



Uio • Universitetet i Oslo

## Arbeidsalliansen i systemperspektiv

*Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager?*

Karl Henrik Storhaug Reinås  
Ekaterina Ryabova

Masteroppgave i  
pedagogisk-psykologisk rådgivning

PED4191, 45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

Vår 2021

## SAMMENDRAG

### MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Arbeidsalliansen i systemperspektiv: Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager?
Av	Karl Henrik Storhaug Reinås og Ekaterina Ryabova
Emnekode	PED4191
Semester	Våren 2021

Stikkord: systemrettet arbeid, systemarbeid, arbeidsallianse, samarbeid, kompetanse, støtte, rådgivning, pedagogisk-psykologisk tjeneste, PP-tjenesten, PP-rådgiver, skoler, barnehager

Behovet for og ønsket om systemrettet rådgivning ser ut til å øke, men innenfor PP-tjenesten jobber PP-rådgivere likevel mest individuelt. Vi ville undersøke hvorvidt PP-rådgivere ønsket mer systemrettet arbeid i samarbeid med skoler og barnehager. Vi satte fokus på noen av de spesifikke deltemaene som inngår i PP-rådgiveres opplevelse av å jobbe systemrettet med ansatte i barnehager og skoler. I undersøkelsen var disse deltemaene arbeidsalliansen, PP-rådgivernes opplevde kompetanse og støtte, samt opplevelser av samarbeidet med ansatte i skoler og barnehager.

Ved å benyttet et forklarende sekvensielt blandet metodedesign der kvalitative intervjuer brukes til å utdype resultatene fra en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse, har vi tatt utgangspunkt i problemstilling: Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager? I spørreundersøkelsen deltok 157 PP-rådgivere (21 menn og 136 kvinner) med erfaringen fra 0.5 til 35 år. I den semistrukturerte intervjuundersøkelsen deltok fem kvinnelige PP-rådgivere som hadde erfaring med å jobbe systemrettet fra 8 til 12 år.

Resultatene viste at PP-rådgiverne ønsket å jobbe mer systemrettet, men de også uttrykte et ønske om å beholde et visst fokus på individrettet arbeid. Selv om det var ulike måter å forstå systemarbeid på, hadde informantene i intervjuene en felles forståelse av at systemarbeid handlet om et gruppenivå heller enn arbeid med enkeltbarn. I sin forståelse av arbeidsalliansen la PP-rådgiverne vekt på å skape felles mål for å oppnå et godt samarbeid, og tillit ble ansett som viktig i samarbeidet med skoler og barnehage. Til slutt fant vi en sammenheng mellom vektlegging av arbeidsalliansen og opplevd kompetanse og opplevd støtte i spørreundersøkelsen. Både opplevd kompetanse og opplevd støtte predikerte hver for seg en sterkere vektlegging av arbeidsalliansen. Intervjuene støttet også oppunder en slik forståelse. Funnene om at økt kompetanse på og støtte for å drive systemrettet arbeid bidro til en økt vektlegging av arbeidsalliansen, noe som kunne tyde på hvor viktig arbeidsalliansen ser ut til å være hvis man skal lykkes med systemarbeid.

Resultatene fra dette prosjektet kan danne bakgrunn for videre forskning på følgende områder: 1) relasjonskompetanse i systemrettet arbeid med fokus på arbeidsalliansen mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager; 2) hvordan opplevd kompetanse og opplevd støtte fra ledelse og kolleger i PP-tjenesten henger sammen med økt vektlegging av arbeidsalliansen og 3) holdninger til og forståelsen av systemrettet arbeid hos ansatte i barnehager og skoler for å kunne få et mer helhetlig bilde.

## FORORD

Å skrive masteroppgave har vært en reise. Akkurat som andre reiser har masteroppgaven bydd på både gleder og utfordringer. Det har vært en glede å oppleve å tilegne seg ny kunnskap og innsikt, samtidig som det har vært utfordrende når arbeidet har stått i stampe og skrivesperren har tatt overhånd. Det å reise gjør en litt klokere på verden og det er veldig tilfredsstillende å kunne se tilbake på at vi har oppnådd mer innsikt som ikke var der før vi startet på vår masteroppgavereise. Det har vært en pris å betale i form av stress og bekymringer gjennom arbeidet, men det føles verdt det når man endelig har nådd målet. Da er gleden ekstra stor over å kunne se seg tilbake å si at man har gjennomført mastergraden i Pedagogikk med fordypning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det er vi stolte over.

Jeg, Karl Henrik, ønsker å takke foreldrene mine som har hjulpet meg å lese utkast, selv om det ikke alltid har vært like fristende. Det har vært en stor støtte å kunne ha noen å som støtter opp om arbeidet med masteroppgaven, selv om det er mange andre ting som hadde vært morsommere å gjøre. Jeg ønsker å takke Ekaterina for samarbeidet, som med sin struktur og pågangsmot har klart å holde stø kurs gjennom hele masteroppgaven. Selv om koronaen har satt en del begrensninger, har det vært fint å ha en annen å skrive sammen med. Det er jeg takknemlig for. Dessuten vil jeg rette en stor takk til vår veileder Ivar Bråten, som med kyndig hånd har finlest alle utkastene våre og gitt oss utrolig detaljerte tilbakemeldinger på hva vi måtte jobbe videre med. Jeg ønsker også å takke alle respondentene og informantene som har valgt å stille opp for oss. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven. Resultatene fra denne masterundersøkelsen har fremkommet med deres hjelp. Sammen har dere bidratt til å gjøre oss alle litt klokere på hvordan arbeidsalliansen kan forstås i et systemisk perspektiv.

Oslo, 28. mai 2021,

Karl Henrik

Jeg, Ekaterina, har mange å takke for bidrag i denne prosessen. Det å skrive masteroppgave har vært en både utrolig lærerikt og krevende. Først vil jeg takke alle informantene som stilte opp på intervju- og spørreundersøkelse, og som var villige til å dele sine erfaringer og bruke av sin tid. Dere var kjernen i dette prosjektet, uten deres bidrag kunne denne masteroppgaven ikke blitt gjennomført.

Jeg har vært en heldig student som har hatt Ivar Bråten som veileder. Med et hav av kunnskap, stor forståelse for prosess og støtte har Ivar veiledet meg. Han har også tolerert mine skriftlige ferdigheter i norsk og utfordret meg på å finne en metodikk for å skrive gode tekster. Jeg kjenner en stor mestringsfølelse i det som jeg produserer nå. Jeg vil også takke min partner i masteroppgaven Karl Henrik for å gjennomføre dette prosjektet som har stor betydning for meg. Takk til Karl Henrik for akademisk bidrag og dristighet i samarbeidet. Jeg har lært mye om meg selv og samarbeidsprosessen.

Takk til Tone for fruktbare diskusjoner, instruktiv korrektur, deltakelse i prøveintervju og uvurderlig støtte. Og til slutt, vil jeg takke enormt min familie Eirik og Julie og mine venner for praktisk og emosjonell støtte gjennom hele prosessen!

Oslo, 29.mai 2021,  
Ekaterina

I fordelingen av arbeidet med masteroppgaven har vi fordelt ansvaret som følger: I fellesskap har vi hatt ansvaret for 1. og 3.1. Ekaterina har hatt hovedansvaret for 2.1., 2.2., 2.3.3., 2.4.3., 2.4.4., 3.3., 3.5., 4.2., 5.1.3., sammendrag, referanseliste og vedlegg. Karl Henrik har hatt hovedansvaret for 2.3.1, 2.3.2., 2.4.1., 2.4.2., 2.4.5., 3.2., 3.4., 4.1., 5.1.0, 5.1.1., 5.1.2., 5.1.4., 5.1.5., 5.1.6., 5.2., 5.3., 5.4. og kommunikasjon med Norsk senter for forskningsdata. Likevel er vi sammen ansvarlige for masteroppgaven som helhet.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn .....	1
1.2. Problemstilling .....	4
1.3. Begrepsavklaring .....	5
1.4. Oppgavens oppbygging.....	7
<b>2. TEORI</b> .....	<b>8</b>
2.1. Humanistisk rådgivningsteori .....	8
2.2. Arbeidsallianse.....	11
2.3. PP-tjenestens systemarbeid med skoler og barnehager.....	16
2.3.1. Systemarbeid i PP-tjenesten .....	16
2.3.2. Verktøy i systemrettet arbeid .....	18
2.3.3. PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler.....	21
2.4. Tidligere forskning.....	25
2.4.1. Studier med relevans for PP-tjenestens systemarbeid .....	25
2.4.2. Samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager .....	28
2.4.3. Arbeidsallianse i samarbeid mellom PP-tjeneste, skoler og barnehager .....	30
2.4.4. PP-tjenestens kompetanse .....	31
2.4.5. Studier med relevans for opplevd støtte fra kollegaer og ledelsen i PP-tjenesten.....	34
<b>3. METODE</b> .....	<b>38</b>
3.1. Blandet metodedesign .....	38
3.2. Den kvantitative spørreundersøkelsen .....	41
3.2.1. Informanter og utvalg.....	41
3.2.2. Utforming av spørreskjema.....	44
3.2.3. Gjennomføring av spørreskjemaundersøkelsen .....	46
3.3. Kvalitativt forskningsintervju.....	47
3.3.1. Informanter .....	47
3.3.2. Utforming av intervjuguide .....	49
3.3.3. Gjennomføring av intervju .....	51

3.3.4. Dataanalyse .....	53
3.4. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	56
3.4.1. Validitet og reliabilitet i spørreskjemaundersøkelsen .....	57
3.4.3. Validitet og reliabilitet i intervjuundersøkelsen .....	60
3.4.5. Generaliserbarhet.....	62
3.5. Etske betraktninger.....	63
<b>4. RESULTATER .....</b>	<b>66</b>
4.1. Kvantitative resultater.....	66
4.1.1. Eksplorerende faktoranalyse .....	66
4.1.2. Reliabilitetsanalyse .....	68
4.1.3. Deskriptive analyser.....	71
4.1.4. Avhengige t-tester .....	71
4.1.5. Multipl regressjonsanalyse .....	72
4.1.6. Variansanalyse .....	74
4.1.7. Oppsummering av de kvantitative resultatene .....	74
4.2. Kvalitative resultater.....	75
4.2.1. Forståelse og prioriteringer når det gjelder systemarbeid .....	76
4.2.2. Samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager i systemarbeid.....	79
4.2.3. Arbeidsallianse i systemrettet arbeid.....	83
4.2.4. Opplevd kompetanse med hensyn til å drive systemarbeid .....	86
4.2.5. Opplevd støtte for å drive systemarbeid .....	87
4.2.6. Utdanningsbakgrunn .....	89
4.2.7. Oppsummering av kvalitative resultater.....	90
<b>5. DISKUSJON .....</b>	<b>92</b>
5.1. Drøfting av resultatene i forhold til relevant teori .....	92
5.1.1. Forståelse av systemarbeid og prioritering av systemisk arbeid .....	93
5.1.2. Samarbeid mellom PPT og skoler og barnehager i systemarbeid.....	94
5.1.3. Arbeidsalliansen i systemrettet arbeid.....	96
5.1.4. Opplevd kompetanse med hensyn til å drive systemarbeid .....	98
5.1.5. Opplevd støtte for å drive systemarbeid .....	99
5.1.6. Sammenhengen mellom opplevd kompetanse, opplevd støtte og vektlegging av arbeidsallianse	100
5.2. Begrensninger.....	101
5.3. Implikasjoner for praksis .....	102
5.4. Behov for videre forskning.....	103

<b>REFERANSER.....</b>	<b>105</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>114</b>
<i>Vedlegg 1: E-post til ledere av PP-tjenesten.....</i>	<i>114</i>
<i>Vedlegg 2: Spørreskjema og samtykkeerklæring på UiO. Nettskjema.no.....</i>	<i>115</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring å delta i intervju.....</i>	<i>127</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide.....</i>	<i>129</i>
<i>Vedlegg 5: Godkjenning NSD.....</i>	<i>132</i>



# 1. INNLEDNING

I dette kapitlet vil vi forklare bakgrunnen for valget om å studere arbeidsallianse i systemrettet samarbeid mellom den pedagogisk-psykologiske tjenesten og skoler og barnehager (1.1.). Deretter vil vi presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet (1.2.). Videre vil vi definere noen av hovedbegrepene vi har valgt å bruke i denne oppgaven (1.3.). Dette kapitlet avsluttes med en kort disposisjon for masteroppgaven (1.4.).

## 1.1. Bakgrunn

Gjennom flere tiår har det vært en diskusjon innenfor den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten i Norge om tjenesten skal fokusere mer på systemrettet rådgivningsarbeid (Birkemo, 2009; Nordahl et al., 2018). Barnehagene og skolene skal tilrettelegge for barn og unges utvikling og læring, men vet ikke nødvendigvis hvordan de skal gjøre det (Lassen, 2014). For å finne frem til hensiktsmessige måter å bruke eksisterende ressurser på, synes det å være et behov for rådgivning både på det individuelle plan og til grupper og organisasjoner i et systemperspektiv. Å sikre kvalifisert rådgivning så tidlig som mulig og så raskt som mulig er en samfunnsoppgave Helse- og omsorgsdepartementet mener alle bør være opptatt av (Helsedepartementet, 2003). Denne diskusjonen har blitt aktualisert av Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018).

Nordahl-utvalget satte søkelyset på at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) bruker en relativt stor del av sin tid på å kartlegge og dokumentere hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige å sette i verk for å bedre opplæringen for barn og unge, i stedet for å bidra direkte i implementeringen av tiltakene. Det hevdes i rapporten at det ventes for lenge før tiltakene iverksettes, slik at vanskene kan forverres. Det er størst andel elever som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet, noe som strider imot prinsippet om og satsingen på tidlig innsats. Dessuten peker rapporten på at gjennomføringen av mange av tiltakene ofte har blitt overlatt til mer eller mindre ufaglærte assistenter, mens pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) med høy fagkompetanse bruker mye av tiden på individrettet rådgivningsarbeid i form av sakkyndige vurderinger. Dette kan ses på som et problem fordi barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging i skoler og barnehager vanskelig kan realisere sitt potensial for læring dersom de ikke blir inkludert i fellesskapet (Nordahl et al.,

2018). Når man vet at forebygging lønner seg både menneskelig og samfunnsøkonomisk, er det viktig å sørge for at ressursene rundt barn og unge utnyttes hensiktsmessig.

For å kunne optimalisere PP-tjenestens arbeid, kan én mulighet være å satse mer på den kompetanse- og organisasjonsutviklende delen av mandatet for PP-tjenesten, i stedet for å legge vekten på individuelle utredninger, slik praksis ofte er nå (Kolnes et al., 2020). Mjøs og Flaten (2018) beskriver at PP-tjenesten har et todelt mandat om å jobbe både individrettet og systemrettet: “Sakkyndighetsarbeidet er gjerne omtalt som PP-tjenestens individrettede arbeid, mens oppgaver knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling blir betegnet som systemrettet arbeid” (s.5). I hovedsak konsentrerer PP-tjenesten seg om å jobbe med utredninger av enkeltelever for spesialundervisning, og denne prioriteringen “deles av skoleledelsen og PP-tjenesten selv, samtidig som lærere og barnehagelærere er litt mer delt i sitt syn” (Mjøs & Flaten, 2018).

Ved å fokusere på systemnivået har man mulighet til å nå ut til mange flere enn om man driver rådgivning til enkeltindivider. Systemisk arbeid kan forhindre at det blir et stort behov for spesialundervisning i utgangspunktet. Det handler om at hvis man får en mest mulig inkluderende allmennpedagogikk, vil det trolig bli mindre behov for spesialpedagogiske intervensjoner (Tveit et al., 2012). Johannessen et al. (2019, s.236) hevder at systemrettet rådgivning gir en arbeidssituasjon som er gunstig fordi det innebærer et utvidet og mer framtidsrettet perspektiv på rådgivningen. Foruten å kunne hjelpe flere, vil det kunne oppleves som mer utfordrende og belønnende av deltagerne å forholde seg til andre mennesker i mer naturlige omgivelser enn når rådgiver er mer direkte personorientert. Et gruppefelleskap rundt et utviklingsprosjekt gir for eksempel en sosial og dynamisk dimensjon til rådgivning, som kan styrke motivasjonen og villigheten til å delta i og forplikte seg til endring og innovasjon i skole og barnehage.

Fra et systemperspektiv er en organisasjon et lukket system hvor alle deltakerne påvirker hverandre (Jensen & Ulleberg, 2019). Pedagogisk systemarbeid kan bygge på ulike teoretiske perspektiver og prinsipper, alt etter hvilket behov organisasjonen har for organisasjonslæring. For eksempel knytter Tveit et al. (2012) pedagogisk systemarbeid til systemteori og sosialkonstruktivistisk teori og til prinsippene for inkludering. I denne oppgaven vil vi bruke systemteori for bedre å forstå hvordan skoler og barnehager fungerer og kan videreutvikles gjennom rådgivningsarbeid.

Fasting og Sundar (2018) peker på at organisasjonslæring i “pedagogisk systemarbeid innebærer at barnehager, skoler og PP-rådgivere må utvikle samhandlingskompetanse og se på endring og utvikling som en kontinuerlig prosess” (s.39). Kunnskap og kompetanse om systemrettet arbeid er imidlertid viktig for at PP-tjenesten skal ha legitimitet blant lærere i barnehager og skoler. Det krever at tjenesten besitter kompetanse om systemarbeid som for eksempel forebyggende arbeid, veiledning av lærere og barnehagelærere i henholdsvis klasseledelse og ledelse av barnegrupper, organisering av pedagogiske tilbud, tverrfaglig samarbeid, bistand til skoler og barnehager i organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Fylling og Handegård (2009) fant ut at det var stor grad av samstemthet mellom skolefaglig ansvarlige, PP-ledere og PP-rådgivere om at PP-tjenesten skal bruke mer tid på det som regnes som systemarbeid. Gjennom videreutdanninger har det vært et betydelig kompetanseløft innen systemarbeid blant ansatte i PP-tjenesten de siste tjue årene, men fortsatt manglet kompetanse til å være «tett på» lærere i skoler og barnehager (Andrews et al., 2018; Hustad et al., 2013).

For å komme i en posisjon der man får med seg skoler og barnehager på endringsprosjekter for å forbedre opplæringsvirksomheten, må man oppnå en god arbeidsallianse. Arbeidsalliansen kan betraktes som et av hovedelementene i rådgivning, kanskje som selve grunnmuren (Norcross, 2010). Begrepet arbeidsallianse stammer fra psykoterapi og handler om kvaliteten på samarbeid og relasjonen mellom rådsøker og rådgiver. Arbeidsalliansen er viktig fordi den gjør det lettere for rådsøkere å fortsette i relasjonen selv om prosessen kan være utfordrende. Uten en velfungerende arbeidsallianse er det vanskelig å forestille seg rådgivningsarbeid med optimal effekt (Gelso et al., 2014). Jo sterkere arbeidsallianse partene klarer å etablere i oppstarten av et rådgivningsforhold, jo større er sjansene for at rådsøker har et positivt utbytte av rådgivningen (Orlinsky & Howard, 1987).

Arbeidsallianse er altså en av de mest vesentlige komponenter i relasjonen og kommunikasjonen i rådgivning. I humanistisk rådgivning fokuserer rådgivere på selve prosessen og forsøker å oppnå endring gjennom kommunikasjonen og relasjonen. På denne måten kan de bidra til at endringer i relasjonen mellom rådsøker og rådgiver forplanter seg til systemet rådsøkeren virker i til daglig. Det handler om en prosess med å utvikle og dyktiggjøre seg som yrkesutøver i skolen eller barnehagen. Hvis man legger forholdene til rette for det, vil ansatte i skoler og barnehager kunne utvikle seg og fremme positiv endring

hos de barna og unge de jobber med (Johannessen et al., 2019; Vogt, 2018). Det er gjort lite forskning på hvordan PP-rådgivere vektlegger arbeidsalliansen med skoler og barnehager i et systemperspektiv.

## 1.2. Problemstilling

Behovet for rådgivning ser ut til å øke, men innenfor PP-tjenesten jobber man likevel mest individuelt. Dette gjør at man ikke får utnyttet potensialet som ligger i å nå ut til flere ved å involvere større deler av systemene som jobber med opplæringen av barn og unge.

Denne oppgaven fokuserer på hvordan arbeidsalliansen mellom PP-rådgivere og skoler og barnehager fungerer, ifølge PP-rådgiverne. Vi har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: **Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager?** For å belyse denne problemstillingen har vi formulert sju mer spesifikke forskningsspørsmål:

- I hvilken grad vektlegger PP-rådgivere arbeidsallianse og arbeidsalliansens ulike aspekter i systemrettet samarbeid med ansatte i skoler og barnehager?
- I hvilken grad opplever PP-rådgivere at de har kompetanse til å jobbe systemrettet?
- I hvilken grad opplever PP-rådgivere støtte fra ledelsen og kolleger i PP-tjenesten til å arbeide systemrettet?
- I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd kompetanse, opplevd støtte og vektlegging av arbeidsalliansen i systemrettet arbeid?
- I hvilken grad opplever PP-rådgivere at de selv og ansatte i skoler og barnehager prioriterer systemrettet arbeid?
- Hvordan definerer PP-rådgivere systemarbeid?
- Hvordan opplever PP-rådgivere at systemrettet samarbeid fungerer med ansatte i skoler og barnehager?

Humanistisk rådgivning framhever betydningen av en sterk arbeidsallianse som kan bidra til å styrke den gjensidige tilliten mellom PP-rådgivere og skolens og barnehagens personale i forbedrende endringsarbeid (Johannessen et al., 2019). Støtten og holdninger til systemrettet arbeid kan dessuten være viktig for om systemarbeid lykkes eller ikke. Opplevelsen av hvordan samarbeidet om systemarbeid fungerer, er dessuten viktig å kartlegge for å finne ut

hvilke muligheter man har for å få til et sterkere og tettere samarbeid som gagnar alle parter i samarbeidet om systemrettet arbeid (Moen, 2012).

Ved å benytte et forklarende sekvensielt blandet metodedesign (Cresswell, 2015), der kvalitative intervjuer brukes til å utdype resultatene fra en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse, ønsker vi å belyse problemstillingen. Ved hjelp av forskningsspørsmålene ønsker vi å sette fokus på spesifikke deltema som inngår i den overordnede opplevelsen av å jobbe systemrettet med ansatte i barnehager og skoler.

### 1.3. Begrepsavklaring

**Systemarbeid** har mange delvis overlappende begreper som utviklingsarbeid, endringsarbeid, organisasjonsutvikling, innovasjon; begreper som dreier seg om *å bedre praksis i grupper og organisasjoner ved å endre tenkning, holdninger, verdier og praksis* (Johannessen et al., 2019; Vogt, 2018). Når vi omtaler systemarbeid, mener vi alt arbeid i PP-tjenesten som ikke handler om utredning og sakkyndighetsarbeid knyttet til enkeltbarns eller elevers spesielle behov, men som *omfatter omgivelsene til større grupper av barn og elever*. Begrepet systemarbeid er knyttet til mandatet til PP-tjenesten om kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Eksempler kan være utvikling av læringsmiljø og arbeid med organisasjon og ledelse på skoler og i barnehager (Tveit et al., 2012).

**Arbeidsallianse** kan også betegnes som hjelpeallianse, samarbeidsallianse og terapeutisk allianse. Ved bruk av *felles mål og oppgaver og etablering av emosjonelle bånd* kan arbeidsallianse bidra til at rådgivningsarbeidet lykkes og ønskede resultater oppnås - både for rådgiver og råde søker. I en positiv arbeidsallianse deler både råde søker og rådgiver en rimelig tro på at rådgivningen vil være nyttig for råde søkeren, og de forplikter seg i et felles endringsarbeid (Gelso et al, 2014).

**Samarbeid** innebærer ifølge Moen (2014, s.19) at deltagerne må ha en *felles forståelse av mål* og hensikt med samarbeidet. Videre hevder Moen at den enkelte deltaker må ha *kunnskap* som er relevant for temaet, må kunne uttrykke og *være villig* til å dele sin kunnskap med andre, og må være *engasjert, interessert, åpen og lyttende* til det de andre sier. Til sist må de som deltar ha evne og *vilje til å sette delene sammen*, slik at de munner ut i konkrete tiltak for

å hjelpe den eller de det gjelder. Kvaliteten på samarbeid avhenger slik av menneskene som deltar, og av den enkeltes samarbeidskompetanse.

**Kompetanse** er et mangfoldig begrep med flere betydninger. Vi vil presentere begrepene formalkompetanse og realkompetanse (Hustad et al., 2013). *Formalkompetanse* inngår i ulike sammenhenger som et akkrediteringssystem som definerer hvem som betros kunnskap og ferdigheter til å utføre bestemte samfunnsoppgaver. En slik forståelse av kompetansebegrepet avgrenser seg til å skille ut de som er kompetente fra de som ikke er det. *Realkompetanse* begrenser seg imidlertid ikke til det man har utdanning i. Her forstås kompetanse som aktørers evne til å møte utfordringer og mestre bestemte oppgaver eller situasjoner. Når kompetansebegrepet brukes i yrkessammenheng, handler det om en faggruppes evne til å handle på en kompetent måte. På tross av at formal- og realkompetanse har forskjellige definisjoner, går tre innholdselementer igjen: *ferdigheter, kunnskaper, og holdninger og verdier* (Hustad et al., 2013, s.27). I masteroppgaven vil vi også benytte begrepet **opplevd kompetanse** for bedre å forstå hvordan PP-rådgivere opplever egen og PP-tjenestens kompetanse til å drive systemarbeid.

**Opplevd støtte** har sammenheng med begrepet sosial støtte. Sosial støtte handler om å bli tatt vare på av relasjoner i sine omgivelser, få en opplevelse av å være verdsatt som individ og oppleve å inngå i gjensidig støttende sosiale nettverk (Taylor, 2011). Det kan variere hvem man mottar sosial støtte fra, men i undersøkelsen fokuserer vi på kolleger og ledelse i egen PP-tjeneste. Sosial støtte kan deles inn i ulike former som *informasjonsstøtte, materiell støtte, anerkjennelse* og *emosjonell støtte* (Taylor, 2011). For PP-rådgivere som ønsker å lykkes med systemarbeid kan det være verdifullt å få veiledning i hvordan man går fram (informasjonsstøtte), ha noen med seg når man skal implementere systemrettede intervensjoner i praksis (materiell støtte) og oppleve å få anerkjennelse for det en har utført (anerkjennelse). Det kan også være fint å vite at noen ser en som person og bryr seg om hvordan man har det, hvis det er konfliktfylte prosesser i implementeringen av systemrettede intervensjoner (emosjonell støtte). Det er PP-rådgiverens personlige opplevelse av å motta sosial støtte som er avgjørende for hvorvidt støtten oppleves som støttende (Taylor, 2011). Det er med andre ord opplevd støtte fra kolleger og ledelsen av egen PP-tjeneste som vil bli studert, og ikke hvorvidt det faktisk blir gitt sosial støtte.

#### **1.4. Oppgavens oppbygging**

I innledningen har oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling blitt presentert, i tillegg til en avklaring av noen sentrale begreper. Videre vil vi i kapittel to presentere teori om humanistisk rådgivning og utdype temaer som arbeidsallianse og PP-tjenestens systemarbeid med skoler og barnehager. I tillegg vil vi gjennomgå relevante empiriske studier om arbeidsallianse og systemarbeid. Kapittel tre er et metodekapittel hvor vi beskriver et forklarende sekvensielt blandet metode-design og spesifiserer de bestemte metodene som brukes i denne studien, det vil si spørreskjema og intervju. Kvalitetskriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil drøftes og det vil bli redegjort for hvilke etiske betraktninger vi har foretatt. Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene vil bli beskrevet i kapittel fire. I kapittel fem drøfter vi resultatene i lys av teoretiske begreper og tidligere forskning. Til slutt beskrives begrensninger ved studien, muligheter for videre forskning og praktisk-pedagogiske implikasjoner.

## **2. TEORI**

I dette kapittelet vil vi presentere et rammeverk som kan gi forståelse av hvordan PP-rådgivere oppfatter arbeidsallianse og det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager. I den første delen ønsker vi å presentere teori om humanistisk rådgivning (2.1.), den andre delen vil ta for seg teori som handler om arbeidsalliansen (2.1.). Den tredje delen vil handle om PP- tjenesten og systemrettet samarbeid med barnehager og skoler (2.3.). Til slutt vil vi i den fjerde delen ha fokus på tidligere forskning (2.4.).

### **2.1. Humanistisk rådgivningsteori**

Den humanistiske og opplevelsesmessige terapitilnærmingen ble utviklet både i Europa og USA. Den inkluderer personsentrerte, eksistensialistiske og opplevelsesmessige terapier, samt gestaltterapi. Også nyere retninger som det salutogenetiske perspektivet og empowerment må regnes innenfor den humanistiske tradisjonen (Johannessen et al., 2019; Vogt, 2018). Humanismen oppsto som den tredje kraft i psykologien, som en reaksjon på psykoanalysen, behaviorismen og atferdsterapien (Gelso et al., 2014). Humanismen la vekt på et positivt menneskesyn og en tro på betydningen av gode personlige relasjoner som preges av anerkjennelse og respekt (Vogt, 2018).

Det som er kjennetegnende for humanismen og som skiller den fra andre tilnærminger, er fokuset på at mennesker har et indre behov for selvrealisering og en tendens til å ville utvikle sitt iboende potensial. I humanismen blir personen betraktet på en helhetlig måte, som en udelelig enhet, som ikke kan reduseres til summen av sine deler. Individet kan ikke forstås adskilt fra sine omgivelser i form av å kun fokusere på individets personlige fysiske og psykiske selv. Mennesker står alltid i forhold til andre mennesker og miljøet man inngår i som et individ, og må derfor også forstås ut fra disse kontekstuelle sammenhengene (Cain, 2002; Gelso et al., 2014). Et annet kjennetegn ved humanistisk rådgivning er at hver person blir sett på som en unik enhet til enhver tid. Humanismen mener at menneskers kapasitet for kreativitet gjør dem i stand til å lære og utvikle seg gjennom hele livet. Humanistiske rådgivere forstår mennesker som først og fremst sosiale vesener som har et stort behov for å tilhøre, å ha en plass i sine familier og sosiale grupper og føle seg verdsatt. En av de mest grunnleggende aspekter ved humanistisk tilnærming er synet om at rådgiver-rådsøker-relasjonen er den grunnleggende kilden for konstruktiv endring hos rådsøkeren (Cain, 2002).



Flere forskere fremhever Carl Rogers med sin klientsentrerte terapi som den kanskje mest innflytelsesrike forskeren innenfor den humanistiske tradisjonen. For Rogers ligger ikke nøkkelen til vellykket rådgivning i teknikker eller spesifikke diagnoser, men i den terapeutiske relasjonen (Gelso et al., 2014). Relasjonen mellom rådgiver og råde søker er basert på rådgiverens sosiale kompetanse. Denne relasjonen er nødvendig for at råde søkeren skal kunne endre seg og er preget av rådgiverens terapeutiske holdning (Johannessen et al., 2019).

Rogers (Rogers, 1957, 1965) beskrev de terapeutiske holdningene som var nødvendige for å få til konstruktive forandringer i tråd med den generelle målsettingen. Det innebærer at personer lærer å sette mer pris på seg selv, aksepterer flere sider ved seg selv, stoler mer på egne vurderinger og er mindre avhengige av andres verdier og vurderinger. Den terapeutiske holdning handler om å vise kongruens, ubetinget positiv aktelse og empatisk forståelse (Lassen, 2014). Kongruens innebærer at rådgiveren må være seg selv på en genuin måte, å være seg selv slik at rådgiveren oppfattes som autentisk og troverdig. Dette er viktig for å kunne lytte aktivt og for å kunne oppfatte råde søkerens situasjon så klart som mulig (Lassen, 2014; Vogt, 2018). Rådgiverens kongruens skaper plattformen for trygghet og forutsigbarhet over arbeidet. Dette gjør det mulig for råde søkeren å slappe av og prosessen kan flyte så fritt som mulig (Lassen, 2014).

Den andre grunnleggende holdningen er at rådgiveren viser ubetinget positiv aktelse for råde søkeren. Denne egenskapen innebærer å bry seg om hele personen, å akseptere råde søkeren på en ikke-dømmende måte, med alle sine svakheter. Dette bidrar til en trygg relasjon. Denne holdningen kalles også varm akseptering. ”Dette er ikke lett å få til, og det forutsetter at rådgiveren er helt bevisst på seg selv og sine egne verdier” (Johannessen et al., 2019, s.52).

Den tredje grunnleggende holdningen er empati. Empati er “hovedverktøyet” til rådgiveren. Rådgiveren må ha empatiske egenskaper for å kunne skape et klima hvor råde søkeren føler seg ivaretatt og trygg. Et trygt klima innebærer at rådgiveren føler samhørighet med råde søkeren og lever seg inn i vedkommendes situasjon (Johannessen et al., 2019; Lassen, 2014). Det er nødvendig at rådgiveren er varm, interessert og omsorgsfull. Lassen (2014) hevdet at empati består av empatisk forståelse som viser evne til å oppfatte en annens følelser, og empatisk kommunikasjon, når rådgiveren formidler sin forståelse tilbake til råde søkeren. De tre terapeutiske holdningene (kongruens, empatisk forståelse og ubetinget positiv aktelse) har

fått empirisk støtte i en rekke studier som viser positive resultater av rådgivning, og de er blitt anerkjent av bidragsytere fra andre teoritilnæringer (Gelso et al., 2014).

I tillegg til de tre sentrale holdningene til Rogers inkluderte Bidmead et al. (2002) også ydmykhet og anerkjennelse. Med ydmykhet mente han at rådgiveren er realistisk i forhold til det han har å tilby med sin begrensning og sin styrke og godtar at andre har noe å bidra med. Dette gjør at rådgiveren godtar ulikheter mellom seg selv og andre som baner vei for respekt og ubetinget positiv aktelse. Samtidig unngår aktører at forventningene til rådgiveren ikke blir for store eller urealistiske. Når rådgiveren anerkjenner sitt eget bidrag i hjelpeprosessen, anerkjenner han eller hun også samtidig bidraget til den som søker råd. En ensidig anvendelse av positiv fokusering kan resultere i en benektelse av rådsøkerens realitet og forhindre en ekte anerkjennelse av deres problematiske opplevelser. Derfor er det nødvendig at positiv aktelse blir kombinert med holdningen om at mennesker har både ressurser og mangler (Lassen, 2014, s.72).

Humanistisk rådgivning er en evidensbasert tilnærming ettersom forskning har vist at tilnærmingen har effekt og er mer effektiv enn de andre store tilnærmingene i behandling av et bredt spekter av problemer (Cain, 2002). Sentrale momenter fra denne tradisjonen benyttes av de fleste rådgivere, uansett hvilken tradisjon de ellers arbeider i. Rogers tilnærming har hatt stor påvirkning på rådgivningspsykologi og har gitt et betydelig bidrag i forståelsen av rådgiver-rådsøker relasjonen (Gelso et al., 2014; Rognes, 1979). En kritikk mot humanistisk rådgivning, og særlig personsentrert rådgivning, kan være at tilnærmingen krever en holdning hos rådgiveren som for mange kan være vanskelig å opprettholde. Det er ikke alltid lett å etablere det varme og tillitsfulle klimaet hvor rådgiver er både ekte, spontan og profesjonell (Johannessen et al., 2019).

Humanistisk rådgivning kan danne grunnlaget for å finne et felles utgangspunkt for PP-rådgivere og ansatte i skoler og barnehager, for slik å kunne danne en god arbeidsallianse. Ved å benytte seg av kongruens, positiv aktelse, empati, ydmykhet og anerkjennelse vil man kunne gå inn i en samarbeidsrelasjon med ansatte i skoler og barnehager med en holdning som viser at man selv er motivert for å gjøre en god jobb med systemarbeid (kongruens), tar hensyn til ansattes behov og ønsker (empati) og bygger på en positiv holdning om at man har det samme målet om å bedre hverdagen for barn og elever og ønsker hverandre vel (positiv

aktelse). Disse komponentene fra humanistisk rådgivning kan hjelpe til med å danne arbeidsalliansen.

## 2.2. Arbeidsallianse

I løpet av de siste fire tiårene har forskere hatt økende fokus på råde søker–rådgiver-relasjonen generelt og arbeidsalliansen spesielt. Undersøkelser av relasjonen mellom råde søker og rådgiver har blitt et sentralt emne, ikke bare blant psykoterapiforskere, men også innen fagområder som psykiatri, utdanningsvitenskap, sosialt arbeid, sykepleie og så videre (Horvath, 2018).

Betydningen av relasjonen mellom den som søker hjelp og behandler har vært anerkjent siden antikken. Utforskning av klient–terapeut relasjonen og en systematisk vurdering innenfor terapi ble gjort av Freud fra 1913 (Horvath, 2018). Et annet viktig bidrag var Rogers (1957, 1965) sin teoretiske modell som handlet om forholdet mellom terapeut og klient. Hans nye forståelse av en humanistisk tilnærming til terapi ble viktig for utviklingen av forskningen på arbeidsalliansen.

