



Universitetet
i Stavanger

Svein Erik Nergaard

Hjelp til lærere i klasserommet

- lokale tiltak for bedre læringsmiljø og økt inkludering

En nasjonal kartlegging av ambulerende team

Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 54

Hjelp til lærere i klasserommet

- lokale tiltak for bedre læringsmiljø og økt inkludering

En nasjonal kartlegging av ambulerende team

Svein Erik Nergaard

Juni 2016

ISSN 0806-7031

ISBN 978-82-7644-655-5

Rapport nr. 54, Universitetet i Stavanger

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

INNHold

Kapittel 1 Innledning	5
1.1 Rapportens disposisjon	5
1.2 Bakgrunn	5
1.3 Forståelse av framveksten av tiltak	8
1.4 Begrepsavklaring	10
Kapittel 2 Metode	10
2.1 Gjennomføring.....	10
2.2 Utvalg	11
2.3 Svarprosent	12
2.4 Validitet og relabilitet.....	12
Kapittel 3 Presentasjon av resultater og analyse.....	14
3.1 Presentasjon av resultater	14
3.1.1 Forekomst.....	14
3.1.2 Ansatte.....	14
3.1.3 Antall saker	15
3.1.4 Etableringsår	15
3.1.5 Plassering i organisasjonen	16
3.1.6 Skriftlige planer.....	16
3.1.7 Faglig veiledning.....	16
3.1.8 Egne lokaler for undervisning	17
3.1.9 Andre segregerte tiltak i kommunen	17
3.1.10 Viktigste suksessfaktorer	17
3.2 Analyse av resultater	17
3.2.1 Kvalifiserte ansatte.....	17
3.2.2 Variasjon i antall saker og arbeidsmåte	19
3.2.3 Lokal tilpasning i den kommunale organisasjonen.....	20
3.2.4 Suksessfaktorer	22
3.3 Informantenes vurdering av utsagn	23
3.3.1 Beskrivelse av arbeid med saker.....	23
3.3.2 Samarbeid med lærere.....	25
3.3.3 Samarbeid med PPT.....	27

3.3.4 Om resultater av arbeidet	28
3.3.5 Team som bekrefter at de tar elever ut av ordinær opplæring	29
Kapittel 4 Forbedring av praksis med utgangspunkt i praksisfeltets egne løsninger?..	30
Kapittel 5 Oppsummering	34
Referanser	35

Forord

Denne rapporten omhandler en kartlegging og spørreundersøkelse i norske kommuner 2013-14 om tiltak som er etablert for å gi hjelp og støtte til lærere i grunnskolen. Slike tiltak kan betegnes som ambulerende team. Det er Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Svein Erik Nergaard og Nina Grini som har gjennomført spørreundersøkelsen i kommunene og tiltakene.

Hensikten med undersøkelsen er å få mer kunnskap om ambulerende team. Denne arbeidsmåten i skolene er i sterk vekst i mange kommuner og det er viktig å få kunnskap med tanke på å kunne bidra til å evaluere, forbedre og eventuelt stimulere tiltakene. Etablering av ambulerende team er lokale initiativ som vokser fram ut fra lokale behov og den raske veksten kan tyde på at vurdering av effekten er god. Arbeidsmåten innebærer også i en del tilfeller en interessant omdisponering av ressurser fra en segregerte til målsetting om en mer inkluderende praksis. Sentrale forhold er forekomst, organisering, kompetanse hos ansatte, arbeidsmåter og samarbeid med PP-tjenesten. Kartleggingen av forekomst av tiltak er omtalt i en artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 7, 2013 (Jahnsen & Grini 2013), og hovedresultatene fra spørreundersøkelsen i tiltakene er beskrevet i en artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 2, 2015 (Nergaard & Grini 2015). Hensikten med denne rapporten er å gi en samlet og mer helhetlig og grundig framstilling av undersøkelsen og fenomenet ambulerende team. Rapporten er skrevet av Svein Erik Nergaard.

Takk til alle som på ulik måte har bidratt til denne rapporten: alle imøtekommende og positive informanter som har brukt av sin dyrebare tid, ved Læringsmiljøsenderet Elin Ødegård, Randi Myklebust Sølvi og Kirsti Tveitereid for gjennomlesning og konstruktive innspill og til Hanne Jahnsen for støtte og hjelp underveis i arbeidet.

Hjelp til lærere i klasserommet

- lokale tiltak for bedre læringsmiljø og økt inkludering

En nasjonal kartlegging av ambulerende team

Kapittel 1 Innledning

1.1 Rapportens disposisjon

I kapittel 1 blir det gitt en beskrivelse av bakgrunnen for undersøkelsen og en kort beskrivelse av fenomenet ambulerende team og hvordan man kan forstå framveksten av slike tiltak. Deretter blir det undersøkelsesopplegget presentert og det blir gjort kritiske vurderinger av noen metodiske forhold i kapittel 2. Så blir resultater om faktiske forhold som etableringsår, ansattes utdanning, størrelse, kapasitet plassering i kommunal organisasjon, presentert i kapittel 3. Videre i kapitlet blir disse resultatene drøftet. Utsagn som informantene har tatt stilling til blir presentert og drøftet fortløpende, dels sett i sammenheng med de andre resultatene fra undersøkelsen. I rapportens kapittel 4 er det en drøfting denne type utviklingsarbeid som springer ut av lokale initiativ, sett i forhold til sentralt initierte tiltak. Avslutningsvis er det i kapittel 5 en oppsummering av rapporten.

1.2 Bakgrunn

I mange kommuner foregår det lokalt utviklingsarbeid for å etablere og utvikle nye tiltak som skal møte skolens behov for hjelp til å gi et forsvarlig opplæringstilbud til elever som utfordrer. Arbeidet har som utgangspunkt de situasjonene som kan få skoler til å ta elever ut av vanlig undervisning og gi dem et segregert tilbud i en mindre gruppe. Man ser konturene av en ny type tiltak som etableres på kommunalt nivå, kanskje delvis også som et resultat av en økende bevissthet om skoleeiers ansvar og oppgaver. (Meld. St. 20 (2012–2013), NOU 2015:2). Kunnskap om disse tiltakene har kommet fram blant annet gjennom kartleggingen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006) og tilsvarende undersøkelse på 1.-7. trinn (Jahnsen, Nergaard & Grini 2011). Situasjonen i grunnskolen generelt med hensyn til problematferd, bråk og uro, er at elevene viser mindre problematisk atferd

nå enn tidligere (Gustavsen & Nordahl 2009). Kan det være at skolene har utviklet og bruker gode tiltak, og er blitt flinkere til å forebygge?

Utviklingsarbeidet på dette feltet er lite omtalt og kjent ut over de lokale sammenhengene der det foregår. Det etableres team på kommunenivå som driver tiltak som er kjennetegnet av fleksibilitet og mobilitet. I praksis skjer dette ved at målet for tiltakene alltid er at innsatsen settes inn i elevenes klassemiljø heller enn at eleven får et opplæringstilbud et annet sted. Teamene kommer inn der hvor problemene er i ferd med å bli store og skolene trenger faglig assistanse fra eksterne ressurspersoner. Forebygging og verdien av tidligintervensjon er viktige perspektiver i arbeidet. En del av tiltakene har en egen base, men bare unntaksvis er elevene der. Det kan skje i korte perioder, for eksempel i akutte krisesituasjoner.

Betegnelsen på disse tiltakene varierer, men den betegnelsen som går oftest igjen er *ambulerende team*. I den videre teksten omtales alle tiltak som omfattes av undersøkelsen som *ambulerende team* selv om betegnelsen altså kan variere lokalt. Når tiltaksutviklingen har utgangspunkt i eksisterende tiltak som for eksempel en alternativ skole, bruker ofte tiltakene *utadrettet tjeneste*.

I en rapport om alternative skoler som Barnevernets utviklingscenter utgav for 25 år siden (Sørli 1991) ble idéen om alternative skoler som lokale kompetansesentra lansert. Framveksten av alternative skoler og skoletiltak de siste 30 årene kan vi betrakte som typiske lokale initiativ, oppstått og utviklet der behovet for nye tiltak har vært stort (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). Selv om enkelte offentlige utredninger har oppmuntret til slike tiltak (Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet 2002), må vi se på disse tiltakene nærmest som det motsatte av det som er sentralt initiert. Det er både variasjon i kvaliteten og usikkerhet om effekten av slike opplæringstiltak, men likevel enighet om at de ofte har klart å gi tilbud til krevende elever når vanlig skole må gi opp (Sørli 1991, Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). Viktige kjennetegn er at det er lokale «ildsjeler» som er initiativtakere og drivere, og tiltakene har stor grad av lokal tilpasning og viser derfor stor variasjon i både innhold og arbeidsmåter. På dette punktet er det viktige fellestrekk ved utviklingen av tiltak som ambulerende team og alternative opplæringstiltak.

Utviklingen av ambulerende team kan vi se som en videreutvikling av idéen om lokale kompetansemiljøer. Noen av dagens ambulerende team har sitt utspring nettopp i veletablerte alternative skoler, mens andre er resultat av kommunal målrettet satsing på styrking av grunnskoletilbudet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006, Jahnsen, Nergaard & Grini 2011, Jahnsen & Grini 2013). I flere kommuner som vi kjenner til, har utgangspunktet vært et politisk vedtak om å etablere eller videreutvikle en base for elever som viser alvorlig problematferd. Utredningsarbeidet som så har blitt gjennomført for å planlegge tiltak har på faglig grunnlag lagt sterke føringer for at det vanligvis er en dårlig strategi å fjerne eleven fra det miljøet han naturlig hører til. En tiltaksmodell som ensidig tar sikte på å fjerne elevene vil føre til lite utvikling av læringsmiljøet i den vanlige skolen, og etterspørselen etter tjenester vil derfor heller øke enn avta. Det vil være vanskelig å endre de forholdene som er med på å skape et læringsmiljø der problematferd oppstår og utvikler seg (Ogden 2012). Utviklingen av tiltak som ambulerende team kan man forstå som en måte å møte denne utfordringen.

