstgjøres på disse punktene. I slike situasjoner kan det argumenteres at god kommunikasjon i samarbeidet vil være en fordel. Videre kan vi se at PP-rådgivere bør ha god nok



kompetanse for å bevisstgjøre lærere på egne holdninger, og at det bør foreligge en god relasjon i samarbeidet. I forhold til forskning på feltet er dette interessant å undersøke, da det kommer frem at dersom et samarbeid skal fungere, kreves det at både lærere og PP-rådgivere har likt språk og en felles forståelse over situasjonen (Opdal & Svenkerud, 2019). I situasjoner der kommunikasjonen eventuelt misforstås kan det føre til at samarbeidet låses og lærere kan unngå å ta veiledningen til seg. For eksempel der en lærer ikke er bevisst på påvirkningen egne holdninger har på elevene, kan det oppstå gnister i en veiledningssituasjon der PP-rådgiveren trekker frem ting læreren selv kan endre. For å unngå dette viser forskning til at samarbeidet har bedret seg gjennom at PP-rådgivere har kommunisert målet for veiledningen, brukt en terminologi som forstås og sikret seg at det foreligger en felles forståelse for situasjonen (Opdal & Svenkerud, 2019). Basert på mine undersøkelser kan det altså argumenteres for at det å jobbe med læreres holdninger kan være krevende, men det handler også om PP-rådgiveres kompetanse og forståelse for læreres situasjon. For at arbeidet skal gå, kreves det at PP-rådgivere tydeliggjør målet og grunnlaget for veiledningen, og understreker betydningen av det. Dersom læreren ikke er bevisst på egne holdninger mot elevene, er det viktig at PP-rådgiveren kan legge frem mulige forbedringspotensialer på en forståelig måte, slik at de involverte i arbeidet er enige.

For å etablere en god relasjon med lærere, kan vi gjennom studien min se at PP-rådgiverne referer til kontaktordninger. Det beskrives som å være en arena for lærere, der de kan komme med en bekymring eller undring rundt en elev de er usikre på om opplever et tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Det kan vi se i sitatet under kapittel 5.2.1. Her beskriver PP-rådgiveren at de har faste dager på skolen, der saker kan drøftes. Ser vi dette i lys av forskning på feltet, vises det til at økt tilstedeværelse på skolene har bidratt til å øke PP-rådgiveres relasjon til de ansatte og elevene, bidratt til å skape et nettverk og til å være en trygghet for lærere (Nordahl et al., 2018, s. 171; KS, 2019; Opdal & Svenkerud, 2019). Gjennom kontaktordningen kan PP-rådgivere bli kjent med elevenes miljø og forutsetninger i et tidlig stadium. Samtidig vil lærere få tilgang på veiledning rundt elever før en henvisning sendes, og PP-rådgivere kan bli mer bevisst på hvordan de kan bidra i systemarbeid på skolen (KS, 2019). På den måten kan vi anta at PP-rådgivere får mulighet til å bli bedre kjent med elevenes miljø på skolen, og være bedre forberedt inn mot et arbeid etter henvisning av eleven. Det kan også antas at PP-rådgivere i større grad blir i stand til å utføre en god veiledning til lærerne. Likevel kan det diskuteres hvorvidt den dette kan bidra i arbeidet, basert på utfordringer som kommer frem i studien min og i forskning på feltet. En utfordring viser seg å være at lærere kan være motvillige til å møte endring gjennom veiledning som forekommer etter en henvisning. I studien min viste PP-rådgiverne til at de kunne oppleve motstand hos lærerne, og det kunne bli utfordrende å skape endring. Motstanden beskrives i kapittel 5.3.2 å oppstå av ulike



grunner, og PP-rådgiverne i studien trekker blant annet fram at det kan bli for omfattende for lærere å se innover på seg selv, eller at de opplever at de ikke har kraft til å påvirke elevgruppa. I situasjoner som dette, er det ifølge PP-rådgiverne krevende å gjennomføre et systemrettet arbeid. For at dette arbeidet skal kunne utføres, kreves det altså et samarbeid med lærere som er villige til å se innover på seg selv, og som er kjent med læreres stadig utviklende mandat.

Rettes søkelyset mot hele skolen, kan det også her foreligge utfordringer som begrenser PP-rådgiveres systemrettede arbeid rundt eleven som henvises. Dette kommer frem i studien min, der PP-rådgiverne illustrerer en holdning som ligger i skolens miljø, der det er lettere å peke utover på elevene og dermed legge vanskene over på dem. Dette kan vi se igjen i forskning på feltet, der Nordahl et al. (2018) illustrerer en forståelsesmodell fra skolene som fremstiller at det er elevene som har utfordringer som påvirker deres utbytte av den ordinære undervisningen. Det kan dermed virke som at noen lærere ikke ønsker å ta til seg veiledning, men heller ønsker hjelp til å håndtere elevenes utfordringer. Både studien og forskning på feltet understreker hvordan det er essensielt å jobbe mot denne holdningen. I forskningen kan vi se at skolens arbeid har hatt et fokus på at den enkelte elev skal hjelpes, og den pedagogiske undervisningen og læringsmiljøet blir dermed nedprioritert (Nordahl et al., 2018, s. 218). Det kan diskuteres om dette videre har påvirket lærernes holdninger mot elevenes vansker og til det systemrettede arbeidet. Videre kan det tenkes at denne holdningen blir en del av lærernes rutiner, og det kan bli vanskeligere å oppdage negative mønstre. PP-rådgiverne i studien min viser til hvordan de som kommer utenfra lettere kan se hvilke områder lærere kan forbedre med seg selv. De kan dermed bidra til at det kan oppdages utfordringer i læringsmiljøet som læreren selv ikke var klar over. Gjennom et sitat i kapittel 5.3.1 viser en PP-rådgiver hvordan de pleier å starte en veiledning med å forklare at det er lettere å se hva andre kan gjøre annerledes, enn å se innover på seg selv. Ved å forklare dette, viser PP-rådgiveren til at relasjonen til læreren kan styrkes.