Arbeidsallianse kan bredt defineres som samarbeidsrelasjonen og den emosjonelle relasjonen mellom terapeut og klient. Den innebærer ulike prosesser som er avhengige av både terapeut og klient. Forskere bruker forskjellige begreper for å beskrive ulike aspekter av relasjonen mellom terapeut og klient, for eksempel hjelpeallianse, samarbeidsallianse og terapeutisk allianse (Gelso et al., 2014; Norcross & Lambert, 2018). Først ble begrepet "allianse" brukt av Zetzel (1956) om forbindelsen mellom psykoanalytiker og klient. Videre ble den psykoanalytiske forståelsen utarbeidet av Greenson (1965), som var blant de første som skilte arbeidsalliansen fra overføring og tilknytning. I 1976 foreslo to betydelige psykodynamiske forskere, Luborsky og Bordin (1976), nye formuleringer for arbeidsallianse. Deres ideer blir ofte brukt av andre forskere og har blitt "kanoniske beskrivelser" av arbeidsalliansen i praksis (Horvath, 2018, s.503, egen oversettelse).

Den eldste av allianseteorimodellene ble presentert av Luborsky i 1976 (Luborsky, 2000). Luborsky mente at psykodynamisk terapi har to effektive komponenter: teknikker, noe som inkluderte struktur og tiltak i terapi, og relasjoner. Relasjoner ble inndelt i overføringstyper

og hjelpende allianse. Forfatteren har ikke gitt en definisjon av hva hjelpende allianse innebærer, men henviste til Zetzels og Bordins ideer om temaet (Horvath, 2018). I tillegg hevdet Luborsky (2000) at den hjelpende alliansen består av to faser: Type1 består av teraupetens støtte og oppmuntring til klienten, og Type2 involverer terapeutens og klientens samarbeid i rådgivningsprosessen. Luborsky mente at disse to fasene av hjelpende allianse utvikles sekvensielt. Type1 er viktigst i begynnelsen, og Type2 blir viktigere i senere deler av rådgivningsforløpet. De sekvensielle fasene, Type1 og Type2, har ikke fått empirisk bekreftelse, samt Luborskys versjon av spørreskjemaet om den hjelpende alliansen kunne ikke bekrefte den foreslåtte inndelingen i to sekvensielle faser i allianseutvikling (Horvath, 2018, s.503).

Bordins (1979) teori om en terapeutisk arbeidsallianse hadde stor betydning for og påvirkning på videre forskning om allianse, og den ble mest benyttet innen forskningslitteraturen. Johnson og Wright (2002) hevdet at Bordins teori baseres på fire hovedideer. For det første fremhevet de at all psykoterapi krever en arbeidsallianse, men at det er forskjellige typer arbeidsallianse som avgjør hvilken form for terapi man benytter, for eksempel individualterapi, familieterapi, atferdsterapi, kognitiv terapi og så videre. For det andre vil effektiviteten av terapi delvis være en refleksjon av styrken på den terapeutiske alliansen. For det tredje vil ulike tilnærminger til terapi stille forskjellige krav til terapeut og klient. Til slutt hevdet de at styrken i arbeidsalliansen blir påvirket av kompatibilitet mellom terapeut og klient i den konkrete terapeutiske alliansen (Johnson & Wright, 2002, s.260).

Bordins arbeidsalliansebegrep består av tre deler som kommer fra samarbeid mellom terapeut og klient: 1) mål med terapi, 2) oppgaver som hjelper å oppnå mål og 3) personlige tilknytninger, som kalles et relasjonelt eller emosjonelt bånd. Bordin så arbeidsalliansen som produktet av terapeutens innsats for å etablere enighet om mål og oppgaver. Samtidig så han arbeidsalliansen som et produkt av samarbeidet hvor terapeut og klient kommer opp på et nødvendig nivå av tillit og tilknytning (Bordin, 1979; Gelso et al., 2014; Horvath, 2018).

Alle tre delene i arbeidsalliansen henger nært sammen med hverandre, noe som gjør det vanskelig å skille klart og tydelig mellom mål, oppgaver og båndet i arbeidsallianser (Bordin, 1994). Den første delen er mål, hvor terapeut og klient fokuserer på enighet om og en gjensidig investering i valgte mål. Bordin hevdet at det ikke er nok å være enige om mål, klienten må også oppleve at terapeuten er engasjert og hjelper til med å oppnå avtalte mål

(Bordin, 1979). Mål velges avhengig av det presenterte problemet og de teoretiske rammene til terapeuten. For å oppnå enighet om mål er det viktig å være oppmerksom på klientens mentale tilstand, personlige bakgrunn og ønsker om hvilke tiltak som skal brukes for å oppnå bedring. Det er viktig å stille klienten relevante spørsmål i en atmosfære som innbyr til tillit og respekt for klienten, og hvor terapeuten lytter sensitivt og tar det rådsøkeren sier på største alvor (Bordin, 1994).

Oppgavekomponenten omfatter terapeutens kompetanse og klientens oppfatning av terapeutens kompetanse til å hjelpe. Oppgavekomponenten handler også om samarbeidet mellom aktørene, som innebærer gjensidig engasjement i felles aktiviteter, tydelige og eksplisitte avtaler, felles løsninger om de ulike oppgavene, stimulering til å utforske og timingen av iverksettelsen av ulike oppgaver i rådgivningsprosessen. Bordin (1979) har påpekt at hvis terapeuten har dårlig timing og griper inn for fort eller for sent overfor rådsøkerens utfordringer, kan klienten oppleve terapeuten som lite kompetent. En nøkkelferdighet innenfor oppgavekomponenten for terapeuten er å kunne koble oppgaver til klientens følelser og ønske om å endre sin situasjon (Bordin, 1979). Oppgavene må tilpasses klientens livsstil, verdensbilde og forventninger til rådgivning.

Det emosjonelle båndet representerer delen som omfatter den menneskelige relasjonen mellom terapeut og klient (Bordin, 1979). Den inkluderer elementer som viser kvalitet i relasjon, som for eksempel tillit, tiltro, respekt, aksept og omsorg mellom terapeut og klient (Johnson & Wright, 2002). Man kan se uttrykk for det emosjonelle båndet ved å se etter om terapeut og klient stoler på hverandre og liker hverandre.

Bordins allianseteori har blitt møtt med kritikk som går ut på at den deskriptive definisjonen av arbeidsalliansen er for fleksibel og åpen for tolkninger. I tillegg har Horvath og Hatcher (ifølge Horvath, 2018) påpekt at det har vært veldig få undersøkelser om hvilket forhold arbeidsalliansen har til terapeutiske holdninger som er mye brukt i klinisk praksis og forskning (f.eks. empati, ekthet, positiv aktelse, varme). Norcross og Lambert (2018) oppsummerte den samlede effekten av det store arbeidet gjort i forbindelse med arbeidsalliansen siden 1970-tallet. Her framhevet de den kliniske betydningen av ikke bare arbeidsalliansen, men også av den relasjonelle siden av terapiprosessen generelt. Arbeidet inkluderte også andre effektive relasjonselementer som har fått empirisk støtte, for eksempel empati, kongruens, ekthet og så videre. Det er god evidens for at disse elementene

av rådgivningsrelasjonen eksisterer og spiller en viktig rolle i terapi (Norcross & Lambert, 2018). Det er imidlertid fortsatt mangel på forskningslitteratur som stiller spørsmål ved forholdet mellom disse elementene, både fra konseptuelt og empirisk perspektiv, med andre ord hvor mye relasjonselementene (allianse, empati, akseptering og ekthet) overlapper hverandre og hvor mye elementene bidrar til å forsterke hverandre gjensidig (Horvath, 2018).

Horvath et al. (2011) delte arbeidsalliansen i to grunnleggende elementer: samarbeid og konsensus. Det første elementet innebærer at rådgiver og råde søker må arbeide i fellesskap. Hvis følelsen av samarbeid ikke er sterk i begynnelsen av rådgivning, er det nødvendig å utvikle den videre i pågående rådgivningsarbeid. Det andre elementet, konsensus, innebærer at rådgiveren og råde søkeren blir enige om hva samarbeidet bør fokuseres på (mål) og hvilke oppgaver som skal inkluderes. Disse to elementene har blitt vanlige oppfatninger av arbeidsalliansen i moderne tid ifølge Gelso et al. (2014).

Gelso et al. (2014) understreket at arbeidsalliansen er interaktiv, og både rådgiveren og råde søkeren bidrar. Råde søkerens bidrag til arbeidsalliansen dreier seg om evne til å utvise tillit i rådgivningsprosessen. Uten tillit vil det være vanskelig å oppnå et sterkt og funksjonelt bånd med etablert tilknytning. Det er også viktig at råde søkeren har en sterk observerende evne for å kunne reflektere over og legge merke til hva som skjer i ham eller henne i rådgivningsarbeidet.

Med hensyn til rådgiverens bidrag, er det forventet en kompetanse som inkluderer en rekke egenskaper og atferder. Det kan for eksempel innebære profesjonell omsorg, medfølelse, engasjement og vilje til å opprettholde arbeidet mot valgte mål. Den terapeutiske holdningen av empatisk forståelse, ubetinget positiv aktelse og kongruens er avgjørende for en sterk arbeidsallianse. Rådgiverens kvaliteter er svært viktige, spesielt når utfordringer oppstår i samarbeid som kan forårsake brudd i arbeidsalliansen. Brudd i arbeidsalliansen kan defineres som en spenning eller et sammenbrudd i samarbeidet mellom rådgiver og råde søker (Gelso, 2014). Det kan være forårsaket av misforståelser i rådgivningsprosessen. Det er viktig at rådgiveren er følsom for brudd og møter råde søker på en ikke-defensiv måte og med empatisk forståelse av hans eller hennes følelser (Gelso et al., 2014). Safran og Muran (ifølge Horvath, 2018) har pekt på at noen små brudd nesten er unngåelig, og at brudd har en tendens til å gi en positiv effekt i rådgivningsprosesser. Den positive effekten kan komme med ny erfaring hvor rådgiveren bidrar til å gi en forståelse av problemer i relasjoner og hvordan de kan løses

(Gelso et al., 2014). Safran og Muran videreutviklet Bordins ide hvor de refokuserte og klargjorde betydningen av arbeidsalliansen i forhandlingsprosessen mellom rådgiver og råde søker ved brudd i arbeidsalliansen: brudd i arbeidsalliansen kan møtes med en pågående syklus av engasjement og samarbeidsutforskning for rådgiverens og råde søkerens bidrag til samspillet for å finne et nytt felles utgangspunkt for å reparere bruddet og videreutvikle arbeidsalliansen i positiv retning (Horvath, 2018, s.509).

I systemarbeid er det ofte flere råde søkere, slik at rådgiveren har flere aktører å forholde seg til. Dette betyr at rådgiveren må ha utvidet kompetanse for å kunne etablere en ekte relasjon til alle. Slik rådgivning krever en systemkompetanse som går utover en individfokusert kompetanse, som ofte har vært framtrædende i rådgivningsteori. Rådgiveren må være fleksibel og ha ferdigheter for å kunne møte flere samtidig. Å gi rådgivning til flere råde søkere krever at man har en tilstrekkelig bred oppmerksomhet på rådgivningssituasjonen og temaene for rådgivning til å kunne fange et helt bilde og oppfatte helheten i situasjonen. Lykkes rådgiveren, vil alle aktørene føle seg anerkjent som viktige deltakere i en endringsprosess (Lassen, 2014).

Forskningslitteraturen på arbeidsalliansen har vokst seg stor og blitt kompleks, men kanskje det mest synlige funnet handler om hvordan arbeidsalliansen påvirker prosessen og resultatet av rådgivningen (Horvath, 2018). Forskning belyser at styrken av arbeidsalliansen, målt i løpet av de første rådgivningsmøtene, korrelerer med resultater i rådgivning. Jo sterkere alliansen er i de første møtene, jo mer positive blir resultatene av rådgivningen (Orlinsky & Howard, 1987). I tillegg viser arbeidsalliansen seg å være like viktig i samarbeid både med barn, ungdom, voksne, par og familier (Gelso et al., 2014). Dette funnet ser ganske robust ut da forskning demonstrerer at arbeidsalliansen opprettholder en god effekt på både kort og lang sikt i rådgivning. Dette gjelder også for rådgivning innenfor forskjellige teoretiske perspektiver.

Forskning tyder på at arbeidsalliansen er et av de viktigste elementene i rådgivning, kanskje selve grunnlaget for rådgivning. I studien vil vi benytte Bordins konseptualisering av arbeidsalliansen, som fortsatt har stor betydning i allianseforskning. Senere forskning baseres ofte på Bordins allianseteori, og den har derfor blitt en "kanonisk beskrivelse" i praksis. Systemarbeid krever at PP-rådgiver både har relasjons- og systemkompetanse for å hjelpe alle aktører til å oppnå mål, spesielt i langsiktig samarbeid. Styring av samarbeid hvor partene må

finne et felles mål, lage en implementeringsplan og etablere en ønsket relasjon er en viktig og krevende prosess. Empati, ekthet, respekt, anerkjennelse, en utvidet årvåkenhet, og responser som inkluderer styring av relasjon og større toleranse for kaos er nødvendig. Når arbeidet gjennomføres i forhold til et system, vil selve prosessen kreve kunnskap om og fremgangsmåter for å ivareta hele grupper. Systembasert rådgivning er de mest nærliggende formene innen pedagogisk arbeid (Lassen, 2014) og vil bli presentert i følgende del.

### **2.3. PP-tjenestens systemarbeid med skoler og barnehager**

Vi har sett hvor viktig arbeidsalliansen er innenfor en humanistisk forståelse av rådgiving. Humanismen framhever viktigheten av kontekst. I denne delen skal vi undersøke hvilken kontekst systemrettet arbeid i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager foregår innenfor. Det blir presentert teori om systemarbeid i PP-tjenesten, verktøy i systemrettet arbeid, og dessuten vil vi redegjøre for PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler.

#### **2.3.1. Systemarbeid i PP-tjenesten**

PP-tjenesten har hjemmel for på den ene siden å være ansvarlig for å gjennomføre sakkyndige vurderinger av behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning på skolen. På den andre siden har PP-tjenesten hjemmel for å bistå barnehager og skoler i deres kompetanse- og organisasjonsutvikling. Begge hjemlene finnes henholdsvis i Lov om barnehager §19-c og i Opplæringslova §5-6 (Bjerklund et al., 2019). Man regner ofte sakkyndige vurderinger og iverksetting av spesialpedagogiske tiltak som en del av PP-tjenestens individrettede arbeid, mens bistanden til skoler og barnehager for å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling blir forstått som PP-tjenestens systemarbeid (Bjerklund et al., 2019; Fasting & Sundar, 2018). Kommunene kan også delegere andre typer arbeidsoppgaver til sin PP-tjeneste (Birkemo, 2009).

Det er mange grunner til at barn og unge kan ha utfordringer i utdanningssystemet. Av og til handler det om individuelle forhold, som for eksempel at barn fødes med en utviklingshemming. Imidlertid har det blitt et større fokus på miljøets påvirkning på individets funksjon i senere år. Nordahl (2005) knyttet et dominerende individfokus til



Heiders (1958) attribusjonsteoretiske forståelse. Man kan forstå bakgrunnen for å tenke individrettet ved hjelp av den fundamentale attribusjonskjevheten. Den fundamentale attribusjonsskjevheten innebærer at mennesker har en tendens til å forklare andres atferd på bakgrunn av indre egenskaper ved den andre, mens ens egen atferd i større grad forklares ved ytre omstendigheter. Dermed kan man ha en tendens til å anta at atferd hos andre må komme av disse personenes egenskaper, vansker eller skader, mens man forstår sine egne reaksjoner som responser på hendelser i omgivelsene. For å bryte med et slikt attribusjonsmønster, er det viktig å bli bevisst denne tendensen og forsøke å fokusere på at andres atferd også kan komme av ytre forhold. En fokusering av individets vansker som indre egenskaper hos det enkelte individ, kan forklare at hjelpere ofte har en tendens til å undersøke forholdet ved individet selv, istedenfor å se individets vansker som et produkt av forhold i individets omgivelser.

Samuelsen (2008) hevdet at på 1950-, 60- og 70-tallet dreide psykososialt hjelpearbeid seg hovedsakelig om å forklare individers vansker løsrevet fra kontekst, som noe iboende i individet selv. På 1980-, 90- og 2000-tallet vokste det gradvis fram en anerkjennelse av at økologisk teori kunne bidra til en kontekstuell forståelse av hvordan individer fungerer gitt betingelsene de lever under. Kompetanse- og organisasjonsutvikling ble ikke innført som en lovpålagt oppgave for PP-tjenesten før i skoleåret 1999-2000 (Samuelsen, 2008). Man kan se framveksten av en systemrettet forståelse i hvordan man for eksempel definerer funksjonshemming. Ut fra en biomedisinsk modell fokuserer man på de konkrete fysiske, psykiske eller sosiale funksjonene som er svekket. Imidlertid kan man ut fra en psykososial modell forstå funksjonshemming som et misforhold mellom omgivelsenes krav til funksjonsevne og individets mulighet til å oppfylle disse kravene. Dermed vil et individ ikke være funksjonshemmet i situasjoner der kravene eller mulighetene til å fungere adekvat er tilstrekkelig tilrettelagt, men funksjonshemmingen oppstår i det øyeblikk det ikke lenger er mulig å imøtekomme kravene omgivelsene stiller til fungering. I et slikt perspektiv kan de fleste oppleve seg som funksjonshemmet i ulike situasjoner (Tøssebro, 2010).

For å fange hele menneskets fungering og for å få et mer komplett bilde av hvordan vansker kan påvirke denne fungeringen, er det utviklet en biopsykososial modell. Den biopsykososiale modellen skal ta hensyn til de ulike menneskelige aspektene av livet, slik at man i størst mulig grad forstår mennesker så fullstendig som mulig (Engel, 1977). Siden den individrettede forståelsen av menneskelig fungering må kunne sies å ha vært dominerende i

flere årtier, blir det viktig å utforske også de kontekstuelle forholdene som påvirker menneskelig fungering. Systemarbeid kan bidra til å belyse konteksten i større grad og på den måten bidra til å styrke den biopsykososiale modellen med nyttig kunnskap om hvordan omgivelsene påvirker individet (Fasting & Sundar, 2018).

Det har funnet sted et påtrykk fra myndighetene for å drive mer systemrettet arbeid (Meld. St. 18 (2010-2011)). Fordeler med systemarbeid kan også være at det åpner muligheter for å forebygge vansker, og ikke bare avhjelpe vanskene når de først har oppstått, samt en erkjennelse av fordelene som ligger i tidlig innsats, slik at man kan forhindre at skjevutvikling oppstår i utgangspunktet. Ved å utvikle en god allmennpedagogikk, et inkluderende miljø og en tilpasset opplæring, kan man forhindre at det blir et stort behov for spesialpedagogiske intervensjoner og hjelp til allerede oppståtte vansker. Hvis man kan forhindre vansker fra å oppstå i utgangspunktet, vil man også kunne forebygge betydelig menneskelig lidelse. Det er også en god sirkel for PP-tjenestens arbeid, hvis man klarer å avlaste behovet for sakkyndige vurderinger gjennom å drive systemarbeid.

Wendelborg et al. (2015) har fremhevet at i kommuner med et lavt omfang av spesialundervisning var det et større fokus på å utvikle systemene og bygge laget rundt elevene, slik at vansker ikke skulle oppstå i utgangspunktet. Det medførte også en samfunnsøkonomisk besparelse for kommunene, i og med at det er dyrt å ha et stort antall elever i særskilte og ofte segregerte spesialpedagogiske tiltak for å avhjelpe oppståtte vansker. Det er viktig å fremheve at selv om det er et betydelig potensial i systemarbeid til å hente ut gevinst i form av forebygging, vil det alltid være behov for å kunne ha et alternativ til barn og unge hvis man likevel ikke klarer å forhindre at vansker oppstår (Birkemo, 2009). Det er med andre ord viktig å ha ambisjoner om å forhindre at vansker oppstår, men man må også ha tiltak klare når de gjør det. For vansker vil kunne oppstå uansett hvor god man er til å forebygge, selv om vanskene kan reduseres betydelig med godt systemarbeid (Wendelborg et al., 2015).

### ***2.3.2. Verktøy i systemrettet arbeid***

For å forstå individet i kontekst, er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell relevant. Bronfenbrenner kritiserte utviklingspsykologien for å være “studiet av merkelig atferd hos

barn i merkelige situasjoner med merkelige voksne over kortest mulig tid” (Bronfenbrenner, 2005, s.95, egen oversettelse). Som en motvekt til denne dominerende forståelsen innenfor utviklingspsykologien la Bronfenbrenner vekt på å fange opp den subjektive opplevelsen eller erfaringen hos mennesker i et økologisk perspektiv, slik også humanistisk rådgivningsteori var opptatt av. Bronfenbrenner uttalte at “det mennesker oppfatter som virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser” (Bronfenbrenner, 1979, s. 19, egen oversettelse). Likevel erkjente Bronfenbrenner at både subjektive og objektive faktorer kan påvirke menneskers samhandling med sine omgivelser i en transaksjonell prosess (Johannessen et al., 2019). Humanismen viste at mennesker alltid står i forhold til andre mennesker og miljøet man inngår i, og derfor også må forstås ut fra disse kontekstuelle sammenhengene (Cain, 2002; Gelso et al., 2014), noe som harmonerer med forståelsen i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

I den utviklingsøkologiske modellen er faktorene person, prosess, kontekst, tid og interaksjonen mellom disse faktorene sentrale. For å forstå disse faktorene har Bronfenbrenner inndelt sin utviklingsøkologiske modell i konsentriske sirkler med flere lag rundt et felles sentrum hvor individet befinner seg, inndelt i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Innerst i modellen befinner mikrosystemet seg og er “et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som oppleves av personen og utvikler seg i en gitt ansikt-til-ansikt-interaksjon” (Bronfenbrenner, 2005, s.147, egen oversettelse). For et barn består det nære miljøet vanligvis av foreldre og familie. Mesosystemet består av sammenhenger og relasjoner mellom mikrosystemene (for eksempel relasjonen mellom foreldre og skolepersonalet) og beskrives som “samhandlingene og prosessene som foregår mellom to eller flere miljøer som personen i utvikling befinner seg i” (Bronfenbrenner, 2005, s.149, egen oversettelse). Mesosystemet blir spesielt viktig ved overganger i livet, for eksempel når barn begynner på skolen eller hvis foreldre skiller seg. Utenfor mesosystemet finner vi eksosystemet. Det har som kjennetegn at det befinner seg utenfor barnets rekkevidde og kan indirekte påvirke barnets utvikling. PP-tjenesten kan på mange måter sies å befinne seg i både meso- og eksosystemet, ettersom barn ofte har svært begrenset kontakt med PP-tjenesten direkte, mens samhandlingen mellom PP-tjenesten og skole, barnehage, foreldre og andre hjelpeinstanser kan få meget store konsekvenser for barnet selv. Makrosystemet er det ytterste systemet i barnets liv og handler om “[...] et overordnet mønster av mikro-, meso- og eksosystemer som kjennetegner en gitt kultur, subkultur eller en bredere sosial kontekst, og som handler om de forestillinger, ressurser, utfordringer, levemåter, muligheter, livsvalg og

mønstre for sosial samhandling som inngår i alle disse systemene” (Bronfenbrenner, 2005, s.149-150, egen oversettelse). I tråd med systemteoretisk forståelse skjer gjensidige påvirkningen både innenfra og utenfor individet selv. En kontinuerlig forandring er et sentralt element i den økologiske forståelsen. “Dermed blir utfordringen å utforme en rådgivning som kan bidra til endringer i flere systemer” (Vogt, 2018, s.157).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan hjelpe PP-tjenesten til å forstå barn og unges miljø og hva som bidrar til å forme deres utvikling, og hvordan omgivelsene ut fra Bronfenbrenner virker i et komplisert samspill på barn og unges utvikling. For PP-tjenesten blir det viktig å ta hensyn til det behovet ansatte i skoler og barnehager har for utvikling og læring i eget arbeid med barn og unge. Hvis man ønsker å drive en aktiv innovasjonsvirksomhet for å utvikle en stadig bedre skole og barnehage for barn og unge, er det viktig å få tillit og utvikle forståelse for behovene hos ansatte (Skogen, 2004). For å få en betydelig effekt av systemarbeid er det behov for å involvere ulike aktører som jobber med barn og unge over tid, på ulike nivå slik som i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Det har evalueringen av intervensjonen Læringsmiljø- og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005) gitt eksempler på.

Nordahl (2005) har hatt betydelig påvirkning på forståelsen av hvordan systemarbeid kan forstås innenfor utdanningssystemet (Moen, 2012). Analysemodellen til Nordahl om å dele en analyseprosess av problematferd inn i en analysedel og en strategi- og tiltaksdel viser hvordan man kan forstå vansker hos barnehagebarn og skoleelever i en kontekstuell forståelse (Nordahl, 2005). I analysefasen skal man formulere utfordringer som man opplever som vanskelige i hverdagen. Deretter skal man sette seg noen konkrete målformuleringer for hva man ønsker å jobbe framover mot. Da har man grunnlaget for å samle inn informasjon om problemet man prøver å forstå. Når man har samlet inn tilstrekkelig informasjon om problemet skal man analysere og reflektere rundt informasjonen slik at man får bearbeidet det man har funnet ut og gjort seg klar for neste fase, som er strategi og tiltaksdelen. Strategi og tiltaksdelen handler først om å finne hvilke strategier eller tiltak man skal sette inn for å møte problemer hos barnehagebarn og elever på en bedre måte ut fra det man fant ut i analysefasen. Deretter er turen kommet til å gjennomføre valgte strategier og tiltak for å se hvordan de fungerer i praksis. Når man har høstet erfaringer ved å sette tiltak ut i livet en stund, er tiden kommet for å evaluere resultatene. Ut fra evalueringen av resultatene fra

iverksatte tiltak, kan man revidere basert på erfaringer, slik at man får prøvd ut gradvis mer og mer treffsikre tiltak.

En annen teoretisk modell Nordahl (2005) har gjort suksess med i praksisfeltet er sammenhengssirkelen. Sammenhengssirkelen tar utgangspunkt i et problem eller en utfordring ansatte i skoler eller barnehager ønsker å endre på. Ut ifra problemet blir oppgaven å identifisere hvilke opprettholdende faktorer i miljøet eller omgivelsene rundt barnet eller eleven som bidrar til at problemet opprettholdes eller forsterkes i barnets eller elevens hverdag. Hvis man klarer å endre opprettholdende faktorer og erstatte disse med mer adekvate måter å møte et problem eller vanske på, kan man oppnå store gevinster i form av en gradvis reduksjon av problemer. Det vil ikke bare gagne den enkelte eleven eller barnet som har vansken eller problemet, men også omgivelsene vil kunne få en mer harmonisk fungering (Tøssebro, 2010). Det er med andre ord mye å vinne på å kunne finne ut hvordan man kan endre omgivelsene rundt barn og elever for å bedre tilpasse hvordan barn og elever kan fungere bedre i sin hverdag.

Selv om Nordahls LP-modell (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) (2005), har vist seg å få stort gjennomslag i forståelsen av systemarbeid i PP-tjenesten (Haakensen, 2012), har det vært mangler ved evalueringen av modellen. LP-modellen ble evaluert av Nordahl selv i 2005, noe som er en åpenbar svakhet. For å finne ut effekten av LP-modellen på forbedring av læringsmiljø i skoler og barnehager hadde det vært en fordel om uavhengige forskere kunne gjennomført en større kvasi-eksperimentell studie for å kunne se om det var noen forskjell i læringsmiljø for skoler som hadde implementert LP-modellen og skoler som ikke hadde implementert LP-modellen. En felles forståelse av hvilke verktøy som kan være nyttige å benytte seg av i systemiske intervensjoner som er beskrevet i denne underdelen kan være nyttige også for å etablere et godt systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager.

### ***2.3.3. PP-tjenestens samarbeid med barnehager og skoler***

Både kommunene og PP-rådgivere gir uttrykk for at de ønsker mer forebyggende innsats og systemrettet samarbeid med skoler og barnehager, men det viser seg at PP-tjenesten ofte prioriterer individrettede oppgaver (Fylling & Handegård, 2009; Moen et al., 2018). Det er

viktig å se individrettet- og systemrettet arbeid i sammenheng for å oppnå en helhetlig forståelse, noe som Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell kan bidra til.

PP-tjenestens arbeidsoppgaver innebærer omfattende faglig samarbeid med barnehager og skoler. Det ble presisert i Meld. St. 6 (2019–2020) at regjeringen ville styrke PP-tjenestens evne til å arbeide forebyggende gjennom kompetanseutvikling for særskilt tilrettelegging hos personale i barnehager og skoler. Samarbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager handler ofte om gruppe- eller klasseledelse og organisasjonskultur. Samarbeidet kan også handle om organisasjonsklima, miljø, sikring av gode overganger mellom barnehager og skoler og kompetanseheving. Andre aktuelle tema kan være forebygging av fravær og frafall fra skole, utarbeiding av planer for beredskap og krisehåndtering, mobbing eller andre negative handlinger og tverrfaglig samarbeid (Hesselberg & Tetzchner, 2019; Vogt, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kvaliteten på samarbeid avhenger av den enkeltes samarbeidskompetanse. I begrepet kompetanse inngår dyktighet til å utføre og ivareta bestemte oppgaver. Derfor handler kompetanse både om formell utdanning (formalkompetanse) og om den personlige egnetheten som er nødvendig for å utøve et yrke (realkompetanse). Moen (2012) foreslo at faglig kunnskap om samarbeid, oppmerksomt nærvær og relasjonskompetanse er tre sentrale komponenter i samarbeidskompetanse. Den første komponenten i samarbeidskompetanse innebærer bevissthet om betydningen av felles mål, relevant kunnskap om temaet, evnen til å uttrykke kunnskapen, engasjement, åpenhet, evne til å lytte og vilje til å sette disse delene sammen til konkrete tiltak. Samarbeidskomponenten er i overensstemmelse med deler av Bordins arbeidsallianseteori. I arbeidsalliansen er valg av felles mål og oppgaver avhengig av rådgiverens kunnskap, engasjement og respekt for rådsøkeren. Å lytte sensitivt er en viktig del i denne prosessen (Bordin, 1979).

Den andre komponenten, oppmerksomt nærvær, “handler om å være helt og fullt til stede og oppmerksom på det som skjer i øyeblikket” (Moen, 2012, s.27). Lassen (2014) påpekte at rådgiverens evne til å være oppmerksom med engasjert observasjon og aktiv lytting er vesentlig for å fremme rådsøkerens involvering i egen utviklingsprosess. Dette kan være spesielt aktuelt i situasjoner hvor rådsøkeren ikke er motivert eller føler seg presset til rådgivning (Lassen, 2014). Ved sin oppmerksomhet signaliserer rådgiveren at rådsøkeren er

viktig, og dette hjelper til med å etablere et emosjonelt bånd mellom rådgiveren og rådsøkeren.

Den siste komponenten i samarbeidskompetanse inkluderer relasjonskompetanse. Det handler om hvordan man forholder seg til andre og seg selv. Begrepet “anerkjennelse” er et nøkkelord i relasjonskompetanse, det innebærer at fagpersonen lytter, forstår, aksepterer, tolererer og bekrefter det den andre sier (Schibbye, 2012). Kjernen i relasjonskompetanse er evnen til å anerkjenne andre og samtidig bevare seg selv, med andre ord evnen til å kunne se fra et dobbelt perspektiv. Samarbeidskomponenten viser seg også å være i samsvar med det emosjonelle båndet i Bordins arbeidsallianseteori (Bordin, 1979) og inkluderer tillit, tiltro, respekt og akseptering. I tillegg er relasjonskompetanse i overensstemmelse med de terapeutiske holdninger som ekthet, varm akseptering, empati, respekt og anerkjennelse i humanistisk tilnærming (Bidmead et al., 2002; Gelso et al., 2014; Rogers, 1957, 1965).

Sundar (2018) har forsøkt å belyse samarbeidsrelasjonene ut fra PP-rådgiverens rolle, posisjon og oppgaver. Sundar hevder at PP-rådgivere som går inn i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling kan karakteriseres som endringsagenter. I organisasjonsteorien brukes begrepet endringsagent om en prosessveileder, støtteperson eller hjelper i en endringsprosess. PP-rådgivere kan hjelpe skoler med endring, og sammen med andre aktører kan PP-rådgivere igangsette og gjennomføre endringsprosesser med bakgrunn i de ansattes egne opplevelser av behov for endring. Samtidig kan rådgiveren havne i et spenningsforhold med ulike roller og posisjoner til ulike parter og får dermed et sammensatt og komplekst forhold til de ulike aktørene i skolen. I tillegg kan en PP-rådgiver med lang fartstid i en skole over tid ha blitt innlemmet i motkreftene til endring i en skoles kultur. Sundar (2018) konkluderte at PP-rådgiveren kan stå overfor mange og sammensatte utfordringer. Det er avgjørende at tilliten til ulike parter opprettholdes og utvikles - både i forhold til skolens ledelse, lærere og egen leder i PP-tjenesten. I arbeidet med å komme mellom aktørene i miljøet, og få fokus på nettopp det som skjer “imellom”, er det nødvendig med både nærhet og engasjement, men også distanse, dersom PP-rådgiveren som representant for PP-tjenesten over tid skal bli opplevd og oppfattet som hjelper i skolens endringsarbeid (s.113).

Barnehager og skoler som organisasjonssystemer har interne maktforhold, beslutningsstrukturer, holdninger og kulturer med normer, verdier og tradisjoner. Det omfatter også rutiner og arbeidsprosesser med logistikk, roller og samhandlingsformer

(Busch et al., 2010). Maktforhold innebærer at noen kan bestemme over andre, har rett til å instruere dem om arbeidet og kan fatte beslutninger for andre. Makt og ledelse avspeiler seg dermed helt ned i gruppene og klassene (Hesselberg & Tetzchner, 2019) og har påvirkning på kultur og holdninger hos ansatte. Når PP-tjenesten samarbeider med skoler eller barnehager, er det vesentlig å huske på maktbarrierer som kan være en hindring for samarbeid. Det er viktig å kjenne de som har makt i skoler og barnehager, både for å kunne ta hensyn til dem og for å kunne spille på lag (Johannessen et al, 2019). I tillegg er barnehager og skoler også en del av mange andre større sosiale systemer, for eksempel foreldre som har en vesentlig rolle og påvirkning på skole- og barnehagesystemet.

Maktforhold kan uttrykkes seg både i formell og uformell maktstruktur. Når det handler om formell maktstruktur har skoler og barnehager virksomhetsplaner hvor styret og avdelingsledere, rektorer og inspektører har ansvar for ledelse. Uformelle maktstrukturer med uformelle ledere styres av uskrevne regler, føringer og sanksjoner (Hesselberg & Tetzchner, 2019). Uformelle ledere som følger lederne med høyest status, påvirker atferden til andre mennesker, med andre ord blir de normgivere. Jo mer sentral plass vedkommende har, jo større vil påvirkningsmulighetene være. Dersom nøkkelpersoner, uformelle og formelle ledere kan påvirkes, vil sjansene for spredning av normer og holdninger innenfor barnehage og skole være størst (Johannessen et al, 2019). Endring av holdning og skolekultur er et vanlig mål i samarbeid med PP-tjenestens systemarbeid. En stor utfordring i denne sammenhengen kan være for liten personaldekning, manglende kompetanse hos personalet og dårlig internt samarbeid på skolen eller barnehagen. Det fordrer systemrettede løsninger, konkluderte Hesselberg og Tetzchner (2019).

Barnehager og skoler som organisasjonssystem er ikke alltid i "balanse". Det kan oppstå større eller mindre interessekonflikter og uenigheter om prioriteringer, for eksempel meningsforskjeller når det gjelder problemforståelse (Johannessen et al, 2019). Et ønske om endring kan i seg selv være et uttrykk for ubalanse i systemet. Det kan for eksempel være motstridende, konkurrerende eller kryssende forventninger til skolen eller barnehagen som organisasjon. Systemarbeid dreier seg ofte om å skape bedre samarbeid og balanse i organisasjonssystemet, om å ta felles avgjørelser og arbeide mot felles mål og løsninger (Hesselberg & Tetzchner, 2019).



Henvendelsene til PP-tjenesten vedrørende samarbeid om systemrettet arbeid kommer vanligvis fra barnehage-, skoleledelsen og kommunen. Systemarbeidet omfatter som regel mange mennesker og innebærer å komme tett på hverandre. For at endrings- og utviklingsarbeid skal bli vellykket eller gjennomført, er det viktig å få til en arbeidsallianse om tiltakene, det vil si enighet om at noe kan forbedres og hvordan man kan gjøre det med gjensidig respekt, tillit og anerkjennelse. Med økt bevissthet om samarbeid i systemperspektiv og økt refleksivitet knyttet til egen samarbeidskompetanse kan PP-rådgivere bidra til å åpne opp for å se barn og nye mulige pedagogiske tiltak i systemrettet samarbeid med skoler og barnehager. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Nordahls Læringsmiljø og pedagogisk analyse kan bidra som nyttige verktøy til å se hvordan omgivelsene påvirker barn og unges utvikling, og hvordan omgivelsene kan endres for å fremme en bedre hverdag for både barn og ansatte i opplæringssystemet. I følgende del vil vi gjøre rede for empirisk forskning på PP-tjenesten i en systemisk kontekst.