Undersøkelsen viser at ambulerende team ofte er relativt sterke fagmiljøer med ansatte som har lang erfaring og relativt høy formell kompetanse. Dette sammenfaller med erfaringer fra arbeid i praksisfeltet om at de ansatte i stor grad har erfaring fra arbeid i skolen i den aktuelle kommunen. Den største utfordringen for denne tiltakstypen er kanskje å få tillit og innpass på skolene, og det er det mange som har. Relasjonen mellom ambulerende team og PP-tjenesten i ulike kommuner varierer fra tett og nært samarbeid til nærmest ingen kontakt. Erfaringer fra praksisfeltet er at de kommunene hvor samarbeidet fungerer godt har store fordeler når det gjelder å oppnå resultater og skape utvikling for tiltakene. Denne undersøkelsen omfatter imidlertid ikke en ekstern evaluering av tiltakenes virksomhet, bare egenrapportering.

Tiltakene som Læringsmiljøsentret kjenner til gjennom samarbeidsrelasjoner og intervjuer i denne undersøkelsen arbeider ofte systemrettet og ut fra systemteori (Nordahl m.fl. 2005, Mitchell 2008). De legger hovedvekt på å møte elever og lærere i den konteksten hvor problemene har oppstått, og de arbeider systematisk med å identifisere og møte faktorer som opprettholder problemene. Tilnærmingen har oftest et relasjonelt utgangspunkt og det blir lagt stor vekt på å se eleven i den konteksten

han befinner seg. Det er elevens situasjon og samspillet i klassen, mer enn hans egenskaper, som er i fokus. Vi kan betrakte utviklingen av slike ambulerende team som et resultat av at skolene begynner å ta i bruk nyere kunnskap om læringsmiljøets betydning for elevenes atferd og læringsresultater .

1.3 Forståelse av framveksten av tiltak

Det er flere måter å forstå framveksten av denne tiltakstypen. Først og fremst kan den forstås som en konsekvens av de siste tiårs kunnskapsutvikling og hvilke faglige perspektiver som preger kunnskapsformidlingen når det gjelder sentrale faktorer med stor betydning for elevers læring og atferd. Økende grad av vektlegging på læringsmiljøets betydning er et tydelig utviklingstrekk over lang tid (Meld. St. 18 (2010–2011), Meld. St. 20 (2012–2013), Meld. St. 22 (2010 – 2011)).

Dette kommer også til uttrykk i nasjonale skolemyndigheters kunnskapsbase og materiell til skolesektoren. (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>). På bakgrunn av dette kan man hevde at utviklingen av ambulerende team er en logisk konsekvens av at det utvikles og etableres kunnskap i kommunene om betydningen av faktorer i læringsmiljøet (Hattie 2008, Nordahl & Overland 2015, Midthassel 2014). En god og på lengre sikt mer effektiv strategi blir å møte vanskelighetene der de oppstår, nemlig i klasserommet. En slik strategi kan ha to siktemål: Å løse eller redusere de akutte problemene for de involverte, og å skape varige endringer i læringsmiljøet gjennom å tilføre ny kunnskap.

Den tradisjonelle tilnærmingen vil i mange tilfeller være å ha et relativt ensidig fokus på eleven, og når problemene har eskalert til et høyt nivå, er løsningen å fjerne eleven helt eller delvis fra klassen. I en slik situasjon vil flere parter bli skadelidende over tid, og det vil også gå ut over elevenes mulighet til et effektiv læring (Nordahl 2000, Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). En slik framgangsmåte vil bekrefte perspektivet at det er eleven som er problemet. Og tiltakene som har vært forsøkt løst uten suksess, vil bli vurdert i lys av at det viste seg til slutt at problemene ble løst først når eleven ble fjernet. På denne måten vil erfaringen føre til lite læring og ny kunnskap for skolen, og i et forebyggingsperspektiv er lite eller ikke noe gjort og endret.

Etableringen av denne typen tiltak kan også settes i forbindelse med et sterkere fokus på skoleeierrollen og hvilke oppgaver og ansvar som ligger til den (Berg 2014). I de siste årene har forskning på skoleutviklingsprosjekter i ulike sammenhenger vist betydningen av god og tydelig ledelse på alle nivå (Fullan 2014, Ertesvåg 2012). For å lykkes med kvalitets- og resultatforbedringsarbeid i skolene, må ledelsen også i kommunen stå tydelig fram og være tett på skolelederne. Økt fokus på forebygging og økt kompetanse i skoleeierleddet kan på denne måten være en del av årsaken til at man har etablert mobile team som jobber for å forbedre praksis i klasserommene. Ikke minst med utgangspunkt i kunnskap om at det er læreren som på mange måter er den avgjørende faktoren i læringsmiljøet, kan vi forstå begrunnelser fra skoleeier om å arbeide på denne måten i skolene (Hattie 2009, Nordenboe m.fl. 2008).

Vi kan også forstå framveksten av disse tiltakene delvis på bakgrunn av den faglige utviklingen innenfor den såkalte alternativ skole- bevegelsen i Norge. Alternative skoler/ opplæringstiltak er segregerte, små opplæringstiltak for elever som viser problematferd og dårlig motivasjon for den vanlige skolen. Tiltakene har en egen medlemsorganisasjon, Fellesorganisasjonen for alternative skoler (FAS), som har engasjert seg i den fagpolitiske debatten i Norge. Styret i organisasjonen er aktivt og arrangerer jevnlig seminarer og møter på både nasjonalt og lokalt nivå.

På organisasjonens hjemmeside finner vi artikkelen om «Atferdsvansker og spesialskoler», publisert 30.01.2009 skrevet av Erlend Moen og Geir Mosand. «*Vi i styret for Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS) vil ikke tilbake til et todelt skolesystem med det "normale" flertallet og de atferdsvanskelige i spesialskoler. Erfaringene fra land som har slike todelte systemer er at skolene for de atferdsvanskelige blir fylt opp.*»

Mange av medlemstiltakene i FAS har lagt om hele eller deler av sin drift til å bli en tjeneste som arbeider ute i skolene i stedet for å ta imot elever i segregerte tilbud. Det finnes fortsatt mange segregerte tiltak, men det er et klart utviklingstrekk at elevene stadig er kortere del av sin undervisningstid i disse tiltakene (Jahnsen, Nergaard & Grini 2011). En viktig årsak til dette er at mange alternative opplæringstiltak nå arbeider mer ute i skolene enn tidligere, både med veiledning av lærere i saker med

enkeltelever eller i et mer generelt og forebyggende perspektiv (Jahnsen, Nergaard & Grini 2011). Kompetansebidraget fra ansatte i alternative opplæringstiltak er også mange steder vesentlig for å bygge opp tjenesten med mobile team lokalt.

1.4 Begrepsavklaring

For å kunne kartlegge denne type tiltak på nasjonalt nivå, ble det utviklet en definisjon som var bred nok til å fange opp ulike typer ambulerende team. Arbeidet med en definisjon er vesentlig fordi alle resultater i undersøkelsen vil bli knyttet til nettopp denne. I undersøkelsen ble informantene spurt om de hadde slike tiltak i egen kommune ut fra følgende definisjon:

- Teamet jobber for å utvikle læringsmiljøet i skolen.
- Teamet jobber for å redusere og forebygge problematferd.
- Teamet arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler. Det kan være organisert fra en skole.
- Teamet veileder skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd.
- Teamet jobber for å hindre at elever blir fjernet fra det miljøet de naturlig hører til.
- Teamet kan i korte perioder ta elever ut av klassen/skolen i egne grupper.
- Teamet er en faglig og administrativ enhet (kan være en egen avdeling under for eksempel PP-tjenesten).

Kapittel 2 Metode

2.1 Gjennomføring

Som en del av forberedelsen til undersøkelsen ble det gjennomført intervjuer med 3 ulike tiltak. Dette var tiltak som vi hadde grunnlag for å tro var nokså ulike. Hensikten med disse intervjuene var å få bedre innsikt i tiltakenes arbeidsmåter og organisering. På bakgrunn av dette og ut fra den generelle kunnskapen vi hadde til feltet, ble det laget en definisjon. Definisjonen ble prøvd ut i fem ulike tiltak, i fem forskjellige kommuner. I etterkant av dette ble definisjonen justert på bakgrunn av innspill fra praksisfeltet.

Selve undersøkelsen var todelt. Første del var en forespørsel til kommuner om de hadde tiltak som fylte kriteriene i definisjonen (vedlegg 1). Undersøkelsen rettet seg mot skoleadministrasjonsnivået i kommunene siden tiltakene organiseres på kommunalt nivå. Forespørselen ble sendt på e-post til kommunene adressert til skolefaglig ansvarlig. Svaralternativene var å bekrefte at de ikke hadde slike tiltak eller bekrefte at de hadde og oppgi kontaktopplysninger.

Andre del av undersøkelsen var en spørreskjemaundersøkelse til tiltakene som vi hadde fått bekreftede adresseopplysninger til (Vedlegg 2 og 3). Spørreskjema ble sendt ut med brevpost og det var en frankert svarkonvolutt vedlagt.

Resultatene fra undersøkelsen ble lagt inn i SPSS. I analysearbeidet ble det først og fremst gjort statistiske analyser som frekvenser, korrelasjoner og signifikanstester.

I den forberedende fasen av undersøkelsen ble det ved en forespørsel til Datatilsynet avklart at prosjektet ikke var konsesjonspliktig.

2.2 Utvalg

Gjennom vårt kjennskap til feltet «alternativ opplæring» i Norge vet vi at ambulerende team først og fremst er et byfenomen. De blir etablert i kommuner med et visst minimum antall skoler med en viss størrelse (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006, Jahnsen, Nergaard & Grini 2011). Det vil både være knyttet til et ressurs spørsmål og et spørsmål om organisering. Med dette som utgangspunkt satte vi et «cut-point» på 3000 innbyggere i kommunen i utvalget kommuner der vi ønsket å kartlegge forekomst av slike tiltak. Vi antok at kommuner med færre enn 3000 innbygger i svært liten grad kunne ha opprettet slike skoleomfattende team. Grovt regnet er antallet elever i grunnskolen ca 10% av befolkningen, altså ca. 300 elever i disse kommunene. Spørreskjemaet ble sendt til alle kommuner med mer enn 3000 innbyggere og dette ga et utvalg på 273 kommuner.