Til tross for at god kommunikasjon og felles situasjonsforståelse kan virke positivt inn i et samarbeid rundt et systemrettet arbeid, kan det diskuteres om dette alltid er mulig å få til i praksis. PP-rådgiverne i studien min illustrerer blant annet at lærere ofte føler seg presset på tid og har mye annet å gjøre enn å fokusere veiledningen. Forskning på feltet viser samtidig at PP-rådgivere er presset på tid, da elevene har rettmessige krav på sakkyndige vurderinger innen rimelig tid (KS, 2019). Dermed kan det tolkes at arbeidet kan ha en stor utfordring i at hverken lærere eller PP-rådgivere egentlig har tid til å gjennomføre det. Det kan diskuteres om tidspresset kan stamme fra at systemarbeidet har fått lav prioritet i PP-tjenesten og det tildeles begrensede ressurser til dette arbeidet (Nordahl et al., 2018, s. 180). Denne studien viser at det å gjennomføre veiledninger og samarbeide med lærere for å forbedre læringsmiljøet krever at både lærere og PP-rådgivere har tid

til å bidra i arbeidet. KS (2019) belyser denne utfordringen i sin studie og illustrerer hvordan det er krevende å gjennomføre systemarbeid samtidig som ordinær drift skal opprettholdes både i skolene og PP-tjenesten. I sin casestudie løste de dette ved å sette inn ekstra ressurser i perioder. Dette førte til at både skolen og PP-tjenesten fikk mulighet til å utføre arbeidet, men hva skjer med arbeidet når ressursene tas vekk, eller i situasjoner som ikke er med i en studie og dermed ikke får satt inn ekstra ressurser?

Både funnene til denne studien og forskning på feltet viser at det kreves en økt prioritering av tidsbruk og ressurser fra skolen og PP-tjenesten for at systemarbeidet skal kunne utføres. Dette kan være utfordrende, da endring i en organisasjon eller hos individer kan være en lang prosess. Det vises i studien min at holdningsendringer er krevende da det kan være for omfattende for lærere å se innover på seg selv. For at det skal skje endringer bør både ledelsen i PP-tjenesten og i skolen vektlegge systemarbeidet i større grad, og rette søkelys mot å utvikle organisasjonene i helhet (Opplæringslova, 1998, §5-6; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 58). Det vises gjennom studien min og forskning at det vil være sentralt å prioritere det systemrette arbeidet i det PP-rådgivere er ute i skolene og arbeider med sakkyndighetsarbeid eller gjennom faste tilstedeværelsesdager (KS, 2019). Dette arbeidet vil likevel ikke fungere uten at skolen fortsetter å prioritere arbeidet etter at PP-rådgiverne er ute av det. Her kommer skolens ledelse inn. Gjennom studien min kommer det frem at systemarbeid og veiledning i blant kan gå gjennom lederne og dermed over hodet på lærerne. Dette gjelder saker som er henvist på systemnivå. I et sitat i kapittel 5.3.2 viser en PP-rådgiver hvordan slike situasjoner kan føre til at lærere blir tvunget til å delta og ikke er tilgjengelige til veiledningen. Dette viser hvordan ledelsen har en viktig oppgave med å forberede de ansatte til veiledningen. Her kan det argumenteres at utfordringen kan løses med en positivt innstilt ledelse. Dersom ledelsen støtter lærerne i sine utfordringer i klasserommet og oppfordrer til heller enn tvinger frem en veiledning vil det kunne bidra til å bedre et læringsmiljø på skolen. Det begrunnes i at elever som opplever et urolig læringsmiljø påvirkes gjennom de ulike nivåene i systemforståelsen til Bronfenbrenner (1979). Dersom læreren opplever å møte en positiv innstilt ledelse, som ønsker å støtte læreren i sine utfordringer, kan det føre til at læreren får en trygghet og et ekstra overskudd som kan tas med inn i elevenes mikronivå (Bø, 2018, s. 176). Gjennom dette kan vi se at elevene også påvirkes av eksonivået, som et system eleven ikke er aktivt deltakende i (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Systemteorien støtter opp studiens undersøkelser og verdien av ledelsen i arbeidet.

Det andre sentrale funnet i studien min handler om hvordan et samarbeid er betydningsfullt for å kunne utføre systemrettet arbeid. Det illustreres gjennom lærerens rolle i elevens læringsmiljø. Ved å samarbeide med læreren og jobbe systemrettet rundt en elev, kan rutiner i undervisningen utbedres. På den måten kan systemrettet arbeid gi flere muligheter for elever med særskilte behov.

Nordahl et al. (2018) viser blant annet til at utbedring av rutiner har ført til at antall timer spesialundervisning har blitt redusert, og elevene i større grad kan inkluderes i ordinær undervisning. Både funnene til denne studien og forskning på feltet viser til at det er nødvendig å samarbeide med lærere for å kunne utføre et systemrettet arbeid. Dette samarbeidet viser seg at kan være langstrekkelig og krevende i situasjoner. Samtidig viser denne studien at god kommunikasjon, økt kompetanse om relasjon og nok tid til arbeidet kan bidra til å styrke samarbeidet. Dersom PP-rådgiveren har evne til å kommunisere på en måte læreren forstår og de er begge enige i målet med arbeidet og veien å komme dit, vil arbeidet virke raskere. Diskusjonen over viser at veien til et vellykket samarbeid handler om god kommunikasjon, styrket relasjon og prioritering av tid. Til tross for de skildrede utfordringene, kan vi se at arbeidet er verdt det. Hvilke muligheter arbeidet kan gi og hvorfor det bør rettes søkelys mot dette, skal vi se nærmere på nedenfor.