## **2.4. Tidligere forskning**

I det følgende vil vi presentere studier med relevans for systemarbeid, samarbeid mellom PP-tjenesten, skoler og barnehager, arbeidsallianse i samarbeid mellom PP-tjenesten, skoler og barnehager, PP-tjenestens opplevde kompetanse og opplevd støtte fra kollegaer og ledelsen i PP-tjenesten.

### ***2.4.1. Studier med relevans for PP-tjenestens systemarbeid***

Det er blitt gjennomført en undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen for å finne ut hvordan PP-tjenesten oppfatter sitt eget systemrettede arbeid (Tveit et al., 2012). Spørreskjemadataene ble samlet inn fra 115 ledere og 268 ansatte i PP-tjenesten med ansvar for førskolebarn, med en svarprosent på 46%. Da undersøkelsen ble gjennomført i 2010, var det ca. 250 PPT-kontor i Norge med ansvar for barnehagefeltet. Det kom fram at 80% av de spurte sa seg enig eller helt enig i at systemrettet arbeid handlet om utvikling av læringsmiljø og å forstå barns vansker som en interaksjon mellom barnet og omgivelsene, samt å jobbe for å forebygge problemutvikling og å fokusere på barns omgivelser i stedet for på enkeltbarn med spesielle behov. Det var dessuten 77% som var enig i at systemrettet arbeid handlet om å jobbe med organisering og ledelse i barnehagen, mens 60% av de spurte mente systemarbeid

inkluderte samarbeid med foreldrene. Derimot var 16% enige i at systemrettet arbeid kan handle om å jobbe direkte med enkeltbarns vansker. Det kan virke overraskende at 16% var enige i at det som tradisjonelt har blitt karakterisert som individrettet arbeid også kan oppfattes som systemarbeid. Det viser at noen oppfatter at systemrettet og individrettet arbeid kan gå inn i hverandre og utgjøre en helhet. I et slikt perspektiv kan Bronfenbrenners (2005) bioøkologiske utviklingsmodell bidra til å kaste lys over sammenhengen mellom individ og system, ved å tegne opp sammenhengen mellom enkeltbarnet og omgivelsene rundt.

En illustrasjon på problematiseringen av den tradisjonelle dikotomien mellom systemrettet og individrettet arbeid kom fram i Tveit et al. (2012), hvor en PPT-leder uttalte følgende: “Det er ikke naturlig å skille mellom enkeltbarn og systemrettet arbeid. Det er gjennom kunnskap om enkeltbarns behov PP-tjenesten gir råd og kompetanseheving som angår systemutvikling og utvikling av barnehagen som organisasjon” (s.63). En slik forståelse viser at det er mulig å ta utgangspunkt i enkeltindividet i systemrettet arbeid. Bratteng (2008) har funnet at noen ansatte i PP-tjenesten har motforestillinger mot å utelukkende fokusere på faktorer utenfor individet, ettersom et individfokus ble ansett som PP-tjenestens egentlige oppgave.

Sjøvoll (2015) fant i sin gjennomgang av ti masteroppgaver som skriver om individrettet og systemrettet arbeid, at PP-tjenestens arbeidsoppgaver primært ble forstått som å gi hjelp til barn og unge med vansker i opplæringssystemet. Empirien i oppgavene ble hovedsakelig samlet inn ved hjelp av intervju og gjennomført i perioden 2008-2012. Konsekvensene barns vansker kunne ha på systemnivå ble anerkjent, slik at man kunne legge til rette læringsmiljøet ved å satse på kompetanseutvikling. Det ble funnet at i stedet for å snakke om individrettet arbeid ble ordet spesialundervisning benyttet, og i stedet for å snakke om systemrettet arbeid ble ordet læringsmiljø benyttet. Det har blitt gitt et bilde av at veksten i omfanget av spesialundervisning kan komme av et ensidig individfokus. Empirien i undersøkelsen til Sjøvoll (2015) viste imidlertid at individ- og systemfokus ble sett i sammenheng. Mangler i barns omgivelser og læringsmiljø kan utløse et behov for en sakkyndig individsak hos PP-tjenesten, som i sin tur fordrer et fokus på hvordan omgivelsene kan legges bedre til rette. Retten til tilpasset opplæring, som også omfatter spesialundervisning, vil ha sitt utspring i individets særskilte behov og kan utløse lovbestemte rettigheter ved sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Det så ut som systembegrepet var mer fremtredende og relevant i politiske prioriteringer og føringer enn det var for ansatte i PP-tjenesten, som anså systemrettet og individrettet arbeid mer som en sammenhengende helhet.

Bruk av evidensbaserte programmer kan utgjøre en viktig strategi for at PP-tjenesten skal lykkes med sitt systemarbeid (Ogden, 2012). Implementering av programmer for å forbedre og utvikle forhold ved skoler og barnehager har vært viktig for å utvikle evidensbaserte intervensjoner i det norske opplæringsystemet. Det har ikke vært mangel på tiltak i norsk skole, og til dels også i barnehage, men problemet har vært at mange av tiltakene ikke i tilstrekkelig grad har vært evidensbaserte og kvalitetssikret. Tiller (2006) snakket om en kenguruskole som hoppet fra intervensjon til intervensjon uten å vurdere kritisk hva som egentlig bidro til å forbedre opplæringen av barn og unge. For å kunne forsikre seg om at tiltak man setter i gang har ønsket effekt, er det viktig at de vurderes og evalueres grundig med en vitenskapelig tilnærming (Midthassel et al., 2011).

For å lykkes med systemiske endringer av barn og unges opplæring til det bedre, må man involvere aktører som befinner seg rundt barn og unge og få hele laget av personer i barn og unges nærmiljø til å dra i samme retning (Meld. St. 6 (2019–2020)). Flere programmer for systemiske intervensjoner krever oppslutning fra en betydelig majoritet av lærerne for å implementeres på en skole (f.eks. det skoleomfattende intervensjonsprogrammet Positiv atferd, støttende læringsmiljø (PALS), som krever minst 80% støtte i lærerkollegiet; se Arnesen et al., 2014). Det er særdeles viktig at ledelsen i skoler og barnehager er positivt innstilt til nye programimplementeringer for å unngå motarbeiding og oppnå en forankring i skolen og barnehagen som organisasjon (Midthassel et al., 2011). Selv om aktørene som til daglig jobber i skole og barnehage er viktige, er det også viktig å anerkjenne foreldres avgjørende innflytelse på barn og unges liv.

Flere studier med eksempler på systemarbeid (Ertesvåg & Havik, 2011, Midthassel et al., 2011, Olweus & Roland, 1983) viser at PP-rådgivere kan tilføre skoler og barnehager betydelig kompetanse og støtte, hvis man benytter seg av erfaringer og kunnskap fra allerede gjennomførte utviklingsarbeid med et systemisk perspektiv. Selv om det ikke var PP-rådgivere, men forskere, som sto for gjennomføringen av de refererte studiene, vil det være viktig å ha kompetente endringsagenter som kan fungere som eksterne veiledere. Her kan PP-rådgivere komme inn som en mulighet til å tilføre både kompetanse og kapasitet for endring. Å lære av andres erfaringer blir viktig for å sørge for at man unngår å bruke tid og energi på programmer som har vist seg uvirksomme. I team som jobber med implementering av programmer for å forbedre læringsmiljø i skoler og barnehager kan PP-rådgivere inngå som

viktige fasilitatorer som legger til rette og sørger for helhet og sammenheng i implementeringsarbeidet. Det er viktig at skoler og barnehager har tillit til at PP-tjenesten er en kompetent tjeneste som baserer sin virksomhet og rådgivning på forskning som viser hva man bør satse på og hva som kan være mindre hensiktsmessig. Likevel skal det sies at evidensbaserte intervensjoner må tilpasses med skjønn og forståelse til konteksten de skal implementeres i (Ogden, 2012).

#### ***2.4.2. Samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager***

PP-tjenesten er helt avhengig av å samarbeide med andre aktører i opplæringsystemet og andre instanser som jobber med barn og unge for å kunne utøve samfunnsoppdraget sitt om systemrettet og individrettet arbeid. Men vi kunne ikke finne nye empiriske forskning om samarbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager.

Iversen et al. (2006) har undersøkt utviklingen av en deltakende tverrfaglig gruppetilnærming for å øke kvaliteten på elevers skolestart. Forfatterne tok for seg hvordan deltakende aksjonsforskning kunne anvendes i et treårig prosjekt på tjuesju skoler i Norge. Det ble utviklet en tverrfaglig lokalforankret gruppetilnærming, som besto av ansatte ved skolene som hadde spesialpedagogiske ansvaroppgaver. Denne gruppetilnærmingen besto av foredrag, deltakelse i skolens undervisning, workshoper og dialogseminarer. Eksterne profesjonelle fra støttende kommunale helsetjenester og PP-tjenesten bistod barna og lærerne i førsteklasse med et fokus på tidlig helsefremming og støtte til barn som sto i fare for å utvikle problemer. Det ble rapportert at prosjektet bidro til å forbedre tverrfaglige gruppearbeid og relasjoner, å øke fokuset på utviklingsmessige og helsemessige behov og å utvikle profesjonell kunnskap og praktiske ferdigheter. I tillegg bidro prosjektet til å øke støtten til lokalt skolepersonell og å bidra til en bedre skolestart for alle og særlig sårbare elever. Lokal kreativitet og opplevd eierskap innenfor støttende administrative strukturer ble rapportert som fremmende faktorer for samarbeidet, mens tilgjengelig tid og eksterne profesjonelle ressurser var hovedbegrensningene. Oppbygningen av lærende partnerskap som baserte seg på ansikt til ansikt-interaksjon viste seg å være en særlig styrke ved tilnærmingen. Denne tilnærmingen fremhevet viktigheten av å bli kjent med hverandre som profesjonelle aktører for at alle parter i et samarbeid skal kunne få optimalt utbytte av hverandre. Å bli bedre kjent og skape

relasjoner kan bidra til at terskelen senkes for å be om bistand og assistanse og dermed få utnyttet hverandres kompetanse mer hensiktsmessig.

Anthun og Manger (2006) undersøkte effekten av spesialpedagogiske grupper, med medlemmer av ansatte som har ansvar for spesialpedagogiske oppgaver på skolene, for PP-tjenesten. Målet med studien var å undersøke antatte forskjeller i arbeidsmengde, tjenestetilbud og profesjonelle kvalitetsevalueringer for PP-tjenesten overfor skoler med og uten en spesialpedagogisk gruppe i to utvalg. Inklusjonen av skoler i de respektive utvalgene ble basert på informasjon fra en spørreundersøkelse som ble besvart av skoleadministrasjonene om hvilke spesialpedagogiske tilnærminger de ulike skolene benyttet. Ansatte i PP-tjenesten styrte prosessen med å utrede enkeltelever og evaluerte kvaliteten på tilbudene. Resultatene ga støtte til at det var forskjellige mønstre av tjenestetilbud og arbeidsmengde i de to utvalgene når man sammenlignet skoler med og uten spesialpedagogiske grupper. Skoler med spesialpedagogiske grupper hadde en reduksjon i antall henvisninger til PP-tjenesten, det var færre henvisninger for atferdsproblemer, det var mer systemarbeid fra PP-tjenesten og det var mer samarbeid fra PP-tjenesten med hjem, skole, andre tjenestetilbydere, institusjoner og myndigheter. Ansatte i PP-tjenesten vurderte kvaliteten på tilbudet til enkeltelever i utvalget med skoler som hadde spesialpedagogiske grupper som høyere enn i utvalget med skoler som ikke hadde spesialpedagogiske grupper. Dette viser at spesialpedagogiske grupper ute på skolen kan bidra til at PP-tjenesten får et annet og bedre grunnlag for å utøve sin rolle som sakkyndig instans og bidragsyter til organisasjons- og kompetanseutvikling. PP-tjenesten kan ved et samarbeid med skoler med spesialpedagogiske grupper selv utnytte sin kompetanse på en mer effektiv måte, noe som kommer elevene til gode, og skaper et fellesskap som bidrar til at utnyttelsen av fagkompetansen styrkes.

Ødegård (2005) har utført en pilotstudie om oppfatninger av tverrprofesjonelt samarbeid i sammenheng med barn med psykiske helseproblemer. Målet med studien var å skape en tentativ modell for tverrfaglig samarbeid og finne ut hvordan en senere studie kunne designes. Tre ansatte fra PP-tjenesten, to ansatte fra en barnepsykiatrisk klinikk og to ansatte fra en barneskole deltok i studien. Kategorisering ble benyttet som et sentralt analyseverktøy. Analysen viste at kategoriene tverrfaglige gruppevariasjoner, situasjonen til sentrale aktører og samarbeid som arbeidsmetode var fremtredende i materialet. De tverrfaglige gruppevariasjonene handlet om at grupper må opprettes avhengig av hvilket problem barn

har. Foreldrene ble ansett som både omsorgsgivere og samarbeidspartnere, noe som ikke alltid var lett å håndtere for profesjonelle. Samarbeid som metode handlet om faktorer knyttet til gruppeprosesser, felles forståelse, ledelse, tidspress, omfattende arbeidsbelastning og gjennomtrekk av ansatte. Det var viktig å få en god rolleforståelse som ble tydelig kommunisert til de andre i samarbeidet og at deltakerne i samarbeidet hadde positive holdninger til hverandre med gjensidig respekt og tillit.

Stranda (2015) har skrevet om integrering av PP-tjenesten i videregående skoler.

Undersøkelsen er ikke empirisk, men baserer seg på erfaringer med å utplassere PP-kontorer på videregående skoler i Nordland. Målet for PP-tjenesten må være å bli best mulige hjelpere for brukerne av tjenesten. Stranda (2015) framhever god tilgjengelighet som et stikkord for å forbedre PP-tjenesten. Utfordringen kan være å fungere som et kontor som ivaretar lovens krav om sakkyndig utredning og organisasjons- og kompetanseutvikling samtidig som PP-rådgiverne har tillit hos lærerne i arbeidet med å utvikle skolen. Fordelen med å ha PP-kontor ute på skolene kan være at PP-tjenesten blir kjent med skolens kultur fra innsiden. For å kunne fungere godt må PP-tjenesten lytte, observere, ha samtaler med lærere og elever og delta i skolens spesialpedagogiske grupper. Da er mulighetene gode for at lærerne og PP-tjenesten kan utvikle en inkluderende og god skole for alle. Samtidig er det viktig å huske at PP-tjenesten også skal ha et faglig blikk utenfra. Det blir derfor viktig å opprette faglige nettverk også utenfor skolen, slik at PP-tjenesten får et bevisst forhold til både nærhet og avstand til praksisen som foregår på skolen.

#### ***2.4.3. Arbeidsallianse i samarbeid mellom PP-tjeneste, skoler og barnehager***

I denne underdelen vil vi presentere en studie om utforsking av sentral rådgivningskompetanse som innebærer en etablering av arbeidsalliansekompetanse hos PP-tjenesten i forhold til skoler og barnehager. Studien ble gjennomført av Mjelve (2017) ved bruk av semistrukturerte intervjuer med seks PP-rådgivere. Deltakerne var kvinner i alderen 40-60 år og har jobbet som PP-rådgivere i mer enn 15 år. Temaene ble utarbeidet etter hva rådgiverne la vekt på i rådgivningsprosessen og hvilken kompetanse de opplevde som viktig. Resultatene understreket betydningen av arbeidsalliansen. Tre av de fem kategoriene: arbeidsalliansen, bevissthet og utfordrende/konfronterende kompetanse utgjør rådgivers prosesskompetanse. De to andre kategoriene, fagkunnskap og eierskap utgjør rådgivers

ekspertkunnskap. Her vil vi presentere resultatene fra studien om arbeidsalliansen, og i etterfølgende del (2.4.4.) vil vi presentere de fire andre kategoriene.

Resultatene støttet Mjelves oppfatning om at arbeidsallianse er en betydelig faktor i rådgivningsprosessen. Tillit ble vektlagt for å sikre arbeidsalliansen og spesielt det emosjonelle båndet mellom rådgiver og råde søker ble fremhevet. Ifølge deltakerne ble tilstrekkelig tid og tålmodighet fremhevet som viktige faktorer for å bygge tillit. Mjelve fant ut at selvtillit i arbeidsalliansen var avgjørende ikke bare for råde søkerens selvtillit, men også for rådgiverens selvtillit. Ifølge deltakerne kunne ros og anerkjennelse hjelpe PP-rådgivere til å bygge råde søkerens selvtillit eller inspirere ham eller henne til å ta nye steg. PP-rådgiverne følte at de hadde betydelig mer å tilby etter mange år som rådgivere i forhold til hva de kunne tilby i begynnelsen av sin rådgivningskarriere (Mjelve, 2017). Funnene i denne studien var bare i tråd med én av de tre komponentene som Bordin har foreslått i sin forståelse av arbeidsalliansen (emosjonelt bånd, en felles enighet om oppgaver og mål for rådgivningsprosessen). Felles enighet om oppgaver og/eller mål ble ikke spesielt nevnt av PP-rådgiverne. I denne forbindelse viste resultatene seg bare delvis å være i tråd med Bordins forståelse av arbeidsalliansebegrepet.

Det nevnes i forskningslitteraturen at det å skape arbeidsallianse er en viktig komponent for vellykket systemrettet arbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager (Johannessen et al., 2019; Hesselberg & Tetzchner, 2019). Men det er lite forskning spesifikt om oppfatninger rundt etablering av arbeidsallianse mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager.

#### ***2.4.4. PP-tjenestens kompetanse***

PP-rådgiverfunksjonen krever at tjenesten innehar tilstrekkelig kunnskap for å kunne bistå barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Mjøs og Flaten (2018) påpekte at det er tre sentrale utfordringer i denne sammenhengen: å utvikle en felles forståelse, å utnytte spesialpedagogisk kompetanse og å gi støtte til PP-tjenesten i utviklingen av kompetanse for å drive systemarbeid.

Kompetanseutviklingsprogrammet Samtak ble opprettet på bakgrunn av Meld. St. 23 (1997-98) om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Samtak inkluderte en

treårig praksisrettet kompetanseutvikling for PP-tjenesten og skoleledere med hensyn til å styrke PP-tjenesten innenfor flere fagområder, særlig med fokus på systemrettet arbeid. Lie et al. (2003) konkluderte med at programmet ikke hadde lyktes med å trekke alle PP-tjenestene med i kompetanseutviklingen. Men et flertall vurderte programmet positivt. Nytteverdien omfattet både systemrettet og forebyggende arbeid samt styrking på ulike vanskeområder og sakkyndighetsvurderinger. Lie et al. (2003) anbefalte at programmer videre bør sikre tjenestekvalitet og kvalitetsutvikling i alle skoler og PP-tjenester. I tillegg bør alle utviklingsaktiviteter være mer tilpasset de forutsetninger som den enkelte skole og PP-tjeneste har (Lie et al., 2003).

Et annet prosjekt, “Faglig løft for PP-tjenesten”, hadde også som formål å styrke kompetansen i PP-tjenesten. Programmet ville etablere en modell for kompetanseheving og bidra til organisasjonsutvikling i Midt-Norge. Hustad og Fylling (2010) har presentert en evaluering hvor de viste at kunnskaps- og kompetansenivået økte blant skoleeiere, PPT-ledere og PP-rådgivere etter deltakelse i programmet. PP-rådgiverne uttrykte at kompetansehevingen ga dem faglig trygghet og gjorde dem bedre rustet for arbeidsoppgavene (Hustad & Fylling, 2010).

Videre var SEVU-PPT (Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten) en del av Utdanningsdirektoratets satsing på videreutdanning og oppfølgingen av Meld. St. 18 (2010-2011). Formålet med SEVU-PPT 2013–2018 innebar å styrke PP-tjenestens fagkompetanse, særlig i systemarbeid (Andrews et al., 2018). I evaluering av SEVU-PPT deltok det PPT-ledere (155), PP-rådgivere (858) og skolefaglig ansvarlige (267). Hovedfunnene viste at fagkompetansen ble styrket og oppmerksomheten rundt systemarbeid økte. I kompetansekartleggingen ble det funnet at formelt utdanningsnivå ikke hadde endret seg betydelig blant PP-rådgivere i perioden 2012-2018. Utdanningsnivået var relativt høyt. Andelen av ansatte som hadde høyere utdanning innenfor pedagogikk eller spesialpedagogikk økte, mens andelen av ansatte med psykologiutdanning var lav og viste en nedgang fra 2012. I tillegg viste andelen av ansatte med videreutdanning en tydelig positiv endring. Andelen av PP-rådgivere uten videreutdanning var redusert fra 33% i 2012 til 26% i 2017/18. I 2018-studien så det ut som den samlede fagkompetansen i PP-tjenesten var høy jevnt over innenfor sentrale fagområder som forebyggende arbeid, veiledning av pedagogisk personell, organisering av pedagogiske tilbud, bistand til skoler og barnehager i kompetanseutvikling (Andrews et al., 2018, s.9).



Andrews rapport (2018) viste at antall PP-rådgivere med psykologisk utdanning var synkende. Solvoll's (2000) PhD-studie 18 år tidligere påpekte den samme tendensen. Han intervjuet 19 psykologer som jobbet som PP-rådgivere for å undersøke hvordan de opplevde å arbeide i PP-tjenesten. Informantene belyste at det var vanskelig for dem å opprettholde en tradisjonell psykologrolle, som vanligvis innebar å jobbe med individer. I tillegg viste studien at PP-rådgiverens rolle i stor grad ble definert av skolens behov, og i tillegg innebar arbeidet mye byråkrati og arbeidstiden ble brukt på ekspertvurderinger. Solvoll konkluderte med at alle de 19 psykologene opplevde at de hadde begrensede muligheter til å definere og påvirke hva slags oppgaver de skulle arbeide med som PP-rådgivere (Solvoll, 2000).

Anthuns (2002) presenterte en studie som fokuserer på PP-tjenestens kompetanse og hvilke kvalitetsdimensjoner som er viktige ut fra brukerens perspektiv. I studien deltok skoleledere (136), lærere (333), PP-rådgivere (38) og foreldre (374). I analysen ble det funnet fem sentrale kvalitetsdimensjoner hos PP-tjenesten: effektivitet, omtanke, deltakelse, sikkerhet og tilgjengelighet. Effektivitet hadde størst innvirkning på vurdering av PP-tjenestens kvalitet for alle deltakerne. De fire andre kvalitetsdimensjonene hadde ulik vektlegging for ulike brukergrupper. Det viste seg at skoleledere, lærere og foreldre hadde ulike forventninger til de samme tjenestene fra PP-tjenesten. Foreldre og skoleansatte vurderte PP-tjenestens kvalitet i sin arbeidsprosess som generelt tilfredsstillende, men skoleansatte var ikke fornøyd med tidsforbruk og tilgjengelighet. Foreldre hadde forventninger om PP-tjenestens deltakelse og høflighet etterfulgt av effektivitet og sikkerhet. Selv om den generelle erfaringen er tilfredssett, følte noen foreldre seg tvunget eller hadde en konflikt i samspillet med PP-tjenesten (Anthun, 2002).

Vi presenterte tidligere en del av Mjelves studie (2017) i underdelen om arbeidsalliansekompetanse (2.4.3.). Her vil vi vise resultatene fra studien om PP-tjenestens kompetanse om de fire andre kategoriene - bevissthet og utfordring/konfrontasjon som utgjør rådgivers prosesskompetanse, og ekspertkunnskap og eierskap som utgjør rådgivers fagkunnskap. Resultatene av studien viste at PP-rådgiverne hadde bevissthet om rådsøkeren på den ene siden og sine egne tanker og følelser på den andre siden. Bevissthet om rådsøkeren innebar oppmerksomhet, åpenhet og følsomhet for ulike emosjonelle tilstander. Evnen til å utfordre og konfrontere ble fremhevet som en viktig kompetanse, men PP-rådgivere bør utfordre og konfrontere med sensitivitet og omsorg. Videre viste resultatene at

den formelle fagkunnskapen innebærer en ydmyk holdning til rådsøkerens perspektiver som er en viktig kompetanse. PP-rådgiverne forklarte at ydmykhet er en holdning som likner på respekt. Hvis eierskap til rådgivningsprosessen skulle oppstå hos rådsøkeren, krevde det at PP-rådgiverne hadde prosesskompetanse for at de kunne støtte rådsøkerne ved integreringsprosessen. Mjelve (2017) konkluderte også med at prosesskompetanse og fagkunnskap begge ble sett på som viktige for PP-rådgivernes kompetanse i samarbeid med skoler og barnehager, men prosesskompetanse ble sterkere vektlagt og ansett som viktigere enn fagkunnskap.

#### ***2.4.5. Studier med relevans for opplevd støtte fra kollegaer og ledelsen i PP-tjenesten***

Opplevd støtte fra ledelsen og kollegaer kan være svært viktig for hvilken motivasjon PP-rådgivere får for å utføre systemarbeid. Mye forskning på opplevd støtte eller sosial støtte har vist seg å fokusere på konsekvenser for helsen. Blant annet er mye forskning utført for å sjekke om sosial støtte kan virke som en buffer mot utbrenthet og stress og om sosial støtte kan virke fremmende på helsen og velværet ved en direkteeffekt (Cohen & Wills, 1985).

En studie av Olausson et al. (2010) om utbrenthet blant psykologer med kortere ansiennitet viste at det kan være en sammenheng mellom veiledning og støtte som gis til arbeidsoppgaver og symptomer på emosjonell utmattelse. Hvis PP-rådgivere opplever å få støtte fra kollegaer og ledelse er det mulig at man kan forebygge motstand og manglende motivasjon for systemarbeid.

Chênevert et al. (2019) utforsket påvirkningen stressorer knyttet til ens arbeidsrolle, slik som rolleklarhet, rollekonflikt og rolleoverbelastning, hadde på klarhet for endring og tilbaketrekking fra endringsprosesser. Det ble også utforsket hvorvidt kollegastøtte hadde en modererende funksjon på forholdet mellom stressorer knyttet til arbeidsrolle og klarhet for endring. I studien ble data innsamlet fra helsepersonell (n = 457) på et stort kanadisk sykehus som gjennomgikk omfattende endringer. Resultatene viste at tvetydighet om rolle og rollekonflikter hadde signifikante negative sammenhenger med klarhet for endring. Klarhet for endring hadde sammenheng med planer om å skifte jobb, som igjen hadde sammenheng med fravær og skifte av jobb. Å være klar for endring medierte delvis sammenhengen mellom rolletvetydighet og planer om å skifte jobb, men det var ikke sammenheng mellom

rollekonflikt og rolleoverbelastning. Planer om å skifte jobb medierte delvis sammenhengen mellom klarhet for endring og det å skifte jobb, men det var ingen sammenheng mellom klarhet for endring og fravær. Rollekonflikt hadde en direkte istedenfor en indirekte effekt gjennom klarhet for endring for planer om å skifte jobb. Støtte fra kollegaer modererte sammenhengen mellom alle tre formene for rollestressorer (rolletvetydighet, rollekonflikt og rolleoverbelastning) og klarhet for endring. Dermed kan man forstå at PP-ledere og kolleger kan støtte hverandre ved at det tydelig er klart hvilke roller man skal ha i systemrettet arbeid, at man unngår rollekonflikter og at arbeidsoppgavene ikke virker for omfattende.

Jungert et al. (2018) har utforsket hvordan kollegaer kan støtte hverandres behov og motivasjon. De skriver at mange organisasjoner har fått en flatere struktur og i økende grad baserer seg på gruppearbeid. I et slikt perspektiv vil kollegaer spille en stadig viktigere rolle i å stimulere og fremme hverandres motivasjon. Ved å benytte selvbestemmelsesteori som et teoretisk rammeverk ønsket Jungert et al. (2018) å utføre et felteksperiment for å utforske hvorvidt gruppemedlemmer kan trenes opp til å støtte hverandres grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet og fremme autonom motivasjon og minske kontrollerte former for motivasjon. Det ble gitt opplæring i gruppearbeid til 146 deltakere fordelt på 26 deltakende team. Disse ble målt på grunnleggende behovstilfredsstillelse og autonom og kontrollert motivasjon både før og etter opplæringen. En flernivå regresjonsanalyse viste at kollegaer i eksperimentbetingelsen som fikk intervensjonen hadde en sterkere økning i behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon enn det kollegaer fikk i kontrollbetingelsen. Det ble vist at økningen i autonom motivasjon ble mediert av en økning i behovstilfredsstillelse. Forfatterne fant støtte for teorien om behovstilfredsstillelse og fant at en relativt kortvarig intervensjon blant gruppemedlemmer kan være effektiv for å skape støtte for medarbeideres behovstilfredsstillelse og oppnå en økning i autonom motivasjon. Ved å oppmuntre og gi opplæring i hvordan PP-rådgivere kan gi hverandre støtte i jobben med systemarbeid, kan man oppnå en større motivasjon for arbeidet og tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov.

Wolgast og Fischer (2017) har utforsket hvordan kollegastøtte og målorientert samarbeid kan fungere som ressurser for å redusere læreres stress. De skriver at lærerprofesjonen har blitt forbundet med høy grad av opplevd stress på grunn av tidspress, stor arbeidsmengde og ekstra arbeidsoppgaver utenfor undervisningen. Læreres opplevde stress påvirker kvaliteten av undervisningen deres og dermed også deres elevers motivasjon. Ved å benytte sosial

avhengighetsteori som et teoretisk rammeverk, postulerte forfatterne at hyppige samarbeidsaktiviteter med kolleger kan medføre at man gir og mottar mer støtte på arbeidsplassen. Det har blitt funnet indikasjoner på at kollegastøtte kan fungere som en ressurs for lærere og ha en positiv påvirkning for deres prestasjoner. Imidlertid har det sjelden blitt utforsket sammenhengen mellom læreres opplevde stress, målorientert samarbeid med kollegaer og støtte mellom kollegaer. I denne longitudinelle studien fullførte 2648 tyske lærere det samme spørreskjemaet ved første måling, ved måling to etter to år og en tredje måling etter ytterlige to år. Målsetningen var å teste den medierende hypotesen om at læreres opplevde stress blir påvirket av hyppig samarbeid om planlegging av undervisning med kollegaer gjennom kollegastøtte. Den avhengige variabelen var læreres opplevde stress ved måling tre. Læreres opplevde stress ble funnet å korrelere negativt med kollegastøtte ved måling to og læreres opplevde stress korrelerte positivt med hyppigheten av samarbeid ved måling en. Disse resultatene kan indikere at redusert opplevd stress hadde en indirekte sammenheng med hyppighet av samarbeid for å oppnå felles mål i planlegging av undervisning gjennom kollegastøtte blant lærere. Man kan benytte disse funnene for å hjelpe ledere i å legge til rette for samarbeid mellom medarbeidere og dermed holde stressnivået lavt og kvaliteten på utført arbeid høyt. Ved at PP-rådgivere samarbeider om planlegging og gjennomføring av systemrettet arbeid kan støtten man gir hverandre bidra til å forebygge stress, noe som kan opprettholde motivasjon for systemarbeidet.

Lawrence og Callan (2011) har undersøkt rollen til sosial støtte i mestring gjennom en forutgående prosess av organisasjonsendring. Forfatterne skriver at få forskere har utforsket hvordan medarbeidere benytter sosial støtte til å mestre organisasjonsendringer. Det ble foreslått en modell som integrerte modererings- og medieringseffekter for å forstå hvordan opplevd tilgjengelig støtte påvirket medarbeideres bruk av støttemobilisering for å håndtere endringsrelatert stress. Spørreskjemadata ble innsamlet fra 476 helsepersonell som jobbet på et stort offentlig sykehus og som var under en større endringsprosess og nedbemanning. Modererende stianalyser viste støtte for å foreslå at opplevd tilgjengelig støtte spiller en moderert medierende rolle ved mestring av endringsprosesser. Støttemobilisering medierte den indirekte sammenhengen mellom endringsrelatert stress og jobbtilfredshet ved både lave og høye nivåer av oppfattet tilgjengelig kollegastøtte. Opplevd tilgjengelig støtte som ikke var jobbrelatert modererte sammenhengen mellom støttemobilisering og jobbtilfredsstillelse. Opplevd tilgjengelig veiledningsstøtte modererte sammenhengen mellom endringsrelatert stress og støttemobilisering. Systemarbeid utført av PP-tjenesten vil som regel innebære at

man gjennomgår en endringsprosess. I endringsprosesser ser man at opplevd sosial støtte fra kollegaer blir viktig for hvordan man kan håndtere endringsprosesser på en god måte. Også veiledning fra ledelsen i egen PP-tjeneste eller kollegaer med mer erfaring fra systemrettet arbeid kan komme godt med for å mestre endringsprosesser i systemarbeid.

Den ovennevnte forskningen viser at opplevd sosial støtte fra ledelsen og kollegaer er viktig for å kunne oppleve motivasjon for og mestring av systemarbeid. Ved å få klarhet i egen rolle, ikke ha konflikterende rollebeskrivelser og ha en overkommelig mengde arbeidsoppgaver vil man kunne redusere stress. Å jobbe i team eller grupper i arbeidet med systemarbeid kan se ut til å styrke mestringen og kvaliteten på arbeidet. Støtte til å håndtere endringer og utfordringer som hører med i krevende endringsprosesser fra erfarne kolleger og ledelsen kan bidra til å sikre bedre mestring og mindre stress, noe som kan bidra til å hindre motstand og utbrenthet i utførelsen av systemrettete arbeidsoppgaver i PP-tjenesten. I neste kapittel, vil vi presentere metodologiske overveielser og valg fra spørre- og intervjuundersøkelsen.

### **3. METODE**

I denne delen av masteroppgaven vil vi belyse metodologiske aspekter ved undersøkelsen (3.1.). Vi vil redegjøre for valg av metoder og datainnsamlingsstrategier og komme med begrunnelser for valgene vi har tatt. Dette vil skje gjennom en presentasjon av gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen (3.2.) og intervjuene (3.3.), hvor vi også vil beskrive hvordan datamaterialet har blitt analysert. Vi ønsker å drøfte validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i designet av studien (3.4.) og gi noen etiske betraktninger vi har tatt hensyn til å måten denne blandete metodestudien er utformet på (3.5.).

#### **3.1. Blandet metodedesign**

I samfunnsvitenskapelige forskningsprosesser kan man benytte både kvantitativ og kvalitativ tilnærming (Bryman, 2016). Det er problemstillingen som påvirker hvilken tilnærming man velger og hva slags svar man får (Moen & Karlsdottir, 2011). For å utforske hvordan PP-rådgivere jobber for å skape gode arbeidsallianser med ansatte i skoler og barnehager for å drive systemrettet arbeid, har vi valgt å benytte et blandet metodedesign.

Lappegard (2017) snakker om triangulering og blandet metodedesign som det samme.

Triangulering vil si at man benytter flere ulike metoder for å belyse et tema eller en problemstilling, selv om triangulering også kan handle om å benytte ulike forskere eller ulike former for teori. Det handler om å belyse en problemstilling fra flere forskjellige synsvinkler.

I analysen og sammenstillingen av kvantitative og kvalitative resultater kan man med et blandet metodedesign få resultater som sammenfaller, utfyller hverandre, er motstridende og ikke kan sies å forholde seg til hverandre. Ved sammenfall av kvantitative og kvalitative resultater kan man si at validiteten til studien blir styrket. Funn som utfyller hverandre kan bidra til å skape et mer komplett bilde av en situasjon, slik at man får en dypere forståelse av én metodes resultater ved å forstå disse på bakgrunn av en annen metodes resultater.

Motstridende funn har ofte vært sett på som negativt og en svekkelse av validiteten til en eller begge metodetilnærmingene. Likevel kan motstridende funn skape nysgjerrighet om hva som fører til denne diskrepansen, slik at man ved videre undersøkelser kan forsøke å komme til bunns i hva som medfører disse motstridende resultatene. Resultater som ikke forholder seg til hverandre kan være så ulike at det ikke er praktisk mulig å sammenlikne resultatene. Hvis man finner resultater som ikke har noen parallell, kan det likevel være nyttige resultater i et

større bilde knyttet til en problemstilling man ønsker å belyse. Bryman (2016) framhever likevel at blandete metodedesign dreier seg om en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data, slik at det ikke vil kunne karakteriseres som et blandet metodedesign hvis man kun samlet inn to ulike former av data innenfor samme metodologiske paradigme, slik som for eksempel både intervju og dokumentanalyser innenfor kvalitativ metode.