2.3 Svarprosent

Svarprosenten i undersøkelsen er tilfredsstillende på 73%. Det vil si at vi har opplysninger om eksistensen av slike tiltak i 196 kommuner av 273 med innbyggertall på over 3000. Alle større bykommuner hvor vi med relativt stor sikkerhet vet at det finnes tiltak er med, unntatt Bergen. Vi vet positivt at også der er det ambulerende team i virksomhet. Videre vet vi at det er en sammenheng mellom kommunestørrelse målt i folketall og forekomst av tiltak. Men vi har ikke utarbeidet noen systematisk oversikt over hvilke kommuner som har/ikke har svart på undersøkelsen vurdert ut fra folketall.

Med dette som utgangspunkt kan vi fastslå at det var flere tiltak i virksomhet på undersøkelsestidspunktet enn de vi har fanget opp, men at det vil være forbundet med usikkerhet å bruke svarprosent for å estimere det reelle antall tiltak totalt i landet.

41 kommuner bekreftet i første omgang at de har tiltak som går inn under vår definisjon. Tiltakene fikk så tilsendt et spørreskjema og listen med oversikt over tiltakene ble justert etter ny tilbakemelding. Noen av tiltakene viste seg likevel ikke å oppfylle kriteriene, og det var to tilfeller av kommuner som samarbeidet om ett tiltak som ble rapportert inn som to forskjellige. 35 tiltak stod igjen som den reelle populasjonen, og av disse fikk vi svar fra 28, det vil si 80%.

2.4 Validitet og reliabilitet

I en vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet er det mange ulike forhold som må trekkes inn. Selv om denne undersøkelsen i stor grad handler om det vi kan kalle faktaopplysninger, er det likevel mulig at dataene kan inneholde feil og/eller unøyaktigheter som er viktige for forståelsen av resultatene. Validitetsvurderinger er knyttet til spørsmål om vi har fått informasjon som er pålitelig, altså om de forholdene vi har ment å spørre om. Reliabilitetsvurderinger vil handle om grad av nøyaktighet i innsamling og fremstilling av dataene.

Arbeidet med definisjonen kan knyttes til begrepsvaliditet (Kleven 2008). Ville definisjonen som ble anvendt gi en tilstrekkelig entydig og klart avgrenset gruppe

informanter? Ut fra kjennskap til praksisfeltet visste vi at det er ganske stor variasjon mellom tiltakene når det gjelder flere forhold, som for eksempel størrelse, plassering i den kommunale organisasjonen og arbeidsmåte. Definisjonens innhold og hvordan dette innholdet blir forstått vil ha stor betydning for i hvilken grad tiltakene «ambulerende team» virkelig er en avgrenset og særegen gruppe tiltak, slik de blir beskrevet i denne rapporten. Et annet vesentlig forhold er at dersom man på et senere tidspunkt ser behov for å gjøre endringer i definisjonen, vil det svekke gyldigheten av resultatene fra denne undersøkelsen.

Utprøving av definisjonen i ulike tiltak og endringer på bakgrunn av dette styrker validiteten. De ambulerende teamene som bidro i arbeidet med definisjonen, rapporterte at den endelige definisjonen var godt dekkende for deres virksomhet og slik de kjente andre tilsvarende tiltak. Det kan tyde på at begrepsvaliditeten er god.

Funn i undersøkelsen, som for eksempel antall saker pr. ansatt, bekrefter at for en del av tiltakene må arbeidsmåten og/eller målgruppe være lite ensartet. Dette kan bety at tiltakene vi har samlet informasjon om er en mindre ensartet gruppe enn antatt, og dette kan betraktes som noe som svekker validiteten.

Tiltakene har en grenseflate mot PP-tjenestens arbeid som i en del tilfeller kan være utfordrende for undersøkelsens validitet. Har vi samlet informasjon om for mange eller for få tiltak på grunn av dette? Definisjonen skal avgrense mot PP-tjenestens arbeid, men i en del tilfeller er det både et utstrakt samarbeid med PP-tjenesten involvert, og det finnes eksempler på at ansatte i PP-tjenesten deltar i virksomhet som innholdsmessig er tilsvarende for ambulerende team, men som er adskilt fra og som et tillegg til sin «vanlige» PPT-funksjon. Dette kan svekke reliabiliteten ved at tiltak som burde ha vært medregnet, ikke har kommet med, eller motsatt.

I undersøkelsens første del viste innrapportering også at noen ganger var kontaktpersonen på skoleeiernivå i kommunen lite orientert om hvordan det lokale teamet arbeidet. Det var eksempler på at team som arbeidet spesielt med et individrettet psykiatri-perspektiv og –siktemål, ble rapportert inn som tiltak. Disse tiltakene ble tatt ut av listen etter at vi hadde kontakt med dem, og sjekket igjen om de fylte kriteriene i definisjonen.

Noen av spørsmålene har i ganske stor grad svaralternativer som kan oppfattes som lite «korrekte» etter faglige standarder. For eksempel vil informasjon om manglende samarbeid med PPT kunne være faglig kritikkverdig og et lite «korrekt» svar etter nokså elementære standarder. Deltakerne i undersøkelsen er klar over at deres svar knyttes direkte til egen kommune og virksomhet. Det kan derfor være fare for at informantene tilpasser sitt svar til dette, heller enn å formidle sin egentlige oppfatning om det aktuelle saksforholdet. Undersøkelsens reliabilitet kan dermed bli svekket. Det samme forholdet vil også gjelde spørsmålene om vurdering av effekt av arbeidet.

Kapittel 3 Presentasjon av resultater og analyse

I 3.1 blir resultater om ansattes bakgrunn og utdanning, tiltakenes kapasitet, arbeidsmåter, samarbeid med andre og liknende forhold, presentert og i 3.2 blir disse resultatene analysert og drøftet. Informantenes vurdering av ulike utsagn blir presentert i 3.3 og her er analysen av resultatene gjort fortløpende i teksten.

3.1 Presentasjon av resultater

3.1.1 Forekomst

Tiltakene som er kartlagt i undersøkelsen finnes først og fremst der det er størst befolkningskonsentrasjon; på Østlandet og i de større byene på Sørlandet og Vestlandet langs kysten opp til Trondheim. Nord for Trondheim er det registrert kun 4 tiltak.

3.1.2 Ansatte

I de totalt 28 tiltakene som svarte på vår kartlegging, er det 123 ansatte som er beskrevet i forhold til stillingsprosent og 118 ansatte som er beskrevet i forhold til kjønn, alder og utdanningsnivå. Antall ansatte pr tiltak viser stor spredning. Det strekker seg fra ett tiltak med en ansatt, til ett tiltak med 18 ansatte. 48 % av tiltakene har 2-4 ansatte, 32 % har 5-7 ansatte, mens 8 % har mer enn 7 ansatte. Et gjennomsnittlig tiltak har 5 ansatte. Det er 54 % kvinner og 46 % menn som arbeider i tiltakene.

Utdanningsnivået blant de ansatte i teamene er relativt høyt, 64 % har lærerutdanning med tilleggsutdanning eller master knyttet til områdene psykologi, pedagogikk eller sosiologi. Bare 13 % er lærere uten tilleggsutdanning. 9 av de 118 ansatte har førskolelærerutdanning. 19 av de ansatte har annen 3-årig høyskoleutdanning. Disse fordeler seg med 3 sykepleiere, 5 vernepleiere, 7 barnevernspedagoger og 3 sosionomer. 2 ansatte har 1-årig utdanning som barne- og ungdomsarbeider.

Av de 123 personene som er registrert som ansatte i denne kartleggingen, arbeider ca. 84 % i en 100 % stilling. I alt arbeider 92 % mer enn 60 %, og 8% arbeider i halv stilling eller mindre.

3.1.3 Antall saker

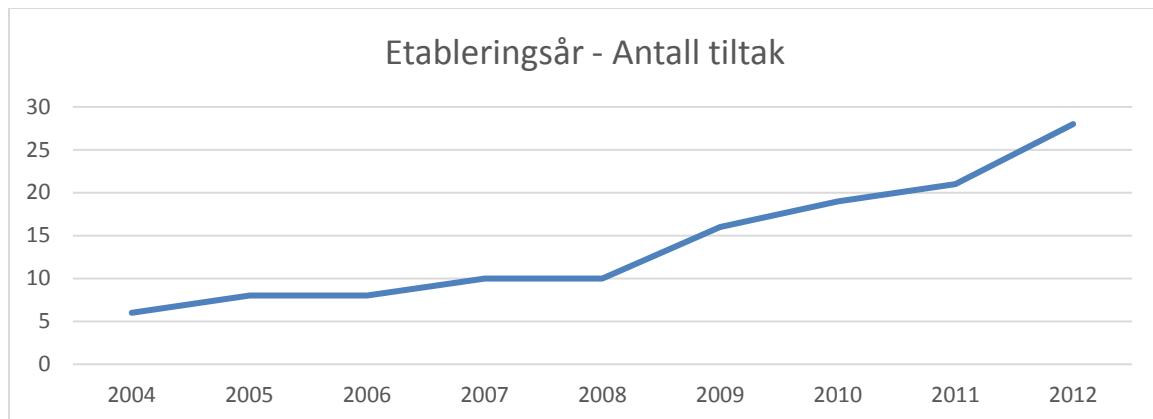
Av de 28 tiltakene som svarte på spørreskjemaet har 24 tiltak beskrevet både antall saker og antall ansatte. Totalt er det registrert 108 ansatte med 1115 saker. Som et gjennomsnitt kan vi derfor anslå ca. 10 saker pr. ansatt, men antall saker pr. ansatt pr. år i de forskjellige tiltakene viser stor spredning. Vi har bare data om variasjonen mellom tiltakene, ikke internt for hvert enkelt tiltak. 1/4 av tiltakene oppgir at de arbeider med 1-10 saker hvert år, og like mange tiltak oppgir at de arbeider med mer enn 70 saker hvert år. Det er altså stor variasjon i tiltakenes kapasitet målt i antall saker man arbeider med. Dette har selvsagt sammenheng med at tiltakene har varierende antall ansatte, men det er ingen direkte og enkel sammenheng.