### 6.3 Viktigheten av å løfte blikket: Hva er verdien av å jobbe systemrettet rundt enkeltelever?

Det siste sentrale funnet i studien min var at det finnes flere muligheter i det å jobbe systemrettet. Gjennom intervjuene trakk PP-rådgiverne frem at ved å løfte blikket i observasjon kan de avdekke eventuelle andre vansker hos eleven, eller andre forstyrrelser i undervisningen. Her kan de undersøke elevenes samspill, deres relasjon til læreren og lærerens evne til klasseledelse, samt skolens interne rutiner. Dermed viser studien min til at det å jobbe systemrettet kan være verdifullt, da PP-rådgivere kan bidra til å utvikle et positivt læringsmiljø for elevene, der det er større plass for ulikheter i undervisningen. Dette samsvarer med det vi kan se i stortingsmelding 6 (2019-2020), der Regjeringen understreker at systemrettet arbeid bør utføres da det kan føre til økt mangfold i undervisningen. Gjennom dette underkapittelet skal jeg sette lys på hva verdien av PP-tjenesten sitt systemrettede arbeid er, hvorfor det er viktig å prioritere og hvilke muligheter det kan føre med seg. På den måten vil jeg svare opp problemstillingens andre del.

PP-rådgiverne i studien min viser til hvordan det å løfte blikket kan føre til at de ser flere elever, hele samspillet og samholdet i klassen. Gjennom dette kan de også oppdage hvordan læreren forholder seg til elevene og om relasjonen er sterk. Nordahl et al. (2018) viser til hvordan et systemrettet perspektiv kan føre til at PP-rådgivere oppdager en sammenheng mellom elevens utbytte av undervisningen og lærerens rolle i læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen. En av PP-rådgiverne i studien min illustrerer nettopp dette i et sitat i kapittel 5.4.2, det der kommer frem at det å undersøke den ordinære undervisningen har stor betydning for å vurdere om eleven har behov for spesialundervisning. PP-rådgiveren beskriver hvordan relasjonen mellom elevene og til

læreren påvirker læringen, og at de dermed bør undersøke klassens fellesskap for å kunne si noe om situasjonen til eleven som er henvist. Som vi har sett tidligere i denne studien består læringsmiljøet til eleven av alle mennesker og relasjoner eleven opplever (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). For å undersøke elevenes utbytte av undervisningen, er det dermed sentralt å utforske disse relasjonene, slik informanten påpeker. Gjennom å jobbe systemrettet og undersøke elevens læringsmiljø handler det ifølge PP-rådgiverne i studien min om å vurdere elevenes tilknytning til læreren. Ved å løfte blikket og undersøke elevens miljø kan PP-rådgivere få vurdert nettopp dette. Dermed viser denne studien at systemrettet arbeid kan gi PP-rådgivere muligheten til å avdekke lærerens relasjon til elevene og elevenes fellesskap med hverandre.

Samtidig viser PP-rådgiverne i studien min at det å løfte blikket kan føre til at PP-rådgivere får et dypere innblikk i elevenes mikronivå, der det skjer læring sammen med andre (Bø, 2018, s. 171). Ifølge PP-rådgiverne i denne studien kan ytre faktorene føre til at eleven ikke har behov for spesialundervisning enda, med bakgrunn i at de for eksempel har fått en ny og engasjerende lærer. I slike situasjoner viser PP-rådgiverne at de kan avvente og videre undersøke elevens utbytte av undervisningen. Her kan det ha foregått påvirkninger i elevenes ekso- eller makronivå, der læreren kommer inn med et ekstra overskudd, eller det har foregått endringer i et høyere nivå (Bø, 2018, s. 176; Bronfenbrenner, 1979, s. 258). Dermed rettes PP-rådgivernes fokus fra eleven og til læringsmiljøet, noe som viser at det ligger en sammenheng mellom sosiale strukturer og elevenes utfordringer (Nordahl et al., 2018, s. 220). Flere av PP-rådgiverne fra studien viser til at det å løfte blikket har ført til at de har oppdaget slike ytre faktorer. Gjennom sitatet i kapittel 5.4.1 beskriver en informant hvordan bestillingen kan endres underveis i arbeidet. Selv om henvisningen fant sted på bakgrunn av en elevs utbytte av undervisningen, kan det underveis vises at det er mangler på relasjon og dermed andre påvirkninger på elevens læring. I slike situasjoner beskriver PP-rådgiveren at systemrettet arbeid gir de muligheten til å endre fokus. Det vises i sitatet:

«[...] hvis bestillingen er på en måte knyttet direkte mot elevene som er vanskelige i anførselstegn, så kan vi komme inn i observasjonen og si at her mangler det mye på relasjon [...] Da tenker vi at det er relevant å jobbe med den systemveiledningen, fordi om bestillingen kanskje er noe annet».

Det å jobbe systemrettet kan altså gi PP-rådgivere mulighet til å undersøke om det er andre faktorer som påvirker elevens forutsetninger for læring. PP-rådgiverne i denne studien understreker blant annet at før de vurderer om eleven trenger spesialundervisning er det relevant å vite noe om hva det ordinære tilbudet er. Ut fra et systemperspektiv viser PP-rådgiverne også til at tiltakene i

større grad kan være rettet mot miljøet til eleven, heller enn mot eleven selv. På denne måten vil systemperspektivet inngå i arbeidet etter henvisninger rundt enkeltelever, og samtidig gi mulighet til å bedre undervisningen for flere elever. Både min studie og forskning på feltet viser til hvordan tiltak kan utvikles ut fra elevens behov, men prøves på systemnivå (KS, 2019). En PP-rådgiver viser hvordan det å jobbe systemrettet fører tiltakene i større grad mot miljøet eleven er en del av heller enn eleven selv. Det kan dermed diskuteres om det å ha et systemperspektiv inn i arbeid med enkeltelever bør prioriteres, selv om det kan oppleves utfordrende. Dersom det kan føre til at flere elever får utbytte av tiltakene som settes inn, vil PP-rådgiveres systemrettede arbeid ha mulighet til å bedre alle elevenes læringsmiljø. KS (2019) viser til at ved å ha fokus på at elevene skal få tiltak innenfor ordinær undervisning, kan det føre til at det blir mindre spesialundervisning utenfor klasserommet. Gjennom dette kan flere elever inkluderes i den ordinære undervisningen, og det kan jobbes med å øke et samhold i klassen. På den måten kan det også etableres det en PP-rådgiver i studien min kaller for «det gylne vi», der det blant annet hylles et perspektiv på fellesskap. Gjennom dette vil mangfoldet i den ordinære undervisningen ha en mulighet for å øke, og det blir som informantene påpekte, større plass for ulikheter i opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57). Gjennom et systemrettet arbeid vil flere elever kunne få muligheten til å inkluderes i undervisningen. PP-rådgiverne i studien min illustrerer hvordan deres arbeid kan gi mulighet til å hjelpe de andre elevene, og bidra til å skape et bedre samhold og fellesskap i undervisningen. Opdal & Svenkerud (2019) viser til det samme, og beskriver hvordan det å rette søkelyset mot kompetanseutvikling og systemrettet arbeid kan PP-rådgiveres arbeid bidra til at skolene i mindre grad ber om sakkyndige vurderinger.