Først vil vi belyse den kvantitative tilnærmingen i et blandet metodedesign med en forklarende sekvensiell utforming. Kvantitativ forskning er en forskningsstrategi som legger vekt på kvantifisering i innsamling og analysing av data. Kvantitative metoder prøver å objektivisere prosessene ved å holde en grad av distanse mellom forskeren og informantene (Kleven et al., 2018). Kvantitative metoder innebærer ofte en deduktiv tilnærming i forholdet mellom teori og forskning, slik at teori tas som utgangspunkt for å kunne finne ut om man kan få støtte for hypoteser eller avkreftede antakelser gjennom empiriske undersøkelser. Det vil si at vekten i kvantitative undersøkelser ofte legges på testing av teorier og på utvelgelse av informanter på bakgrunn av muligheten for generalisering ved statistiske utvalg. Kvantitativ forskningsstrategi uttrykker et syn på den sosiale virkeligheten som en ytre, objektiv virkelighet (Bryman, 2016; Kleven et al., 2018). En hovedfordel er at kvantitative metodestrategier reduserer subjektiviteten til forskeren og at fenomener undersøkes ved å bruke presise målinger hvor data samles inn på en systematisk måte (Bryman, 2016). Spørreskjema er en ofte benyttet strategi innenfor kvantitativ datainnsamling, som også er brukt i forskningsdesignet. En fordel med spørreskjema er at informanter svarer på spørsmål ved å fylle ut spørreskjemaet selv uten å påvirkes av forskerens tilstedeværelse, noe som særlig kan være en utfordring ved sensitiv informasjon. Respondentene kan dessuten fylle ut spørreskjemaet i egen hastighet når det passer dem best (Bryman, 2016).

Selv om et kvantitativt bilde kan gi en oversikt over situasjonen til PP-rådgivere når det gjelder arbeidsallianse og systemrettet arbeid, kan det oppstå usikkerhet om hvordan resultatene skal kunne tolkes og forstås. For å belyse kvantitative resultater kan man i et blandet metodedesign bruke kvalitativ metode som et etterfølgende supplement. Kvalitativ forskning kan tolkes som en forskningsstrategi som vanligvis fokuserer på ord og legger vekt på en induktiv tilnærming i forholdet mellom teori og forskning (Bryman, 2016). I kvalitativ forskning er målet å få en forståelse av fenomener ut fra den meningen menneskene tillegger dem (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i et bestemt forskningsfokus prøver forskeren å få innsikt i informantens handlinger, refleksjoner og tanker som ligger til grunn for deres praksis

(Nilsson, 2012). Postholm (2010) skriver at et mål for forskning er å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. I kvalitative studier er deltakerens perspektiv i fokus, og derfor er oppgaven for forskere å forstå og løfte fram deltakerens stemme (Nilsson, 2012). Dalen (2011) mener at det kvalitative forskningsintervjuet er særlig godt egnet for å få innblikk i informantens følelser, holdninger og erfaringer.

Det er flere måter å kombinere kvalitative og kvantitative data på i blandede metodedesign. Cresswell (2015) betegner kombinasjonen av å samle inn kvantitative data først for deretter å belyse hvordan disse kan forstås gjennom kvalitative data som et forklarende sekvensielt blandet metodedesign. Hensikten med et forklarende sekvensielt blandet metodedesign er å starte med et kvantitativt utgangspunkt og deretter gjennomføre en kvalitativ oppfølging for å forsøke å forklare de kvantitative resultatene (Cresswell, 2015). For å belyse de kvantitative resultatene fra spørreundersøkelsen, forsøkte vi å formulere relevante spørsmål for kvalitative intervjuer. Ved hjelp av de kvalitative dataene kan det bli lettere å forstå de kvantitative resultatene gjennom slutninger som kan bidra til å forklare funnene nærmere. De kvantitative og kvalitative dataene vil behandles som likeverdige i et likestilt-status-design, hvor ingen av metodestrategiene kvantitativ eller kvalitativ får dominerende vekt (Cresswell, 2015).

En utfordring i forbindelse med å se de kvantitative og kvalitative resultatene i sammenheng, er at personvernet ikke har tillatt oss å lagre personopplysninger, slik at vi kunne ha kontaktet potensielle personer med interessante svarmønstre på spørreundersøkelsen. I utvalget av informanter for kvalitative intervjuer har vi vært nødt til å velge informanter som har vært tilgjengelige uten hensyn til hvilke svar de har avgitt. Likevel har vi forsikret oss om at informantene før intervjuene har besvart spørreundersøkelsen, slik at de visste hva studien gikk ut på og hadde noenlunde lik erfaring fra å delta i første kvantitative del.

En viktig gevinst ved å benytte et blandet metodedesign, er at man ofte oppnår en styrket validering av resultatene og et mer utfyllende bilde av en problemstilling (Lappegard, 2017). Viktige spørsmål å stille seg for å vurdere kvaliteten i blandede metodedesign er kredibilitet, avhengighet, transparens og overførbarhet (Lappegard, 2017). Kredibilitet (indre validitet) handler om hvorvidt resultatene gir mening og om man kan tro på dem. Avhengighet (økologisk validitet) vil si om man kan gjenskape funnene i en annen sammenheng. Transparens dreier seg om det er tydelig og klart hvordan forskningen har blitt gjennomført.



Overførbarheten (ytre validitet) handler om funnene kan overføres til andre informanter i samme eller en annen populasjon.

For bedre å kunne si noe om hva som lå bak svarene som ble gitt i spørreundersøkelsen, valgte vi å benytte oss av en variant av forklarende sekvensielt blandet metodedesign, riktignok med den viktige begrensning at deltagerne i intervjuene ikke ble valgt strategisk på grunnlag av sine svar på spørreskjemaet. For å kunne svare mest mulig utfyllende på problemstillingen har vi altså valgt å samle inn data med to ulike metoder: spørreskjema og intervju.

### **3.2. Den kvantitative spørreundersøkelsen**

Den første delen av det forklarende sekvensielle blandetemetodesignet besto av en kvantitativ spørreundersøkelse, som senere ble utdypet av en kvalitativ intervjuundersøkelse. Spørreskjemaet ble utformet som et nettbasert selvutfyllingsskjema. Det bidro til at vi fikk en enkel, billig og hurtig administrering av spørreskjemaet til norske PP-rådgivere. I tillegg fikk vi motvirket effekter og feilkilder som kan oppstå ved intervjuing ansikt til ansikt eller over telefon, inkludert variasjon som kan oppstå på grunn av ulike intervjuere (de Vaus, 2014). Noen ulemper med et selvadministrert og nettbasert spørreskjema er at man ikke kan følge opp spørsmål som stilles eller forklare spørsmål respondenten finner uklare (de Vaus, 2014). Dessuten kan vi ikke være sikre på at personer i populasjonen faktisk er de som har svart på spørreskjemaet og ikke andre (Bryman, 2016). Ut fra en vurdering av svarene er inntrykket vårt at dette er en feilkilde som er liten eller ikke eksisterende, ettersom vi anser det som lite sannsynlig at andre personer enn populasjonen ville hatt interesse av å svare inngående på spørsmål om systemrettet arbeid i PP-tjenesten. I dataanalysen har vi brukt statistikkprogrammet IBM SPSS versjon 27 (Statistical package for the social sciences). Alle dataene ble hentet ut fra nettskjema.no ved hjelp av en Excel-fil, fra Excel-filen ble dataene overført til SPSS.

#### ***3.2.1. Informanter og utvalg***

Populasjonen i prosjektet var alle PP-rådgivere ansatt i PP-tjenesten. Med PP-rådgiver mener vi ansatte i PP-tjenesten som har direkte kontakt med skoler og barnehager for å drive

individrettet og systemrettet arbeid, slik dette er definert i Opplæringsloven. PP-rådgivere er med andre ord ansatte i PP-tjenesten som ikke hovedsakelig har ansvar for ledelse, administrative oppgaver, eller av andre grunner ikke utfører individrettet og systemrettet arbeid overfor ansatte eller barn og elever i skoler og barnehager. Etter det vi er oppmerksomme på finnes det ingen verifisert oversikt over antall PPT-kontor og PP-rådgivere i Norge. Det finnes riktignok tall fra 2016 (Mjøs, 2016) som viste at det da var 1851 fagårsverk i PP-tjenesten og at antall fagårsverk hadde endret seg lite fra 2003 da det var 1850 hele fagårsverk. Vi har likevel valgt å ikke regne ut svarprosent i undersøkelsen, ettersom det ikke har vært mulig å få tilgang til pålitelig statistikk som viser en oversikt over antall ansatte i PP-tjenesten i 2021.

Opplæringsloven sier at hver kommune må ha en PP-tjeneste tilgjengelig for sine innbyggere. Noen kommuner kan velge å samarbeide med andre kommuner for å kunne tilby en PP-tjeneste i et interkommunalt samarbeid. Fra 01.01.2020 var det 356 kommuner i Norge (Bolstad, 2020). Vi tok utgangspunkt i oversikten over Norges 356 kommuner i Store Norske Leksikon for å komme i kontakt med alle PPT-kontor. Ved å gå inn på nettsidene til hver enkelt kommune søkte vi oss frem til kontaktinformasjonen for kommunens PP-tjeneste, og fokuserte på å finne kontaktinformasjon til ledelsen. Det var stor variasjon i hvordan hver enkelt kommune presenterte sin PP-tjeneste. Noen hadde ingen informasjon, slik at vi var nødt til å henvende oss til kommunen sentralt for å etterspørre kontaktinformasjon til kommunens PP-tjeneste. Der vi fant kontaktinformasjon til leder av PP-tjenesten, benyttet vi oss av denne for å sende en invitasjon (vedlegg 1) hvor vi spurte om PP-kontorets ansatte PP-rådgivere kunne svare på spørreundersøkelsen. Der vi ikke fant informasjon til leder av PP-tjenesten, benyttet vi oss enten av e-postadressen som var felles for hele PP-tjenesten eller sendte invitasjonen til kommunen sentralt, med oppfordring om å videresende den til sin PP-tjeneste. Slik sett forsøkte vi å bruke lederen av PP-tjenesten som en døråpner og legitimering overfor PP-rådgiverne for å oppnå en forankring hos ledelsen.

På grunn av personvern og GDPR-regler (General Data Protective Regulations) valgte å samle inn minimalt med personidentifiserende informasjon, både fra de som svarte eller de som ikke svarte på spørreundersøkelsen. Med andre ord har det ikke vært mulig å finne ut hvem som har svart og hvem som ikke har svart av potensielle respondenter. Det bidro til at vi valgt å ikke sende en påminnelse om å besvare spørreundersøkelsen, siden det var svært vanskelig å få oversikt over hvem som kunne ha behov for en ekstra påminning om å svare.

Det hadde riktignok vært mulig å sende ut en vennlig påminnelse om at vi gjerne ville ha svar fra dem som ennå ikke hadde svart, med beskjed om at de som allerede hadde svart kunne se bort fra påminnelsen. Etter en helhetlig vurdering av tidsbruk og ressurser som ville gått med til å kontakte alle de ulike e-postadressene en gang til, samt en etisk betraktning om ikke å ta mer tid fra PP-ansattes hverdag enn ønskelig, sendte vi ingen slik påminning. Dette kan ha bidratt til at vi fikk et mindre utvalg enn det ellers ville ha vært mulig, men etter å ha fått 157 svar på spørreundersøkelsen valgte vi å anse det som tilstrekkelig for å kunne gi tilfredsstillende svar på forskningsspørsmålene.

Utvalgsprosedyren ble designet for å kunne nå ut til alle ansatte PP-rådgivere i Norge. I og med at kontaktinformasjonen var uoversiktlig på de ulike nettsidene til kommunene, fikk vi dessverre mindre kontroll over hvordan e-poster ble mottatt på de ulike PP-kontorene. Vi har heller ikke hatt kontroll på om e-poster faktisk har kommet fram til riktige personer, men vi regner det som sannsynlig at kun PP-rådgivere har besvart spørreskjemaet. Det kom tydelig fram både i spørreskjemaet og invitasjonen sendt på e-post at vi eksplisitt var ute etter meninger fra ansatte PP-rådgivere om deres forhold til systemarbeid.

Spørreskjemaundersøkelsen baserer seg i stor grad på selvseleksjon. Det vil si at den enkelte PP-rådgiver som mottok invitasjonen til spørreundersøkelsen selv kunne velge om de ville bruke tid på å svare (de Vaus, 2014). Dette kan ha bidratt til et skjevt utvalg når det gjelder interesse for systemrettet arbeid. PP-rådgivere som ikke hadde interesse for eller ikke jobbet med systemrettet arbeid kan tenkes å ha sett bort fra spørreundersøkelsen etter som den kan ha blitt opplevd som mindre relevant. Dermed må vi gå ut fra at PP-rådgivere med interesse og engasjement for systemarbeid kan ha en økt sannsynlighet for å ha kommet med i utvalget, selv om undersøkelsen ikke eksplisitt gir uttrykk for at PP-rådgivere med mindre interesse for systemrettet arbeid ikke er i målgruppen. Kommuneadministrasjoner eller PP-ledere som ikke videresendte spørreundersøkelsen til sine PP-rådgivere kan også ha bidratt til at noen PP-rådgivere ikke har fått mulighet til å bli inkludert i utvalget.

Med tanke på at vi har 356 kommuner i Norge og vi fikk 157 respondenter kan det tenkes at det er en del PP-rådgivere vi ikke har nådd ut til. Likevel skal det legges til at mange kommuner har interkommunalt samarbeid og at det på noen PPT-kontor jobber svært få PP-rådgivere. Slik sett kan man anta at utvalget gjenspeiler en del av populasjonen med PP-rådgivere i Norge, selv om vi ikke har hatt tilstrekkelig kontroll på feilkilder i rekrutteringen

til utvalget. Hvilke feilkilder som kan ha påvirket hvem som ble inkludert i utvalget er det vanskelig å si noe generelt om, men det virket ikke som det var noen systematikk i hvilke kommuner som hadde god og mindre god kontaktinformasjon om sine PPT-kontor. Derfor kan man anta at de fleste feilkildene som gjelder inklusjon handler om usystematiske og ikke systematiske feilkilder som kan svekke validiteten av funn fra undersøkelsen, selv om interesse for systemarbeid kan være en systematisk feilkilde.

Kjønnsfordelingen i studien var 21 menn (13.4%) og 136 kvinner (86.6%). Ingen respondenter brukte kjønnskategorien annet, selv om denne var inkludert i spørreskjemaet. Alderen i utvalget var fra 25 år til 64 år, med en gjennomsnittsalder på 44.45 år og et standardavvik på 10.32. Erfaringen PP-rådgiverne hadde med å jobbe i PP-tjenesten var fra 0.5 til 35 år med et gjennomsnitt på 8.87 år og et standardavvik på 6.76. 28 respondenter (17.8%) hadde en utdanning tilsvarende høyere grad i pedagogikk, 61 respondenter (38.9%) hadde en utdanning tilsvarende høyere grad i spesialpedagogikk, 19 respondenter (12,1%) hadde en utdanning tilsvarende høyere grad i psykologi og 49 respondenter (31.2%) hadde en annen utdanningsbakgrunn enn de tre forannevnte utdanningene. Høyere grad ble definert som mastergrad, profesjonsstudium eller hovedfag i spørreskjemaet. 53.3% jobbet med barnehage, 83% jobbet med barneskole, 67.3% jobbet med ungdomsskole, 10.1% jobbet med videregående skole og 22.6% jobbet med voksenopplæring.

### ***3.2.2. Utforming av spørreskjema***

Gjennom spørreskjemaet (vedlegg 2) ønsket vi å finne ut hvilke ferdigheter PP-rådgiverne la vekt på når det gjaldt arbeidsalliansen i systemarbeid. Dessuten spurte vi om hvordan PP-rådgiverne oppfattet sin egen kompetanse til å drive med systemrettet arbeid og om hvordan de oppfatter støtten fra leder og kolleger i PP-tjenesten. Vi ønsket å finne ut i hvilken grad de prioriterte henholdsvis systemrettet og individrettet arbeid. I tillegg ble demografiske variabler som kjønn, alder, utdanning, erfaring som PP-rådgiver og hvilken aldersgruppe PP-rådgiverne jobbet med kartlagt. Vi ønsket å belyse hvordan PP-rådgiverne vurderte seg selv i forhold til Bordins (1976) konseptualisering av arbeidsalliansen. Bordin har inndelt arbeidsalliansebegrepet i tre underbegreper som tilsammen utgjør arbeidsalliansen som et overordnet begrep (2.2.). Disse underbegrepene er enighet om felles mål, enighet om felles oppgaver og etablering av et emosjonelt bånd mellom rådgiver og radsøker. Disse tre

underbegrepene skal fungere som indikatorer for å kunne måle hva som ligger i arbeidsalliansebegrepet (Bryman, 2016; de Vaus, 2014). Slike indikatorer kan bidra til å gjøre teoretiske begreper målbare. Det teoretiske begrepet trengte operasjonaliseringer i form av konkrete spørsmål for å kunne måles, noe vi fant inspirasjon til ved en metaanalyse av Hatcher et al. (2020) som gjennomgikk reliabiliteten til ulike instrumenter for å måle arbeidsalliansen. Spørsmålene om arbeidsallianse er inspirert og forankret i spørsmål vi anså som mest relevante av tidligere formulerte spørsmål fra instrumenter som måler arbeidsallianse, men spørsmålene har blitt oversatt og tilpasset norske forhold.

Hatcher et al. (2020), som gjennomgikk tre kortversjoner av mål på arbeidsallianse, fant at alle hadde tilfredsstillende reliabilitet og validitet. I studien benyttet vi fem spørsmål fra disse målene for å måle underbegrepet enighet om felles mål og fem spørsmål for å måle henholdsvis underbegrepene enighet om felles oppgaver og det emosjonelle båndet. Vi målte oppfattet kompetanse for systemarbeid (2.4.4.) med to spørsmål relatert til etablering av felles mål, to spørsmål relatert til samarbeid om felles oppgaver og to spørsmål relatert til etablering av emosjonelle bånd. De samme underbegrepene var i fokus i de seks spørsmålene som gjaldt opplevd støtte fra leder og kolleger i PP-tjenesten (2.4.5.). Tilslutt ble det inkludert et mål på PP-rådgivernes prioriteringer av individrettet og systemrettet arbeid, samt oppfattet ønske om prioritering av systemarbeid fra skole og barnehage.

Hatcher et al.s (2020) resultater ga anledning til å undersøke om Bordins tre underbegreper kunne replikeres med dataene våre. Denne replikasjonen ble foretatt gjennom en eksplorerende faktoranalyse som vil bli presentert i resultatdelen (4.1.). Alle spørsmålene, bortsett fra de demografiske variablene, skulle besvares på en Likert-skala fra 1 til 10 der bare ytterpunktene ble markert med forklarende tekst (1 = i svært liten grad, 10 = i svært stor grad). Ti svaralternativer bidro til at det ikke var mulig å finne et midtre svaralternativ hvis man opplevde at man ikke hellet i noen av retningene av de to ekstreme svarene (Bryman, 2016). Det var heller ikke en mulighet å krysse av på et svaralternativ om at man ikke hadde noen formening om spørsmålet. At det verken var mulig å velge et midtre svaralternativ eller krysse av for at man ikke hadde noen formening kan ha både ulemper og fordeler (de Vaus, 2014). Fordeler kan være at respondentene tvinges til å ta standpunkt slik at man kan unngå respondenter som kun passivt velger det kognitivt minst krevende svaret. Dermed tvinger man respondentene til å tenke igjennom hvilken holdning de har til spørsmålet det spørres om. Ulempen er at respondenter som rent faktisk ikke opplever å helle mot noen av

ytterpunktene av svaralternativene ikke får mulighet for å gi uttrykk for dette. Etter som vår populasjon er PP-rådgivere i Norge forventet vi imidlertid at de fleste ville ha et aktivt og bevisst forhold til i hvilken grad de ville være enige eller uenige i ulike utsagn om sin egen arbeidshverdag. Ti svaralternativer bidro også til at respondentene kunne gi uttrykk for sin holdning nyansert uten å bli overveldet av en altfor fingradert skala med svaralternativer.

Litteraturen (Bryman, 2016; de Vaus, 2014) har påpekt at det kan være en fordel å starte rett på temaet og spørre om demografiske bakgrunnsvariabler til slutt for å holde på respondentenes interesse. Imidlertid har vi gått ut fra at PP-rådgivere har vært tilstrekkelig interessert til å holde interessen oppe selv om bakgrunnsspørsmålene kom først. Det kombinerte samtykke- og informasjonsskjemaet kom imidlertid aller først, noe som ga respondentene mulighet til å forstå hensikten med forskningsprosjektet og konsekvenser for egen deltagelse. Dessuten valgte vi å krysse av for at alle spørsmål var obligatoriske for å forhindre manglende verdier i svarene.

### ***3.2.3. Gjennomføring av spørreskjemaundersøkelsen***

Spørreundersøkelsen ble gjennomført gjennom spørreskjematjenesten nettskjema.no, som eies av UiO. Vi sendte ut invitasjoner om å svare på spørreundersøkelsen fra midten til slutten av januar 2021. Alle respondentene samtykket i å delta og bekreftet å ha forstått informasjonen om forskningsprosjektet på første side av spørreskjemaet. I invitasjonen ble det uttrykt at spørreundersøkelsen skulle ta under 15 minutter å gjennomføre. Svartiden for respondentene varierte fra 2 minutter og 52 sekunder som et minimum til 25 timer 21 minutter og 56 sekunder som et maksimum. De fleste respondentene brukte imidlertid litt i underkant av 10 minutter. Dette kan reflektere at PP-rådgiverne var bevisst på hva de skulle svare og at det var enkelt å forstå spørsmålene, eller at flere PP-rådgivere har hatt dårlig tid, slik at de har hastet gjennom skjemaet.

Vi fikk noen tilbakemeldinger på utformingen av spørreskjemaet på e-post. En PP-rådgiver oppfattet å ha støtte fra ledere, men samtidig å oppleve motstand fra kolleger i å drive systemrettet arbeid. I og med at støtte fra ledere og kollegaer var inkludert i ett og samme spørsmål fikk ikke denne PP-rådgiveren uttrykt sin reelle oppfatning. Metodelitteraturen advarer mot å spørre om flere ulike forhold i ett og samme spørsmål (Bryman, 2016; de Vaus,

2014), noe som dessverre ikke ble tatt til følge i dette tilfellet. Det kom også tilbakemeldinger om at det hadde vært ønskelig med et åpent felt for å skrive kvalitative tekstsvaer som kunne utdype og bidra til fortolkning av de kvantitative dataene. Metodelitteraturen opplyser imidlertid om at responsraten kan bli betydelig mindre hvis respondentene blir avkrevd lengre tekstsvaer (de Vaus, 2014). Dessuten vil et stort tekstmateriale kunne by på utfordringer i analysefasen hvis man ikke har en uttenkt plan for hvordan disse tekstdataene kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene (de Vaus, 2014). Imidlertid kan man løse et slikt dilemma mellom å få verdifull tilleggsinformasjon og få irrelevant informasjon som stjeler tid fra respondenter og forskere ved å inkludere et valgfritt tekstfelt som man kan fylle ut kun hvis man har ekstra kommentarer til spørreundersøkelsen. Vi valgte likevel ikke å inkludere et tekstfelt for å lette analysene, da slikt datamateriale kan bli omfattende.

### **3.3. Kvalitativt forskningsintervju**

Formålet med kvalitativt forskningsintervju er å få informasjon om deltakernes perspektiv, erfaringer, tanker og følelser. I metodelitteraturen skilles det mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte eller åpne intervju (Dalen, 2011). Det semistrukturerte intervjuet, som også kalles kvalitativt forskningsintervju, har den fordelen at temaene i intervjuguiden er strukturerte på forhånd. Samtidig er det fleksibelt og gir intervjuere anledning til å stille nye spørsmål. Spørsmålene som stilles er forholdsvis åpne, slik at informantene får mulighet til å presentere sine perspektiv på det aktuelle fenomenet. Valg av intervjuform er avhengig av formålet med forskningen (Postholm, 2010). Formålet er å få innsikt i hvordan etablering av arbeidsallianse i systemrettet samarbeid oppleves og forstås av PP-rådgivere. Gjennom det semistrukturerte intervjuet forsøkte vi å samle inn PP-rådgiveres oppfatning av samarbeid og å forstå spørreskjemaresultatene bedre.

#### **3.3.1. Informanter**

Dalen (2010) understreket at valg av informanter i kvalitativ forskning er viktig. Forskeren må vurdere hvem som skal intervjues, etter hvilke kriterier de skal velges ut og hvor mange som skal intervjues. I denne undersøkelsen baserte valg av informanter seg på to kriterier. For det første måtte alle informantene jobbe som PP-rådgivere, for det andre måtte de drive systemarbeid med barnehager og/eller skoler. Erfaring basert på disse kriteriene kunne gi oss

variasjon av informanter og mulighet for utdypning for å svare på problemstillingen. Vi trengte ikke å foreta en geografisk avgrensning da vi brukte en digital plattform for å gjennomføre intervjuer. Men vi måtte avgrense oss i utvalget av hvor mange informanter som bør delta på intervju under prosjektet. Ifølge Postholm (2010) foreslås det i forskningslitteratur at det kan være fra tre til tjuefem deltakere. Med bakgrunn i tidsrammen og omfanget for studien var det hensiktsmessig med fem deltakere totalt.

Først tenkte vi å sende forespørsel til ledelsen i enkelte PPT-kontorer med spørsmål om å distribuere henvendelsen videre til sine PP-rådgivere. En annen tanke var å bruke eget nettverk. Ettersom vi trengte fem informanter og ikke kunne velge informanter ut fra spørreskjemaundersøkelse, bestemte vi å rekruttere deltakere fra eget nettverk. I løpet av masterstudiet har vi møtt flere PP-rådgivere som kunne passe til undersøkelsen. Vi kontaktet dem på e-post hvor vi introduserte oss selv og prosjektet, inkluderte informasjonsskriv om intervju (vedlegg 3) og lenken til spørreskjemaundersøkelsen. Vi fikk tre positive svar ved hjelp av eget nettverk. Ytterligere to informanter ble rekruttert fra spørreskjemaundersøkelsen, hvor de kontaktet oss på eget initiativ med tilbakemelding om spørreskjemaet på e-post. Alle fem informantene deltok i spørreskjemaundersøkelsen før vi begynte intervjuene. Det kunne hjelpe dem å få en bedre forståelse av hva studien gikk ut på, hvilken type erfaring de kunne utdype videre i intervju og hva som lå bak svarene som ble gitt i spørreundersøkelsen.

Alle fem deltakere var kvinner mellom 32 og 56 år gamle. Fire informanter jobbet i PP-tjenesten i Sør-Norge, en informant jobbet i Nord-Norge. Informant A har jobbet som PP-rådgiver i åtte år. Alle åtte årene har hun drevet med systemarbeid med en betraktelig økning i andelen systemarbeid etter hvert, spesielt de siste fire årene. Hun var kontaktperson for flere barneskoler og en ungdomsskole. Hun brukte opptil 70% av arbeidstiden på systemarbeid. Informant B har jobbet i PP-tjenesten i sytten år og vært opptatt av systemarbeid med barneskoler og ungdomsskoler i femten år. Hun brukte 50% av arbeidstiden på systemarbeid. Informant C har jobbet tretten år i PP-tjenesten og var kontaktperson for barnehager, en barneskole og en ungdomsskole. I de siste ti årene har hun drevet med systemarbeid rundt 30% av arbeidstiden. Informant D har jobbet som PP-rådgiver i ni år. Hun har jobbet gradvis mer og mer med systemrettet arbeid og i de siste tre årene har hun jobbet fulltid med det (100%). Hun jobbet mest med barnehager og litt med barnetrinnet. Informant E har jobbet tolv år i PP-tjenesten, hvor hun samtlige år har jobbet med systemarbeid. Tidligere hadde



også informant E erfaring med barnehager, men i de siste årene har hun jobbet systemrettet med barneskoler og ungdomsskoler. Hun har brukt 60-70% på systemarbeid den siste tiden.

### ***3.3.2. Utforming av intervjuguide***

Forskningsintervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer. De kan snakke om et tema av felles interesse hvor kunnskap bygges i interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Fordelen med intervju er at det kan bidra til at forskeren får tak i detaljer som vanskelig kan fanges opp på andre måter. Det kan være meninger, tanker eller opplevelser (Postholm, 2010). For oss påkrevde det å utarbeide en intervjuguide for å gjennomføre samtaler med PP-rådgivere. Flere måneder før intervjuutforming satte vi oss inn i det som kunne være relevant teori. Mens vi leste, tenkte vi på spørreskjema og intervju samtidig og noterte ned mulige spørsmål og temaer underveis. Videre begynte vi å utarbeide en foreløpig intervjuguide.

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene undersøkelsen skal belyse (Dalen, 2011). Det er viktig at de sentrale temaene tas opp og blir belyst i løpet av intervjuet (Postholm, 2010). “For utforming av en intervjuguide omsettes studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål” (Dalen, 2011, s.26). Spørsmål må være formulert på den måten at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser, og bidrar til et fyldig datamateriale. Med utgangspunkt i problemstillingen “Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager?” forsøkte vi å dekke sju spesifikke saksområder: 1) bakgrunn, 2) forskjell mellom system- og individrettet arbeid, 3) erfaring om etablering og opprettholdelse av systemrettet samarbeid, 4) erfaring med etablering og opprettholdelse av arbeidsallianse, 5) opplevd kompetanse, 6) opplevd støtte og 7) funn fra spørreskjemaundersøkelsen. De sju hovedtemaene ble valgt på forhånd i den aktuelle problemstillingen og med tanke på utdyping av spørreskjemaspørsmålene. På bakgrunn av relativt begrensede erfaring som forskere, fant vi at det var hensiktsmessig å ha med en god del ferdigformulerte oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden (vedlegg 4).

I utforming av intervjuguiden begynte vi med spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn: alder, utdanning, jobberfaring og forståelse av systemarbeidsbegrepet. Målet med

disse spørsmålene var å skape en god og avslappet stemning og en felles forståelse for systemarbeidsbegrepet samt å få tak i biografiske data. Etter de innledende spørsmålene inkluderte vi spørsmål om PP-rådgivers oppfatning av systemrettet arbeid, med sammenligning med individrettet arbeid som kontrast. Med dette prøvde vi å få innsikt i systemarbeid (Fasting & Sundar, 2018; Johannessen et al., 2019; Mjøs & Flaten, 2018; Tveit et al., 2012; Vogt, 2018; Wendelborg et al., 2015) og i hvilken grad det prioriteres av PP-rådgivere selv, skoler og barnehager.

Humanistisk rådgivningsteori legger vekt på betydningen av gode, personlige relasjoner som preges av rådgiverens holdning, anerkjennelse, ydmykhet og respekt (Cain, 2002; Bidmead, 2002; Gelso et al., 2014; Johannessen et al., 2019; Lassen, 2014; Rogers, 1957, 1965; Vogt, 2018). I samsvar med humanistisk tilnærming vektlegger litteraturen viktigheten av god relasjon i samarbeid mellom PP-rådgivere og skoler og barnehager, samtidig som det kan oppstå utfordringer og motstand (Anthun & Manger, 2006; Busch et al., 2010; Hesselberg & Tetzchner, 2019; Iversen et al., 2006; Johannessen et al., 2019; Lassen, 2014; Moen, 2014; Stranda, 2015; Sundar, 2018; Tveit et al., 2012; Vogt, 2018; Ødegård, 2005). For å få bedre innsikt i hvordan PP-rådgivere opplever at systemrettet samarbeid fungerer med ansatte i skoler og barnehager, formulerte vi åpne spørsmål: 1) hva legger du vekt på i systemrettet arbeid med skoler og barnehager, 2) hvordan går du frem for å etablere et samarbeid med skoler og barnehager i systemrettet arbeid, 3) hvordan jobber du for å opprettholde et samarbeid med skoler og barnehager i systemrettet arbeid over tid, 4) hva er de største utfordringene i samarbeidet med ansatte i barnehager og skoler om å drive systemrettet arbeid.

Arbeidsalliansen er en av de viktigste elementene i rådgivning (Bordin, 1976, 1994; Gelso et al., 2014; Horvath et al., 2011; Horvath, 2018; Luborsky, 2000; Mjelve, 2017; Norcross & Lambert, 2010; Orlinsky & Howard, 1986). Gjennom intervjuer ønsket vi å belyse i hvilken grad PP-rådgivere vektlegger arbeidsallianse i systemrettet samarbeid med ansatte i skoler og barnehager i forhold til Bordins (1976) teori. Derfor formulerte vi spørsmål om PP-rådgiveres oppfatning av etablering og opprettholdelse av et felles mål, felles oppgaver og et emosjonelt bånd i systemrettet samarbeid.

Med tanke på teori og forskning om opplevd kompetanse (Andrews et al., 2018; Anthun, 2002; Hustad et al., 2013; Hustad & Fylling, 2010; Lie et al., 2003; Mjelve, 2017) og støtte

(Chênevert et al., 2019; Jungert et al., 2018; Lawrence & Callan, 2011; Olaussen et al., 2010; Taylor, 2010; Wolgast & Fischer, 2017) brukte vi spørsmål hvor vi søkte å få tak i oppfatningene om i hvilken grad PP-rådgivere opplever at de har kompetanse og støtte i PP-tjenesten til å arbeide systemrettet. For eksempel: 1) hvordan opplever du din kompetanse til å drive systemarbeid, 2) hvor sikker føler du deg på å lykkes med å etablere felles mål, enighet om oppgaver og et emosjonelt bånd med skoler og barnehager, 3) hvordan opplever du støtte til å drive med systemrettet arbeid (fra kolleger og ledelse, skoler og barnehager), og 4) hvordan oppfatter du at ansatte i barnehager og skoler opplever systemarbeidet fra PP-tjenesten.

Mot slutten av intervjuguiden fokuserte vi på konkrete forskningsresultater fra spørreskjemaundersøkelsen. Vi formulerte spørsmål ut fra spørreskjemafunnene som handlet om forskjeller i vektlegging av arbeidsalliansedelene og forskjeller mellom PP-rådgivere med ulike utdanningsbakgrunner i systemarbeid. Informantene kunne gi uttrykk for sine synspunkter og meninger om disse funnene. I avslutningen av intervjuguiden formulerte vi åpne spørsmål om hvilke råd de kunne gi til fremtidige PP-rådgivere for å lykkes med systemrettet arbeid og om det var noe de ville legge til, som de ikke hadde fått sagt tidligere.

### ***3.3.3. Gjennomføring av intervju***

Bryman (2016) har påpekt at intervjueren bør forberede seg til intervjuet. Han anbefalte å forberede seg ved bruk av Kvales kvalitetskriterier: å være kunnskapsrik, strukturerende, klar, myk, følsom, åpen, kontrollerende, kritisk, huskende og tolkende. Kvale og Brinkmann (2018) understreket at “kvaliteten på et intervju kan vurderes ut fra omfanget av intervjusvarene, lengden på relevante svar, og intervjuers avklaringer av informantens uttalelser” (s.103, egen oversettelse). Det gjør at intervju er en svært krevende prosess. Vi måtte reflektere over egne synspunkter og oppfatninger for at de i minst mulig grad skulle påvirke intervjusituasjonen. I tillegg måtte vi forberede oss mentalt på noen av de uforutsette situasjonene som kunne oppstå i løpet av et intervju. Derfor var det nødvendig å gjennomføre noen prøveintervjuer for å teste hvor godt intervjuet fløt og å få litt erfaring (Bryman, 2016). I tillegg hevdet Dalen (2011) at intervjuguiden ofte omredigeres etter prøveintervjuet. Det kan komme frem nye temaer som må fylles inn, og noen av spørsmålene kan være lite egnet og må derfor omformuleres.

Vi hadde anledning til å prøve ut intervjuguiden på en medstudent. Det var en lærerik erfaring. Vi fant ut at vi manglet litt på noen oppfølgingsspørsmål og at det var nødvendig med mer presise spørsmål om arbeidsallianse. I tillegg viste det seg at det var mer strukturert å dele opp spørsmål i to temaer istedenfor å spørre samtidig om opplevd kompetanse og opplevd støtte. Tidsrammen på prøveintervjuet gikk litt over planlagte 60 minutter, derfor ble estimert tid redigert til rundt 60-75 minutter. I tillegg fikk vi prøvd hvordan det tekniske utstyret fungerte (Dalen, 2011). Vi fikk gode tilbakemeldinger fra medstudenten etter prøveintervjuet, som opplevde det som interessant og at det vekket opplevelser og tanker rundt forskningstemaet.

I forkant av intervjuene sendte vi e-post til informantene med informasjonsskriv og forklaring på hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Slik kunne PP-rådgiverne få mulighet til å se over det og stille spørsmål om nødvendig. Datainnsamlingen ble gjennomført i uke 9, 10 og 11.

Vi arrangerte møter digitalt på grunn av pågående korona-restriksjoner. Alle informantene var veldig forstående og støttende til denne løsningen. Bryman (2016) belyste at forskeres refleksjoner rundt opplevelsen av å bruke digitale intervju er stort sett positive. Det finnes lite evidens som tyder på at intervju kvaliteten blir betydelig redusert sammenlignet med ansikt-til-ansikt intervjuer. Begrensninger knyttet til digitale intervju er mest relatert til tekniske problemer. Dette opplevde vi en gang i ett intervju hvor vi fikk litt tekniske problemer på starten med lydforsinkelse. Dette løste seg imidlertid selv etter fem minutter på starten av intervjuet. Vi, to studenter, delte spørsmålene i intervjuguiden mellom oss, og intervjuet sammen. Vi opplevde at det var en avslappet atmosfære i intervjusituasjonene og syntes at vi fikk en god relasjon med alle informantene.