Hvis vi ser på antall saker pr. ansatt pr. år finner vi at dette også varierer svært mye; fra 1,5 til 40. Det er noen få tiltak med relativt få ansatte som har et uforholdsmessig høyt antall saker pr. ansatt pr. år. I 40 % av tiltakene er antall saker pr. ansatt 5 eller færre, og i 35% av tiltakene er antallet saker mellom 6 og 19. I omtrent 1/4 av tiltakene har hver ansatt i gjennomsnitt 20 eller flere saker hvert år.

3.1.4 Etableringsår

Som man kunne forvente ser vi en klar tendens til at mange tiltak har blitt etablert relativt nylig; 17 av de 28 tiltakene som responderte på undersøkelsen er etablert etter 2008, mens bare 4 var etablert før 2002. 7 av de eksisterende tiltakene ble etablert i perioden 2002-2007. Tiltak som eventuelt har blitt nedlagt er ikke registrert i denne

oversikten, men det er ikke noe som tyder på at dette kan gjelde mange tiltak. I vår kontakt med praksisfeltet har vi ikke registrert noen slike nedleggelser.



Figur 1

3.1.5 Plassering i organisasjonen

36% av tiltakene beskriver sin plassering i den kommunale organisasjonen som en enhet med egen leder på linje med skolene. Disse tiltakene har altså en kommunalsjef eller tilsvarende som leder, altså felles leder med rektorene. 14% av tiltakene er plassert i den kommunale organisasjonen direkte under en grunnskole med rektor som leder.

32% er organisert som en selvstendig del av PPT eller parallelt i organisasjonen med felles leder og 18% er organisert sammen med kommunens hjelpetjenester på annen måte enn sammen med PPT.

3.1.6 Skriftlige planer

Av de totalt 28 tiltakene er det 25 som svarer at de har skriftlige planer for teamets arbeid i kommunen. 2 har ikke slike planer, og ett tiltak rapporterer ikke. Av de som har planer, sier 20 at disse planene uttrykker faglig ståsted. 2 sier at de ikke gjør det og 6 tiltak rapporterer ikke på dette spørsmålet.

3.1.7 Faglig veiledning

15 av de 28 tiltakene (54%) oppgir at de mottar faglig veiledning. Svarene kan tyde på at en del av tiltakene har oppfattet spørsmålet mer som et spørsmål om samarbeid med andre fagpersoner og -instanser, enn om en formalisert form for faglig veiledning.

3.1.8 Egne lokaler for undervisning

12 tiltak har egne lokaler hvor elever i korte perioder kan få hele eller deler av opplæringstilbudet sitt. 16 tiltak har ikke slike lokaler,

3.1.9 Andre segregerte tiltak i kommunen

15 av tiltakene oppgir at deres kommune har andre segregerte tiltak der elever i den aktuelle målgruppen kan få hele eller deler av sitt opplæringstilbud. 13 tiltak sier at kommunen de tilhører ikke har et slikt tilbud.

3.1.10 Viktigste suksessfaktorer

Tiltakene beskriver de 3 viktigste suksessfaktorene for teamets arbeid nokså ulikt. Men vi kan likevel finne noen forhold som går igjen hos mange av tiltakene. Det er ansattes fagkompetanse, som blir vurdert som høy, og det er felles forståelse og helhetlig arbeid forstått som at teamene er gode på å skape positive samarbeidsrelasjoner. Mange er også opptatt av at tiltakene har lite byråkrati og kort responstid. Noen mener at en viktig suksessfaktor er at de tilbringer nesten all tid sammen med læreren i klasserommet, mens andre legger vekt på at de følger en bestemt veiledningsmetodikk når de arbeider ute i skolene. Det er rimelig å forstå ulikheten i beskrivelsen av suksessfaktorer som et uttrykk for at teamene reelt er ulike og arbeider på forskjellige måter.

3.2 Analyse av resultater

I det følgende vil resultatene med hensyn til ansattes utdanning og erfaring, antall saker og arbeidsmåte, tiltakenes plassering i den kommunale organisasjonen og de viktigste suksessfaktorene, bli analysert og drøftet. Disse områdene er de mest sentrale i undersøkelsen, og viktige for å utvikle ny og relevant kunnskap om tiltakene.

3.2.1 Kvalifiserte ansatte

Hovedfunnene i kartleggingen bekrefter vår antakelse om at de som arbeider i ambulerende team er godt kvalifiserte fagpersoner med solid bakgrunn både formelt og med hensyn til erfaring. Dette kan kanskje synes som en selvfølge, men er ikke det hvis vi i et historisk perspektiv ser på hvem som ofte har blitt satt til å arbeide med

elever som har dårlig motivasjon og viser problematferd (Nordahl & Overland 1998, Nordahl & Manger 2005). Denne krevende og lite attraktive oppgaven har ofte blitt overlatt nyutdannede lærere og assistenter. Vi finner solid forskningsmessig belegg for å hevde at lærernes kompetanse både relasjonelt og skolefaglig er av stor betydning for kvaliteten på arbeidet som utføres (Nordenboe m. fl 2008, Hattie 2009, Meld. St. 18 (2010–2011)). Utviklingen av ambulerende team med kompetente fagpersoner er derfor del av en god og ønsket utvikling for grunnskolen. Kvaliteten på bemanningen i tiltakene kan vi også forstå som et uttrykk for at kommunene har satset seriøst på dette, og har ambisjoner om gode resultater og utvikling av læringsmiljøet i skolene.

De fleste teamene som er kartlagt er relativt små enheter, med et gjennomsnitt på 5 ansatte. I praksis er dette antakelig i nærheten av hva som ofte er et minimum antall medlemmer for å utgjøre et bærekraftig selvstendig fagmiljø. Arbeidet med klasseromsintervensjon og veiledning av lærere som står overfor store utfordringer, kan være svært krevende (Roland 2015, Fullan 2009, Charlton & David 1997). På generelt grunnlag kan man hevde at det er helt nødvendig at fagpersoner med slike oppgaver må tilhøre et godt og funksjonelt fagmiljø for å mestre oppgaven over tid, og ha mulighet til utvikling. Fagmiljøer som består av bare en til tre personer vil være kritisk små i denne sammenhengen (Fullan 2008). Faglig veiledning kan være en viktig faktor for både å sikre kvaliteten på arbeidet og å redusere trusselen ved at fagmiljøer er for små. Over halvparten av tiltakene oppgir at de mottar faglig veiledning. Svarene fra noen av tiltakene kan indikere at skillet mellom samarbeid med andre fagpersoner og –instanser og veiledning, kan være litt uklart. Kanskje det heller ikke er hensiktsmessig å skille dette klart fra hverandre; godt faglig samarbeid kan gi rom for både faglig utvikling og kvalitetssikring av arbeidet.

Det er en klar og logisk tendens i datagrunnlaget til at ambulerende team i større byer har flere ansatte enn i små kommuner. Dette blir dermed også avgjørende for relevansen av problemstillinger om fagmiljøstørrelse.

Kjønnsfordelingen på de ansatte er omtrent som i ungdomsskolen generelt. På mellomtrinnet i grunnskolen er forholdet omtrent 7 til 3 og på småskoletrinnet 9 til 1 med flest kvinner. Samlet er det derfor en mer jevn fordeling på kjønn i teamene enn i

gjennomsnitt for hele grunnskolen. En mulig forklaring på dette kan være at generelt har skolen i større grad brukt menn i arbeid med elever som viser problematferd (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006), og at en del av de ansatte er rekruttert fra tiltak som tidligere var segregerende miljøer for denne målgruppa.

Ansatte i disse tiltakene har omtrent samme gjennomsnittsalder sammenliknet med grunnskolen. Aldersfordelingen skiller seg likevel noe ved at det er flere mellom 35-44 år og færre under 34 år med bare noen få som er under 30, som arbeider i teamene. I tillegg til relativt høyt utdanningsnivå på de ansatte i tiltakene, kan vi ut fra beskrivelsene av arbeidserfaringer se at de har lang erfaring fra skole eller fra annet arbeid med barn og unge. Dette kan forstås i sammenheng med at de fleste har lang erfaring som lærer.

Når det gjelder ansattes fagbakgrunn finner vi at omtrent 1/5 har annen yrkesutdanning enn lærer/førskolelærer. Vi ser at teamene har en tendens til å ansette likemenn. Det betyr at en del av tiltakene har personer med relativt lik kompetanse, både når det gjelder fagområde og lengde i utdanning. I de tiltakene der det finnes andre yrkesgrupper enn lærere, ser vi en tendens til at det finnes flere som har annen bakgrunn enn lærerutdanning. Denne ulikheten i sammensetning av yrkesgrupper med bare lærere i de fleste tiltakene og mer blandet fagbakgrunn i noen, vil sannsynligvis være med på å kunne forklare forskjeller i arbeidsmåter for noen av teamene.

Kartleggingen har ikke samlet data om hvordan teamenes arbeid fordeler seg på ulike klassetrinn. Gjennom kontakt med mange av teamene vet vi likevel en del om dette, men altså ikke den nøyaktige fordelingen. Noen team arbeider primært på ungdomstrinnet, men det er en klar tendens til at man ønsker å arbeide med tidlig intervensjon, og dette presser innsatsen nedover på mellomtrinnet mange steder. 3.-4. klasse blir av mange beskrevet som tidspunktet da problemene begynner å bli merkbare. I enkelte tilfeller vet vi at det har vært arbeidet helt ned i 1. klasse.

3.2.2 Variasjon i antall saker og arbeidsmåte

Den store spredningen i antallet saker pr. ansatt pr. år mellom tiltakene, gir grunnlag for å stille spørsmål om det er vesentlig ulike type saker og store ulikheter i

arbeidsmåten i tiltakene. De langt fleste (84%) er ansatt i heltidsstilling og variasjonen kan derfor ikke forklares med utgangspunkt i ulik stillingsprosent.