Det siste sentrale funnet i denne studien var altså at systemrettet arbeid kan gi muligheter til å skape et samhold og fellesskap i elevens læringsmiljø. Målet med systemrettet arbeid beskrives at blant annet kan være å etablere en bedre klasseromskultur (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). Gjennom å ha blikket løftet i arbeidet, viser PP-rådgiverne i studien min til at dette har mulighet til å oppnås. Informantene påpeker at dette kreves at PP-rådgivere er åpne til å se utover eleven de observerer, og undersøke hele systemet eleven er en del av. For å få denne muligheten har vi tidligere sett at det kreves at de får til et samarbeid med lærere. Det kan by på utfordringer, men verdien av å få til dette samarbeidet er stor, da det kan føre til at kvaliteten i både spesialundervisning og den ordinære undervisningen kan bedres (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55). Det å jobbe systemrettet har gjennom forskning vist seg å bidra til at gode pedagogiske løsninger har blitt utviklet (Nordahl et al., 2018, s. 221). I min studie beskriver PP-rådgiverne at arbeidet har ført til at lærere har utviklet en bedre evne til klasseledelse og relasjonsbygging med elevene. Samtidig viser empirien til studien at elevenes relasjon og samhold kan utvikles gjennom et

systemrettet arbeid. Dette samholdet er sentralt i elevenes læringsmiljø, og for deres forutsetninger for læring. Gjennom det siste sitatet i kapittel 5.4.2, viser en PP-rådgiver til hva som anses som et godt læringsmiljø. Informanten påpeker hvordan læringsmiljøet i en ideell verden innebærer å være fleksibelt og med muligheter for bevegelse. Det kommer også frem at et godt læringsmiljø er et miljø der læreren tør å slippe litt opp, fører læring gjennom lek og gir elevene mulighet til å bevege seg og sitte på gulvet dersom de ønsker det. Gjennom empirien til denne studien beskrives altså et læringsmiljø som å være et miljø som gir muligheter, er fleksibelt, trygt og fritt. Ut fra et slikt læringsmiljø vil elevenes mulighet for læring kunne økes, og forskning viser til at det er en sammenheng mellom elevenes læring og skolens struktur, kultur og læringsmiljø (Nordahl et al., 2018, s. 219).

Gjennom den empiriske undersøkelsen til denne studien viser det seg å være verdifullt å jobbe med systemet rundt elever som henvises til PP-tjenesten. Det kan føre til at PP-rådgivere oppdager at det mangler relasjoner og samhold i undervisningen, noe de kan bidra med å utvikle. Samtidig har forskning på feltet også vist at det er betydningsfullt for både PP-tjenesten og skolen å vektlegge det systemrettede arbeidet, og at det å jobbe systemrettet har bidratt til å utvikle bedre pedagogiske løsninger som har påvirket elevens læring positivt (KS, 2019; Nordahl et al., 2018, s. 221). Denne studien viser dermed at det å jobbe systemrettet etter henvisninger på individnivå kan utgjøre en betydningsfull forskjell. Henvisninger for sakkyndige vurderinger og spesialundervisning utenfor klasserommet kan reduseres, tiltak kan rettes mot hele læringsmiljøet og hjelpe flere elever, lærere kan tilrettelegge for et økt mangfold i undervisningen, læringsmiljøet kan bli fleksibelt og PP-rådgivere kan avdekke andre faktorer som påvirker elevens forutsetninger for læring (Opdal & Svenkerud, 2019; KS, 2019; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57). Det ligger altså flere muligheter i det systemrettede arbeidet. Samtidig foreligger det flere utfordringer, og et varierende utvalg metoder for arbeidet. Nedenfor skal jeg oppsummere diskusjonen, og drøfte problemstillingens helhet. Her vil jeg knytte trådene og vise til sammenhengen mellom de tre diskusjonene jeg har foretatt.

## 6.4 Hvordan kan PP-tjenesten utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke muligheter ligger i dette arbeidet?

Til nå har jeg vist hvordan PP-tjenesten kan jobbe systemrettet i skolen, selv etter henvisninger rundt enkeltelever. Jeg har også vist til hvilke utfordringer dette arbeidet kan by på, samt hva som kreves for å utføre arbeidet. Til slutt har jeg vist til hvilke muligheter som ligger i arbeidet, og hvorfor det er verdifullt å gjennomføre til tross for utfordringene. Gjennom den første

diskusjonen, som omhandlet *om og hvordan* PP-tjenesten jobber systemrettet, har jeg vist at PP-rådgivere stort sett undersøker systemet, men at det gjøres i ulik grad. For å jobbe med systemperspektivet ble det i denne studien diskutert ulike metoder som kan anvendes, som pedagogisk analyse og modelleringsveiledning. Likevel kom det, med støtte i mine undersøkelser og studien til Opdal og Svenkerud (2019), frem at det er mindre kjent hvilke konkrete verktøy som finnes til bruk ved undersøkelser av systemet i motsetning til sakkyndighetsarbeid. Gjennom studien min fortalte PP-rådgiverne at de hovedsakelig benyttet samtaler og observasjoner for å undersøke elevens læringsmiljø. Dermed kan vi se at det viktigste en PP-rådgiver bør ha for å utføre et systemrettet arbeid er kunnskap om og kompetanse til å anvende arbeidsmetoder som kan benyttes. Forskning viser også til at PP-rådgivere bør ha kompetanse til å anvende verktøy i systemarbeidet, samt kompetanse til å veilede lærere for å bedre et læringsmiljø (Nordahl et al., 2018, s. 180; KS, 2019). Med bakgrunn i dette har jeg gjennom denne studien kommet frem til at et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever kan utføres ved bruk av ulike metoder og ved å være oppmerksom i observasjon og samtaler. Det viktigste er å være bevisst på sin rolle og ha kunnskap og kompetanse om arbeidet.