I begynnelsen av intervjuene fikk vi muntlig samtykke fra informantene til å bli intervjuet. Intervjuene hadde en varighet på rundt 60 til 80 minutter og ble tatt opp på Nettskjema-diktafon-appen. Vi valgte å ikke ta notater underveis slik at vi kunne konsentrere oss om å lytte til informantene og være til stede i intervjusituasjonen (Postholm, 2010). På slutten av intervjuene delte informantene at de syntes det var spennende å bli intervjuet. Noen av PP-rådgiverne uttrykte at det er lite fokus på PP-tjenesten på mange ulike nivåer og at det å være med på intervjuet kan bidra til at PP-rådgivere får litt mer plass i forskning. Etter hvert

intervju brukte vi tid på refleksjon mellom oss studenter for å finne ut hva vi kunne gjøre bedre og hva vi kunne gjøre for å få enda dypere data i neste intervju.

Da alle intervjuer var gjennomført, delte vi lydopptak mellom oss for transkribering. I den påfølgende uken ble transkriberingen gjort ferdig. Til slutt satt vi med rundt 55 sider maskinskrevet tekst.

### **3.3.4. Dataanalyse**

I dataanalysen ble tematisk analyse brukt. Tematisk analyse gjennomføres ofte i kvalitativ forskning som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer i et datamateriale. En slik analyse organiserer og beskriver datasettet detaljert. Tematisk analyse bidrar også ofte med en fortolkning av materialet. Det er to primære måter å gjennomføre tematisk analyse på: induktiv eller datadrevet og deduktiv eller teoridrevet. En deduktiv tematisk analyse blir drevet av forskerens teoretiske kunnskaper og interesser knyttet til forskningsområdet, og den er dermed mer eksplisitt analytisk (Braun & Clarke, 2006). For å gjennomføre dataanalysen har vi hatt en teoretisk tilnærming hvor vi har kodet ut fra et delvis forhåndsdefinert forskningsområde. Vi var bevisste på at en teoridrevet tematisk analyse har en tendens til å gi mindre rike beskrivelser av datamaterialet totalt sett, men vi var mer interesserte i en detaljert analyse av utvalgte aspekter ved dataene (Braun & Clarke, 2006). Derfor identifiserte vi noen koder med utgangspunkt i spørreundersøkelsen og intervju spørsmålene, som deretter ble utforsket og merket i data (Braun et al., 2019). Koder som ble identifisert på forhånd inkluderte begreper knyttet til arbeidsallianse og samarbeid med skoler og barnehager i systemarbeid. Selv om analysen baserte seg på allerede etablerte begreper og derfor hadde en deduktiv tilnærming, kunne den likevel åpne opp for nye kategorier (Percy et al., 2015).

Analysen i denne studien har tatt utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) guide for gjennomføring av tematisk analyse, som består av seks faser. Forfatterne påpekte at det er viktig at analysen brukes fleksibelt for å passe til problemstilling og data. Analyseprosessen har ikke vært lineær med bevegelse fra en fase til neste, men mer tilbakevendende. Det var en prosess som utviklet seg over tid med bevegelser frem og tilbake gjennom faser (Braun & Clarke, 2006).

Den første fasen handlet om å bli kjent med data og innebar transkribering. Å transkribere intervjuer fra muntlig til skriftlig språk strukturerer intervjusamtaler og kan tenkes som innledning til dataanalysen (Kvale & Brinkmann, 2018). Under transkriberingen foregår en kontinuerlig analyse (Postholm, 2010), og vi kunne finne noe informasjon som vi ikke hadde fått med oss under intervjuene. Lydopptakene var av god kvalitet, og transkriberingen gikk greit. Kvale og Brinkmann (2018) forklarte at når man velger språklig stil i transkriberingen, reiser dette spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Første intervju ble transkribert med alle interjeksjoner og småord, men videre transkriberte vi med fokus på betydningen av det som ble sagt. Vi synes at vi klarte å bevare meningsinnholdet på en adekvat måte ved at uttalelsene ble skrevet ut i sin helhet.

Etter at transkriberingen var ferdig, begynte vi med andre fase, som innebar generering av koder. Koder representerer trekk ved datamaterialet som er interessante med tanke på forskningsspørsmålet. Prosessen med koding er en del av en analyse hvor data organiseres i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006). Vi har gjort datakodingen manuelt ved systematisk gjennomgang av alle intervjuer. Først kodet vi dataene ved hjelp av farget markering i Word-dokumenter for å identifisere segmenter av data og oppsummerte dem med ord og setninger. Vi tok hvert enkelt intervju og strukturerte datamaterialet ved hjelp av koder. Vi kodet så mange potensielle mønstre som mulig, inkludert etablerte begreper fra spørreskjemaundersøkelsen. På slutten av denne fasen ble kodene samlet i en Excel-fil, hvor de ble organisert og komprimert.

Fase tre startet når alle dataene var blitt kodet og sortert i form av en liste av koder som vi hadde identifisert på tvers av datasettet. Denne fasen innebar sortering av alle relevante koder innenfor ulike temaer. Et tema er et mønster som fanger noe interessant om dataene i relasjon til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2019). For å organisere kodene i temaer brukte vi tabeller i en Excel-fil. Koder ble samlet og dannet hovedtemaer, mens andre koder dannet undertemaer. Vi begynte med et større antall temaer som ble organisert i et mindre antall til slutt, og noen temaer ble undertemaer. Ved identifisering av temaer fokuserte vi også på etablerte begreper som inngikk i spørreundersøkelsen. Denne fasen avsluttet vi ved å samle temaer og undertemaer i tabeller.

Den fjerde fasen startet med utarbeiding av liste med kandidattemaer for å kunne avgrense disse temaene. Det skal være en meningsfull sammenheng mellom data innenfor temaer, samtidig som det bør være et tydelig og identifiserbart skille mellom temaer (Braun & Clarke, 2006). For å oppnå dette leste vi gjennom tabeller med temaer og undertemaer flere ganger og sorterte ekstrakter for hvert tema. Vi vurderte om ekstraktene dannet et sammenhengende mønster og bearbeidet temaene enten ved å opprette et nytt tema, ved å flytte ekstrakter til et annet allerede eksisterende tema, eller ved å forkaste dem. På slutten av denne fasen fikk vi som resultat et tematisk kart fremstilt i en tabell med ideer om hva temaene innebar.

I fase fem gjennomførte vi de endelige forbedringene av det tematiske kartet. Vi identifiserte essensen av hva hvert tema handlet om og hvilke deler ved data hvert tema fanget opp (Braun & Clarke, 2006). Videre gjorde vi en detaljert analyse av hvert enkelt tema hvor vi beskrev hvordan det passet inn i helhetsbildet av dataene og i forhold til forskningsspørsmålet. Til slutt valgte vi relevante sitater til hvert tema og undertema og satte dem inn i tabellen. Denne fasen resulterte i seks hovedtemaer: systemarbeid, samarbeid, arbeidsallianse, opplevd kompetanse, opplevd støtte og utdanningsbakgrunn.

Den sjette og siste fasen i den tematiske analysen handler om den endelige analysen og oppsummering av resultatene. Resultatpresentasjon av en tematisk analyse innebærer fortelling av en historie basert på data fra den gjennomførte analysen. Resultatene skal ha form av en kortfattet, helhetlig, logisk og ikke-repeterende beretning om dataene innenfor og på tvers av temaer. Det er viktig å velge levende eksempler og sitater som fanger essensen av det aspektet som demonstreres. I tillegg skal en analytisk fortelling gå utover beskrivelse av data og lage et argument i forhold til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2019). I løpet av denne fasen prøvde vi å se på helheten av det fenomenet som blir undersøkt og å bruke sitater hensiktsmessig for å tolke resultatene. For å styrke kvaliteten i prosjektet har vi inkludert vurdering av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i det følgende.

### 3.4. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet og reliabilitet handler om hvordan vi har gått fram for å besvare forskningsspørsmålene på en nøyaktig (reliabel) og troverdig (valid) måte, noe som henger sammen med hvordan vi har operasjonalisert teoretiske begreper, utformet spørsmål, gjennomført spørreundersøkelse og intervju, kvalitetssikret analysene og framstilt resultatene og forskningslitteraturen (Bryman, 2016). Validitet handler om man måler det man er interessert i å undersøke, og ikke noe annet (de Vaus, 2014). Reliabilitet handler om målinger man foretar er konsistente med hverandre, slik at ulike målinger av samme fenomen gir samme måleresultater når man ikke kan forklare ulike resultater med at fenomenet man undersøker har endret seg (de Vaus, 2014). En undersøkelse kan være reliabel uten å være valid, men en valid undersøkelse vil alltid også være reliabel (Kleven et al., 2018). Generalisering handler om hvorvidt de informantene som har deltatt kan sies å være representative for populasjonen av alle PP-rådgivere i Norge (Muijs, 2013). Hovedbegrepene for å kunne si noe om kvaliteten av kvantitative undersøkelser er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Muijs, 2013).

Kvalitetsindikatorerne på god forskning man finner i kvantitativ forskning, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, kan i noen grad sies å gjelde også for kvalitativ forskning. Selv om det av og til i intervjuforskning er vanlig å bruke gyldighet istedenfor validitet, pålitelighet istedenfor reliabilitet og overførbarhet istedenfor generalisering for å ivareta den iboende meningskonstruksjonen mye kvalitativ forskning bygger på (Thagaard, 2018). Det har blitt argumentert for at kvalitativ forskning har egne særegne kjennetegn som gjør anvendelsen av kvalitetsindikatorer som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet mindre egnet, selv om andre mener de samme kvalitetsindikatorerne kan anvendes uavhengig av kvalitativ eller kvantitativ metodestrategisk tilnærming (Bryman, 2016). I og med at vi anvendte et sekvensielt forklarende blandet metoddesign vil det være praktisk å kunne vurdere kvaliteten i prosjektet som helhet, i tillegg til intervjuundersøkelsen og spørreskjemaundersøkelsen hver for seg.

Vitenskapsteoretisk trekker vi veksler på flere posisjoner i det forklarende sekvensielle blandete metode-designet. Vi benyttet oss av positivistiske og realistiske vitenskapsteoretiske posisjoner i spørreskjemaundersøkelsen, der vi ønsket å komme fram til virkelig og mest mulig objektiv informasjon om respondentenes holdninger og meninger (Ladyman, 2002).



Selvrapporingen i spørreskjemaet innebærer at det er respondentenes subjektive holdninger og meninger vi ønsker å gi en objektiv beskrivelse av. I intervjuundersøkelsen søker vi å belyse forskningsspørsmålene ved hjelp av sosialkonstruksjonistiske og fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektiver, som vektlegger at vi som intervjuere og informantene sammen skaper en hermeneutisk forståelse av hvilke holdninger og meninger informantene måtte ha om forskningsspørsmålene (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Likevel vil både kvalitativt orienterte og kvantitativt orienterte vitenskapsteoretiske posisjoner gå noe over i hverandre og bli håndtert på en pragmatisk måte, ettersom vi gjennomfører en forklarende sekvensiell blandet-metode studie.

### ***3.4.1. Validitet og reliabilitet i spørreskjemaundersøkelsen***

***Validitet*** handler om at man ofte ikke kan måle begreper direkte i utdanningsvitenskap, men må benytte seg av indirekte målinger ved hjelp av indikatorer (deVellis, 2017). For eksempel kan det være vanskelig å spørre direkte hvordan PP-rådgivere oppfatter arbeidsalliansen sin med ansatte i skoler og barnehager. Istedenfor har vi operasjonalisert arbeidsalliansen i ulike konkrete spørsmål som skal måle det vi legger i arbeidsalliansen. Grunnen til at vi ikke kan måle arbeidsalliansen direkte kan handle om at PP-rådgivere ikke nødvendigvis er seg bevisst litteraturen om arbeidsallianse eller ikke selv bruker begrepet i sin forståelse av samarbeidsrelasjoner med personalet i skoler og barnehager. Man kan skille mellom tre forskjellige former for validitet, innholds-, kriterie- og begrepsvaliditet (Muijs, 2013). Kleven et al. (2018) har argumentert for at innholds- og begrepsvaliditet overlapper hverandre så mye at det i praksis er vanskelig å forsvare å skulle skille mellom dem. Derfor opererer vi her med kun innholds- og kriterievaliditet.

Innholdsvaliditet handler om hvorvidt innholdet i operasjonaliserte og manifeste variabler faktisk måler det teoretiske og latente begrepet vi er interessert i å si noe om (Muijs, 2013). God teoretisk forståelse spiller en viktig rolle for å oppnå god innholdsvaliditet (Kleven et al., 2018). Jo mer man vet om emnet man undersøker og om hvordan begrepene man benytter defineres teoretisk, jo lettere vil det være å designe et spørreskjema med spørsmål som har god innholdsvaliditet (de Vaus, 2014). Man kan også benytte seg av tilbakemelding fra respondenter ved å spørre dem om de synes spørsmålene virker adekvate for å svare på problemstillingen (Muijs, 2013). I så fall vil man få tilbakemelding på om spørreskjemaet

oppfattes å ha god overflatevaliditet, som igjen kan gi en indikasjon på respondentenes oppfattelse av spørsmålenes innholdsvaliditet. I undersøkelsen hadde vi kun mulighet til å få tilbakemelding fra veileder med pedagogisk-psykologisk bakgrunn og fra hverandre. Spørsmålene virket å være adekvat formulert etter en overfladisk vurdering.

Kriterievaliditet handler om hvordan ulike begreper forholder seg til hverandre og kan forbedres med god teoretisk forståelse (Muijs, 2013). Kriterievaliditet kan inndeles i underbegrepene prediktiv validitet og samtidig validitet. Prediktiv validitet handler om hvorvidt skårene basert på spørreskjemaet man bruker predikerer resultater på andre variabler man teoretisk kunne forvente. Samtidig validitet handler om hvorvidt de dataene man får fra enkeltspørsmål relaterer seg til andre enkeltspørsmål slik man forventer at de skal (Muijs, 2013). Det vil si at enkeltspørsmålene som måles ikke samtidig korrelerer med andre eksterne variabler som ligger utenfor den teoretiske modellen man opererer innenfor, noe som også kan betegnes som indre konsistens reliabilitet. For å oppnå god kriterievaliditet må man både ha god kunnskap om teori som relaterer seg til begrepene man bruker, slik at man kan vite hvilke variabler man kan forvente blir predikert av og relatert til andre variabler, og finne mål på forhold mellom de innsamlede data og disse faktorene. En grundig litteraturgjennomgang ga oss en bakgrunn for å kunne vurdere hvordan sammenhengene vi fant, forholdt seg til det vi teoretisk kunne forvente ut fra tidligere litteratur.

**Reliabiliteten** i en spørreskjemaundersøkelse handler om i hvor stor grad de dataene man samler inn er fri for målingsfeil (Muijs, 2013). En teoretisk forståelse av reliabilitet handler om at alle skårene på spørsmålene består av en sann skåre som i tillegg kan inneholde både systematiske og tilfeldige feilkilder (Kleven et al., 2018). Den sanne skåren er det vi faktisk ønsker å måle uten innflytelse av verken systematiske eller tilfeldige feil (Kleven et al., 2018). Innenfor kvantitativ forskning kan reliabilitet vurderes gjennom repeterende måling og indre konsistens (Muijs, 2013).

Repeterende måling handler om hvorvidt man klarer å måle det samme på ulike tidspunkt (Muijs, 2013). Spørreskjemaet skal oppnå det samme svaret fra respondentene på ulike tidspunkt, hvis ikke respondentene har endret mening i mellomtiden (de Vaus, 2014). En metode for å sjekke et spørreskjemas repeterede målingsreliabilitet er å foreta en første test og så gjennomføre en ny test en tid etterpå. Hvis man på den andre siden lar det gå for lang tid mellom første og andre testtidspunkt, kan man risikere at respondentenes meninger og

holdninger faktisk har endret seg i mellomtiden (deVellis, 2017). En slik situasjon kan medføre en underestimert av reliabiliteten til spørreskjemaet. En eller to uker ansees ofte som en optimal tidsperiode mellom to testinger for å undersøke reliabilitet (Mujis, 2013). I spørreundersøkelsen var det dessverre ikke mulig å gjennomføre en ny testing for å sjekke reliabiliteten til spørreskjemaet. For det første var spørreundersøkelsen anonym. En ny testing ville også medført et betydelig merarbeid i prosjektet uten at man nødvendigvis kan rettfærdiggjøre det med styrket reliabilitet. Ettersom spørreskjemaet har tatt utgangspunkt i tidligere spørreskjema med gode psykometriske egenskaper, finner vi likevel å kunne forsvare reliabiliteten og validiteten (Hatcher et al., 2020).

Den andre hovedformen for reliabilitet er indre konsistens-reliabilitet. Indre konsistens reliabilitet kan kun anvendes på instrumenter som har mer enn ett spørsmål, ettersom indre konsistens reliabilitet handler om hvor homogene spørsmålene i en test er og hvor godt vi måler et enkelt teoretisk begrep (Muijs, 2013). Man kan beregne indre konsistens reliabilitet enten ved å dele spørsmål som skal måle det samme teoretiske begrepet i to halvdel eller beregne en alfa koeffisient (deVellis, 2017). Ved å dele spørsmål som skal måle det samme teoretiske begrepet i to kan man beregne respondentenes skårer på hver halvdel av spørsmålene. Dermed kan man beregne i hvilken grad svarene på de to delene korrelerer med hverandre. Hvis korrelasjonskoeffisienten er minst 0.8 kan man regne med at spørsmålene måler det samme teoretiske begrepet (Mujis, 2013). Ved å beregne en alfa koeffisient, som er uttrykk for konsistensen i målingene til begrep man antar henger sammen, kan man forvente at estimerer på minst 0.7 indikerer tilfredsstillende indre konsistent reliabilitet (Muijs, 2013). I spørreskjemadataene var det gjennomgående høyere alfakoeffisienter enn 0.7, og vi anså den indre konsistensreliabiliteten for å være tilfredsstillende. Hvis svarene på spørreskjema ikke gir reliable resultater, er det viktig å finne ut hvilke spesifikke spørsmål som bidrar til å dra reliabiliteten ned (deVellis, 2017). I mange tilfeller kan det være hensiktsmessig å fjerne spørsmål med lavere reliabilitet. I spørreundersøkelsen fant vi ett spørsmål som dro ned alfakoeffisienten i en eksplorerende faktoranalyse og dermed ble dette spørsmålsleddet ekskludert fra dataanalysen.

Det viktigste for å motvirke lavere reliabilitet er å sørge for at kvaliteten på spørsmålene som stilles er høy og at spørsmålene er utvetydige (deVaus, 2014). Selv om spørreskjemaets reliabilitet kan forbedres ved å la flere spørsmål måle samme teoretiske begrep, er det viktig å ikke overdrive antall spørsmål siden det kan bidra til å trette ut respondentene og dermed

bidra til lavere kvalitet på svarene (deVaus, 2014). Det går også an å øke reliabiliteten ved å måle teoretiske begreper med klare og smale definisjoner (Mujis, 2013). I spørreundersøkelsen konsentrerte vi oss om systemarbeid som ikke inkluderte arbeid med enkeltbarn og -elever eller sakkyndig utredning i vår definisjon. Likevel kom det fram i intervjuundersøkelsen at noen PP-rådgivere anså at systemarbeid også kunne omfatte sakkyndighetsarbeid med enkeltelever. En slik varierende forståelse kan ha vært en trussel mot resultatene, i og med at forståelsen av systemarbeid ikke har vært valid og reliabel mellom oss som gjennomførte undersøkelsen og informantene som svarte på intervju og spørreskjema. Respondentene i spørreskjemaet fikk likevel en definisjon av systemarbeid presentert for å kunne sikre en mer felles forståelse mellom oss og respondentene, og informantene i intervjustudien fikk drøftet sitt syn på systemarbeid og høre våre tanker om hvordan vi hadde forstått begrepet systemrettet arbeid.

### ***3.4.3. Validitet og reliabilitet i intervjuundersøkelsen***

***Validitet*** i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt forskningsmetoden man benytter seg av kan gi svar på det man ønsker å undersøke. Validitetskriteriet handler blant annet om hvorvidt fortolkninger av utsagn i intervjuer er rimelig dokumentert med sitater og konsistente gitt datamaterialet (Postholm, 2010). Når et utsagn blir fortolket i en teoretisk kontekst, er fortolkningens validitet avhengig av om teorien er valid for undersøkelsens område, og om fortolkningene følger logisk av teorien (Bryman, 2016). Validitet dukker vanligvis opp som tema i en diskusjon om de anvendte metodene er adekvate (Dalen, 2011).

Empiriske funn skal settes inn i en teoretisk fortolkende sammenheng og da blir det viktig at framstillingen av funnene fremstår med begrepsmessig klarhet (Dalen, 2011). Fremstillingen må sikre validitet ved at man grundig sørger for gode forhold rundt hvordan intervjuene blir tatt opp på bånd og transkribert nøyaktig etter forskningsspørsmålene, for deretter å bli analysert etter anerkjente metodologiske tilnærminger (Kvale & Brinkmann, 2018). I vårt tilfelle valgte vi å benytte en deduktiv tematisk analyse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Høy validitet eller troverdighet, som fenomenologisk orienterte forskere ofte kaller det, er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen og at resultatene og

metodene er framstilt på en transparent måte (Olsen, 2003). På den måten kan leseren undersøke hvilke prosedyrer og valg forskeren har brukt i enhver fase av forskningsprosessen. En forutsetning for en god fenomenologisk analyse er at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine informanter (Postholm, 2010, s.170). Refleksivitet handler om hvordan forskeren er bevisst sin egen forforståelse og aktivt reflekterer rundt sin egen rolle som person i forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2009). Vi har derfor etterstrebet å ha et aktivt og bevisst forhold til hvordan egenskaper og bakgrunn hos oss selv og personlige forhold farger måten kvalitativ forskning utføres på.

Subjektivitet man selv ikke er seg bevisst som forsker, og som man dermed heller ikke har redegjort for, kan være en betydelig trussel mot validitet i fenomenologisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009). Det handler om at man ikke kan reflektere rundt hvordan man selv har påvirket en undersøkelsesprosess, hvis man ikke er bevisst sin egen innflytelse på undersøkessituasjonen. Datamaterialet er forholdsvis omfattende med mange sider mer eller mindre ordrette transkripsjoner. I analysen av slike intervjuer måtte vi være metodisk nøyaktige for å få tak i helheten. Vi kunne være påvirket av forventninger til funn i datamaterialet, og noen informanter kunne øve større påvirkning på forskeren enn andre, slik at noen funn kunne bli overdimensjonert mer i framstillingen enn det er dekning for i datamaterialet (Postholm, 2010, s.171).

**Reliabilitet** refererer til resultatenes pålitelighet i intervjuundersøkelser (Dalen, 2011). Innenfor en fenomenologisk tilnærming kan man hevde at intervjuernes sensitivitet varierer ut ifra den unike konteksten intervjuene utføres i. Dette kan bidra til å skape et bredere og mer balansert bilde av de temaene som står i fokus. Vi valgte delvis bort en fenomenologisk tilnærming for å oppnå en bedre konsistens mellom den kvantitative spørreundersøkelsen og den kvalitative intervjuundersøkelsen (Ladyman, 2002). Vi la opp til en mest mulig standardisert situasjon da vi foretok intervjuene ved hjelp av videokonferanseverktøyet Zoom. Valget av en deduktiv tematisk analyse gjorde at intervjuundersøkelsen ikke ble fenomenologisk (Alvesson & Sköldberg, 2009). Intervjuene var semistrukturerte med en fast intervjuguide der spørsmålene ble stilt av samme person hver gang. Likevel var møtet unikt i den forstand at hver enkelt informant kunne bidra med sitt eget individuelle og unike perspektiv, og oppfølgingsspørsmål fra oss intervjuere bidro også til å skape en tilpasset situasjon for den enkelte informant.

Et objektivitetskrav er vanskelig å overføre til et sosialkonstruktivistisk paradigme, hvor både forsker og informant vil være preget av sine forforståelser og sammen skape en unik situasjon av samhandling og kunnskapskonstruksjon (Alvesson & Sköldberg, 2009). Derfor har sosialkonstruktivistene lansert et alternativt krav om at dataene skal være bekreftbare (Postholm, 2010, s.169). Det vil si at informantene må kunne kjenne seg igjen i de analyser og slutninger som trekkes fra et kvalitativt datamateriale. Man kan benytte en prosess av tilbakeføring hvor man gir informanter som har deltatt i forskning, mulighet til å vurdere om resultatene er gjenkjennbare og noe forskningsinformantene kan bekrefte gir et korrekt inntrykk av det de har bidratt med (Dalen, 2011). Det kan hende informanter ikke kjenner seg igjen, rett og slett fordi de ikke forstår den vitenskapelige framstillingen som er gitt av deres bidrag (Bryman, 2016). På den annen side kan man som et etisk moment tenke over om det kan forsvares å publisere resultater som framstiller informanter i et sterkt negativt lys som de selv ikke kjenner seg igjen i. På grunn av tidsbegrensninger i prosjektet har det vært vanskelig å få foretatt en sjekk av om informantene i undersøkelsen kjenner seg igjen i framstillingen av intervjuene.

#### **3.4.5. Generaliserbarhet**

I spørreundersøkelser gjør man så godt som alltid et utvalg fra en større populasjon (Kleven et al., 2018). Siktemålet med undersøkelsen var ikke nødvendigvis å kunne si noe som er gyldig for alle PP-rådgivere i Norge, men å kunne gi et bilde av hvordan en del PP-rådgivere oppfatter systemrettet samarbeidet med ansatte i skoler og barnehager. Generalisering fra utvalg til populasjon kan ikke gjøres automatisk uten å vurdere om utvalget er representativt for populasjonen (deVaus, 2014).

Selv om de fleste kvalitative forskere eksplisitt gir uttrykk for at hensikten med kvalitativ forskning ikke er å generalisere, men å bidra til å belyse unike tilfeller, er det vanskelig å legge skjul på at også en del kvalitativ forskning er opptatt av generalisering (Nadim, 2015). Nadim (2015) identifiserte tre grunnleggende forskjellige holdninger til generalisering hos kvalitative forskere. Det første synet er at generalisering ikke er mulig. Her fremholdes at kvalitativ forskning forsøker å fremme det unike, partikulære, individuelle, spesielle og konkrete i hvert enkelt tilfelle. Det andre synet handler om at generalisering er mulig, men

har en annen form enn i kvantitativ forskning, noe som har blitt kalt naturalistisk generalisering, analytisk induksjon og teoretisk generalisering (Nadim, 2015). Alle disse formene for generalisering har det til felles at de forsøker å trekke generaliseringer basert på teoretisk signifikante enkeltfunn som belyser sammenhengene seg imellom i de enkelte undersøkte tilfellene. Det tredje synet handler om at generalisering både er mulig og nødvendig i kvalitativ forskning. Et slikt syn forfekter at det ikke er nødvendig å følge statistiske utvalgsriterier for å kunne si noe interessant om en større populasjon (Nadim, 2015). Ved å ta hensyn til variasjonen i det fenomenet man ønsker å studere kan man finne fram til tilfeller man kan studere som er representative for en større populasjon. Det blir viktig å legge flid i å velge ut et tilfelle som er mer representativt for en større populasjon enn andre tilfeller (Bryman, 2016).

I prosjektet har ikke ideen vært å intervju informanter som er mest mulig representative. Hensikten har vært å finne informanter som kan bidra til å belyse aspekter ved det kvantitative materialet på en god måte. Etersom alle informantene sa de jobbet med systemarbeid, og mange i betydelig grad, kunne de også bidra til å belyse systemarbeid i PP-tjenesten. Selv om informantene vi hadde intervjuet på ingen måte kunne antas å representere alle PP-rådgivere i Norge, kunne de gi innblikk i noen holdninger som er tilstede i populasjonen. Noen utfordringer for validiteten var for det første at vi kun har intervjuet PP-rådgivere som hadde positive holdninger til systemarbeid. PP-rådgivere som var mer negativt innstilt til systemarbeid kan ha hatt helt andre perspektiver og refleksjoner vi ikke har fått belyst i prosjektet. Vi har valgt ut PP-rådgivere som har svart på spørreundersøkelsen. Det kan ha være en trussel mot validiteten og generaliserbarheten av resultatene fra intervjuundersøkelsen at det stort sett var PP-rådgivere som var positive til systemarbeid som har svart og stilt opp på intervju.

### **3.5. Etiske betraktninger**

Vitenskapelig forskning reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet retningslinjer forskere må følge, men forskere har også et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen de utfører er god og ansvarlig. Det innebærer at forskerne har forpliktelser overfor dem som deltar i studien, som for eksempel å vise respekt, ivareta

konfidensialitet, innhente fritt og informert samtykke og lagre personopplysninger på en forsvarlig måte (NESH, 2018). Forskningsforløpet starter allerede i forberedelsesfasen før selve datainnsamlingen, og fortsetter helt til forskningsrapporten foreligger som ferdig tekst (Bryman, 2016). Det betyr at forskeren foretar etiske overveielser både før, i løpet av og etter at forskningen er utført, slik at etikken ivaretas i alle faser av et forskningsprosjekt (Postholm, 2010). Ettersom dette prosjektet benyttet et forklarende sekvensielt blandet metodedesign, måtte etiske aspekter ved den kvantitative spørreundersøkelsen sees i lys av de etiske aspektene ved den kvalitative intervjuundersøkelsen.

Denne studien innebar behandling av personopplysninger og ble av den grunn meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. I henhold til retningslinjene fra NESH og etter godkjenning fra NSD (vedlegg 5), lagde vi to informasjonsskriv til henholdsvis spørre- og intervjuundersøkelsen (vedlegg 2 og 3). Informasjonen som ble gitt beskrev formålet med studien, hva studien skulle brukes til, hva det innebar for informantene å delta, hvordan opplysninger skulle oppbevares og brukes, informantenes rettigheter og hvem som hadde ansvar for forskningsprosjektet. Vi presiserte at det var frivillig å delta i studien, at personlige forhold ville bli behandlet konfidensielt, og at informantene hadde rett til å trekke seg når som helst.

I spørreundersøkelsen valgte vi å ikke samle inn direkte personidentifiserende informasjon, men det kunne fortsatt være mulig å identifisere enkeltpersoner i PP-tjenesten hvis man sammenstiller variablene kjønn, alder, utdanning, erfaring og hvilke aldersgrupper man jobber med i noen få tilfeller. Spørreskjema baserte seg på selvutfylling som startet med informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Det var ikke mulig å svare på spørsmålene uten å bekrefte samtykke. Etter bekreftelse kunne informantene gå videre med å svare på spørsmål. Data fra spørreundersøkelsen ble innsamlet på Nettskjema.no, der dataene ble oppbevart på trygt område på universitetets servere hvor bare forfatterne av masteroppgaven og veileder hadde adgang. Som forskere har vi i tillegg et ansvar for å oppbevare vårt datamateriale på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade forskningsdeltakerne (NESH, 2018).

I intervjuundersøkelsen sendte vi informasjonsskriv på e-post til informantene i forkant av intervjuene. Deltakerne samtykket til å bli intervjuet om systemrettet arbeid og samarbeid med skoler og barnehager ved å bekrefte dette muntlig på starten av intervjuet. Muntlige



samtykker ble tatt opp på lydopptak som også ble oppbevart på Nettskjema.no. Det ble presisert på starten av intervjuene at det ikke måtte framkomme taushetsbelagt informasjon i erfaringene PP-rådgiverne delte. Lydfilene fra intervjuene har vi oppbevart og brukt for transkribering direkte på Nettskjema.no. Transkriptene ble anonymisert slik at informantene ikke kunne identifiseres. Vi brukte ikke navn på personer, kommuner og skoler eller barnehager. Vi prøvde å anonymisere fullstendig slik at personer og miljøer ikke kan gjenkjennes i forskningsrapporten.

Etter datainnsamlingen hadde vi også et etisk ansvar for å beskytte informantenes integritet ved å påse at masteroppgaven ikke medførte negative konsekvenser for de som deltok (Thagaard, 2013). Det betyr at forskeren kan bestemme seg for å holde tilbake informasjon eller funn som er relevante for forskningen, fordi det vil være uetisk å presentere dem. Dette ansvaret har stått sentralt under analysearbeidet. Vi har kontinuerlig vurdert muligheten for om vi har utsatt noen for ubehageligheter med de uttalelsene vi valgte ut. De etiske holdningene presentert tidligere i denne delen uttrykker alle respekt for informantene som har gitt sitt samtykke til å være med i forskningsprosjektet. Således har respekt for menneskeverdet blitt ivaretatt i studien.

Resultater av spørre- og intervjuundersøkelsen har blitt presentert i følgende (4.).

## **4. RESULTATER**

I dette kapitlet vil resultatene fra studien bli presentert for å vise hvordan datamaterialet svarer på forskningsspørsmålene. Først presenteres resultatene fra den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen i del 4.1. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen har sammen med teoretiske begreper fra teoridelen dannet bakgrunn for utforming av intervjuguiden og kodene i den deduktive tematiske analysen som blir presentert i del 4.2. Funnene diskuteres i kapittel 5.

### **4.1. Kvantitative resultater**

Resultatene av den kvantitative spørreundersøkelsen består av svarene på 35 spørsmål som utvalget av 157 PP-rådgivere i Norge har tatt stilling til. I de statistiske analysene ble det benyttet eksplorerende faktoranalyse, reliabilitetsanalyser, deskriptive analyser, avhengige t-tester, multipel regresjonsanalyse og variansanalyse.

#### ***4.1.1. Eksplorerende faktoranalyse***

Det ble gjennomført en eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponent-analyse) for å undersøke faktorstrukturen i respondentenes svar på de femten spørsmålene som gjaldt deres vektlegging av ulike aspekter ved arbeidsalliansen. Faktoranalyse fungerer som en dataredueringsteknikk for å undersøke om det finnes underliggende begreper i datamaterialet som svarer til ulike aspekter ved arbeidsalliansen, slik dette begrepet er definert teoretisk (Hatcher et al., 2020). Den eksplorerende faktoranalysen resulterte i to faktorer. I den ene faktoren, som vi kalte Generell arbeidsallianse, ladet 12 spørsmål, og i den andre faktoren, som vi kalte Anerkjennelse, ladet to spørsmål. Spørsmålene som inngikk i de to faktorene og faktorladningene er vist i Tabell 1. Som det fremgår av tabellen viste Generell arbeidsallianse til vektlegging av enighet om en hensiktsmessig måte å jobbe med problemene på, enighet om hva det er viktig å jobbe med, felles forståelse av tiltak, enighet om resultater, enighet om hovedutfordringene, enighet om at iverksatte tiltak medfører ønskede endringer, enighet om at oppgavene er nyttige, forsøk på å oppnå det samme, arbeid mot samme mål, sjekking underveis av at man jobber mot samme mål, respekt for hverandre ved uenighet samt

gjensidig tillit til hverandre. Anerkjennelsesfaktoren viste til vektlegging av det å sette pris på hverandre og å være godt likt på skolen eller i barnehagen.

Den første faktoren, Generell arbeidsallianse, hadde en egenverdi på 8.22, mens den andre faktoren, Anerkjennelse, hadde en egenverdi på 1.61. Til sammen forklarer disse to faktorene 70.11% av variasjonen i respondentenes svar, noe som kan sies å være en tilfredsstillende forklart variasjon med hensyn til spørsmålene som gjaldt respondentenes vektlegging av ulike sider ved arbeidsalliansen. Ett spørsmål som kryssladet på begge faktorene ble ekskludert før den endelige faktoranalysen. Spørsmålet som ble ekskludert handlet om hvorvidt PP-rådgiverne vektla at de selv og ansatte ved skoler og barnehager respekterte hverandre.

Tabell 1:

*Faktorladningene på generell arbeidsallianse- og anerkjennelses-faktorene*

Spørsmål	Generell arbeidsallianse-faktoren	Anerkjennelses-faktoren
oppfatter at måten vi jobber med problemene på er hensiktsmessig	.892	
er enige om hva det er viktig å jobbe med for å oppnå ønskede endringer	.889	
er enige om hvilke resultater vi vil oppnå	.868	
er enige om at iverksette tiltak fører til ønskede endringer for skolen/barnehagen	.854	
har en felles forståelse av hva hovedutfordringen for skolen/barnehagen er	.864	
har en felles forståelse av hvilke tiltak som må iverksettes	.861	
er enige om at oppgavene som skolen/barnehagen arbeider med er nyttige	.825	

forsøker å oppnå det samme gjennom systemarbeidet	.801	
arbeider med mål vi har blitt enige om	.779	
sjekker underveis at vi jobber mot samme mål	.761	
kan respektere hverandre selv om vi er uenige	.694	
har gjensidig tillit til hverandre	.637	
setter pris på hverandre		.887
at jeg er godt likt på skolen/barnehagen		.864

#### **4.1.2. Reliabilitetsanalyse**

På bakgrunn av faktoranalysen ble det utformet to skalaer, hvor den ene målte generell vektlegging av arbeidsallianse og den andre målte vektlegging av anerkjennelse mer spesielt. Det ble beregnet en indre konsistensreliabilitet for hver av disse to skalaene, noe som resulterte i en Cronbachs alfa på 0.95 for de 12 spørsmålene som inngikk i den første skalaen og en Cronbachs alfa på 0.78 for de to spørsmålene som inngikk i den andre. I begge tilfeller var dermed den indre konsistensreliabiliteten tilfredsstillende.