Ulike arbeidsmåter kan kreve nokså ulikt tilfang av ressurser. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen kan være om arbeidet er basert på veiledning av lærerne eller direkte deltakelse i undervisningsarbeidet. Her finner vi ganske stor spredning ved at omtrent 1/3 av informantene sier at de aldri eller bare noen ganger arbeider sammen med lærerne i klasserommet. Arbeidet foregår gjennom veiledning, og kan være basert på observasjon i klasserommet eller bare på lærernes egne beskrivelser. Det er sannsynlig at direkte deltakelse i undervisningen vil kreve en større ressursinnsats og også kan bidra til mer omfattende involvering i hver enkelt sak. På bakgrunn av denne kartleggingen eller den generelle kjennskapen til feltet kan det ikke trekkes noen slutninger om hvilken arbeidsmåte som er den mest hensiktsmessige. Det er heller ikke usannsynlig at effekten av forskjellige arbeidsmåter kan knyttes mer til fagpersoner med ulik kompetanse og referanser i ulike kontekster, enn til valg av selve arbeidsmåten. Bachmann og Haug (2006) mener at organiseringen av spesialundervisning i seg selv ikke gir svar på sentrale spørsmål som grad av tilpasning og inkludering eller det motsatte. For å få svar på slike problemstillinger må man inn i undervisningspraksis i den aktuelle konteksten og gjøre vurderinger av hvilket grunnlag som ligger bak beslutninger om organisering og arbeidsmåte.

Den store forskjellen i antall saker pr. ansatt kan også knyttes til spørsmålet om arbeidet er lagt opp som en generell innsats for å endre og forbedre læringsmiljøet, eller om det i større grad er knyttet til kompliserte saker med enkeltelever hvor det ikke lykkes å skape nødvendige endringer innen rimelig tid. Der hvor ansatte i tiltakene arbeider med noen få saker pr. år er det sannsynligvis slike saker. Dette kan avspeile at begrunnelsen for og forventningen til tiltakene, kan være nokså ulike fra skoleeier, skoleledere og lærere.

3.2.3 Lokal tilpasning i den kommunale organisasjonen

Den organisatoriske tilknytningen for tiltakene viser stor variasjon. I grove trekk er omtrent 1/3 plassert som en egen enhet på linje med skolene, 1/3 er organisert på linje

med PPT og 1/3 på annen måte sammen med hjelpetjenester eller under en skole. Vi kan tenke oss forskjellige forklaringer på hvorfor kommunene har valgt disse ulike løsningene; det kan være strategiske hensyn ut fra faglige vurderinger, eller det kan være lokale forhold knyttet til personer og situasjoner som blir lagt til grunn.

Strategiske hensyn kan for eksempel være at man ønsker å gi tiltaket faglig tyngde ved å la leder være på linje med rektorene i kommunen, eller man ønsker å ha en felles leder med PPT og på den måten legge til rette for et nært samarbeid og samtidig sikre en viss størrelse på fagmiljøet. Generelt vil en viktig premiss for arbeidet til teamene være at de har legitimitet og støtte fra ledelsen i kommunen (Midthassel m.fl. 2011, Roland & Westegård 2015). Det er imidlertid ikke sikkert at disse forholdene blir knyttet til hvordan man plasserer tiltaket i den kommunale organisasjonen. Mer avgjørende kan lokale og personavhengige forhold være, og ledelsen som avgjør den organisatoriske tilknytningen ser mer pragmatisk enn prinsipielt og strategisk på saken.

Organisering i tilknytning til hjelpetjenester i kommunen som barnevern kan bidra til å skape forventninger om at tiltaket først og fremst skal arbeide med de «vanskelige individsakene», og i mindre grad med læringsmiljø og klasseledelse i et skoleutviklingsperspektiv. En slik organisering kan tenkes å være et uttrykk for at man lokalt *ønsker* en slik profil på arbeidet, eller at dette forholdet ikke er tillagt stor vekt i spørsmålet om lokal organisasjonsmessig tilknytning.

En organisering i tilknytning til andre hjelpetjenester og ansatte med ulik fagbakgrunn, kan også knyttes opp mot et perspektiv om å få flere yrkesgrupper inn i skolen. I mange sammenhenger blir det argumentert med at skolen nå også trenger andre faggrupper enn lærere (St. meld. 19, Tid for læring (2009-10), AFI-Rapport 6:2015, *Hva lærere ikke kan*). Ulikhet i tilknytning til lokal kommunal organisasjon illustrerer den store variasjonen vi finner blant de ambulerende teamene.

Det er vanskelig å få god innsikt i disse forholdene ved å anvende standardiserte spørreskjema slik det er gjort i denne undersøkelsen. En bred kvalitativ tilnærming med intervjuer ville være bedre egnet til å få fram mer detaljert og relevant informasjon.

3.2.4 Suksessfaktorer

Tiltakenes beskrivelse av de 3 viktigste suksessfaktorene for teamets arbeid er noe ulike. Beskrivelsene er informantenes egne formuleringer, og det kan forklare at forskjellene synes større enn hvis vi hadde laget kategorier på forhånd og bedt om avkrysning. Vi ønsket å se hvilke forhold som ble trukket fram og hvilke begreper som ble valgt.

Mange av informantene viser til tre grunnleggende forhold som de viktigste suksessfaktorene; ansattes fagkompetanse, felles forståelse og faglig grunnlag, og helhetlig arbeid forstått som at teamene er gode på å skape positive samarbeidsrelasjoner. Sett i sammenheng med ansattes formelle kompetanse som reelt er høy, peker derfor de ansattes fagkompetanse seg ut som et viktig forhold som det er stor bevissthet om betydningen av, og som støttes av forskningsbasert kunnskap (Nordahl 2000, Hattie 2008, Midthassel 2014). Dette kan også sees som en viktig forutsetning for at den andre faktoren; felles forståelse og faglig grunnlag blir vurdert som viktig og altså noe man klarer å ivareta i arbeidet. Gjennom dette er det innholdsmessige beskrevet, og det siste og tredje forholdet som omhandler det å skape gode samarbeidsrelasjoner sier noe om formen og kommunikasjonen i arbeidet.

Mange er også opptatt av at tiltakene har lite byråkrati og kort responstid. Dette vil i praksis si at de er handlings- og løsningsorienterte. Lavterskeltilbud er et begrep som ofte går igjen i omtale av virksomhetene slik vi kjenner de fra praksisfeltet.

En faktor som ikke blir eksplisitt nevnt, men som likevel er felles for alle og kan være svært viktig er at teamene representerer nye øyne og ører inn i vanskelige situasjoner i klasserommet. Det eksterne blikket ligger i sakens natur gjennom måten teamenes arbeid er organisert, og det er derfor heller ikke rart at teamene selv ikke nevner dette forholdet. Behovet for eksterne bidragsyttere blir i mange sammenhenger betraktet som grunnleggende for å klare å utvikle og endre praksis i klasserommet (Roland & Westergård 2015, Fullan 2014, Nordahl & Overland 2015).

3.3 Informantenes vurdering av utsagn

Informantene har tatt stilling til utsagnene ved å krysse av om de er helt enig/ litt enig/ litt uenig eller helt uenig. Når termen «enig» eller «uenig» blir brukt i den videre teksten er det summen av svarene under «litt» og «helt enig/uenig» som det refereres til. I tabellene 1 – 5 står den prosentvise fordeling av svarene som ble gitt. Tallene er avrundet til nærmeste hele og derfor er ikke summen alltid 100 %.

I denne delen av rapporten er av presentasjon av resultatene og drøftingen gjort fortløpende i teksten.

3.3.1 Beskrivelse av arbeid med saker

Beskrivelse av arbeid med saker	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Det er lav terskel for å få hjelp fra teamet	0%	7%	18%	75%
Alle henvendelser til teamet går gjennom rektor på skolene	4%	7%	26%	63%
Rektor på skolene er informert om arbeidet teamet gjør	0%	0%	18%	82%
Rektor på skolene er involvert i arbeidet teamet gjør	0%	7%	43%	50%
De som arbeider i teamet har et klart definert felles faglig ståsted for sitt arbeid	0%	11%	18%	71%
De som arbeider i teamet er godt faglig samkjørte og arbeider på samme måte	0%	14%	14%	71%
Teamet arbeider mest med saker som har utgangspunkt i enkeltelever	0%	26%	33%	41%
Teamet arbeider mest med saker som har utgangspunkt i klasser eller grupper	11%	54%	29%	7%
Elever blir ofte tatt ut av den ordinære opplæringa i forbindelse med vårt arbeid	54%	14%	18%	14%

Tabell 1

Nesten alle informantene er enige om at det er lav terskel for å få hjelp fra teamet. Slik vi kjenner dette fra praksisfeltet er «lav terskel» først og fremst et uttrykk for lite byråkrati og kort responstid. Teamene fremstår som handlingsorienterte og med strategier for å hjelpe lærerne med de utfordringene de står overfor i klasserommet.

Henvendelser til teamet går svært ofte gjennom rektor og han/hun er i de langt fleste tilfeller både informert om og involvert i arbeidet. Vi kan forstå en slik praksis på bakgrunn av et perspektiv om at mange av teamene ønsker å sette utfordringene inn i en kontekstuell sammenheng. Ledelsens innsikt og deltakelse blir viktige faktorer i en systemorientert tilnærming til problemer i det enkelte klasserom. Rektors involvering kan også forstås som uttrykk for at skolen prioriterer denne type arbeid og forstår betydningen av ledelsens delaktighet.

De som arbeider i det enkelte team mener at de i stor grad har et klart definert felles faglig ståsted for sitt arbeid og at de er godt faglig samkjørte og arbeider på samme måte. Dette kan tyde på en stor grad felles fagkunnskap, faglig bevissthet og felles strategier og metoder i arbeidet. Vi finner støtte for dette også i spørsmålet om tiltakene har skriftlige planer for sitt arbeid. De aller fleste tiltakene har slike planer og mer enn 2/3 oppgir at disse planene beskriver faglig ståsted. I forskningsbasert kunnskap finner man støtte for at problemrettet pedagogisk arbeid som kan karakteriseres ved klart definert felles faglig ståsted for de involverte fagpersonene og at de er godt faglig samkjørte, har muligheter for å oppnå gode resultater. (Hargreaves & Fullan 2012, Nordahl & Overland 2015).