Gjennom den andre diskusjonen, som omhandlet at det å jobbe sammen med lærere er en forutsetning for arbeidet, viste jeg betydningen av samarbeid med lærere og hvilke utfordringer som kan oppstå. Her kom jeg frem til at læreren har en viktig rolle i undervisningen som vi kan forstå gjennom systemteorien til Bronfenbrenner (1979). Funnet til studien legger vekt på at læreres evne til relasjonsbygging og klasseledelse har mye å si for læringsmiljøet. Samtidig vises det til lærerens holdninger, og hvordan måten de samhandler med elevene på er med på å legitimere hvordan elevene kan snakke med hverandre. Gjennom diskusjonen har vi sett at det å jobbe med lærere kan være utfordrende. Studien min viser at PP-rådgivere har opplevd at lærere kan motsette seg veiledning med bakgrunn i at det har vært for omfattende å se innover på seg selv, de har ikke hatt tid til veiledning, eller veiledningen har gått fra lederne og over hodet på lærerne. Gjennom diskusjonen har jeg vist til ulike faktorer som kan bidra til å styrke samarbeidet. Det første er at PP-rådgivere og lærere bør ha et felles språk. Dette illustreres av Opdal og Svenkerud (2019), som i sin studie viser til at samarbeidet har gått bedre dersom alle involverte har en felles forståelse over situasjonen og målet med arbeidet. For det andre diskuteres det om samarbeidet kan fungere bedre dersom PP-rådgiverne og lærerne har en sterkere relasjon inn i arbeidet. PP-rådgiverne i studien min fremstilte hvordan relasjonen kan styrkes gjennom at PP-rådgivere har kontaktordning på skolene, der lærere kan drøfte saker før de henvises. På den måten viser studien min, med støtte i forskning på feltet, til at en økt tilstedeværelse kan bidra til å styrke relasjoner, skape nettverk og være en trygghet for lærere (Nordahl et al., 2018, s. 171; KS, 2019; Opdal & Svenkerud, 2019).



Diskusjonen viser også at dette forutsetter at både lærere og PP-rådgivere har nok tid og ressurser til å gjennomføre arbeidet. Ledelsen må også være positive til arbeidet og støtte lærerne i sine utfordringer.

I den tredje diskusjonen viser jeg hvordan arbeidet likevel er verdt det. Ved å ha et systemrettet fokus i arbeidet kan det by på flere muligheter, og studien min viser blant annet at PP-rådgivere kan bidra til å utvikle et positivt læringsmiljø, bedre læreres relasjon med elevene og oppdage om eleven har andre vansker, eller om det er ytre faktorer som påvirker eleven i positiv eller negativ retning. Gjennom dette viser PP-rådgiverne til at arbeidet kan gi muligheter for flere og øke plassen for ulikheter i klasserommet. Dette kommer igjen i stortingsmelding 6 (2019-2020) som understreker at arbeidet bør utføres da det kan bidra til å øke mangfoldet i undervisningen. Med bakgrunn i studien min og forskningen til Nordahl et al. (2018) kan vi også se at et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever kan føre til at det oppdages en sammenheng mellom elevenes utbytte av undervisningen og lærerens rolle i læringsmiljøet. Dermed vil det kunne oppdages om det er mangler i undervisningen, og om det bør utføres systemrettet veiledning. Dersom dette er tilfelle, viser studien min til at tiltak som anbefales rundt eleven kan rettes mot systemet og bidra til å også støtte de andre elevene i undervisningen. Dette kommer frem både fra PP-rådgivernes fortellinger og forskning på feltet, og begge områder illustrerer også hvordan et slikt arbeid kan føre til at det kan foregå mindre spesialundervisning utenfor klasserommet og skolene kan be om færre sakkyndige vurderinger (KS, 2019; Opdal & Svenkerud, 2019).

Samlet bidrar de tre diskusjonene til å svare opp studiens problemstilling. Gjennom studiens empiriske undersøkelser, forskning på feltet, systemteori og PP-tjenestens mandat, har vi sett at PP-rådgivere kan jobbe systemrettet etter henvisninger rundt enkeltelever. I dette arbeidet finnes det ulike metoder å benytte, men konkrete verktøy er mindre kjent og det bør rettes søkelys mot å øke kunnskap og kompetanse rundt dette. Studien viser at PP-rådgivere jobber systemrettet, men det gjøres i ulik grad basert på sakens natur. Det vises likevel til at PP-rådgivere stort sett sjekker ut elevens læringsmiljø gjennom samtaler og observasjoner. Selv om arbeidet byr på utfordringer, og det foreligger ulike krav om blant annet samarbeid med lærere og prioritering av arbeidet, har studien vist at arbeidet er verdifullt. Arbeidet kan gi PP-rådgivere muligheten til å avdekke læreres relasjon til elevene og elevenes samhold med hverandre. I tillegg kan arbeidet føre til at PP-rådgivere retter tiltak mot systemet og dermed gir mulighet til å hjelpe de andre elevene i undervisningen, og bidrar til å skape et bedre samhold og fellesskap i læringsmiljøet. For elever med særskilte behov vil dette kunne føre til at de opplever økt tilhørighet i ordinær undervisning, og det åpnes for å øke plassen for ulikheter i klasserommet.