Det ble også foretatt en reliabilitetsanalyse med de spørsmålene som skulle måle tiltro til egen kompetanse. Denne reliabilitetsanalysen viste en Cronbachs alfa på 0.85 for de seks spørsmålene som skulle måle PP-rådgivernes tiltro til egen kompetanse. De seks spørsmålene for å måle tiltro til egen kompetanse handlet om å kunne etablere felles mål for systemarbeid, skape enighet om hovedutfordringene, iverksette tiltak for ønsket systemendring, skape en felles forståelse av hvordan løse problemene, etablere gjensidig tillit og opprettholde gjensidig respekt ved uenighet. For de seks spørsmålene som skulle måle PP-rådgiverens opplevde støtte fra ledelse og kolleger i PP-tjenesten, ble det funnet en Cronbachs alfa på 0.96. De seks spørsmålene for å måle støtte fra ledelse og kolleger i PP-tjenesten gjaldt støtte til å etablere felles mål, skape enighet om hovedutfordringene, iverksette tiltak for ønsket systemendring, skape en felles forståelse for hvordan løse problemene, etablere gjensidig tillit

og opprettholde gjensidig respekt ved uenighet. Også variabelen opplevd støtte fra leder og kolleger i PP-tjenesten hadde dermed god reliabilitet. Resultatene av reliabilitetsanalysen inngår i Tabell 2.

Tabell 2:

*Deskriptiv statistikk og reliabilitet*

	Respondenter	Minimum	Maximum	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet	Standardfeil for skjevhet	Cronbachs alfa
Anerkjennelse	157	2,5	10	7,63	1,64	-0,60	0,19	0,78
Generell arbeidsallianse	157	3,17	10	8,59	1,33	-1,39	0,19	0,95
Kompetanse	157	5	10	7,89	1,08	-0,63	0,19	0,85
Støtte	157	2,67	10	8,37	1,66	-1,33	0,19	0,96

### ***4.1.3. Deskriptive analyser***

Deskriptive resultater for målene på vektlegging av arbeidsalliansen (det vil si generell arbeidsallianse og anerkjennelse), opplevd kompetanse og opplevd støtte er vist i Tabell 2. I tillegg ble det spurt om i hvor stor grad PP-rådgiverne opplevde å jobbe systemrettet eller individrettet, hvordan PP-rådgiverne helst ville ha prioritert rådgivningsarbeidet og i hvilken grad PP-rådgiverne erfarte et ønske om systemarbeid fra barnehager og skoler.

Spørsmålet om i hvilken grad PP-rådgiverne jobbet systemrettet og individrettet, hadde en skala fra 1 - i svært stor grad individrettet - til 10 - i svært stor grad systemrettet.

Gjennomsnittet for dette spørsmålet var 5.06 og standardavviket var 2.30. Det vil si at PP-rådgiverne ga uttrykk for å jobbe omtrent like mye systemrettet som individrettet.

Standardavviket indikerer at det varierte en del hvorvidt PP-rådgiverne ga uttrykk for å jobbe systemrettet eller individrettet.

Spørsmålet om hvordan PP-rådgiverne helst ville prioritere rådgivningsarbeidet sitt hadde en skala fra 1 - mest mulig individrettet - til 10 - mest mulig systemrettet. Gjennomsnittet for dette spørsmålet var på 6.97 og standardavviket 1.91. Det vil si at PP-rådgiverne ønsket å prioritere systemarbeid i noe større grad enn individrettet. Standardavviket kunne tyde på at respondentene varierte en god del.

Spørsmålet om i hvilken grad PP-rådgiverne erfarte at skoler og barnehager ønsket at de jobbet systemrettet hadde en skala fra 1 - i svært liten grad - til 10 - i svært stor grad. Dette spørsmålet hadde et gjennomsnitt på 5.45 og et standardavvik på 2.12. Det vil si at det var en oppfatning blant respondentene av at barnehager og skoler til en viss grad ønsket at de jobbet systemrettet, men dette ble ikke oppfattet som et sterkt ønske fra barnehager og skoler. Standardavviket kunne tyde på at respondentene hadde noe ulike erfaringer.

### ***4.1.4. Avhengige t-tester***

Ved hjelp av en avhengig t-test undersøkte vi om respondentene i utvalget vektla de to ulike aspektene ved arbeidsalliansen ulikt, det vil si at vi sammenlignet deres skårer på variablene generell arbeidsallianse og anerkjennelse. Denne analysen viste at respondentene skåret

statistisk signifikant høyere på variabelen generell arbeidsallianse enn på anerkjennelse,  $t(156) = 6.58, p < .001$ . Effektstørrelsen målt med Cohen's d var 1.82, noe som tyder på at respondentene vektla generell arbeidsallianse mye mer enn anerkjennelse.

Det ble også testet om respondentene skåret ulikt på hvordan de helst ville prioritere rådgivningsarbeidet og i hvilken grad de mente at de jobbet systemrettet og individrettet. Forskjellen viste seg å være statistisk signifikant,  $t(156) = 10.57, p < .001$ , noe som tyder på at PP-rådgiverne i høyere grad ønsket å jobbe systemrettet enn det de ga uttrykk for at de faktisk gjorde. Effektstørrelsen (Cohens d) var i dette tilfellet 2.28, noe som tyder på at PP-rådgiverne ønsket å prioritere systemarbeid i mye større grad enn det de opplevde at de gjorde på undersøkelsestidspunktet.

#### 4.1.5. *Multippel regresjonsanalyse*

Det ble også foretatt en multippel regresjonsanalyse med generell vektlegging av arbeidsallianse som avhengig variabel og med oppfattet kompetanse, opplevd støtte, kjønn og alder som uavhengige variabler. Hensikten var å undersøke om disse uavhengige variablene kunne forklare variasjon i respondentenes generelle vektlegging av arbeidsalliansen.

Bivariate korrelasjoner mellom variablene som inngikk i regresjonsanalysen er vist i Tabell 3.

Tabell 3:

*Korrelasjon mellom variablene som inngikk i regresjonsanalysen*

	Generell arbeidsallianse	Kompetanse	Støtte	Kjønn	Alder
Generell arbeidsallianse	1				
Kompetanse	0,62***	1			
Støtte	0,48***	0,33***	1		
Kjønn	0,04	0,10	0,01	1	
Alder	-0,02	-0,05	0,01	0,05	1

\*\*\* $p < .001$ .



Korrelasjonsmatrisen over viser at det er betydelige positive korrelasjoner mellom generell arbeidsallianse og både oppfattet kompetanse og opplevd støtte fra ledelse og kolleger. Disse korrelasjonene viser seg å korrelere positivt innbyrdes. Kjønn og alder korrelerer derimot ikke med noen av de andre variablene. Det vil si at kjønn og alder ikke har sammenheng med om man opplever støtte, hvilken kompetanse på systemarbeid PP-rådgiverne oppfatter å ha eller i hvilken grad PP-rådgiverne vektlegger betydningen av generell arbeidsallianse.

Tabell 4:

*Resultater av multippel regresjonsanalyse*

Modell	Ustandardisert B	Koeffisientenes standard feil (SE B)	Standardiserte beta koeffisienter ( $\beta$ )	t-verdi
Konstant	1,53	0,80		1,90
Kompetanse	0,65	0,08	0,52	8,31***
Støtte	0,25	0,05	0,31	4,95***
Kjønn	-0,07	0,23	-0,02	-0,32
Alder	0,00	0,01	0,01	0,12

\*\*\* $p < .001$

Regresjonsanalysen viste at de fire uavhengige variablene til sammen forklarte 47% av variasjonen i generell arbeidsallianse,  $R^2 = 0.47$ ,  $F(4, 152) = 34.09$ ,  $p < .001$ , noe som tilsvarer en stor effekt ved multippel regresjonsanalyse. De variablene som statistisk signifikant kunne forklare unik variasjon i vektlegging av generell arbeidsallianse var oppfattet kompetanse og opplevd støtte. Oppfattet kompetanse har en standardisert betaverdi på 0.52 ( $p < .001$ ), noe som vil si at ett standardavviks endring i opplevd kompetanse kan forventes å medføre 0.52 standardavviks økning i vektlegging av generell arbeidsallianse. En ustandardisert B på 0.65 innebærer at ett poeng høyere skåre på oppfattet kompetanse medfører 0.65 poengs høyere skåre på vektlegging av generell arbeidsallianse. Variabelen opplevd støtte fra kolleger og ledelse i PP-tjenesten har en standardisert betaverdi på 0.31 og en ustandardisert B-verdi på 0.25 ( $p < .001$ ). Med andre ord vil mer opplevd støtte fra ledelse og kolleger i PP-tjenesten til å utføre systemarbeid medføre en større vektlegging av generell arbeidsallianse. Kjønn og alder hadde ikke statistisk signifikante forklaringsverdier når det

gjaldt generell arbeidsallianse. Vektleggingen av generell arbeidsallianse var med andre ord uavhengig av kjønn og alder.

#### ***4.1.6. Variansanalyse***

Til slutt gjorde vi en enveis variansanalyse for å undersøke om det var noen forskjeller mellom de ulike utdanningsgruppene når det gjaldt variablene vektlegging av generell arbeidsallianse, vektlegging av anerkjennelse, oppfattet kompetanse, opplevd støtte, i hvilken grad de ga uttrykk for å arbeide systemrettet, i hvilken grad de ønsket å prioritere systemrettet arbeid og i hvilken grad de oppfattet at skoler og barnehager ønsket systemrettet arbeid. Med hensyn til alle disse variablene unntatt vektlegging av anerkjennelse var det ingen statistisk signifikante forskjeller mellom skårene til de fire utdanningsgruppene ( $F_s < 1.46$ ,  $p_s > .22$ ). Utdanningsgruppene skilte seg imidlertid fra hverandre med hensyn til vektlegging av anerkjennelse,  $F(3, 153) = 2.96$ ,  $p = .034$  og eta square = 0.55. Oppfølgingstester (multiple sammenligninger) viste at PP-rådgivere med bakgrunn i psykologi (gjennomsnitt = 6.76, standardavvik = 1.58) skåret statistisk signifikant lavere ( $p_s < .015$ ) enn PP-rådgivere med bakgrunn i spesialpedagogikk (gjennomsnitt = 7.88, standardavvik = 1.49) og pedagogikk (gjennomsnitt = 7.98, standardavvik = 1.45) på denne variabelen. PP-rådgivere med utdanning i psykologi så med andre ord ut til å vektlegge anerkjennelsesaspektet ved arbeidsalliansen mindre enn spesialpedagoger og pedagoger.

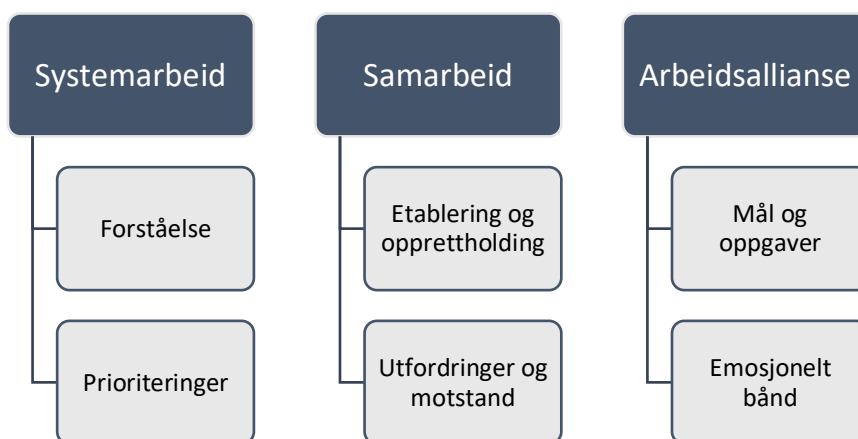
#### ***4.1.7. Oppsummering av de kvantitative resultatene***

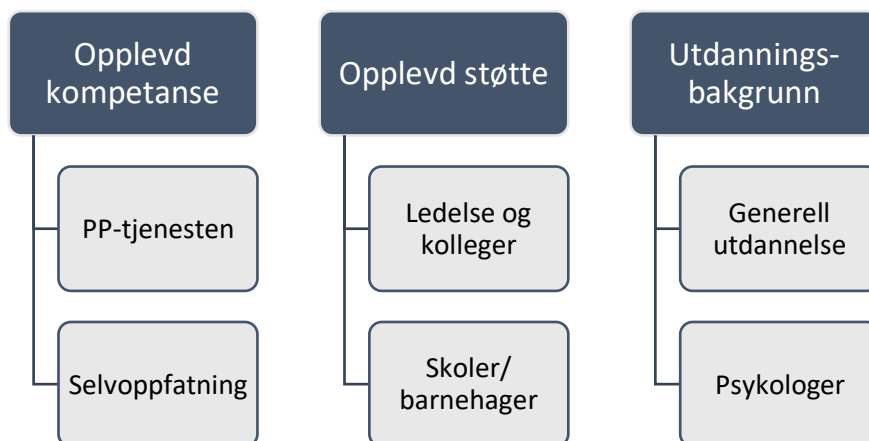
I en eksplorerende faktoranalyse av svarene på spørsmålene som skulle måle vektlegging av ulike sider ved arbeidsalliansen, viste det seg at vektleggingen av arbeidsalliansen kunne deles inn i generell vektlegging av arbeidsallianse og vektlegging av anerkjennelse. Disse to faktorene forklarte 70.11% av variasjonen i svarene, og skalaene vi konstruerte på bakgrunn av denne faktoranalysen hadde god indre konsistensreliabilitet. Variablene tiltro til egen kompetanse og støtte fra ledelsen og kolleger i PP-tjenesten hadde også god reliabilitet. Avhengige t-tester viste at PP-rådgiverne ønsket å jobbe mer systemrettet enn det de ga uttrykk for at de faktisk gjorde. Dessuten viste det seg at PP-rådgiverne skåret høyere på variabelen generell arbeidsallianse enn på anerkjennelse.

En multipel regresjonsanalyse viste at dess mer tiltro PP-rådgiverne hadde til sin egen kompetanse når det gjaldt systemarbeid og dess mer støtte de opplevde å få fra ledelse og kolleger, dess sterkere vekt la de på arbeidsalliansen generelt. Kjønn og alder hadde imidlertid ikke betydning for graden av vektlegging av generell arbeidsallianse. En variansanalyse viste at det ikke var forskjeller blant de ulike utdanningskategoriene, pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi og annet, på noen av de målte variablene unntatt vektlegging av anerkjennelse, der psykologer skåret lavere enn spesialpedagoger, pedagoger og annen utdanning. I følgende del vil resultater fra den kvantitative spørreundersøkelsen bli forsøkt forklart ved hjelp av kvalitative resultater fra intervjuundersøkelsen.

## 4.2. Kvalitative resultater

Resultatene av intervjuene er delt inn i seks deler (figur 1) som svarer til de forskjellige delene av intervjuet om systemrettet arbeid: 1) forståelse og prioriteringer når det gjelder systemarbeid, 2) samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager, 3) arbeidsallianse, 4) opplevd kompetanse, 5) opplevd støtte og 6) utdanningsbakgrunn hos PP-rådgiverne. Tema 1 og 6 ble identifisert ut fra spørreskjemaresultatene, der vi så et behov for utdypning. Tema 2, 3, 4 og 5 ble identifisert med utgangspunkt i etablerte begreper i litteraturen. Nedenfor presenteres disse temaene. Oppsummering av resultatene fra intervjuundersøkelsen blir presentert til slutt.





Figur 1: Tematisk kart over hovedtemaer og undertemaer

#### 4.2.1. Forståelse og prioriteringer når det gjelder systemarbeid

Forståelse av og prioriteringer i systemarbeid ble identifisert som et eget tema med bakgrunn i spørreskjemaresultatene. Spørreskjemaene hadde ikke som mål å undersøke forståelse av systemarbeid, derfor ville vi undersøke dette i intervjuene.

**Forståelse** ble identifisert som et eget undertema. Alle informantene uttrykte forskjellige måter å se på systemarbeid på. PP-tjenestens mandater ble omtalt som utydelige og dette er noe som kan skape forskjellig forståelse og ulike forventninger til systemarbeid. For eksempel sa en av informantene:

PP-tjenesten har utrolig vide mandater, de er så utydelige. Vi har ofte diskusjoner om hvordan vi skal forstå vår rolle som PP-rådgiver, hva er våre oppgaver og hva er ikke våre oppgaver. Kanskje skoler eller barnehager har en forventning til hva som er våre oppgaver og vi har en annen. (Informant A)

Uttalelser som dette kan tyde på *ulikhet og usikkerhet i definisjon og forståelse av systemarbeid*. Dette kan skape diskusjon om hva systemarbeid innebærer og om hvilke oppgaver og hvilken rolle en rådgiver har. Det ble også sagt at PPT-kontorer og PP-rådgivere ofte må finne ut av dette selv. To informanter (B, C) nevnte at de tok utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon av systemarbeid.

Til tross for ulikheter i definisjoner uttrykte alle fem informantene at systemrettet arbeid innebærer oppgaver som ikke handler om ett konkret barn, men om *grupper som er i systemet* rundt barna. Dette dreier seg om kompetanseheving og veiledning på skoler og barnehager. I tillegg forklarte to informanter (B, C) at systemarbeid også bør inkludere hele organisasjonen med ledelse, ikke bare lærere og barnehageansatte som er i kontakt med barn. Videre understreket to informanter (A, B) at systemrettet arbeid er veldig ulikt og må tilpasses hver enkelt skole og barnehage, der PP-rådgiver bør bruke mye tid på grundig kartlegging for å starte et samarbeid. De to informantene forklarte også at systemrettet arbeid tar mer energi og tid enn individrettet, og at PP-rådgiveren trenger god kompetanse i systemarbeid. Dette kom for eksempel til uttrykk på denne måten:

Systemrettet arbeid har jeg brukt så mange år på å skjønne selv. (...) Jeg var på et kurs hvor de forklarte det veldig fint. Det er tre nivåer i systemarbeid: 1) du jobber med det lille mikrosystemet som barnegruppa er, 2) å jobbe med voksne (...) med å øke kompetansen hos dem på relasjon, klasseledelse, tilpasset undervisning, osv., 3) organisasjonsnivå mot ledelsen. Jeg opplever at kolleger ikke ser denne organisasjonsutviklingsbiten som egentlig forutsetter at vi jobber med ledelse, men vi ser det mer på klassenivå og gruppenivå. (Informant C)

*At individ- og systemarbeid ofte henger sammen* ble uttrykt av alle fem informantene. Dette innebærer at individsaker kan bli systemsaker og omvendt. For eksempel forklarte en informant at når en PP-rådgiver har faste møter med skoler der de diskuterer noen elever som bekymrer dem og som kanskje bør henvises, snakker de alltid en del om systemarbeid. En annen PP-rådgiver mente at når de etablerer et godt system sammen med en skole, så klarer de å håndtere enkeltsaker. Samtidig utelukket de ikke systemarbeid i sakkyndige vurderinger. Sammenhengen mellom individ- og systemarbeid ble blant annet uttrykt slik:

Jeg ser [systemarbeid] i tett sammenheng med at jeg er på skoler, kjenner barn, besøker klasser, har oppfølging av enkeltbarn også. De sakene som jeg har hatt på system som nå er blitt individ, jeg har holdt litt igjen, prøvd å tenke hva kan jeg få til på system, kanskje er det tilstrekkelig på systemnivå. (Informant E)

Informantene poengterte også at både individ- og systemarbeid er viktig, og at det ene ikke kan gå på bekostning av det andre. Det er viktig å jobbe systemrettet, men noen må også

ivareta barns individuelle rettigheter. Det må ikke gå ut over barns rettigheter til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Neste undertema som ble identifisert er **prioriteringer**. Dette handler om hvor mye tid PP-rådgiverne brukte på systemarbeid i sin arbeidshverdag, samt hvor mye tid de helst ville brukt hvis de kunne velge fritt. Tre av informantene (B, C, E) fortalte at de jobbet systemrettet i mellom 30-60% av arbeidstiden. To informanter (A, C) fortalte at de jobbet 70-100% systemrettet og påpekte at de jobbet mer med systemarbeid enn andre rådgivere i deres kommune. Alle fem informantene uttrykte ønske om å jobbe både system- og individrettet; noen ønsket å øke arbeidstid brukt til systemarbeid fra 30% og noen ønsket å senke den fra 100%. Tre informanter (B, D, E) forklarte at de ville jobbe ca.50-60% systemrettet, mens to informanter (A, C) ville øke opp til 80-90% av arbeidstiden brukt til systemarbeid. *Ingen uttrykte ønske om å jobbe mindre enn 50% med systemrettet arbeid.* En av de som ønsket å arbeide mer systemrettet sa det slik:

Nå jobber jeg kanskje 30% [med systemarbeid]. Nå har det vært noen perioder hvor jeg har jobbet lite med systemrettet arbeid både på grunn av korona og også på grunn av stor mengde av individuelt sakkyndig arbeid. Jeg ville hatt 80% systemarbeid og 10% individ og 10% til andre ting, det er alltid noe ekstra, kursing, og videreutdanning. Det er så mye mer jeg kunne gjort hvis jeg ikke var bundet opp i sakkyndig arbeid gjennom lovverket. (Informant C)

I dette temaet, **forståelse og prioriteringer i systemarbeid**, kunne vi se at det var ulike måter å forstå systemarbeid på, og at dette kan skape forskjellige forventninger og måter å jobbe på. Rådgivernes uttalelser viste likevel en felles forståelse av at systemarbeid er innrettet mot gruppenivå og ikke det enkelte barnet. Rådgiverne uttrykte også at det er sammenheng mellom individ- og systemarbeid og at det ofte er vanskelig å skille dem i hverdagen. Alle PP-rådgiverne hadde lyst til å jobbe både system- og individrettet. Det var et felles ønske om å bruke minst halvparten, og kanskje litt mer enn halvparten, av arbeidstiden til systemarbeid.

#### **4.2.2. Samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager i systemarbeid**

Alle rådgiverne tok opp *etablering og opprettholding av samarbeid*, som blir samlet i et eget undertema. Alle fem informantene uttrykte at for å lykkes med systemarbeid er det aller viktigst å starte med etablering av *tett kontakt og god relasjon med ledelsen ved skoler og barnehager*. Videre uttalte de at denne kontakten og relasjonen bør opprettholdes ved regelmessige, og i starten hyppige, møter med barnehage- og skoleledelsen. Dette kommer klart til uttrykk her:

Vi kan ikke drive systemrettet arbeid hvis ikke ledelsen er med. Jeg kjenner litt på det. Jeg har prøvd noen ganger før. Det er ikke alltid ledelsen er veldig på. Når ikke ledelsen var koblet på, da ble ikke de tingene fulgt opp, det var ikke struktur, system for å følge det opp. Vi må ha et tett samarbeid med ledelsen. (Informant E)

En informant (A) forklarte at samarbeidet starter med å skape tillit og relasjon med ledelsen og hvordan dette etableres ved å lytte til ledelsen og vise interesse for både positive og negative aspekter. Dette hjelper når PP-rådgiverne og ledelsen senere starter å utarbeide en langsiktig plan, og det kan smitte over på lærerne.

Videre uttrykte samtlige informanter at *felles forståelse og motivasjon* er essensielt for å lykkes med systemarbeid. Rådgiverne vektla viktigheten av at ledelsen og personalet har forståelse, behov og motivasjon for å starte systemrettet samarbeid med PP-rådgivere. Noen rådgivere uttalte at de brukte flere møter for å avklare forventninger og roller mellom PP-rådgiver og skole eller barnehage. Dette kan bidra til at alle aktører får felles forståelse for systemarbeidet som planlegges. Denne felles forståelsen hevdet de ga motivasjon hos lærere og barnehageansatte for å bidra til systemarbeid. Når det skapes en felles løsning med personalet, kan det gi et eierforhold til løsninger som blir utarbeidet, samt implementeringen av disse. En informant (A) uttrykte at PP-rådgivere ikke bør komme som eksperter og fortelle personalet hva de skal gjøre og hvordan, men at rådgiverens oppgave heller er å støtte dem i å finne en løsning selv. Det forsterker relasjonen mellom rådgiver og personalet. En annen informant uttrykte seg slik:

Å etablere en god felles forståelse for hva man skal og lytte godt etter [er viktig]. Å gi inntrykk av at dette er noe vi gjør sammen og ikke at PP-tjenesten kan best eller vet best, men at alle på alle nivåer er like mye verdsatt. (...) Jeg jobber mye med at personalet får et eierforhold til det som skal skje og vi bruker mye tid på å avklare innholdet i et oppdrag før vi går i gang. (Informant D)

I informantenes uttalelser ble det understreket at de ikke kan lykkes med systemarbeid hvis ledelse og personale ikke føler behov eller viser motivasjon for systemarbeid. Hvis lærere og barnehageansatte selv føler et behov for veiledning og har en klar bestilling, kan de se nytteverdien av å få veiledning og høre på rådgiveren. For eksempel:

For å lykkes med systemrettet arbeid må det være et ønske fra både ledelsen og personalet som skal veiledes. Dette er forutsetning nummer 1. Det er min jobb å veilede de som ønsker det. Jeg kan ikke ha personalutfordringer. (Informant E)

Videre uttalte alle PP-rådgiverne at et systemarbeid bør starte med å bli kjent med skole og barnehage og med å skape *en trygg relasjon til personalet*. Det ble spesifisert at alle ansatte er forskjellige og at de trenger tid for å føle seg trygge på PP-rådgiveren. Derfor bør rådgivere i startfasen bruke tid på skolen, gjøre seg til et kjent fjes i gangene, lytte og være sammen med personalet og bli kjent med skolen innenfra med miljø og barn. Det gjør at rådgivere har et utgangspunkt de kan bygge videre på. En av informantene uttalte seg slik om dette:

Jeg har tatt med meg fra PMTO-kursing [Parent Management Training - Oregon], et manualbasert opplegg: stor vekt på relasjon, gjøre alle trygge, løfte fram hver enkelt, alle skal ha en stemme inn i arbeidet. Gode relasjoner, følge agenda på skoler og barnehager og hjelpe dem. Vi skal være som en slags jordmor, vi skal bare være der og hente frem ressurser, støtte de og lede dem gjennom prosessen. (Informant C)

For å lykkes med etablering og opprettholding av et godt samarbeid fortalte informantene at det er vesentlig med en *implementeringsplan og regelmessige møter med vurdering og øving*. Det ble påpekt at en implementeringsplan er viktig å utarbeide sammen med de ulike aktørene som skal involveres i realisering av planen. Hvordan denne planen følges opp av PP-rådgiver har stor betydning, da det kan påvirke hvorvidt planen blir implementert. Det



kreves tett oppfølging fra rådgiver gjennom regelmessige møter med øving og vurdering av det som har blitt gjennomført på skoler og i barnehager. Informant D sa det på denne måten:

For å lykkes må man ha en god plan for implementering, en god plan for administrativ støtte. Den triadiske modellen til Jensen [planlegging, gjennomføring og vurdering] og at personalet får tid og rom nok til å trene, å ta imot veiledning og bearbeide veiledningen de får [er viktig]. (Informant D)

En rådgiver (A) uttrykte at hun var opptatt av å få tilbakemeldinger underveis av lærere slik at hun kunne bruke dette videre i implementeringen. En annen rådgiver (B) understreket at PP-tjenesten ofte får kritikk fra skolen knyttet til manglende oppfølging av implementering av programmer, og at det kan “ødelegge profesjonaliteten til lærerne og undergrave den hvis vi legger til nye oppgaver uten å la noe annet vike”.

Neste undertema som ble identifisert er **utfordringer og motstand** i systemarbeid. Alle informantene uttrykte at det er utfordrende å jobbe systemrettet når skole og barnehage har en *kultur og holdninger* som gjør det vanskelig med endringsarbeid. De fortalte om tilfeller der samarbeidsaktører ikke ser de samme utfordringene som rådgiverne og der personalets holdninger går på tvers av deres. En rådgiver (E) hadde en opplevelse av mest motstand på ungdomstrinnet da det ofte er flere og eldre lærere der som kan være mindre fleksible og ha sterke holdninger. Da kan motstand komme til uttrykk som ignorering av møter og avtaler med rådgiveren. Knyttet til dette påpekte alle PP-rådgiverne at det mest utfordrende for lærere kan være *å flytte fokus fra barnet til seg selv* som pedagog. Det er ofte et diagnosefokus hvor barnet blir sett på som problemet. Denne utfordringen ble uttrykt slik:

Det er at de [lærerne] ikke alltid er så interessert i vanskene til barna, men mer opptatt av hvordan vi kan få dem ut av klasserommet. Utfordringen i sammenheng med det er hva slags elevsyn lærerne har. Hvis du har et veldig snevert syn, så kan det bli veldig vanskelig. (Informant A)

Videre ble det uttalt at lærere fort kan oppleve forslag og tiltak som litt provoserende, og at det i slike situasjoner kreves at rådgivere trår varsomt ved å spørre og undersøke.

Informantene uttrykte at lærere ofte har *urealistiske forventninger* til hva en PP-rådgiver kan bidra med. For eksempel kan lærere forvente å få mer ressurser fra PPT i form av assistent,

mens veiledning i systemarbeid ofte oppleves som ekstra arbeid for dem. Dette kommer klart frem i det følgende sitatet:

De kan forvente at du [PP-rådgiver] skal si at vi skal sette inn en assistent så de får litt mindre å gjøre. Det er ikke noe vits at jeg sitter her med veiledning og gir dere masse råd og forventninger til tiltak hvis dere mener at det er ressurser dere trenger.

(Informant A)

To informanter (A, D) fortalte at noen lærere kan formidle misnøye og at de er overarbeidet, og at dette kan være frustrerende for rådgiver da det ofte brukes tid på klaging fra lærere i veiledningen. Det ble også uttalt at Utdanningsforbundet har en jobb å gjøre når det gjelder formidling av hva spesialpedagogisk veiledning innebærer (informant C).

Fire informanter (A, C, D, E) mente det var *ledelsens oppgave å gjøre ansatte motiverte for og positive til systemarbeid*. Det ble beskrevet som utfordrende dersom ledelsen bestiller veiledning til lærere som ikke er motiverte eller føler behov for dette. Uten et ønske om veiledning vil det ikke fungere. I tillegg har ikke rådgivere kontroll på hvordan ledelsen formidler informasjon videre, spesielt på assistentnivå.

I dette temaet, **samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager i systemarbeid**, uttrykte informantene at det er viktig å ha tett kontakt med skole- og barnehageledelse. Dette krever aktivt samarbeid med og involvering av ledelsen i systemarbeidet. Videre ble det uttrykt som en forutsetning at ledelsen og personalet har felles forståelse med PP-rådgiver om hva systemarbeidet skal innebære, samt motivasjon for endringsarbeid. Først bør det etableres en trygg relasjon med ledelsen og personalet, deretter er det viktig at rådgiverne støtter dem i å finne egne løsninger og lager en implementeringsplan som følges opp gjennom regelmessige møter. Informantene formidlet at utfordringer og motstand i systemarbeidet kan innebære kultur og holdninger som ikke samsvarer med rådgivernes holdninger. Det mest krevende ble sagt å være det å skulle flytte fokus fra barn til seg selv. Lærere kan også ha forskjellige forventninger til samarbeidet med PP-rådgivere som kan føre til en opplevelse av mer arbeid for dem.

### 4.2.3. Arbeidsallianse i systemrettet arbeid

**Mål og oppgaver** ble identifisert som et eget undertema. Alle informantene uttrykte sin mening om hva de har fokus på i arbeidsalliansen når systemarbeid utføres. Noen av informantene (B, D) hadde større fokus på mål, mens andre (A, C) hadde større fokus på oppgaver. Samtidig uttalte fire rådgivere (A, B, C, D) at et emosjonelt bånd nesten alltid er i fokus ved etablering av samarbeidsallianse med skoler og barnehager. Betydningen av mål og emosjonelt bånd kommer klart frem her:

Felles mål er kjempeviktig for å vite hva man jobber mot. I systemrettet arbeid må du tenke langsiktig og tenke stort og samtidig avgrense deg. Både tenke helhetlig og fraksjoner og sette delmål og ha en felles forståelse av hva det endelige målet er. Hvis jeg kan si 55% felles mål og 45% emosjonelt bånd. Felles oppgaver er ikke så viktig, det er mye viktigere å bruke den kompetansen man har. (Informant B)

En informant (E) uttrykte at hun legger vekt både på mål og oppgaver, og at dette er viktigst i arbeidsalliansen da samarbeid må føre til den endringen man ønsker. Hun uttalte at “det ikke er noe vits” med systemarbeid dersom PP-rådgiver ikke har et mål og personalet ikke gjør oppgavene som de har blitt enige om. Et emosjonelt bånd ble også sett på som vesentlig, samtidig som det kan bli vanskelig å drive systemarbeid hvis noen kjenner hverandre for godt: “da blir det så koselig som en syklubb” (Informant E).

Til tross for forskjellige prioriteringer i etablering av samarbeidsallianse uttrykte alle fem informantene at det er viktig å skape *et felles mål* sammen med skoler og barnehager. Rådgiverne forklarte at for å skape et felles mål er det viktig å ha en god dialog med skoler og barnehager. Det å lage arenaer hvor lærere og barnehageansatte blir trygge nok til å sette ord på og uttrykke eventuelle reserverasjoner mot et mål som er tegnet opp for dem, ble sett på som viktig. Informantene presiserte at det er viktig å bruke tid på å finne ut hva personalet ønsker å få ut av den jobben de er pålagt. Informant B og C understreket at det ikke alltid er lett og at de ikke alltid klarer å gjennomføre det grundige arbeidet som skal til for å etablere et felles mål. Utfordringen med dette kommer klart frem her:

Det er vanskelig hvis vi har ulike mål, det må en trene seg på. Sette meg inn i deres sted, da må jeg få et eierskap til det hvis jeg skal kunne hjelpe dem. Hvordan kan du

ta utgangspunkt i målene barnehagen har valgt seg og hva er det der du kan tenke at du kan hjelpe dem med for å nå de målene du tenker er viktig. (Informant C)

To informanter (A, E) uttrykte at de ofte kan glemme å følge opp felles mål underveis, mens det er lettere for dem å følge opp konkrete oppgaver. Videre uttalte informantene at de ønsker å bli mer bevisste og huske å følge opp felles mål i arbeidet. Dette ble uttrykt på denne måten:

Vi er nok ikke like flinke til å snakke om mål som om oppgaver. Vi er ikke nok spesifikke når vi planlegger overordna nivå i forhold til mål og oppgaver. (...) Jeg er veldig opptatt av at vi setter tid og tidspunkter og struktur og tidsplaner. Jeg tenker at målet er selvsagt, så du trenger ikke å snakke om dette, det vet jo alle. (Informant A)

Neste undertema som ble identifisert er **emosjonelt bånd**. Alle fem PP-rådgiverne uttrykte at det emosjonelle båndet er veldig viktig i samarbeid med skoler og barnehager. Fire informanter (A, B, C, D) understreket at hvis rådgiver ikke har det som grunnlag, blir det vanskelig både å sette mål og å dele oppgaver. Uten emosjonelle bånd og tillit vil det ikke være mulig å jobbe sammen, “det er alfa og omega” og det er det som tar tid (Informanter A, B). Videre uttalte alle fem informantene at *tillit* er en forutsetning for å gjennomføre systemarbeid og at uten tillit blir det veldig vanskelig, spesielt på starten av endringsarbeidet. Kort sagt:

Hvis man skal lykkes med å nå målene, må man ha et emosjonelt bånd. Hvis jeg skal veilede over tid er det alfa og omega at man har tillit. (Informant B)

Tre informanter (A, B, D) fortalte at det var viktig for dem å være ofte på skoler og barnehager og bruke tid på å bli kjent. Å møte hverandre fysisk trengs for å skape tillit. Etterhvert, når trygge relasjoner med gjensidig tillit er etablert, kan møter gjennomføres digitalt. Betydningen av etableringsfasen ble blant annet uttrykt slik:

I den første fasen så synes jeg ikke det er hensiktsmessig å ha digitale møter, når vi jobber med å danne relasjon og komme litt til bunns med det som er vanskelig. Det blir ikke tillit på samme måte som om vi kan møtes over en kaffekopp på

pauserommet hvor det er kjent og trygt. Så ved etablering av tillit er det viktig å møtes fysisk, men videre kan man møtes digitalt. (Informant D)

Alle fem rådgiverne fortalte at tillit hjelper for å håndtere utfordrende situasjoner som kan oppstå i samarbeid. Det ble uttrykt at de mange ganger kunne si ganske mye hvis de kjente personalet og disse hadde tillit og var trygge på rådgiverne. PP-rådgiverne kunne si noe som ikke var så positivt uten at det ble tatt negativt eller sårende. Hvis de hadde en god relasjon og et emosjonelt bånd, kunne de si litt mer enn det de kunne si om de ikke hadde denne relasjonen og det emosjonelle båndet. En informant (C) forklarte at det er viktig å hjelpe lærere til å se ting fra ulike vinkler. Noen ganger kan det virke litt fastlåst, men med etablert tillit stoler lærerne på PP-rådgiverne og fagligheten deres.