Når det gjelder spørsmålet om hva som er utgangspunktet for arbeidet til teamene svarer mer enn 70 % av informantene at de er helt eller litt enige i at de arbeider mest med saker som har utgangspunkt i enkeltelever. Bare 7 % svarer at de er helt enige i at de arbeider mest med saker som har utgangspunkt i klasser eller grupper, mens 29 % er litt enige. Det er altså en klar overvekt av tiltak som arbeider mest med saker som starter med fokus på situasjonen til en enkelt elev. Dette behøver imidlertid ikke å være uttrykk for at teamene arbeider med et tradisjonelt individfokus, det kan først og fremst være et uttrykk for hvilken problemforståelse den som ber om hjelp har. Teamene er opprettet for å møte aktuelle utfordringer i klasserommene, og skolene selv kan beskrive dette som saker som handler om enkeltelever. For å få mer spesifikk informasjon om disse forholdene må man eventuelt inn i det enkelte tiltak og gjennom kvalitative tilnærminger undersøke arbeidsmåten i enkeltsaker.

Bare 14 % av tiltakene er helt enig i en påstand om at elever ofte blir tatt ut av den ordinære opplæringa i forbindelse med arbeidet, og mer enn halvparten er helt uenige. Dette kan vi forstå som en bekreftelse på at teamenes arbeid i klassen bygger på et annet perspektiv enn at det ensidig er elevens atferd som defineres som utfordringen. Da ville en del av løsningen i større grad ha vært at elevene ble tatt ut av klassen i forbindelse med arbeidet. Videre er det rimelig å forstå spredningen i svarene som at det for en del team varierer fra sak til sak om det er aktuelt å ta elever ut av den ordinære opplæringa. Fra undersøkelsens første del har vi også opplysninger om hvilke tiltak som har mulighet til å ta ut elever, og hvilke kommuner som har andre tiltak hvor elever kan bli tatt ut av opplæringa på hjemskolen. Det er noen flere tiltak som ikke tar ut elever i kommuner hvor det finnes andre segregerende tiltak. Når det gjelder tiltak som noen ganger tar ut elever, er de omtrent likt fordelt på kommuner som har eller ikke har andre segregerte tilbud. En forklaring på at det ikke er klarere samvariasjon mellom skolenes tilgang til segregerte tiltak for problemelever og etablering av ambulerende team og deres mulighet for å ta elever ut av hjemskolen, kan være at dette er kompliserte forhold som er sterkt knyttet til den lokale konteksten og historien. I noen kommuner kommer etableringen av ambulerende team som en reaksjon på, eller alternativ til allerede eksisterende tiltak, mens det i andre er mer knyttet til et ønske om å gi lærerne konkret hjelp og utvikle læringsmiljøet i skolene.

3.3.2 Samarbeid med lærere

Samarbeid med lærere	Aldri	Noen ganger	Ofte	Alltid
Teamet er til stede i klassen for å observere	7%	11%	29%	53%
I saker arbeider vi sammen med lærerne i klasserommet	7%	25%	36%	32%
Gjennom arbeid med saker endrer lærerne sin måte å drive undervisning på	0%	29%	61%	10%

Tabell 2

Informantenes vurdering av utsagn som omhandler hvordan de konkret samarbeider med lærerne bekrefter inntrykket av at den vanlige arbeidsmåten er at teamene er til stede i klasserommet for å observere, og at mange også går inn i undervisningssituasjonen sammen med lærerne. Flere team opplyser at de i praksis ikke kan skille det å være observatør og deltaker i klassen. Dette skiller arbeidsmåten klart fra hvordan PP-tjenesten vanligvis gjør med å være tilstede for å gjøre objektive observasjoner som blir bearbeidet i etterkant. Gjennom sin tilstedeværelse og deltakelse i klassen får teamene kunnskap om og direkte erfaring med de sosiale prosessene som foregår i gruppa. I et systemorientert perspektiv kan dette gi et godt grunnlag for å sette virksomme tiltak for endring ut i livet (Roland & Westergård 2015, Nordahl m.fl. 2005). I denne situasjonen hvor noen «fremmede» kommer inn i et sosialt system som en klasse, blir det selvsagt helt avgjørende hvordan man lykkes med å bygge relasjoner og kommunisere med aktørene. Læreren må ha tillit til hjelperne og oppleve deltakelsen som nyttig for seg. Det er en krevende oppgave å intervensere i et sosialt system som en klasse på denne måten, men gjort på en god måte kan det samtidig være en effektiv strategi for å skape endring.

Noen team har veiledning/rådgivning som arbeidsmåte og hvor det å være tilstede i klasserommet er noe som sjelden eller aldri forekommer. Omtrent en femdel av teamene oppgir dette som sin vanlige tilnærming, og dette illustrerer at selv om det er mange likhetstrekk mellom teamene er det også viktige forskjeller. Et av teamene som vi har inngående kjennskap til arbeider på denne måten. De har lang erfaring og gode resultater å vise til. I et veiledningsperspektiv er dette en krevende arbeidsmåte, men det kan også gi klare gevinster ved at man ikke risikerer å overta ansvaret for læreren. Det vil dessuten være mindre ressurskrevende og dermed gi teamene større kapasitet.

I dataene i undersøkelsen er det ikke signifikant sammenheng mellom arbeidsmåte med hensyn til å være sammen med læreren i klasserommet, og vurdering av effekt av innsatsen, om lærerne endrer sin praksis.

3.3.3 Samarbeid med PPT

Samarbeid med PPT	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Teamet samarbeider med PPT i de fleste saker	7%	21%	32%	39%
Teamet avklarer alltid med PPT om de også arbeider eller har arbeidet med saken	0%	14%	7%	79%
Det kan være litt tilfeldig om det er teamet eller PPT som arbeider med en sak	44%	15%	26%	15%

Tabell 3

Over 70% av tiltakene er litt eller helt enig i et utsagn om at de samarbeider med PPT i de fleste saker og bare 7% er helt uenige i dette. Omtrent 4 av 5 team bekrefter at de alltid avklarer med PPT om de også arbeider eller har arbeidet med saken. Dette tyder på at kommunikasjonen og samarbeidet med PPT er relativt godt i de aller fleste tilfeller. Siden ambulerende team pr. definisjon er organisert på kommunalt nivå, er dette ikke uventet. Dessuten er omtrent en tredel av teamene organisert som en særskilt del av PPT eller parallelt i organisasjonen med felles leder.

Svarene gir ikke noen opplysninger om hvor omfattende og nært dette samarbeidet er. Det er selvsagt viktig for utvikling av både skolene, skoleorganisasjonen samlet i en kommune og PPT at det er ryddighet mellom ulike hjelpeinstanser. Samarbeidet mellom alternative skoletiltak og PPT har vært mangelfullt i mange kommuner, men har utviklet seg i positiv retning (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011).

41% av tiltakene er enig i en påstand om at det kan være litt tilfeldig om det er teamet eller PPT som arbeider med en sak, mens 44% er helt uenige i en slik påstand. Dette kan tyde på at tilmeldingsprosedyrene er ulike. Der organiseringen og samarbeidet med PPT er tett og nært vil det være mindre sannsynlig at det er tilfeldigheter som ligger bak om det er PPT eller teamet som arbeider med en sak. Det kan være et uttrykk for svakhet at det blir vurdert som tilfeldig hvilken instans som arbeider med en sak, men det er ikke nødvendigvis slik. I de tilfeller hvor PPT arbeider systemorientert og med oppfølging av sakene ute i skolen kan det hende at deler av PPT's arbeid og arbeid utført av teamene vurderes som nokså likt.

Etablering av ambulerende team kan i noen tilfeller bidra til en slags konkurransesituasjon. Hvis skoleledelsen i kommunen ikke sørger for en grenseoppgang mellom teamene og PPT, kan resultatet bli en uheldig situasjon med konkurranse om de samme sakene og brukerne. Læringsmiljøsenderet har kjennskap til eksempler på at PP-tjenesten og ambulerende team i liten grad gir faglig anerkjennelse av hverandres arbeid, og det kan se ut til at negativ faglig konkurranse framfor samarbeid er dominerende. Dette kan gå ut over det totale tilbudet på skolesektoren i en kommune.

3.3.4 Om resultater av arbeidet

Om resultater av arbeidet	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Teamet lykkes i stor grad med å forhindre at elever flyttes ut av klassen	0%	7%	22%	70%
På mange skoler er det stor skepsis til å få hjelp av teamet	78%	11%	7%	4%

Tabell 4

Over 90 % av tiltakene er enig i en påstand om at teamet lykkes i stor grad med å forhindre at elever flyttes ut av klassen. Selv om slik resultatrapportering i form av egenvurdering har klare svakheter som nevnt i metodekapitlet, kan vi likevel med rimelig sikkerhet gå ut fra at teamene har gode resultater i arbeidet. Målet på suksess ved at elever ikke varig blir flyttet ut av klassen er konkret og et synlig resultat. Hvis vi først godtar at det er riktig at elever i stor grad forhindres i å bli flyttet ut av klassen, er det vanskelig å tenke seg at dette skjer uten at det også skjer positive endringer i elevens og lærerens situasjon.

Over halvparten av teamene (61 %) mener at lærerne gjennom arbeid med saker ofte endrer sin måte å drive undervisning på og 10 % mener at de gjør det alltid. Snaut en tredel (29 %) mener at de gjør det noen ganger. Ved å spørre på denne måten får vi et annet uttrykk for egenrapporterte resultater. Også her må vi være forsiktige med å

trekke sikre slutninger, men også dette resultatet kan tyde på at man lykkes bra med å skape endring i vanskelige situasjoner i opplæringen.