## 7 Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan PP-rådgivere kan jobbe systemrettet etter henvisninger rundt enkeltelever og hvilke muligheter dette arbeidet kan gi. Dette har jeg belyst ut fra studiens problemstilling:

*Hvordan kan PP-tjenesten utføre et systemrettet arbeid etter henvisninger rundt enkeltelever, og hvilke muligheter ligger i dette arbeidet?*

Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse, der jeg har valgt intervju som metode. Denne metoden ga meg mulighet til å få et dypere innblikk i fire PP-rådgiveres opplevelser med systemarbeid i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Metoden ga meg et innblikk i hvordan systemarbeidet gjennomføres i praksis, ut fra PP-rådgiveres erfaringer. Jeg oppdaget at de PP-rådgiverne jeg intervjuet var engasjerte i tema og anså viktigheten av å sjekke ut elevenes læringsmiljø. Samtidig kom jeg frem til at systemet ikke alltid jobbes med. Gjennom dette vises det at PP-rådgivere i praksis vurderer sakens natur og jobber ut fra sakens omfang. Likevel viste informantene til at de hadde et øye åpent i observasjon og trakk frem spørsmålet i samtaler.

Videre falt valget mitt på at studien skulle inspireres av fenomenologi som vitenskapelig ståsted. På bakgrunn av at intervjuene skulle transkriberes og analyseres ut fra en skriftlig tekst, valgte jeg å også inkludere det hermeneutiske perspektivet. Dermed valgte jeg å undersøke problemstillingen inspirert av et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv som Lindseth og Norberg (2004) legger frem i sin artikkel. Gjennom studien har disse perspektivene ført til at jeg har vektlagt PP-rådgivernes fortellinger i størst grad, og forholdt meg til deres opplevelser så nært som mulig. Det vises i studiens diskusjon, som tar utgangspunkt i de sentrale funnene til studien. Videre valgte jeg å legge hovedvekten av diskusjonen på undersøkelsenes resultater opp mot forskning på feltet. Forskning har dermed tatt større plass enn en teoretisk forankring, fordi temaet er praksisrelatert i større grad enn teoreirelatert. Gjennom den empiriske undersøkelsen og forskning på feltet har jeg svart opp problemstillingens tre sentrale elementer; hvordan PP-tjenesten jobber systemrettet, hva som kreves for at arbeidet skal kunne utføres og hvilke muligheter som ligger i arbeidet. Disse elementene ble oppsummert i diskusjonen ovenfor, der jeg samlet trådene i kapittel 6.4.

Denne masteroppgaven har bidratt til å dekke noen av kunnskapshullene jeg oppdaget ved å lese meg opp på feltet i forkant av studien. Jeg oppdaget blant annet at det i større grad forskes på hvorfor systemrettet arbeid er viktig og i mindre grad på hvordan det kan anvendes i praksis, samt om det faktisk gjøres. Denne studien viser til at det eksisterer flere metoder som kan benyttes i et systemrettet arbeid, men det kreves kjennskap, kunnskap og kompetanse for å anvende disse. Gjennom den empiriske undersøkelsen ble det trukket frem at metoder som pedagogisk analyse,

modelleringsveiledning og ulike skjemaer kan gi informasjon om elevens læringsmiljø. Samtidig viste hovedvekten av arbeide seg å ligge i å løfte blikket i observasjon og ha med spørsmål om elevens læringsmiljø i samtaler med lærere, foreldre og elevene selv. Det viktigste som kom frem i denne studien er at PP-rådgivere har relasjonskompetanse og får til et samarbeid med lærere, slik at de i større grad er åpne til å ta til seg veiledning. Det finnes altså metoder, men det kreves mer kunnskap og kompetanse om hvordan PP-rådgivere kan jobbe systemrettet i skolen. På spørsmål rundt *om* arbeidet utføres i praksis, viser mine undersøkelser til at det som regel gjøres, men at det ofte oppleves et tidspress fra PP-rådgivere eller læreres side. Sammen med manglende ressurser kan dette føre til at arbeidet ikke prioriteres. I denne studien har jeg rettet søkelyset mot det positive i arbeidet, og lagt frem hvilke muligheter og verdier som ligger i det, som utdypes i kapittel 6.3.

Samtidig er det viktig å være bevisst på at denne studien har begrensninger, og det vil være interessant å undersøke hva som bør rettes søkelys på i veien videre. Dette vil jeg reflektere over nedenfor.

## 7.1 Kritisk blick og veien videre

Studien har svart opp problemstillingen på en utfyllende måte. Likevel er det relevant å rette et kritisk blick mot studien. Denne studien ble for det første begrenset med bakgrunn i at den innebærer en intervjuundersøkelse med kun fire informanter. Det gjør at resultatene i mindre grad kan overføres til andre kontekster. For det andre ble studien begrenset til å kun ses fra perspektivet til PP-rådgivere. Dermed har jeg kun sett læreres opplevelser av systemarbeidet gjennom PP-tjenestens ståsted, og ikke lærerne selv. Ved å trekke inn læreres perspektiv, kunne det gitt et en annen side i diskusjonen med klarere argumenter for og imot arbeidet.

Studien min har også vært begrenset med tanke på at den ikke har inkludert andre faktorer for elevenes forutsetninger for læring. Det ville gitt mulighet til å forstå elevens situasjon ut fra flere nivåer i modellen til Urie Bronfenbrenner. Faktorer som skole-hjem samarbeid, elevenes eventuelle etnisitet og kulturelle bakgrunn, klassestørrelser og andel elever med spesialundervisning i en klasse har en ekstra påvirkning på elevens situasjon. Samtidig rettet denne studien blikket mot systemet eleven er en del av, og ikke eleven i seg selv. Bakgrunnen for vanskene og andre påvirkninger på læring ble valgt bort, da temaet omhandlet PP-rådgiveres arbeid i skolen som organisasjon. Med bakgrunn i dette vil det i videre forskning være interessant å rette søkelyset mot også de andre faktorene i sammenheng med PP-tjenesten sitt systemarbeid.

En siste begrensning det er relevant å trekke frem er studiens evne til overførbarhet. Som utdypet i kapittel 4.5 inneholder mine undersøkelser intervjuer med personer som har vært engasjert i temaet. Som forsker har jeg også hatt et engasjement i temaet. Til tross for at jeg har holdt meg

objektiv til funn, kan det argumenteres at studien kan ha blitt rettet mot en subjektiv forståelse fra både min og intervjupersonene sin side. Med kun fire informanter, vil dermed denne studien ha begrensninger. Samtidig har studien bidratt til å rette søkelyset mot systemarbeidet i skolen. I feltet har studien en nytte ved å gi informasjon og kunnskap som lesere kan se opp mot egne erfaringer.