Videre ble det uttalt at *lytting, anerkjennelse og ydmykhet* er viktige komponenter i det å skape en god relasjon og etablere et emosjonelt bånd. Fire informanter (A, B, C, D) fortalte at det å lytte til lærere og barnehageansatte uten å gi masse råd med en gang ofte hjelper med å starte et samarbeid. De understreket at å lytte aktivt, ikke dømme eller komme med enkle løsninger, hjelper for å komme i posisjon til å hjelpe en skole eller barnehage i vanskelige situasjoner. De fire informantene nevnte også at anerkjennelse er en vesentlig forutsetning for å skape en god relasjon og et godt samarbeid med personalet, slik det kommer til uttrykk her:

Viktig å gi dem [personalet i skoler og barnehager] anerkjennelse for at de våger å være ærlige. Viktig å anerkjenne utfordringene vi står i, være konkret, ros, normalisering. Hvis lærere forteller om frustrasjoner, får de ros for at de har prøvd og har hatt en plan. (Informant C)

To informanter (A, B) uttrykte at ydmykhet også hjelper for å få en god start på systemarbeid med personalet. Ydmykhet når det gjelder å finne ut av ting og å bruke lang tid på endringsarbeid. PP-rådgivere må ha ydmykhet for den enkeltes ståsted og gå videre i et tempo som er greit for de involverte i endringsprosesser i systemarbeid.

Informantene forklarte at det "*å bli godt likt*" på skole og barnehage er viktig for å skape et godt samarbeid og for å komme fram til felles mål. Det ble presisert at viktigst er det å bli godt likt på ledelsesnivå, det kan hjelpe for å nå mål. Noen av PP-rådgiverne uttalte at det er uproblematisk for dem å bli populære blant ansatte på en skole eller i en barnehage dersom

rådgiverne måtte ofre å bli godt likt for å oppnå mål. Alle fem informantene uttrykte at de prøver å bli godt likt for å nå ønskede endringer, ikke “å bli likt for å bli likt”.

Informant C formidlet at hun jobber for at lærere kan føle seg trygge på henne som fagperson og ha tillit til henne, men ikke for å bli likt. Rådgiveren kan være veldig uenig med lærere i hvordan noe skal løses for eleven, men det de har til felles er at de alle ønsker å hjelpe barnet. En annen informant (E) uttrykte at å bli godt likt har betydning for om motstand utvikles. Lærere kan “dra ned rullegardina” og da kan motstanden bli større.

I dette temaet, *arbeidsallianse i systemrettet arbeid*, uttrykte informantene at PP-rådgivere kan ha forskjellig fokus: noen har større fokus på mål, andre på oppgaver, mens et emosjonelt bånd ble sett på som et grunnlag for samarbeid av fire informanter. Alle rådgiverne uttrykte at et felles mål er helt avgjørende for å oppnå endringer, men at mål ofte kan glemmes underveis i et langvarig systemarbeid og at det er lettere å følge opp konkrete oppgaver. Alle informantene uttalte at tillit mellom PP-rådgiver og lærere og barnehageansatte er en forutsetning for å gjennomføre oppgaver og oppnå mål i systemarbeid. Noen av informantene fremhevet at lytting, anerkjennelse og ydmykhet er viktige komponenter i det å skape en god relasjon og starte et godt samarbeid. Til slutt uttalte alle fem PP-rådgiverne at det er viktig å bli godt likt på skole og i barnehage for å nå felles mål.

#### **4.2.4. Opplevd kompetanse med hensyn til å drive systemarbeid**

Fire informanter (A, C, D, E) uttrykte at *PP-tjenestens kompetanse for å drive systemarbeid er varierende*. Dette knyttet rådgiverne til *utrygghet i egen rolle* fordi systemarbeid ofte er mer ukjent for PP-rådgivere enn individarbeid. I tillegg krever det større kompetanse i samarbeid og veiledning enn i sakkyndige vurderinger av barn. Denne kompetansen mente informantene handlet om *gruppeprosesser, som gruppe- og ledelsesveiledning*. Som et eksempel ble det nevnt at noen PP-rådgivere ikke føler seg trygge i å veilede på rektornivå. Om PP-tjenestens kompetanse for systemrettet arbeid ble det blant annet sagt:

Jeg opplever at den formelle kompetansen [i PP-tjenesten] er ganske god, alle har en rådgivnings- eller veiledningskompetanse, men selvtilliten kan være lav. Mange ser på seg selv som gode utredere, men mange ser også på seg selv som dårlige veiledere.  
(Informant D)

Det var imidlertid en informant (B) som opplevde at PP-tjenesten har god kompetanse på systemarbeid, da informantens kontor har jobbet med LP-modellen i 16 år.

Når det handler om *egen kompetanse for å drive systemarbeid* uttrykte fire PP-rådgivere at de var fornøyde med den. De fortalte at *utdanning, kurs/opplæring og lesing* har bidratt til kompetanseheving. En informant (D) fortalte at hun hadde tatt videreutdanning i endringsarbeid i PP-tjenesten, og at dette gjorde henne trygg på at hun arbeidet riktig. *Øving og erfaring* ble også sagt å gi trygghet i egen rolle, men at det kan ta flere år å oppnå dette. Det ble også pekt på at rådgiveren selv må ta ansvar for å skaffe seg nødvendig kompetanse:

Jeg tar i stor grad ansvar for kompetanse selv, og regulerer dette i forhold til hva slags type systemarbeid jeg jobber med eller vet at jeg skal jobbe med. Også har jeg videreutdanning i arbeids- og organisasjonspsykologi. (...) Jeg bruker mye av fritiden min til å lese faglitteratur og leter alltid etter nye bøker som kommer ut på biblioteket eller bokhandelens nettsider. (Informant A)

En informant (E) uttrykte at hun har spisskompetanse på visse områder. Denne kompetansen varierer med temaer, slik at den kan bli begrenset i noen situasjoner.

I dette temaet, *opplevd kompetanse for å drive systemarbeid*, kunne vi se at informantene uttrykte at det er varierende kompetanse i PP-tjenesten. Det kan være utrygghet i egen rolle knyttet til lite erfaring med systemarbeid, spesielt med gruppe- og ledelsesveiledning. Samtidig uttrykte fire informanter at de er fornøyde med egen kompetanse i å drive systemarbeid. De føler seg trygge på det de gjør grunnet relevant utdanning og opplæring, samt øving og erfaring i endringsarbeid med skoler og barnehager.

#### **4.2.5. Opplevd støtte for å drive systemarbeid**

*Opplevd støtte* er neste tema, hvor informantene uttrykte at de opplever mye *støtte fra egen ledelse* og *varierende støtte fra kolleger* til å drive systemarbeid. Fire informanter (A, C, D, E) uttalte at de får mye støtte fra sin leder og forklarte at de opplever at de får handlingsrom og tillit fra ledelsen i samarbeid med skoler og barnehager. De uttrykte at det er helt tydelig at

ledelsen har veldig stort fokus på systemarbeid og viser at de ønsker å øke graden av systemarbeid i PP-tjenesten.

De fem informantene uttrykte forskjellige opplevelser med kolleger, noe som kunne tyde på *varierende støtte fra kolleger*. Tre informanter (B, D, E) uttalte at de opplever støtte fra kolleger og at de har en veldig god kultur for å støtte hverandre. Det vil si at kolleger spør om hvem som kan hjelpe og hvem som kan være med på arbeidet. To informanter (A, C) fortalte imidlertid at de opplever at kolleger er mer delt: noen viser stor støtte og ser verdien i det systemarbeidet som utføres, mens andre ikke prioriterer systemarbeidet like mye og kanskje ikke ser verdien av det.

Videre fortalte informantene at de opplevde *varierende støtte fra skoler og barnehager* til å drive med systemarbeid. Tre informanter (A, C, D) uttrykte at de opplevde å få mest interesse og støtte fra ansatte i skoler og barnehager, spesielt fra skoleledelsen, som viste veldig mye positivt engasjement og interesse for systemarbeidet. Informant C presiserte at både kommune og skoleeier er tydelige på at de vil at PP-tjenesten skal jobbe systemrettet. For eksempel kommer det gode tilbakemeldinger fra kommunalsjefen om at de er fornøyde og at det bør jobbes mer med systemarbeid. De tre informantene uttalte at det også kommer gode tilbakemeldinger fra skoler og barnehager i evaluering under møter.

To informanter (B, E) fortalte imidlertid at noen skoler kan være skeptiske til systemarbeid og PP-rådgiveren som kommer utenfra og skal vise dem hvordan de bør jobbe. Noen skoler har kultur og holdninger som gjør det vanskelig å drive systemarbeid og som gjør at de hovedsakelig henviser individrettede saker. Variasjonen mellom skolene ble beskrevet slik:

Ansatte i barnehager og skoler opplever systemarbeidet fra PP-tjenesten veldig variabelt, helt fra topp til bunn. På noen skoler har vi et veldig godt samarbeid og det har de klart selv [å få til systemrettet arbeid] og har fokuset på at de ikke skal henvise så mange elever uten at de har prøvd selv hva de faktisk kan. Andre skoler igjen vil egentlig henvise så mange elever som mulig. (Informant E)

I dette temaet, *opplevd støtte for å drive systemarbeid*, uttrykte informantene at de opplever mest støtte fra egen ledelse i PP-tjenesten og fra kommune-, skole- og barnehageledelse.



Blant kolleger og personalet fra skoler og barnehager kan systemarbeidet fra PP-tjenesten oppleves veldig variabelt.

#### **4.2.6. Utdanningsbakgrunn**

Utdanningsbakgrunn som tema ble aktualisert gjennom spørreskjemaresultatene. I spørreundersøkelsen så vi at mange svarte at de hadde en annen utdanning enn tilsvarende master i psykologi/pedagogikk/spesialpedagogikk, uten at dette ble spesifisert nærmere. Vi fant også at pedagoger og spesialpedagoger var mer opptatt av emosjonelle bånd - å bli likt og satt pris på og å ha gjensidig tillit hos ansatte i barnehager og skoler - enn psykologer. Vi ønsket derfor å utdype dette aspektet i intervjuet.

**Generell utdanning** ble identifisert som et eget undertema. Alle informantene uttalte at de fleste *PP-rådgivere har en masterutdanning i pedagogikk, spesialpedagogikk eller psykologi*. Det ble hevdet at kravet til utdanning i PP-tjenesten har økt, og at masterutdanning er minstekrav i mange kommuner. Noen informanter fortalte at de har møtt PP-rådgivere som har master i klinisk psykologi, sosialt arbeid og sosiologi. Tre informanter (A, B, E) uttrykte at det tidligere ble ansatt flere med lærer- eller førskolelærerutdanning, og at de fremdeles jobber i tjenesten. En informant fortalte at hun har lærerutdanning og fikk jobb i PP-tjenesten for noen år siden:

Så har jeg jo seks års utdanning og har jobbet og har erfaring som lærer og det ble vurdert at det var tilstrekkelig. Og så hadde jeg kompetanse på noen områder som de trengte veldig i tjenesten. Nå er vi veldig få som ikke har master. (Informant E)

Neste undertema handler om PP-rådgivere som har **psykologutdanning**. To informanter (A, B) fortalte at psykologer ofte er mer *opptatt av individer enn systemer*. I tillegg uttrykte de at psykologene er mye mer bevisste på barnets utvikling og “ve og vel”, og at de derfor ikke i like stor grad fokuserer på det å bli godt likt.

Tre informanter (A, C, E) presiserte at de opplever at psykologer har en mer *terapeutisk tilnærming* i samarbeid. En informant (E) knyttet dette både til personlighet og forskjellige kulturer i fagene. En annen informant (A) fortalte at hun har en kollega som er psykolog og at

de jobbet sammen med systemarbeid på en skole over tid. Hun fikk inntrykk av at kollegaen hadde en mer terapeutisk tilnærming til lærerne, mens hun selv (med utdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk) jobbet mer pragmatisk med fokus på effektivitet.

Videre ga tre informanter (A, B, D) et inntrykk av at psykologer ofte har *vansker med egen rolle* som PP-rådgiver. Dette ble knyttet til ulike erfaringer hos pedagoger, spesialpedagoger og psykologer, spesielt når det gjelder det å jobbe med systemer som skoler og barnehager. Det ble uttrykt at psykologer ikke har samme tilknytning til PP-rådgiverrollen og til skolen, og at de kan ha vanskeligheter med å finne sin plass i PP-tjenesten:

Det synes å være vanskelig for psykologer å finne sin plass og de ender opp med å kanskje komme inn som en del av sin spesialisering og så forsvinner de igjen.

(Informant B)

I dette temaet, *utdanningsbakgrunn*, fremkommer det at de fleste PP-rådgivere har masterutdanning, hovedsakelig i pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi, mens noen har lærerutdannelse. Informantene hevder at det er et større krav til masterutdanning enn tidligere. Videre ble det uttalt at psykologer ofte er mer opptatte av individer enn systemer og har en mer terapeutisk tilnærming i samarbeid med skoler og barnehager sammenlignet med pedagoger og spesialpedagoger. I tillegg ble det sagt at psykologer syntes å ha bestemte utfordringer med hensyn til sin egen rolle.

#### **4.2.7. Oppsummering av kvalitative resultater**

Innledningsvis ble det påpekt at to av temaene, forståelse og prioriteringer i systemarbeid og utdanningsbakgrunn hos PP-rådgivere, kom i fokus på bakgrunn av spørreskjemareultatene. Ved utdypning av førstnevnte tema i intervjuene fant vi at informantene hadde ulik forståelse av hva systemarbeid innebærer, noe som kan skape forskjellige måter å jobbe systemrettet på. Det ble likevel uttrykt en felles forståelse av at systemarbeidet går på gruppenivå og at det ofte er sammenheng mellom individ- og systemarbeid. Rådgivernes utsagn viste at de ønsket å jobbe både individ- og systemrettet, med litt mer vektlegging av sistnevnte. Når det gjaldt utdanningsbakgrunn hos PP-rådgivere, ble det gitt inntrykk av at det var en overvekt av rådgivere med masterutdanning i pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi. Informantene

beskrev imidlertid en vesentlig forskjell mellom rådgivere med psykologiutdanning og rådgivere med pedagogikk- og spesialpedagogikkutdanning. Psykologer ble oppfattet som å være mer fokusert på individer og å ha en terapeutisk tilnærming, noe som kan gjøre det vanskeligere for dem å finne sin plass i PP-tjenesten.

Fire temaer ble identifisert ut fra etablerte begreper som ble belyst i teoridelen og også inngikk i spørreundersøkelsen om systemarbeid: samarbeid, arbeidsallianse, opplevd kompetanse og opplevd støtte. I temaet samarbeid mellom PP-rådgivere, skoler og barnehager i systemarbeid uttrykte alle informantene at det er essensielt med tett kontakt med skole- og barnehageledelse. Det ble uttalt at felles forståelse er viktig for å bidra til motivasjon for endringsarbeid hos personalet, og at ansvaret for dette ligger hos ledelsen. Det ble pekt på at PP-rådgivere bør etablere en trygg relasjon, hjelpe til med å finne egne løsninger og utarbeide en implementeringsplan. Forskjellig kultur og holdninger mellom aktørene ble sagt å kunne skape utfordringer og motstand i samarbeidet. Dette kan innebære diagnosefokusering og ulike forventninger til samarbeid.

I temaet arbeidsallianse i systemarbeid uttrykte informantene at noen har større fokus på mål, andre på oppgaver, og at et emosjonelt bånd er et grunnlag for samarbeid. Etablering av felles mål og tillit ble sett på som avgjørende for å oppnå endringer. I tillegg ble det å lytte, anerkjennelse og ydmykhet fremhevet som viktige komponenter for å skape en god relasjon. Det å bli godt likt var viktig for rådgiverne da det ble sett på som et verktøy for å ha et godt samarbeid og oppnå mål.

I temaene opplevd kompetanse og støtte for å drive systemrettet arbeid var det interessante variasjoner i rådgivernes svar. Noen uttrykte at mangel på erfaring med gruppeveiledning kan bidra til utrygghet i egen rolle. Samtidig ble det uttrykt at nesten alle informanter føler seg trygge i endringsarbeid med skoler og barnehager, takket være utdanning, øving og erfaring. Rådgiverne opplevde å få støtte i systemarbeidet fra sin egen ledelse og kommune-, skole- og barnehageledelsen. Støtte fra kolleger og personalet på skoler og barnehager kunne imidlertid oppleves som veldig variabelt da noen i større grad prioriterer systemarbeid og ser verdien i dette enn andre.

## 5. DISKUSJON

I forrige kapittel har vi presentert resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Disse resultatene vil bli drøftet i lys av teori her. I tillegg vil resultatene fra spørre- og intervjuundersøkelsen kobles sammen med hverandre for å kunne sammenligne likheter og forskjeller, og således gjennomføre en metodisk triangulering for å se hvilke funn som styrker hverandre, utfyller hverandre, strider mot hverandre eller ikke passer seg for sammenligning (Kaarbø, 2009). Etter en drøfting av resultatene i forhold til relevant teori (5.1.), vil vi kort gjennomgå begrensninger (5.2.), implikasjoner for praksis og behov for videre forskning (5.4).

### 5.1. Drøfting av resultatene i forhold til relevant teori

I innledningen presenterte vi problemstillingen: “Hvordan oppfatter PP-rådgivere det å jobbe systemrettet i samarbeid med skoler og barnehager?” For å strukturere framstillingen har vi valgt å dele den inn i samsvar med de mer spesifikke forskningsspørsmålene vi stilte innledningsvis. Vi ønsker å fokusere på resultatene som omhandler forståelse og prioriteringer av systemarbeid for å kunne besvare spørsmålene “I hvilken grad opplever PP-rådgivere at de selv og ansatte i skoler og barnehager prioriterer systemrettet arbeid?” og “Hvordan definerer PP-rådgivere systemarbeid?”. Vi vil rette søkelys mot systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager for å drøfte resultatene som gjelder spørsmålet “Hvordan opplever PP-rådgivere at systemrettet samarbeid fungerer med ansatte i skoler og barnehager?”. I neste avsnitt vil vi drøfte arbeidsalliansen i systemarbeid ut fra resultatene som gjelder spørsmålet “I hvilken grad vektlegger PP-rådgivere arbeidsallianse og arbeidsalliansens ulike aspekter i systemrettet samarbeid med ansatte i skoler og barnehager?”. Dessuten vil vi drøfte opplevd kompetanse og opplevd støtte med hensyn til å drive systemarbeid i tilknytning til spørsmålet “I hvilken grad opplever PP-rådgivere at de har kompetanse for å jobbe systemrettet?” og “I hvilken grad opplever PP-rådgivere støtte fra ledelsen og kolleger i PP-tjenesten til å arbeide systemrettet?”. Endelig ønsker vi å belyse sammenhengen mellom opplevd kompetanse, opplevd støtte og vektlegging av arbeidsallianse for å kunne svare på forskningsspørsmålet “I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd kompetanse, opplevd støtte og vektlegging av arbeidsalliansen i systemrettet arbeid?”.

### ***5.1.1. Forståelse av systemarbeid og prioritering av systemisk arbeid***

Spørreskjemaundersøkelsen viste at PP-rådgiverne ønsket å jobbe mer systemrettet enn det de gjorde i dag. Intervjuundersøkelsen viste at alle informantene ønsket å jobbe både individ- og systemrettet, og at de ønsket å bruke noe mer enn halvparten av tiden på systemrettet arbeid. Dette gjenspeiler resultatene fra spørreskjemaet, der utvalget ville bruke litt mer enn halvparten av arbeidstiden sin på systemrettet arbeid. Lie et al. (2003), Hustad og Fylling (2010) og Andrews et al. (2018) har funnet at videreutdanningsprogrammene for PP-tjenesten Samtak, Faglig løft for PPT og SEVU-PPT har bidratt til å fremme positive holdninger til å drive med systemarbeid. Dette gjenspeiler seg i resultatene.

Når det gjaldt forståelsen av systemarbeid brukte vi følgende definisjon i den kvantitative spørreundersøkelsen:

I vår undersøkelse er systemrettet arbeid alt arbeid i PP-tjenesten som ikke handler om utredning og sakkyndighetsarbeid knyttet til enkeltbarns eller elevers spesielle behov, men som omfatter omgivelsene til større grupper av barn og elever (knyttet til mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling). Eksempler kan være utvikling av læringsmiljø og arbeid med organisasjon og ledelse på skoler og i barnehager.

I intervjuundersøkelsen viste det seg imidlertid at forståelsen av systemarbeid kan variere og at flere informanter mente at system- og individarbeid kan gå inn i hverandre. Likevel hadde informantene en felles forståelse av at systemarbeid handlet om et gruppenivå heller enn arbeid med enkeltbarn. Tveit et al. (2012) fant at forståelsen av systemrettet og individrettet arbeid kunne variere mellom PP-rådgivere. I sin kvantitative studie fant de at 80% oppfattet det slik at utvikling av læringsmiljø, barn i interaksjon med omgivelsene og forebygging av vanskeutvikling ved å fokusere på omgivelsene rundt barn og elever kunne karakteriseres som systemrettet arbeid. 77% mente systemarbeid handlet om organisasjon og ledelse, mens 60% mente systemarbeid også inkluderte samarbeid med foreldrene. 16% mente imidlertid at systemarbeid også kunne handle om arbeid med enkeltbarns vansker.

Forståelsen av systemarbeid ble i prosjektet hovedsakelig belyst gjennom intervjuundersøkelsen. Der kom det fram oppfatninger om at det var vanskelig å skille system- og individarbeid fra hverandre, noe som også Tveit et al.s (2012) undersøkelse gir

noen indikasjoner på. At respondentene i spørreskjemaundersøkelsen antagelig la den presenterte definisjonen av systemarbeid til grunn, kan ha påvirket fordelingen av svarene når det gjelder omfanget av systemarbeid. Likevel skal det sies at definisjonen som ble presentert, baserer seg på vanlige beskrivelser av skillet mellom systemrettet og individrettet arbeid (f.eks., Bjerklund et al., 2019; Fasting & Sundar, 2018; Hesselberg & Tetzschner, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017; Vogt, 2018).

Kjennskap til Bronfenbrenners (2005) bioøkologiske utviklingsmodell kan også ha bidratt til en holdning om at systemrettet og individrettet arbeid går inn i hverandre og utgjør en helhet. Bratteng (2008) fant at noen ansatte i PP-tjenesten hadde motforestillinger mot å jobbe systemrettet, ettersom individrettet arbeid ble ansett som PP-tjenestens egentlige oppgave. Dette fant vi ikke igjen i intervjumaterialet, hvor holdningene til systemrettet arbeid framsto som overveiende positive.

### ***5.1.2. Samarbeid mellom PPT og skoler og barnehager i systemarbeid***

Resultatene som handler om samarbeid kommer hovedsakelig fra intervjuundersøkelsen, som kan bidra til å belyse hvordan respondentene har forstått arbeidsalliansespørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen. Svarene på samarbeidsspørsmålene i intervjuundersøkelsen kan si noe om hvordan informantene mener man kan opprette en god arbeidsallianse til ansatte i skoler og barnehager. På den måten kan de indikere hvordan respondentene i spørreskjemaundersøkelsen har forstått de ulike spørsmålene om arbeidsalliansen da de besvarte disse. For eksempel nevnte flere informanter i intervjuundersøkelsen at det var viktig for dem å etablere tillit gjennom å være synlig og tilgjengelig for ansatte i barnehager og skoler ved systemarbeid, noe som kan vise noe av hva som ligger bak når mange av respondentene i spørreskjemaundersøkelsen sier de vektlegger å ha gjensidig tillit til hverandre som viktig i systemrettet samarbeid.

Informantene så det som viktig å ha god forankring og støtte fra ledelsen på skoler og i barnehager for å kunne drive et tilfredsstillende systemarbeid. Maktstrukturer i skoler, barnehager og kommuner er viktig å anerkjenne og respektere for å oppnå gode resultater i systemarbeid (Busch et al., 2010). Uten en god forankring hos ledelsen vil det ikke være mulig å drive effektivt endringsarbeid. En informant i intervjuene uttrykte det slik at uten å få

et godt forhold til ledelsen, kunne man like godt gi opp systemrettet endringsarbeid. Det er viktig å få med seg flest mulig av de ansatte i barnehager og skoler på endringsarbeid. For eksempel krever programmet Positiv atferd, støttende læringsmiljø (PALS) oppslutning fra minst 80% av et lærerkollegium for å kunne implementeres på en skole (Arnesen et al., 2014). Likevel kan man til en viss grad starte arbeidet med endringsprosesser så lenge man har ledelsen i ryggen. Ledelsen har da også vist seg å være mer positive til systemrettet endringsarbeid enn det andre ansatte i skoler og barnehager var (Hustad et al., 2013). Dette funnet strider mot Mjøs & Flaten (2018) som hevdet at ledelsen i skoler og barnehager var mer opptatt av sakkyndighetsarbeid, mens andre ansatte kunne være mer positive til systemrettet arbeid.

Å oppnå en trygg relasjon og felles forståelse ble ansett som viktig. Informantene i intervjuundersøkelsen pekte på at det kan oppstå motstand fra ansatte i skoler og barnehager i tilfeller hvor de heller vil ha tilført økte ressurser i form av mer personale enn å bruke tid og ressurser på systemarbeid. Moen (2012) fant at faglig kunnskap om samarbeid, oppmerksomt nærvær og relasjonskompetanse var sentrale komponenter i et godt samarbeid. Hvis PP-rådgivere klarer å etablere et godt samarbeid med disse komponentene, vil de stå bedre rustet til å kunne utføre systemarbeid. Implementering av endringsarbeid på systemnivå vil alltid kreve noe ekstra av personalet. Status quo vil være mye mindre krevende. Derfor gjelder det å vise til hvilke behov som kan finnes for endring og å styrke troen på at de ansatte kan lykkes med endringen (Roland & Westergård, 2015). Kapasitet for endring kan variere fra skole til skole. Likevel kan man ved å bygge opp kompetanse på endringsarbeid stå bedre rustet på sikt fordi man har funnet måter å håndtere og forebygge vansker og utfordringer på (Roland & Westergård, 2015). Dermed kan behovet for ressurstilførsel i form av ytterligere personale oppleves mindre på lengre sikt ved oppbygging av kompetanse på endringen.

Ifølge informantene i intervjuundersøkelsen kan kultur og holdninger som fokuserer på problemer hos barnet og hvordan man kan løse disse, istedenfor å fokusere på hvordan omgivelsene og systemene rundt barna kan bidra til vansker og løsning av disse vanskene, bidra til å gjøre systemarbeid vanskelig. Sammenhengssirkelen til Nordahl (2005) kan bidra til å sette fokus på hvordan opprettholdende faktorer i omgivelsene til barn og unge bidrar til å forverre og vedlikeholde problematisk atferd og vansker.

### **5.1.3. Arbeidsalliansen i systemrettet arbeid**

Basert på faktoranalyse fant vi i spørreundersøkelsen at respondentene vektla to ulike aspekter ved arbeidsalliansen: generell arbeidsallianse og anerkjennelse. Det første aspektet handlet om viktigheten av enighet om felles mål og oppgaver, og om gjensidig tillit og respekt ved uenighet. Det andre aspektet handlet om å sette pris på eller like hverandre og å være godt likt på skolen eller i barnehagen. Spørreskjemaundersøkelsen viste at generell arbeidsallianse ble ansett som viktigere enn anerkjennelse i arbeidet med å etablere og opprettholde arbeidsalliansen. I intervjuundersøkelsen så vi lignende resultater ved at PP-rådgiverne la vekt på å skape felles mål for å oppnå et godt samarbeid med skoler og barnehager, og at alle informantene vektla tillit som viktig i samarbeidet. I tillegg utdypet intervjuene at informantene varierte med hensyn til om de la mest vekt på mål eller oppgaver, mens et emosjonelt bånd ble sett på som et grunnlag for samarbeid med skoler og barnehager.

Funnene om vektleggingen av de to komponentene i arbeidsalliansen som fremkom i spørreskjemaundersøkelsen, syntes å bli bekreftet og utdypet i intervjuundersøkelsen. Hatcher et al. (2020) fant en lignende tofaktorstruktur i sin undersøkelse av vanlige måleinstrumenter for arbeidsalliansen. Videre støttes en slik tofaktorstruktur av arbeidsallianseteorien til Horvath (Horvath et al., 2011; Gelso et al. 2014). Til forskjell fra Bordins teori, som består av de tre elementene felles mål, felles oppgaver og emosjonelt bånd, hevdet Horvath at arbeidsalliansen kun består av de to elementene samarbeid og konsensus. Ifølge Horvath et al. (2011) handler samarbeidselementet om å skape en følelse av fellesskap i samarbeidet.

Konsensuselementet innebærer at rådgiveren og rådsøkeren blir enige om mål og oppgaver. Mjelve (2017) viste at resultatene i hennes studie kun støttet det emosjonelle båndet, som er én av tre komponenter i Bordins forståelse av arbeidsalliansebegrepet. En felles enighet om oppgaver og/eller mål ble ikke spesielt nevnt av PP-rådgiverne. Bordin (1979, 1994) påpekte at felles mål og oppgaver bør kobles til rådsøkerens følelser og ønske om å endre sin situasjon, samt tilpasses til rådsøkerens livsstil, verdensbilde og forventninger til rådgivning. En slik kobling omhandler rådgiverens kompetanse til å hjelpe andre. Sammenhengen mellom rådgiverens kompetanse på systemarbeid og muligheter for å koble felles oppgaver og mål til rådsøkerens unike situasjon er i tråd med resultater fra intervjuundersøkelsen, hvor vi fant at rådgiverens kompetanse til å skape et felles mål og lage arenaer hvor personalet



bidrar i diskusjon ble sett på som viktig. Samtidig ble det uttrykt at det ikke alltid er lett for rådgiveren å gjennomføre det grundige arbeidet som skal til for å etablere et felles mål i samarbeid med skoler og barnehager.

Det ble utdypet i intervjuundersøkelsen at lytting, anerkjennelse og ydmykhet er vesentlige elementer i det å etablere et emosjonelt bånd. Intervjuene viste også at det var viktig for informantene å bli likt for å kunne oppnå ønskede endringer, men at det å bli likt ikke var et mål i seg selv. Spesielt ble det regnet som viktig å bli likt av ledelsen i skolen eller barnehagen for at samarbeidet ikke skulle bryte sammen. I samsvar med spørreskjemaresultatene kunne dermed intervjuene tyde på at vektleggingen av anerkjennelse var underordnet vektleggingen av den mer generelle arbeidsalliansen. Disse funnene støtter oppfatningen om at relasjon er en betydelig faktor i rådgivningsprosesser, spesielt et etablert emosjonelt bånd mellom rådgiver og rådsøker. En rekke teorier og forskning har spesielt understreket betydningen av tillit, varm akseptering, empati, ekthet, lytting, anerkjennelse og respekt som grunnlag for å kunne skape en god relasjon og bidra til endringsprosesser (Bordin, 1979, 1994; Cain, 2002; Bidmead, 2002; Gelso et al., 2014; Johannessen et al., 2019; Lassen, 2014; Mjelve, 2017; Rogers, 1957, 1965; Vogt, 2018). Dessuten støtter resultatene Bordins påstand om at man kan se uttrykk for det emosjonelle båndet ved at rådgiver og rådsøker stoler på og liker hverandre. I tillegg fant en studie av Moen (2012) at relasjonskompetanse hjelper rådgiveren å møte rådsøkeren med anerkjennelse, samtidig som egen kraft, styrke og autoritet beholdes ved å uttrykke kunnskap, innsikt og egne meninger slik at mål kan oppnås. Dette kom til uttrykk i resultatene fra intervjustudien, der informantene påpekte at det er nyttig å bli likt på skoler og barnehager for å nå mål. I tillegg uttrykte informantene i intervjuundersøkelsen at det å bli likt ikke var et mål i seg selv, men spesielt viktig for at samarbeidet ikke skulle bryte sammen. Dette er i tråd med litteratur som har hevdet at små brudd i rådgivningsprosesser er nesten uunngåelig, men at det forventes at rådgiver har nødvendig kompetanse for å håndtere og reparere disse bruddene. Det krever at rådgiver og rådsøkeren i fellesskap finner et nytt utgangspunkt og videreutvikler arbeidsalliansen i positiv retning (Gelso et al., 2014; Horvath, 2018).

Spørreundersøkelsen viste at det stort sett ikke var noen forskjeller mellom de ulike utdanningsgruppene på de målte variablene, med unntak av vektlegging av anerkjennelse. Pedagoger og spesialpedagoger var mer opptatt av anerkjennelse enn det psykologene var. I intervjuundersøkelsen viste det seg at informantene mente at psykologer i PP-tjenesten hadde

en mer individorientert tilnærming til samarbeidet med barnehager og skoler enn det de andre utdanningsgruppene hadde, og arbeidsmåten til psykologer ble beskrevet som terapeutisk. Solvoll (2000) viste hvordan det var vanskelig for psykologer å opprettholde en tradisjonell psykologrolle i PP-tjenesten. Psykologene mente at de hadde begrensede muligheter til å definere og påvirke hva slags oppgaver de skulle jobbe med i PP-tjenesten. Dette gjenspeiler seg i intervjuene hvor det blir hevdet at psykologer ofte kommer inn i PP-tjenesten som en del av sin spesialisering, men ikke finner seg til rette og forsvinner igjen. Andrews et al. (2018) viste også at andelen psykologer som jobber i PP-tjenesten er synkende. En annen tolkning om at psykologer var mindre opptatt av å få anerkjennelse fra ansatte i skoler og barnehager, kan forstås som at pedagoger og spesialpedagoger gjennom sine utdanninger i større grad identifiserer seg med lærere og barnehagelæreres identitet og profesjonelle arbeid og dermed opplever det som viktigere å få anerkjennelse fra disse på at man som PP-rådgiver gjør en god jobb.

#### ***5.1.4. Opplevd kompetanse med hensyn til å drive systemarbeid***

Spørreskjemaundersøkelsen viste at dess bedre kompetanse PP-rådgiverne mente at de hadde for å drive systemarbeid, dess mer vektla de faktoren generell arbeidsallianse. I intervjuundersøkelsen kom det fram at informantene mente det var en varierende kompetanse når det gjaldt systemarbeid. Det ble pekt på at erfaring, øving og utdanning kunne bidra til at man ble tryggere på seg selv til å drive med systemarbeid, noe de fleste av informantene opplevde at de var. Anthun (2002) viste til dimensjonene effektivitet, omtanke, deltakelse, sikkerhet og tilgjengelighet for å oppnå god kvalitet i PP-tjenesten. Effektivitet så ut til å bli fremhevet som den viktigste indikatoren på kvalitet (Anthun, 2002). Vi fant at respondentene som anså sin kompetanse i systemarbeid som høy, også anså det som viktig å legge vekt på arbeidsalliansen, noe som kan synes å framheve sterkere kvalitetsindikatorer (Anthun, 2002), om omtanke for rådsøkeres situasjon, aktiv deltakelse i arbeid ute i barnehager og skoler og tilgjengelighet for ansatte i skoler og barnehager. Ved at PP-rådgivere viser lydhørhet, forståelse for og deltar aktivt ved å være tilgjengelig for ansatte i skoler og barnehager, kan det bidra til å gjøre PP-tjenestens arbeid effektivt (Stranda, 2015).

Det ble også fremhevet i intervjuene at kravene til masterutdanning har økt i PP-tjenesten. Likevel kom Andrews et al. (2018) fram til at utdanningsnivået ikke hadde endret seg

betydelig blant PP-rådgivere i perioden 2012-2018. Likevel ble det framhevet (Andrews et al., 2018) at andelen uten videreutdanning utover grunnutdanningen som kvalifiserer for ansettelse i PP-tjenesten hadde sunket fra 33% i 2012 til 26% i 2018. Det ble vist at PP-rådgivere som hadde fått videreutdanning fra kompetansehevingsprogrammet SEVU-PPT opplevde seg bedre i stand til å ivareta oppdraget om organisasjons- og kompetanseutvikling (Andrews et al., 2018).

I spørreskjemaundersøkelsen var det 31.4% som svarte at de hadde en annen utdanningsbakgrunn enn pedagogikk, spesialpedagogikk eller psykologi. Informantene i intervjuundersøkelsen pekte på at dette kunne dreie seg om personer med lærerutdanning, førskolelærerutdanning eller sosialt arbeid som fortsatt jobbet i PP-tjenesten, selv om de mente at det ikke var så vanlig lenger å ansette PP-rådgivere med slik utdanningsbakgrunn. Andrews et al. (2018) viste at det først og fremst var PP-rådgivere med spesialpedagogisk og pedagogisk masterutdanning som hadde økt sin andel av de ansatte i PP-tjenesten. Det vil si at PP-tjenesten i stadig større grad ser ut til å bli dominert av spesialpedagogisk og pedagogisk kompetanse.

Mjelve (2017) fant at PP-rådgivere var mer opptatt av prosesskompetanse enn fagkunnskap i veiledningsprosessen. Prosesskompetanse vil si hvordan man styrer og utvikler et veiledningsforløp. Når man skal veilede ansatte i skoler og barnehager i systemarbeid, vil man være avhengig av å ha utviklet solid kompetanse i hvordan man bygger tillit og hvordan man kan etablere og opprettholde en god arbeidsallianse. I motsatt fall vil man stå i stor fare for å mislykkes med rådgivningsarbeidet (Mjelve, 2017).