De aller fleste teamene mener at det ikke er stor skepsis på mange skoler til å få bistand. Noen få (11 %) er litt eller helt enig i en slik påstand. Det ville ikke være urimelig å tenke seg at mange lærere kunne synes at det var utfordrende og kanskje truende å få noen utenforstående inn i krevende undervisningssituasjoner. Men resultatet her tyder ikke på at det er slik. En del av forklaringen kan være at prosedyren for å søke hjelp hos teamet er slik at det er bare de lærerne som selv aktivt ønsker slik hjelp som får det. Dette kan være et viktig suksess-kriterium for arbeidet. I en systemorientert tilnærming vil aktørens kapasitet, motivasjon og vilje til å endre egen atferd være en viktig forutsetning for å skape endring (Roland & Westergård 2015, Nordahl m.fl. 2005). Vi finner en parallell i skoleutviklingsarbeid generelt; det er på de endringsvillige og motiverte skolene, de som har størst organisasjonskapasitet, som det er lettest å skape utvikling og varige endringer (Roland 2012).

3.3.5 Team som bekrefter at de tar elever ut av ordinær opplæring

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Teamet opplever at det ofte er vanskelig å få elever fullt tilbakeført	28%	7%	57%	7%
Noen elever kan ikke tilbakeføres	21%	14%	36%	28%

Tabell 5

For 14 tiltak var spørsmålet om tilbakeføring av elever aktuelt. I disse tiltakene kan det altså være en del av arbeidsmåten at elever blir tatt helt eller delvis ut av den ordinære opplæringa. Litt mindre enn 1/3 av tiltakene er helt uenig i en påstand om at disse elevene er vanskelig å få fullt tilbakeført. Samtidig er mer enn halvparten litt enige i den samme påstanden. En påstand om at noen elever ikke kan tilbakeføres blir imøtegått av omtrent 1/3, mens 2/3 er enige.

Det mest interessante ved disse vurderingene er kanskje at såpass mange hevder at alle elever kan tilbakeføres og at det ikke er vanskelig. Hva kan ligge bak at man ikke opplever dette som et problem? En tilnærming som er grunnleggende inkluderende og løsningsorientert kan være en del av svaret. I en situasjon hvor en lærer ber om ekstern hjelp til store problemer i egen undervisning, er det nærliggende å tro at det lett utvikles et press om at en eller flere elever skal flyttes fra klassen. Når en del av tiltaket innebærer at eleven faktisk er ute av klassen, vil et slikt press ofte øke fordi man merker en umiddelbar bedring i situasjonen når eleven ikke er i klassen. Det vil derfor være avgjørende at premissene og målet for arbeidet er klart for alle parter helt fra begynnelsen.

Et annet forhold som kan være med å forklare forskjellen i disse vurderingene er hva slags saker man arbeider med. Den store spredningen i data om hvor mange saker de ansatte i ulike tiltak arbeider med pr. år kan som tidligere påpekt tyde på at man arbeider med saker av svært forskjellig vanske- og alvorlighetsgrad. Variasjon i vurderingene om mulighetene for å tilbakeføre elever kan derfor kanskje også tilskrives at det reelt er elever med nokså ulik problembelastning.

Kapittel 4 Forbedring av praksis med utgangspunkt i praksisfeltets egne løsninger?

Det overordnede målet med denne undersøkelsen er å få fram mer kunnskap om et fenomen, en arbeidsmåte som er i ferd med å utvikle seg på grunnplanet i skolesektoren i mange kommuner. Etablering av denne tiltakstypen kommer ikke som resultat av sentrale føringer eller ønsker fra nasjonale skolemyndigheter, men som resultat av lokale utviklingsprosesser og vurderinger av hva som skal til for å løse aktuelle problemer i den lokale grunnskolen.

Tiltakene springer ut fra aktørenes opplevde behov. En slik lokal forankring kan i seg selv være en viktig premiss for at tiltak blir gjennomført med så stor grad av systematikk, lojalitet og intensitet, at resultatene blir gode. Slike kvaliteter ved

innovasjonsarbeid i skolen blir av flere forskere framholdt som helt avgjørende for resultatet (Fullan 2014, Roland & Westergård 2015).

Hensikten med å få fram kunnskap om tiltakene er selvsagt at flere skal få tilgang til kunnskapen og erfaringene som er gjort, og gjennom det både bli inspirert og bedre i stand til å etablere nye eller forbedre allerede igangsatte tiltak. Deling og spredning av kunnskap gjennom tilbakemelding til praksisfeltet blir dermed et svært viktig element i denne type deskriptiv forskning. Et annet viktig aspekt er at nasjonale skolemyndigheter har behov for å ha kjennskap til og innsikt i hva som foregår på grunnplanet i skolen. De vil på ulik måte ut fra kunnskap om feltet kunne stimulere slike lokale initiativ, hvis det er ønskelig.

Man kan som antydnet i avsnittet over, tenke seg to prinsipielt ulike måter utviklingsarbeid og forbedring av praksis i skolene kan skje på.

- 1) Det fattes sentrale avgjørelser om tiltak som skal igangsettes i kommunene/skolene etter bestemte retningslinjer
- 2) Tiltak oppstår lokalt som resultat av problemanalyse og tiltaksutvikling i den enkelte kommune/skole

Sett fra nasjonale skolemyndigheter gir alternativ 1) store fordeler ved at man kan implementere tiltak i stor skala og effektivt nå ut til hele landet på kort tid. Tradisjonelt har kommunene og skolene stor grad av autonomi når det gjelder utforming av arbeidsmåter. Sentral målstyring og lokal frihet i utforming av tilbud står sterkt som prinsipp i grunnskolen. Det finnes likevel eksempler på at man sentralt har forsøkt å styre opplæringen nokså detaljert, som for eksempel med pålegg om minimum 20% prosjektundervisning ved innføring av ny læreplan i 1997 (Reform 97). Erfaringene fra dette var nokså dårlige, med misfornøyde ledere, lærere, elever og foreldre og manglende positive resultater som hovedinntrykk (Haug 2003). Dette skjedde til tross for at det lenge hadde blitt rapportert og forskningsmessig dokumentert at prosjektarbeid ga svært gode læringsresultater når det ble brukt i grunnskolen i sammenhenger hvor skoler selv lokalt hadde tatt initiativ. Evalueringer viste at forsøket på sentral styring og pålegg ovenfra om å bruke prosjektarbeid som

undervisningsform, langt på vei mislyktes fordi grunnleggende forutsetninger som lærernes kompetanse, forståelse og vilje til gjennomføring, sviktet (Haug 2003).

Diskusjonen om skolens og lærernes frihet til metodevalg er høyaktuell også i dag med utgangspunkt i nasjonale utdanningsmyndigheters krav om at opplæringen skal bygge på evidensbaserte forskningsresultater. Uenigheten oppstår når dette kravet skal omsettes til praksis; hva skal det bety for den enkelte lærers valg i utforming av praksis? Lærere argumenterer med nødvendigheten av metodisk frihet for den profesjonelle lærer og er redd for å bli redusert til instrumentalistiske funksjonærer som skal utføre det andre har bestemt, uten mulighet til å anvende et godt, profesjonelt skjønn (Strandkleiv & Lindbäck 2015). Tilhengerne av den evidensbaserte forskningen argumenterer på sin side med at lærere ikke kan være private i sin praksis; de kan ikke ha frihet til å velge å se bort fra hva forskningsresultater sier om sannsynligheten for et best mulig resultat i opplæringen (Nordahl 2015). Diskusjonens kjerne er forståelsen av læreres og skolers behov for autonomi i utforming av praksis med situasjonsbestemte, lokale tilpasninger, satt opp imot behovet for ensartet, kvalitetssikret praksis etter sentrale retningslinjer.

Det er klare paralleller mellom denne debatten og problemstillinger omkring etablering av tiltak som ambulerende team; hvilke muligheter kan ligge i denne tiltakstypen og arbeidsmåten og hvilke utfordringer kan vi se?

Det finnes i dag ikke forskning som direkte kan dokumentere resultater og effekter av arbeidet som gjøres av ambulerende team i Norge, hvis man ser bort fra enkelt-evalueringer av lokale tiltak. Stor grad av lokale tilpasninger og dermed variasjon i både faglig grunnlag, arbeidsmåter, organisering og kapasitet vil være med å gjøre slik forskning krevende både med hensyn til ressurser og kvalitet. Likevel kan vi generelt si at det prinsipielle ved arbeidsmåten bygger på et solid forskningsmessig grunnlag; problemer med både atferd, sosial tilpasning og læring er sterkt kontekstavhengig og en god og hensiktsmessig måte å arbeide med disse problemene er å forsøke å løse de der de oppstår (Hattie 2008, Nordahl 2000). Vesentlige sider av problemene vil være knyttet til relasjonene i den sosiale konteksten og en positiv utvikling og løsning som finner sted der problemene oppstod, kan ha flere gode effekter:

- I et inkluderingsperspektiv vil løsninger som innebærer at eleven forblir i sitt opprinnelige miljø klart være de beste
- I et lærings- og utviklingsperspektiv vil slike løsninger gi mulighet for verdifull læring og faglig utvikling for både lærere og elever
- I et forebyggingsperspektiv vil både enkeltlærere og skolen som organisasjon kunne bruke slikt problemløsningsarbeid til systematisk kvalitetsforbedring som kan gi god forebyggende effekt

Nasjonale skolemyndigheter er i stadig flere sammenhenger opptatt av hvordan man kan stimulere skolene til å endre praksis i klasserommene (Meld. St. 22 (2010 – 2011), <http://www.udir.no/Utvikling/>). Utviklingsprosjekter kan ofte bli vurdert som bra av ledere og lærere selv om det viser seg at de ikke fører til endring av lærernes praksis og dermed heller ikke til reell forbedring av læringsmiljøet. Skolene trenger hjelp utenfra for å klare å endre praksis, og de skolene som har størst behov for slik endring vil også ha størst behov for og mest nytte av slik ekstern hjelp (Roland 2012, Pricewaterhouse Coopers/KS 2009). Et bidrag til løsning som skolemyndighetene foreslår for denne utfordringen er at PP-tjenesten må arbeide mer systemrettet (Meld. St. 18 (2010–2011)). Kan utvikling av arbeidsmåten med ambulerende team være en mulighet for dette? I mange kommuner har PP-tjenesten selv også et ønske om å arbeide mer systemrettet, men sliter med å komme i posisjon til skolene og å få innpass i klasserommene som veiledere for lærerne (Meld. St. 18 (2010–2011)).