I forskning har ofte søkelyset vært rettet mot utfordringer i arbeidet og hva som fører til at systemarbeidet ikke alltid gjennomføres. Samtidig viser denne studien at det kan finnes en stor verdi og mange muligheter i et slikt arbeid. Dermed bør vi rette blikket mot det som fungerer, det som har vist seg å være bra og det som kan gi muligheter for skolen som en organisasjon og alle elevene som deler av systemet. Vi lærer lite om å jobbe systemrettet ved å gi kunnskap om at man ikke er flinke til det. Videre kan vi se at forskning bør rette søkelyset mot det som fungerer, hvordan og hvorfor.

Denne studien viser at systemet kan tas med i arbeid rundt enkeltelever. Likevel kom jeg frem til at det er mindre kjent hvilke metoder som kan anvendes i dette arbeidet. Dermed vil dette være noe som er interessant å undersøke videre. Det er vanskelig å jobbe systemrettet uten å ha kunnskap om hvordan det kan utføres. Det er også vanskelig å utføre dersom det i større grad informeres om utfordringene i arbeidet enn mulighetene det kan gi. Det er tydelig at det er lite tid og lite ressurser tilgjengelig til å utføre systemrettet arbeid i praksis. Likevel vil et positivt blick på arbeidet og økt kunnskap om hvordan arbeidet kan utføres være nyttig å rette søkelyset mot i videre forskning. Dermed avslutter jeg denne studien med spørsmålet: Hvordan kan systemet tas med i PP-tjenesten sitt arbeid på skolen, til tross for begrensede ressurser?

## 8 Litteraturliste

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quality research in psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brottveit, G. (2018). Tekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (107-128). Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- KS. (2019, 27. mai). *PP-tjenestens rolle, organisering og arbeidsform*. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ppt-og-systemrettet-arbeid/ppts-rolle-organisering-og-arbeidsform/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 7. juli). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stortinget-har-vedtatt-ny-opplaringslov/id2989693/?expand=factbox2989696>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=7>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nettskjema. (2024, 7. februar). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>

- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.  
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opdal, L. & Svenkerud, S. W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen* (2). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/roller-og-relasjoner-pp-radgiveren-mellom-sakkyndig-ekspert-og-skoleutvikler/19.90>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*.  
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2024, 24. januar). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Lagring av gule data på studenters private PC ifbm. studentprosjekter ved USN*. <https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/innsamling-lagring-og-arkivering-av-forskningsdata/lagring-av-gule-data/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 7. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, inc.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring* (TALIS Rapport 23). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279818/NIFUrapport2009-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# Vedlegg 1: Intervjuguide

## *Generelt*

1. Hvor lenge har du jobbet i PPT?
2. Hvilken arbeidserfaring har du fra før?

## *Henvisning på individnivå*

3. Jeg er interessert i hvordan du jobber med henvisninger rundt enkeltelever, kan du fortelle meg litt om hva du gjør fra en henvisning først kommer til saken avsluttes?
4. Hva tenker du over når du først får en henvisning, hva tar du med deg inn i arbeidet og ønsker å undersøke?
5. Eventuelt: kan du utdype hva slags informasjon du samler inn?
6. Hva skal til for at saken kan avsluttes, hva tenker du etter selve arbeidet er gjennomført?

## *Læringsmiljø*

7. Eventuelt: Du nevner læringsmiljøet, hva er det som er viktig for deg ved dette?
8. Eventuelt: Det er noe du ikke direkte har nevnt, men som kan spille en rolle for eleven, nemlig læringsmiljøet og klassen til eleven. Hva legger du i det?
9. På hvilken måte vil du si at du vurderer læringsmiljøet til eleven inn i arbeidet ditt?
10. Hva tenker du at PPT kan bidra med når det gjelder læringsmiljøet?
11. Har du opplevd at ditt arbeid har hatt en innvirkning på læringsmiljøet til eleven, kan du fortelle meg litt om det?

## *Hvordan jobbe med elevene i skolen?*

12. Hvordan går du frem når du samler inn informasjon, bruker du noen tilnærminger/metoder?
13. Eventuelt: du nevnte at du har tatt læringsmiljøet i betraktning, er det slik at du også jobber med andre i klassen til eleven?
14. Eventuelt: Kan du fortelle meg litt om hvordan du jobber med de andre elevene?
15. Hvorfor jobber du med de andre elevene?

## *Til slutt*

16. Nå har vi snakket om henvisninger, læringsmiljø og metoder, er det noen andre ting du anser som viktig i forhold til dette, som vi ikke har kommet inn på?



# Vedlegg 2: Vurdering fra SiKT



Norsk ▾ Karoline Myrene ▾

Meldeskjema / Eleven i et system – En kvalitativ undersøkelse av PPT sitt systemrettet arbeid i skolen / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

15.12.2023 ▾

**Referansenummer**

397831

**Vurderingstype**

Automatisk ⓘ

**Dato**

15.12.2023

**Tittel**

Eleven i et system – En kvalitativ undersøkelse av PPT sitt systemrettet arbeid i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Ann Kristin Larsgaard

**Student**

Karoline Myrene

**Prosjektperiode**

05.01.2024 - 08.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 08.06.2024.

[Meldeskjema](#) ↗

**Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

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

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

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

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Eleven i et system – En kvalitativ undersøkelse av PPT sitt systemrettet arbeid i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studien er å få frem hvordan PP-rådgivere jobber med enkeltelever i en klasse. Formålet er å undersøke hvordan PPT jobber systemrettet, og om PP-rådgivere opplever at læringsmiljøet blir påvirket av deres arbeid.

Dette er en masteroppgave, som skal leveres 3. juni 2024.

Opplysningene jeg samler for dette studentprosjektet vil kun bli behandlet i forhold til denne undersøkelsen, og deretter slettet. Opplysningene anonymiseres og blir bevart på en sikker måte.