### ***5.1.5. Opplevd støtte for å drive systemarbeid***

Når det gjaldt opplevd støtte viste spørreskjemaundersøkelsen at mer opplevd støtte fra ledelse og kolleger hang sammen med sterkere vektlegging av generell arbeidsallianse. I intervjuundersøkelsen kom det fram at støtten fra ledelsen og kolleger i PP-tjenesten kunne oppleves ulikt. Ledelsen ble ansett som støttende og som pådrivere for å jobbe mer systemrettet, mens kolleger kunne ha en mer blandet holdning med variasjon fra topp til bunn. Det kom også fram at ledelsen på skoler, i barnehager og i kommuner i mange tilfeller

var mye mer positive til systemrettet arbeid fra PP-tjenesten, enn det det øvrige personalet i skoler og barnehager kunne være.

Ifølge litteraturen kan opplevd sosial støtte fra kolleger og ledelse komme på flere ulike måter som informasjonsstøtte, materiell støtte, emosjonell støtte og anerkjennelse (Taylor, 2011). Funnene fra studien gir ikke svar på hvilke former for sosial støtte PP-rådgiverne opplever, men tidligere forskning har vist at opplevelsen av å føle seg støttet kan bidra til å motvirke utbrenthet og motstand mot egne arbeidsoppgaver (Wolgast & Fischer, 2017). Jungert et al. (2018) har også funnet at sosial støtte kan bidra til å styrke og opprettholde motivasjon for egne arbeidsoppgaver. PP-rådgivere som opplever god sosial støtte fra kolleger kan styrke sin motivasjon for systemarbeid. Imidlertid vil kolleger som er mer lunkne til systemarbeid kunne bidra til å skape en kultur som hindrer motivasjon og satsing på systemrettede intervensjoner (Jungert et al., 2018).

Ledelsen kan styrke medarbeidernes motivasjon for systemarbeid ved å opprette tydelige rollebeskrivelser, unngå å legge opp til rollekonflikter og forhindre en overveldende arbeidsmengde (Chênevert et al., 2019). Ved at medarbeidere føler de blir ivaretatt vil mulighetene til å oppnå endring og være klar for endringsarbeid i større grad være tilstede (Lawrence & Callan, 2011). PP-rådgivere som opplever å få støtte vil i større grad kunne være i stand til å gi andre støtte i endringsarbeid (Lawrence & Callan, 2011).

#### ***5.1.6. Sammenhengen mellom opplevd kompetanse, opplevd støtte og vektlegging av arbeidsallianse***

Til slutt fant vi en sammenheng mellom vektlegging av generell arbeidsallianse og opplevd kompetanse og opplevd støtte i spørreundersøkelsen. Både økt opplevd kompetanse og opplevd støtte predikerte hver for seg en sterkere vektlegging av arbeidsalliansen. En slik sammenheng kan tyde på at arbeidsallianse ser ut til å være essensielt å etablere og opprettholde for å kunne lykkes med systemarbeid, ved at personer som opplever seg å ha god kompetanse på systemrettet arbeid også anser arbeidsalliansen som viktig. Intervjuene støttet også oppunder en slik forståelse, hvor det ble framhevet at økt kompetanse bidro til at en ble tryggere på hvordan man skulle få en god relasjon til ansatte i skoler og barnehager. Opplevd støtte viser også at arbeidsalliansen er viktig for å lykkes i systemarbeid, ved at mer

opplevd støtte fra ledelsen og kolleger i egen PP-tjeneste til å drive med systemarbeid medførte en økt vektlegging på ulike aspekter ved arbeidsalliansen. Økt vektlegging av arbeidsalliansen kan gjenspeile lovverkets utforming som ikke stiller noen krav til skoler og barnehager om å motta systemiske intervensjoner fra PP-tjenesten (Bjerklund et al., 2019), slik at PP-tjenesten må bidra til at skoler og barnehager ønsker å få hjelp til organisasjons- og kompetanseutvikling hvis systemarbeid skal forekomme ved å skape en god arbeidsalliansen. Når vi nå har belyst resultatene i forhold til relevant teori og tidligere forskning, vil vi videre kort presentere begrensninger med studien.

## **5.2. Begrensninger**

En første begrensning knytter seg til utfordringer i forbindelse med overholdelse av personvernregler (GDPR). Det betød at vi ikke fikk samlet inn personopplysninger fra de som svarte på spørreskjemaet, noe som gjorde det umulig å velge ut respondenter med interessante svar til oppfølging i intervjuundersøkelsen. Det har medført at vår versjon av et forklarende sekvensielt blandet metoddesign ikke har kunnet utnytte informasjon fra spørreundersøkelsen til å gjøre et strategisk utvalg av informanter til intervjuundersøkelsen, som for eksempel ved å velge ut informanter med svarmønstre som skilte seg fra hverandre på bestemte måter. Det er dermed en tilpasset versjon av et forklarende sekvensielt blandet metoddesign som har blitt benyttet. Det var dessuten ikke nok tid til å foreta en deltakervalidering av funnene fra intervjuundersøkelsen for å undersøke om informantene kjente seg igjen i fremstillingen av intervjuresultatene. I tillegg kan en deduktiv tematisk analyse ha bidratt til at vi ikke fanget opp fenomenologisk viktige forhold som falt utenfor vårt teoretisk definerte rammeverk i intervjumaterialet.

En annen begrensning handler om at vi ikke hadde tilgang til oppdatert informasjon om antall PP-rådgivere i Norge. Vi hadde riktignok tall fra 2016, men vi valgte å ikke gjøre et estimat for antall PP-rådgivere ettersom et slikt estimat ville bli usikkert. Manglende oversikt over det totale antall PP-rådgivere i Norge har gjort at det ikke har vært mulig å regne ut svarprosent og foreta frafallsanalyser. Det var dessuten en begrensning at vi ikke sendte purrebrev til PP-tjenesten for å oppfordre til flere svar, selv om den første henvendelsen resulterte i 157 respondenter, noe vi anså som tilfredsstillende. Likevel kunne et noe større utvalg ha bidratt til noe større presisjon i de statistiske analysene.

Spørsmålet som ble stilt om opplevd støtte fra både kollegaer og ledelsen samtidig kan ha bidratt til å gjøre en del respondenter usikre på hva de skulle svare, og dermed ha gjort funnene om opplevd støtte noe usikre. I tillegg kan sosiale ønskelighetseffekter ha bidratt til at PP-rådgiverne svarte det de trodde var sosialt akseptabelt for hva de la vekt på i systemarbeid. Det viste seg å gjenspeile seg i at de fleste PP-rådgivere gjennomgående har gitt høye verdier på hva de anser som viktig i systemrettet arbeid på spørsmålene vi stilte som handler om ulike aspekter ved arbeidsallianse.

### **5.3. Implikasjoner for praksis**

Til tross for begrensningene, kan de aktuelle funnene ha noen praktiske implikasjoner. Spørreskjema- og intervjuundersøkelsen kan i likhet med tidligere forskning tyde på at PP-rådgiverne har en positiv holdning til å jobbe mer systemrettet. Det kan innebære at det vil være relativt lett å få oppslutning om en PP-rådgiverrolle som handler mer om å være en endringsagent gjennom systemiske intervensjoner enn det tilfellet er i dag. Samtidig er det viktig å anerkjenne behovet som fortsatt eksisterer for å foreta sakkyndige utredninger, slik at individperspektivet ikke forsvinner. Holdningene til system- og individarbeid tyder på at PP-rådgiverne ønsker at PP-tjenesten har fokus på både individrettet og systemrettet arbeid, men at de kan tenke seg en tyngdepunktforskyvning i retning av mer systemarbeid.

Det kom også fram i intervjuundersøkelsen at ledelsen i skoler, barnehager og kommuner ble oppfattet som mer positive til systemarbeid enn andre ansatte ved skoler og barnehager. Likedan ble ledelsen i PP-tjenesten oppfattet som mer positiv til systemarbeid enn PP-rådgiverne. Dersom det er et mål at organisasjoner som skoler, barnehager og PP-tjenesten skal satse mer på systemarbeid for å bedre opplæringskvaliteten for barn og elever, kan det bidra til en positiv kultur om ledelsen i PP-tjenesten, skoler, barnehager og kommuner formidler sine positive holdninger til slikt arbeid.

Det kom også fram i intervjuundersøkelsen at det var ulike måter å forstå systemarbeid på. Det viser at det kan være nyttig å klargjøre hva som legges i systemarbeid for å sikre en felles forståelse hos involverte aktører. Det synes også mulig å forene individrettet og systemrettet arbeid ved å ta utgangspunkt i enkeltbarns særskilte behov og jobbe med omgivelsene rundt,

noe som vil kunne gagne flere andre barn og elever i omgivelsene til barn med særskilte behov. For å belyse de ulike omgivelsene rundt enkeltbarn kan man for eksempel benytte seg av pedagogisk analyse og sammenhengssirkelen til Nordahl eller Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell.

Når det gjelder samarbeid mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager om systemarbeid, kan PP-rådgiver oppleve en god forankring hos og støtte fra skole- og barnehageledelsen som avgjørende. Lederforankring kan også ses på som viktig i å etablere en felles forståelse for behovet for å gjøre endringer og for hvordan endringer skal gjennomføres for å lykkes med systemarbeid. Selv om endring kan oppleves som krevende for de som står midt oppe i det, er det stor sannsynlighet for mer langsiktige gevinster, noe som vil gjøre at ansatte får en bedre arbeidshverdag og at barn og elever får en bedre opplærings situasjon.

Ettersom det er frivillig for skoler og barnehager om de ønsker bidrag fra PP-tjenesten i systemarbeid, kan det ut fra denne undersøkelsen synes viktig å satse på PP-rådgiveres kompetanse i rådgivningsferdigheter og arbeidsallianse, slik at skoler og barnehager ønsker å benytte seg av PP-tjenestens ressurser og tilbud om systemarbeid. Ifølge rådgiverne kan det å etablere konsensus om felles mål og oppgaver og å utvikle et sterkt emosjonelt bånd regnes som viktige rådgivningsferdigheter. Resultatene tydet også på at med økt tiltro til egen kompetanse for å drive systemarbeid, kan PP-rådgiver legge større vekt på ulike sider ved arbeidsalliansen. Opplevd støtte fra ledelse og kolleger i egen PP-tjeneste til å drive med systemarbeid så også ut til å henge sammen med større vektlegging av arbeidsalliansen, noe som antagelig er viktig for å lykkes med systemrettede tiltak. At økt tiltro til egen kompetanse til å arbeide systemrettet viste seg å henge sammen med en økt vektlegging av arbeidsalliansen, synes å understreke betydningen av å satse på flere kompetansehevingsprogrammer for PP-tjenesten som Samtak, Faglig løft for PPT og SEVU-PPT.

#### **5.4. Behov for videre forskning**

Det er flere muligheter til å forske videre i forlengelse av disse funnene. Siden myndighetene har satset på mer systemarbeid i PP-tjenesten, er det viktig å utføre mer forskning på dette. Per nå foreligger det begrenset med forskning som spesifikt omhandler PP-tjenesten og som

dreier seg om betydningen av relasjonskompetanse i systemarbeid med fokus på arbeidsalliansen mellom PP-tjenesten og skoler og barnehager. Ettersom en god relasjon og velfungerende arbeidsallianse trolig er avgjørende for å kunne lykkes med systemarbeid i PP-tjenesten, blir det viktig å fremskaffe mer forskning om dette. En mulighet er å gjøre intervjustudier for å få mer innsikt i hvordan opplevd kompetanse og opplevd støtte fra ledelse og kolleger i PP-tjenesten henger sammen med økt vektlegging av arbeidsalliansen. Undersøkelser som har bedre oversikt over populasjonen av PP-rådgivere og dermed representativiteten av utvalg kan også gi større muligheter for generalisering. Intervjuundersøkelser med mer strategiske utvalg for å sikre variasjon blant informantene kan dessuten bidra til et mer utfyllende bilde av hvordan PP-rådgiverne forholder seg til systemarbeid. Det kan også være interessant å undersøke holdninger til og forståelsen av systemarbeid hos ansatte i barnehager og skoler for å kunne få et mer helhetlig bilde av hvordan samarbeidet mellom skoler og barnehager og PP-tjenesten om systemrettet arbeid kan forstås.



## REFERANSER

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B. C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). Nordlandsforskning.  
<https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Anthun, R. A. (2002). *School psychology service quality: Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential* [Doktorgradsavhandling]. University of Bergen. Faculty of Psychology.
- Anthun, R., & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*, 27(3), 259-280.  
<https://doi.org/10.1177/0143034306067293>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte – hele skolen med*. Universitetsforlaget.
- Bidmead, C., Davis, H. & Day, C. (2002). Partnership working: What does it really mean? *Community Practitioner*, 75(7), 256-259. <https://www-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/213348450/fulltextPDF/6FC248C90D8D4104PQ/1?accountid=14699>
- Birkemo, A. (2009). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Universitetet i Oslo.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (2020). Innledning. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 12-18). Universitetsforlaget.
- Bolstad, E. (2020, 22. mars). Kommuner i Norge. *Store Norske Leksikon*.  
[https://snl.no/kommuner\\_i\\_Norge](https://snl.no/kommuner_i_Norge)
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260.  
<https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. I A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Red.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (s. 13–37). Wiley.
- Bratteng, S. (2008). Fra individ- til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. *Skolepsykologi*, 43(4), 59-66.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843-860). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Busch, T., Vanebo, J. O. & Dehlin E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Cain, D. J. (2002). Defining characteristics, history, and evolution of humanistic psychotherapies. I D. J. Cain (Red.), *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice* (s. 3-54). American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/10439-000>
- Chênevert, D., Kilroy, S. & Bosak, J. (2019). The role of change readiness and colleague support in the role stressors and withdrawal behaviors relationship among health care employees. *Journal of Organizational Change Management*, 32(2), 208-223. <https://doi.org/10.1108/JOCM-06-2018-0148>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cresswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- de Vaus, D.A. (2014). *Surveys in social research* (6. utg.). Routledge.
- deVellis, R. F. (2017). *Scale development. Theory and applications*. Sage.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2011). Evaluering som støtte i skolens innovasjonsarbeid- en illustrasjon. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 88-105). Universitetsforlaget.

- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Nordlandsforskning.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Gelso, C. J., Fretz, B. R. & Williams, E. N. (2014). *Counseling psychology* (3. utg.). American Psychological Association.
- Haakensen W. L. (2012). En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene. Reflekterende team: En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgiveres opplevelser av et utviklingsprosjekt. I T. Moen & A. Tveit (Red.). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 33-84). Akademika forlag.
- Hatcher, R. L., Lindqvist, K. & Falkenström, F. (2020). Psychometric evaluation of the Working Alliance Inventory - Therapist version: Current and new short forms. *Psychotherapy Research*, 30(6), 706-717.  
<https://doi.org/10.1080/10503307.2019.1677964>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relationships*. Wiley.
- Helsedepartementet. (2003). *Sammen om psykiske helse. Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/strategiplan\\_for\\_barn\\_og\\_unge\\_psykiske\\_helse.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/strategiplan_for_barn_og_unge_psykiske_helse.pdf)
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2019). *Pedagogisk-psykologisk arbeid* (3. oppl.). Gyldendal akademisk.
- Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 9–16. <https://doi.org/10.1037/a0022186>
- Horvath, A. O. (2018). Research on the alliance: Knowledge in search of a theory. *Psychotherapy Research*, 28(4), 499-516.  
<https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1373204>
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellforsøket «Faglig løft for PP- tjenesten* (NF-rapport 15/2010). Nordlandsforskning. <https://docplayer.me/4947102-Baere-staur-eller-lofte-i-flokk.html>
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye*

- forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 2/2013). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pp-tjenesten.pdf>
- Iversen, S., Ellertsen, B., Jacobsen, S. R., Råheim, M. & Knivsberg, A.M. (2006). Developing a participatory multidisciplinary team approach to enhance the quality of school start. *Action Research*, 4(3), 271–293. <https://doi.org/10.1177/1476750306066802>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2019). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johnson, L. N. & Wright, D. W. (2002). Revisiting Bordin's theory on the therapeutic alliance: Implications for family therapy. *Contemporary family therapy*, 24(2), 257-269. <https://link-springer-com.ezproxy.uio.no/article/10.1023/A%3A1015395223978>
- Jungert, T., Broeck A. v., Schreurs, B., Maastricht B. & Osterman U. (2018). How Colleagues Can Support Each Other's Needs and Motivation: An Intervention on Employee Work Motivation. *Applied Psychology*, 67(1), 3-29. <https://doi.org/10.1111/apps.12110>
- Kaarbø, E. (2009). Kombinerte metoder. *Sykepleien forskning*, 4(3), 244-248.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U. V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1754904>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Red.). (2018). *Doing Interviews* (2. utg.). The Sage Qualitative Research Kit. <https://dx-doi-org.ezproxy.uio.no/10.4135/9781529716665>
- Ladyman, J. (2002). *Understanding philosophy of science*. Routledge.
- Lappegard, Ø. (2017). Metodetriangulering. *Utposten* 3, 20-23. <https://www.utposten.no/asset/2017/2017-nr-3.pdf>
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Lawrence, S. A. & Callan, V. J. (2011). The Role of Social Support in Coping during the Anticipatory Stage of Organizational Change: A Test of an Integrative Model. *British journal of management*, 22(4), s. 567-585.
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak* (Rapport RF – 2003/028). Rogalandforskning.  
<https://hdl.handle.net/11250/2676293>
- Luborsky, L. (2000). A pattern-setting therapeutic alliance study revisited. *Psychotherapy Research*, 10(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/713663591>
- Meld. St. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- 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/?ch=4>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Universitetsforlaget
- Midthassel, U. V. & Roland, E. (2011). Zero - et program mot mobbing. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.) *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 107-123). Universitetsforlaget.
- Mjelve, L. H. (2017). Process Competence versus Expert Knowledge: Counseling in Special Needs Education. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 2(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.870>
- Mjøs, M. (2016). PPT - en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan? *Spesialpedagogikk*, 5, s. 4-13.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202016.pdf>
- Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 3, s. 5-12.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202018.pdf>

- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. T. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 11-32). Fagbokforlaget.
- Moen T. & Karlsdottir R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvsberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101-117.  
<http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Mujis, D. (2013). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 3(23), 129-148.  
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- NESH. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien Forskning*, 1(4), s. 266-268.  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2007.0009>
- Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. I B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Red.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (s. 113–141). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/12075-004>
- Norcross, J. C. & Lambert, M. J. (2018). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy*, 55(4), 303-315. <http://dx.doi.org/10.1037/pst0000193>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://evalueringsportalen.no/evaluering/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-en-beskrivelse-og-evaluering-av-lp-modellen/Laeringsmiljo%20og%20pedagogisk%20analyse.pdf/@@inline>
- Nordahl, T. m. f. (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 2003:16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal.
- Olaussen, I. M., Skaar, E., Hauge, L. H. & Skogstad, A. (2010). Utbrenthet blant psykologer med kortere ansiennitet. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(3), s. 195-202.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/03/utbrenthet-blant-psykologer-med-kortere-ansiennitet>
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring av kvalitativ intervjuforskning. *Nordisk pedagogik*, 1(23), s. 1-20.  
[https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/np/2003/01/forum\\_veje\\_til\\_kvalitativ\\_kvalitet\\_om\\_kvalitetssikring\\_af\\_kvalitativ\\_intervju](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/np/2003/01/forum_veje_til_kvalitativ_kvalitet_om_kvalitetssikring_af_kvalitativ_intervju)
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Orlinsky, D. E. & Howard, K. I. (1987). Process and outcome in psychotherapy. I S. L. Garfield & A. E. Bergin (Red.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (3. utg., s. 311–381). Wiley.
- Percy, W. H., Kostere, K. & Kostere, S. (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.  
<https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rognes W. (1979). *Carl Rogers*. Forum Dreyer.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A. S. S. (2008). *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped.  
<https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/larende-skoler--innovasjonsteori-som-redskap-i-systemrettet-arbeid/>
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og*

- psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, J. (2015). Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste: problemstillinger i masteroppgaver. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 7-18.  
<http://hdl.handle.net/11250/2381605>
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Solvoll, M. A. (2000). *Identitet, autonomi og profesjonell utvikling – psykologer i pedagogisk-psykologisk tjeneste* [Doktorgradsavhandling]. University of Tromsø. Faculty of Social Science.
- Stranda, R. (2015). En skoleintegrert pedagogisk-psykologisk tjeneste i videregående skole. *Psykologi i kommunen*, 6, 63-71.  
<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2015/Randi-Stranda-6-2015.pdf>
- Sundar, P. R. (2018). PP-rådgiveren - en endringsagent. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 103-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. I H. S. Friedman (Red.), *The Oxford handbook of health psychology* (s. 192-217). Oxford university press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler»: PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 4, 45-58.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-syst-emrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 29.august). *Hva gjør PP-tjenesten?*  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.



- Wolgast, A. & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teacher's stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. Ø. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning.
- Ødegård, A. (2005). Perceptions of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems. A pilot study. *Journal of Interprofessional Care*, 19(4), 347-357. <https://doi.org/10.1080/13561820500148437>

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: E-post til ledere av PP-tjenesten

#### **Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet Systemarbeid i Pedagogisk-psykologisk tjeneste.**

Hei

Vi, Karl Henrik og Ekaterina, er studenter på masterprogrammet i Pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Vi skriver en masteroppgave om samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler/barnehager om systemrettet arbeid. Resultatene fra forskningsprosjektet håper vi kan bidra til å styrke PP-tjenestens systemrettede arbeid i forhold til skoler/barnehager og å dermed forbedre praksis.

I forskningsprosjektet skal vi gjennomføre en konfidensiell spørreundersøkelse, som tar cirka 15 minutter. Vi ønsker å få en oversikt erfaringene til flest mulig av PP-rådgiverne i Norge. Svar fra deg og dine PP-rådgivere er viktige for å fullføre forskningen vår om systemrettet arbeid i PP-tjenesten, og vi er takknemlige for deres bidrag i så måte. Derfor håper vi du kan videresende spørreundersøkelsen til alle dine PP-rådgivere. På forhånd, mange takk for hjelpen!

Lenken til spørreundersøkelsen er: <https://nettskjema.no/a/171761>.

Masteroppgaven skal leveres 1. juni og vi har professor Ivar Bråten som veileder. Det vil være mulig å få tilgang til resultatene fra forskningsprosjektet når sensuren har falt. For å få informasjon om resultatene eller for andre spørsmål, kan vi kontaktes på [karlhr@uio.no](mailto:karlhr@uio.no).

Med vennlig hilsen,  
masterstudenter i Pedagogisk-psykologisk rådgivning  
Karl Henrik Storhaug Reinås  
Ekaterina Ryabova

## **Systemarbeid i PP-tjenesten**

Side 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Systemarbeid i PP-tjenesten?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke PP-rådgiveres erfaringer med og holdninger til systemrettet samarbeid med barnehager og skoler. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål.**

I dette prosjektet undersøkes etablering og opprettholdelse av samarbeid mellom barnehager, skoler og PP-rådgivere for å drive systemrettet arbeid.

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

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave til to studenter ved studiet Pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo.

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

Forespørsel om å delta er sendt alle PP-kontorer i Norge ved ledelsen, med spørsmål om å distribuere henvendelsen videre til sine PP-rådgivere.

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

Deltakelse innebærer å fylle ut et spørreskjema, som skal ta cirka 15 minutter å gjennomføre. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine oppfatninger om systemarbeid med skoler og barnehager, hva du legger vekt på, hvilken kompetanse som kreves og opplevelse av støtte for å drive systemrettet arbeid. Dine svar på spørreskjemaet blir registrert elektronisk i den anonyme varianten av UiOs Nettskjema, og så få opplysninger som mulig vil kunne knyttes til deg som enkeltperson.

### **Det er frivillig å delta.**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene skal oppbevares på sikkert område på universitetets dataservere.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2021.

## **Dine rettigheter.**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo ved Ivar Bråten på e-post [ivar.braten@iped.uio.no](mailto:ivar.braten@iped.uio.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på e-post [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

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

- Norsk senter for forskningsdata AS telefon 55 58 21 17 eller e-post [\(personverntjenester@nsd.no\)](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Med vennlig hilsen,

Ivar Bråten, professor/veileder

Ekaterina Ryabova og Karl Henrik Storhaug Reinås, Studenter

### **Samtykkeerklæring.**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Systemarbeid i PP-tjenesten, og har fått anledning til å stille spørsmål (e-post). Jeg samtykker til: å delta i spørreundersøkelse.

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

Side 2

### **Bakgrunn.**

#### **Hvilket kjønn har du? (velg)**

- Mann
- Kvinne
- Annet

#### **Hvor gammel er du? (skriv)**

---

#### **Hvilken utdanning har du?**

- Profesjonsstudiet i pedagogikk/hovedfag i pedagogikk/master i pedagogikk
- Profesjonsstudiet i spesialpedagogikk/hovedfag i spesialpedagogikk/master i spesialpedagogikk
- Profesjonsstudiet i psykologi/hovedfag i psykologi/master i psykologi
- Annet

#### **Hvor mange år har du jobbet som PP-rådgiver?**

---

#### **Hvilke(n) aldersgruppe(r) jobber du med?**

- Barnehage
- Barneskole
- Ungdomsskole
- Videregående skole
- Voksenopplæring

Side 3

### **Systemrettet arbeid.**

I vår undersøkelsen er systemrettet arbeid alt arbeid i PP-tjenesten som ikke handler om utredning og sakkyndighetsarbeid knyttet til enkeltbarns eller elevers spesielle behov, men som omfatter omgivelsene til større grupper av barn og elever (knyttet til mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling). Eksempler kan være utvikling av læringsmiljø og arbeid med organisasjon og ledelse på skoler og i barnehager.

## **I mitt systemrettede arbeid med skoler og barnehager legger jeg vekt på...**

...at jeg og skolen/barnehagen arbeider mot mål vi har blitt enige om.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen forsøker å oppnå det samme gjennom systemarbeidet.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen sjekker underveis at vi jobber mot samme mål.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehager har en felles forståelse av hva hovedutfordringen for skolen/barnehagen er.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen er enige om hvilke resultater vi vil oppnå.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen er har en felles forståelse av hvilke tiltak som må iverksettes.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen er enige om at oppgavene som skolen/barnehagen arbeider med er nyttige.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen er enige om at iverksatte tiltak fører til ønskede endringen for skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen er enige om hva det er viktig å jobbe med for å oppnå ønskede endringer.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at både jeg og skolen/barnehagen oppfatter at måten vi jobber med problemene på er hensiktsmessige.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg er godt likt på skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3



- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen respekterer hverandre.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen setter pris på hverandre.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen har gjensidig tillit til hverandre.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg og skolen/barnehagen kan respektere hverandre selv om vi er uenige.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

Side 4

### **Oppfattet kompetanse til systemrettet arbeid.**

Her kommer noen flere spørsmål som dreier seg om systemrettet arbeid i barnehage/skole. I disse spørsmålene er vi interessert i hvordan du opplever din egen kompetanse for å gjennomføre systemrettet arbeid.

#### **Jeg føler meg sikker på...**

...at jeg kan etablere felles mål for systemarbeidet.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg klarer å skape enighet om hovedutfordringene for systemarbeidet.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg sammen med skolen/barnehagen er i stand til å iverksette tiltak som fører til ønsket systemendring.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg klarer å skape en felles forståelse for hvordan vi skal løse problemene.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg klarer å etablere gjensidig tillit mellom meg og skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...at jeg er i stand til opprettholde gjensidig respekt selv om det oppstår uenighet mellom meg og skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

Side 5

### **Opplevd støtte.**

#### **Jeg opplever støtte fra leder og kolleger når det gjelder...**

...å etablere felles mål for systemarbeidet med skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...å skape enighet om hovedutfordringene for systemarbeidet med skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...å iverksette tiltak som fører til ønsket systemendring sammen med skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...å skape en felles forståelse med skolen/barnehagen for hvordan vi skal løse problemene.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...å etablere gjensidig tillit mellom meg og skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

...å opprettholde gjensidig respekt selv om det oppstår uenighet mellom meg og skolen/barnehagen.

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

## **Prioriteringer.**

I hvilken grad jobber du systemrettet og individrettet?

- 1 - I svært stor grad individrettet
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad systemrettet

Hvordan ville du helst prioritere rådgivningsarbeidet ditt?

- 1 - Mest mulig individrettet
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - Mest mulig systemrettet

Ut fra din erfaring, i hvilken grad ønsker skolen/barnehagen at PP-tjenesten arbeider systemrettet?

- 1 - I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - I svært stor grad

## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring å delta i intervju**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Systemarbeid i PP-tjenesten?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke PP-rådgiveres erfaringer med og holdninger til systemrettet samarbeid med barnehager og skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål.**

I dette prosjektet undersøkes etablering og opprettholdelse av samarbeid mellom barnehager, skoler og PP-rådgivere for å drive systemrettet arbeid.

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

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave til to studenter ved studiet Pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo.

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

Forespørsel om å delta er sendt enkelte PP-kontorer i Norge ved ledelsen, med spørsmål om å distribuere henvendelsen videre til sine PP-rådgivere og eget nettverk.

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

Deltakelse innebærer å delta på intervju, som skal ta cirka 60 minutter å gjennomføre. Intervjuet inneholder spørsmål om dine oppfatninger om systemarbeid med skoler og barnehager, hva du legger vekt på, hvilken kompetanse som kreves og opplevelse av støtte for å drive systemrettet arbeid. Vi tar lydopptak og notater fra intervju. Dine svar på intervju blir registrert med kryptert opptaker, og opptakene vil bli slettet og dataene anonymisert etter kvalitetssikring av transkripsjon. Det er viktig å unngå å gi taushetsbelagte opplysninger, og fokuset vil være på ditt systemarbeid.

#### **Det er frivillig å delta.**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene skal oppbevares på sikkert område på universitetets dataservere.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2021.

#### **Dine rettigheter.**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo ved Ivar Bråten på e-post [ivar.braten@iped.uio.no](mailto:ivar.braten@iped.uio.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på e-post [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Ivar Bråten  
Professor/veileder

Ekaterina Ryabova  
Student

Karl Henrik Storhaug Reinås  
Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Systemarbeid i PP-tjenesten**, 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.



## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning.

Takk for at du ville la deg intervju. Intervjuet tar ca. en time. Vi vil stille spørsmål om ulike forhold rundt dine erfaringer og holdninger knyttet til systemrettet arbeid. Det er viktig at det ikke framkommer taushetsbelagt informasjon. Du har tidligere fått informasjon om intervjustudien på e-post. Er det noe du lurer på før vi starter? For å fortsette med intervjuet trenger vi ditt muntlige samtykke. Samtykker du til å bli intervjuet om systemrettet arbeid og samarbeid med skoler og barnehager?

#### Bakgrunn.

1. Hvilken utdanning har du? Pedagogikk / Spesialpedagogikk / Psykologi / Annet \_\_\_\_
  - Fra spørreundersøkelsen vår opplevde vi at mange svarte at de hadde en annen utdanning enn tilsvarende master i psykologi/pedagogikk/spesialpedagogikk.  
Hvilket inntrykk har du av utdanningsbakgrunnen til ansatte PP-rådgivere i Norge?
2. Hvor gammel er du? Alder: \_\_\_\_
3. Hvor mange år har du jobbet som PP-rådgiver?
4. Hvor lang erfaring har du med å jobbe systemrettet?
5. Hvilke aldersgrupper jobber du systemrettet med? Barnehage/ Barneskole/ Ungdomsskole/ Videregående skole/ Voksenopplæring
6. Hvor mye tid bruker du på systemrettet arbeid?
7. Hvilke type prosjekter har du jobbet med i systemarbeid med skoler og barnehager?
8. Hvordan forstår du systemrettet arbeid?
  - I forskningsprosjektet vårt definerer vi systemrettet arbeid som alt arbeid i PP-tjenesten som ikke handler om utredning og sakkyndighetsarbeid knyttet til enkeltbarns eller elevers spesielle behov, men som omfatter omgivelsene til større grupper av barn og elever (knyttet til mandatet om kompetanse- og organisasjonsutvikling). Eksempler kan være utvikling av læringsmiljø og arbeid med organisasjon og ledelse på skoler og i barnehager.

#### Forskjell mellom system- og individrettet arbeid for PP-rådgiver.

9. Hva anser du som de største forskjellene på systemrettet og individrettet arbeid?
10. Hvordan ville vektleggingen av systemrettet og individrettet arbeid i PP-tjenesten sett ut hvis du kunne velge helt fritt?

### **Erfaring om etablering og opprettholdelse av systemrettet arbeid.**

11. Hva legger du vekt på i systemrettet arbeid med skoler og barnehager? Hva skal til for å lykkes med systemrettet arbeid?
  - Hvordan går du frem for å etablere et samarbeid med skoler og barnehager i systemrettet arbeid?
  - Hvordan jobber du for å opprettholde et samarbeid med skoler og barnehager i systemrettet arbeid over tid?
12. Hva tenker du om å arbeide mot å etablere og opprettholde felles forståelse og enighet om mål med ansatte i barnehager og skoler i systemrettet arbeid?
13. Hva tenker du om å arbeide mot å etablere og opprettholde felles forståelse og enighet om oppgaver med ansatte i barnehager og skoler i systemrettet arbeid?
14. Hva tenker du om å arbeide mot å etablere og opprettholde et emosjonelt bånd (altså at dere har gjensidig tillit og respekt for hverandre, at dere setter pris på hverandre, at dere liker hverandre) med ansatte i barnehager og skoler i systemrettet arbeid?
15. Hva er de største utfordringene i samarbeidet med ansatte i barnehager og skoler om å drive systemrettet arbeid?
16. Hvis du opplever motstand, hvordan opplever du motstand til å drive med systemrettet arbeid?

### **Opplevd kompetanse.**

17. Hvordan opplever du kompetansen til å drive systemarbeid i PP-tjenesten?
18. Hvordan opplever du din kompetanse til å drive systemarbeid?
19. Hvor sikker føler du deg på å lykkes med å etablere felles mål, oppgaver og emosjonelt bånd med skoler og barnehager?

### **Opplevd støtte.**

20. Hvordan opplever du støtte til å drive med systemrettet arbeid? Fra hvem opplever du støtte (for eksempel fra kollegaer, ledelse, skoler og barnehager)?
21. Hvordan oppfatter du at ansatte i barnehager og skoler opplever systemarbeidet fra PP-tjenesten?

### **Fra spørreskjemaundersøkelsen.**

22. *Arbeidsallianse.* Vi skriver om hvordan PP-rådgivere oppfatter å etablere arbeidsallianse med skoler og barnehager. En hovedteori i tidligere forskning er at arbeidsallianse

inkluderer tre komponenter mellom rådgiver og råde søker: enighet om felles mål, enighet om felles oppgaver og at man har utviklet et emosjonelt bånd.

I spørreundersøkelsen vår fant vi at det var en forskjell på det å vektlegge å bli godt likt av de som jobber i skole og barnehage og å vektlegge det å ha felles mål og oppgavefokus med de som jobber i skoler og barnehager. Altså to faktorer og ikke tre av arbeidsalliansen.

- Hvor viktig tenker du det er å bli godt likt av, sette pris på hverandre og ha gjensidig tillit mellom PP-rådgivere og ansatte i barnehager og skoler for å lykkes med systemrettet arbeid?
- Tror du ønsket om å bli godt likt noen gang kan komme i konflikt med det å ha fokus på oppgavene som skal løses gjennom systemarbeid?

23. **Om utdanningsbakgrunn.** I spørreundersøkelsen vår fant vi at pedagoger og spesialpedagoger var mer opptatt av emosjonelt bånd - å bli likt, satt pris på og ha gjensidig tillit - hos ansatte i barnehager og skoler enn psykologer.

- Opplever du noen forskjeller mellom PP-rådgivere med ulike utdanningsbakgrunner når det kommer til å drive systemrettet arbeid?

#### **Avslutning.**

24. Hvis du skulle gi ditt beste råd til fremtidige PP-rådgivere når det gjelder å jobbe systemrettet, hva ville rådet ha vært?
25. Er det noe du vil legge til, som du ikke har fått sagt?

## Vedlegg 5: Godkjenning NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Pedagogisk-psykologiske rådgivere og etablering og opprettholdelse av samarbeidsallianse med ansatte i skoler og barnehager i et systemisk perspektiv

#### Referansenummer

100957

#### Registrert

10.12.2020 av Karl Henrik Storhaug Reinås - karlhr@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ivar Bråten, ivar.braten@iped.uio.no, tlf: 90910566

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Karl Henrik Storhaug Reinås, karlh1802@hotmail.com, tlf: 47640512

#### Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.12.2021

#### Status

08.01.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 08.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

---

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.21.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

PP-rådgivere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltindivider eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må også være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Student og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om student avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

Minner også om at det ikke må hentes inn tredjepersonsopplysninger. En tredjepersonsopplysning er informasjon som direkte eller indirekte identifiserer andre personer enn den som deltar i forskningsprosjektet.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)