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

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Kriteriet for å delta i studien er at du jobber i PPT, i avdeling for skole.

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

Dersom du samtykker til å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju. Intervjuet består av spørsmål om prosjektets tema/formål. Intervjuet vil vare i ca. 60-70 minutter, men sett gjerne av 1,5 time.

Alle opplysningene vil bli samlet inn gjennom lydopptak som transkriberes og anonymiseres.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Dette gjøres gjennom å sende meg en SMS eller E-post, som du finner til slutt i infoskrivet.

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

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

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene dine. Veilederen min er Ann Kristin Larsgaard, tilhørende Universitetet i Sørøst-Norge.

Navnet og øvrig opplysninger som kan spores til deg vil bli registrert elektronisk og kryptert.

Jeg vil bruke UiO Nettskjema til å ta opp lyd, og det er innenfor denne sikringen jeg også vil transkribere og anonymisere lydopptaket. Alt blir slettet etter levering.

Ingenting som kan knyttes til deg vil bli brukt i selve oppgaven.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptak og personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Karoline Myrene, e-post: [Karolinemy96@hotmail.com](mailto:Karolinemy96@hotmail.com), tlf: 48156471

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ann Kristin Larsgaard, e-post: ann.k.larsgaard@usn.no, tlf: 35 57 54 71
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: Paal.A.Solberg@usn.no, tlf: 35 57 50 53

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Ann Kristin Larsgaard*

(Forsker/veileder)

*Karoline Myrene*

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Eleven i et system – En kvalitativ undersøkelse av PPT sitt systemrettet arbeid i skolen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Tabelloversikt tematisk analyse

Hvordan de jobber	Jobbe med læreren	De andre elevene
<p>De gjennomfører observasjoner, der de gjerne er en del av læringsmiljøet</p> <p>De bruker modellering</p> <p>De observerer læringsmiljøet og samspillet i klassen, samt læreren</p> <p>De har samtaler med foreldre, lærere og eleven selv, og har blant annet spørsmål om læringsmiljø</p> <p>De bruker ulike metoder og verktøy til kartlegging, som:            → Alle Med – pedagogisk analyse            → Kartlegging            → «Sånn vil jeg ha det på skolen»            → Skaleringsskjema            → Wisk</p> <p>De veileder lærere, i forhold til deres holdninger kan det være, som bevisstgjøring.</p> <p>Tilbakemelding/ oppsummeringsmøter med foreldre og med skolen, i forbindelse med sakkyndig vurdering.</p> <p>De tenker noen tiltak ut mot hele miljøet + at noen tiltak for enkelteleven vil påvirke de andre, som visuell støtte, osv.</p>	<p>For å få et godt læringsmiljø må de jobbe med læreren</p> <p><b>Relasjon</b>            Det er vesentlig å undersøke relasjon lærer-elev, relasjon er kjernen til et godt læringsmiljø.</p> <p>De kan jobbe med hvordan snu relasjonen med eleven som utagerer.</p> <p><b>Holdninger</b>            Elever blir påvirket av måten læreren prater til urolige elever.</p> <p>De er direkte på hvordan lærernes holdninger er, læreren må se innover på seg selv.</p> <p>Vurderingen av læringsmiljøet handler i stor grad om hva læreren gjør</p> <p><b>Klasseledelse</b>            Læreren er ansvarlig for klassemiljøet, og PPT kan bidra til veiledning på dette.</p> <p>Det er mye som går under god klasseledelse.</p> <p>Det er relevant å se lærerens egenskaper, og bygge opp under det.</p>	<p>Det er ikke så ofte de går inn og jobber direkte med medelever rundt den eleven</p> <p>Hvorfor de andre? For å få et helhetsbilde av situasjonen</p> <p>De undersøker samspillet</p> <p>Lærings-miljøet er læreren, men også de andre elevene. Så ja, de ser på de andre, hvis ikke får de ikke vurdert lærings-miljøet.</p> <p>Noen ganger kan det være så mange andre elever, at det kan være mer hensiktsmessig å jobbe med elevene rundt, at det er lettere. – da kan det tas opp med læreren.</p>
Utfordringer	Forstå barnet	Viktigheten av arbeidet
<p>Det er vanskelig å jobbe med holdningene til lærere</p> <p>Lærere kan motsette seg veiledningen, de har ikke tid eller kapasitet</p>	<p>Tilknytningspsykologi, det handler om å forstå barnet bak atferden</p> <p>Flere forsøker å skape en relasjon med elever, i sakene</p>	<p>PPT kan bidra for et bedre læringsmiljø, også for de andre elevene</p> <p>Ved å jobbe mer systemrettet kan antall henvisninger gå ned</p>

<p>Det er flere lærere som synes det er ubehagelig å se inn på seg selv, og som kan tenke at de ikke kan påvirke elevgruppa</p> <p>Noen ganger har ledere sendt bestilling på veiledning som går over hodet på lærerne.</p> <p>Det tenkes at det kanskje hadde vært hensiktsmessig å ha en veilednings-funksjon ei beite etterpå også, men så er de presset på tid.</p>	<p>det lar seg gjøre, for å bli kjent og skape forståelse.</p> <p>Opptatt av hva eleven får til, de sterke sidene – trenger ikke se utagering i observasjon f. eks, selv om lærere ofte ønsker at PPT skal observere en dårlig dag</p> <p>De snakker med barnet direkte, ønsker å høre deres stemme</p> <p>Eleven åpner seg ofte for PP-rådgiver, på tross av kort relasjon</p> <p>Elevens stemme og elevens beste er ikke det samme – det må gjøres en vurdering av tiltak, f. eks liten gruppe</p>	<p>De kan oppleve at de får henvisninger på individnivå, men ved å løfte blikket sett at her er det mer enn bare en dysleksi – læringsmiljøet er ikke bra nok</p> <p>Det er viktig å forstå barnet ut fra samspillet de er en del av</p> <p>Mangfold er målet</p> <p>Ytre faktorer spiller inn på elevens læring, og det kan være de voksne som er problemet</p> <p>PPT kan komme inn med nytt blikk og annen kompetanse.</p>
---	--	---