Det finnes eksempler på at ambulerende team har en slik funksjon; ansatte i PPT arbeider sammen med erfarne pedagoger som har spesialkompetanse på atferd og klasseledelse. Men det finnes også en del eksempler på at PPT og ambulerende team har et slags konkurranseforhold som neppe er konstruktivt betraktet på systemnivå. Skoler med behov for hjelp blir kunder som man konkurrerer om, og kommunikasjonen med omverden omfatter en devaluering av den andre hjelpetjenesten. Dette er svært uheldig og skaper sterke negative forhold i den kommunale opplæringsorganisasjonen.

Grunnlaget for å en bygge opp en tjeneste som ambulerende team i alle større kommuner vil være ulikt. Lokale tradisjoner og kulturer vil bety nokså varierende

forutsetninger for å kunne etablere velfungerende tiltak. Selv om mange av dagens tiltak ser ut til å fungere godt vil det derfor være usikkert om en oppbygging etter sentralt initierte initiativ, vil være en god strategi.

Kapittel 5 Oppsummering

Resultatet av undersøkelsen viser altså at det er en betydelig del av middelstore og store norske kommuner som forsøker å arbeide systematisk for å forhindre at elever blir segregert. Organisering og utvikling av disse tiltakene kommer først og fremst av lokale initiativ, ikke som et resultat av føringer fra nasjonale myndigheter. Dette er kanskje en fordel; de blir tilpasset lokale behov og forhold, og de blir kanskje bedre forankret lokalt. En viktig forutsetning for at ambulerende team skal kunne lykkes er at det er en grunnleggende forståelse for, og ønske om disse tiltakene hos lederne i skolene.

I Norge har vi bred politisk enighet om at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Ledere og lærere i skolen slutter i all hovedsak lojalt opp om dette prinsippet. Vi ser likevel at i praksis oppstår det situasjoner hvor noen stiller spørsmål om skolen faktisk er inkluderende for alle elever. Det må vi fortsette å gjøre. Men vi må også stimulere og kvalitetssikre framveksten av denne typen nye tiltak. Det vil være en viktig oppgave å samle kunnskap om arbeidet, gi tiltakene anledning til å utveksle erfaringer og å utvikle kvalitetskriterier. Læringsmiljøsentret vil arbeide for dette. Gjennom videre undersøkelser må man beskrive kritiske faktorer og gi et forskningsmessig grunnlag for utvikling. Ikke minst vil det være viktig å formidle denne kunnskapen til skoleeiernivået på en måte som får kommunene til å ta dette i bruk for også å utvikle den generelle kvaliteten på læringsmiljøet i skolene.

Referanser

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen (Forskningsrapport nr. 62)
- Berg, P. J. (2015). *Kommunal styring i skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori*. Doktoravhandling ved NTNU 2015:87.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. og Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærere ikke kan*. AFI Rapport 6. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Charlton, T. & David, K. (ed.) (1997). *Managing Misbehaviour in Schools*. Routledge, London.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk 2012.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (ed.) (2009). *The Challenge of change. Start school improvement now!*. Second edition. Corwin. A SAGE Company. California.
- Gustavsen, A. M. og Nordahl, T. (2009). *Atferdsproblemer i norsk skole – et mindre problem enn antatt*. Bedre skole nr 3.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York :Teachers College Press.
- Hattie, J., & Goveia, I. (2013). *Synlig læring : Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. og Grini, N. (2011). *Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1. – 7. trinn i grunnskolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. og Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. og Flaatten, S. V. (2006) *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1991). *Om opplæring av barn og unge med særskilte behov: tillegg til St. meld. nr. 54, 1989-90*. Oslo: 1989 (St. meld. nr. 35 (1990-91)).

Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (2002). *Rundskriv F-120-02 Satsingsområder for utdanningssektoren i 2003*.

Kleven, T. A. (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. I: *Nordisk pedagogikk*, 3, 219-233

Kom nærmere(2009). Sluttrapport fra FoU-prosjektet Hvordan lykkes som skoleeier? Tønsberg/Oslo : Pricewaterhouse Coopers/KS.

Meld. St. 20 (2012–2013) - På rett vei. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 18 (2010–2011) – Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 22 (2010 – 2011) - Motivasjon – Mestring – Muligheter. Kunnskapsdepartementet

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies* (Education). London: Routledge.

Midthassel, U. V. (2014). *Læringsmiljø og klasseledelse*. Profesjonsrettet pedagogikk 8-13 [Oslo] : Cappelen Damm akademisk, 2014).

Nergaard, S. (2023). Hva skjer i grunnskolen –bare mer segregering? *Utdanning 13*.

Nordahl, T. (2015). Evindens og undervisning. *Utdanning nr.21*

Nordahl, T., Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (Kontaktlærerserien) , Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter : Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune* (Vol. 20/98, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordenbo, S., Larsen, S., Tiftikci, M., Wendt, N., Østergaard, R., Tiftikci, Niriman, & Østergaard, Susan. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskole.

NOU 2003: 16 *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU 2015: 2 - Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ogden, T. (2012) Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *I : Bedre skole nr.4.*

Postholm, M. B., Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold
www.svt.ntnu.no/.../may.britt.postholm/.../AksjonsforskningMay%20Brit... (lest 10.12.2015)

Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strandkleiv, O. I. og Lindbäck, Thomas (2015). Nordahls evidens. *Utdanning nr.18*

Sørli. M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter (Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter; 4)

St. meld. 19 (2009-10) *Tid for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

<http://www.udir.no/Utvikling/> (lest 10.02.2016)

<http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/article/90B85D0618482AAAC125754E0046E51E?OpenDocument&u=Fagstoff> (lest 10.02.2016)

Vedlegg

Vedlegg 1

Kopi av e-post til opplæringsansvarlig i kommunene med definisjon av ambulerende team og spørreskjema

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til ledere i ambulerende team

Vedlegg 3

Spørreskjema

E-post til opplæringsansvarlig i kommunen

Til opplæringsansvarlig i kommunen

UNDERSØKELSE OM FOREKOMST AV kommunale tiltak som bistår skoler med å forbygge og håndtere problematferd.

Disse tiltakene blir ofte omtalt som ambulerende team, ressurs team eller utadrettet virksomhet.

(Det vil ta mindre enn 5 min. å lese denne e-posten og svare på spørsmålet)

Nasjonalt senter for Læringsmiljø og atferdsforskning skal gjennomføre en undersøkelse om forekomst av tiltak, som er opprettet for å gi støtte til rektorer og lærere som arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Tiltaket bistår også i arbeidet med elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid.

Det er svært viktig at alle informanter svarer. Dette gjelder også hvis din kommune ikke har slike opplæringstiltak.

For å besvare trykk på lenken: <http://.....>

Svarfrist: 6. februar 2013

En nærmere beskrivelse av denne kartleggingen kan du lese lenger ned på denne siden.

Takk for hjelpen!

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med oss.

Nina Grini på tf:94827795
Svein Nergaard tf:91600751

Vennlig Hilsen

Einar Christiansen, Direktør

Beskrivelse av ambulerende team

Kartlegginger av opplæringstiltak for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon (2006/2011), viser endringer i både organisering og innhold. Flere tiltak har utviklet en utadrettet virksomhet, et *ambulerteam*, som er et tillegg til eller i stede for å ta elever ut av skolen. Det vil si at de bistår og veileder rektorer og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd i skolekonteksten. Noen ambulerteam har sitt utspring i alternative skoler, andre er nyetablerte.

Undersøkelsen

På oppdrag fra utdanningsdirektoratet ble det i 2006 gjort en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet (I Randsonen). Senere gjorde Lillegården en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet i 2011 (Er alle med?). Undersøkelsen av ambulerteam er en oppfølging av de to tidligere kartleggingene. Den er et ledd i å samle ny kunnskap om et viktig og komplisert område i grunnskolen.

Informantgrupper

1)**Skoleeiere**, altså opplæringsansvarlig i alle kommuner. Denne gruppen blir spurt om navn og adresser til ambulerteam/utadrettet virksomheter/ressursteam. Tiltakene kan administrativt ligge under en grunnskole, eventuelt PPT eller være organisert direkte under opplæringsansvarlig i kommunen. Etter at vi har mottatt denne informasjonen, vil vi sende et spørreskjema direkte til disse tiltakene/ambulerteamene/utadrettet virksomheter.

2)**Ambulerteam/utadrettet virksomheter/ressurs team**. Vil få tilsendt spørreskjema om organisering og innhold.

Denne henvendelsen handler om informantgruppe 1.

Som det går fram, er ikke dette en anonym undersøkelse. Opplysninger som blir gitt, vil bli publisert i anonymisert form. Spørreskjemabesvarelser vil bli slettet så snart kartleggingen er gjennomført. Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i en rapport høst 2013.

Testquest

Logo

Ambulerende team**Undersøkelse av kommunale tiltak som bistår skoler med å forbygge og håndtere problematferd**

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning gjennomfører en undersøkelse for å finne fram til tiltak som er opprettet for å støtte skoler og lærere i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet.

Det tar mindre enn 5 minutter å besvare undersøkelsen.

Det er svært viktig for oss at alle informanter svarer. Det gjelder også hvis din kommune ikke har denne typen opplæringstiltak.

Hva kjennetegner slike tiltak?

I flere kommuner foregår det lokalt utviklingsarbeid for å etablere og utvikle læringsmiljøet med utgangspunkt i elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. Det etableres tiltak på kommunalt nivå, som er et lavterskeltilbud der lærere får bistand til å møte utfordringer i klasserommet.

Betegnelsen på tiltakene varierer, men flere av dem kalles *ambulerende team*, *ressursteam* eller *utadrettede team*. I det videre teksten vil vi omtale tiltakene som **ambulerende team**, selv om de kan ha et annet navn i din kommune.

Ambulerende team - en definisjon:

- Teamet jobber for å utvikle læringsmiljøet i skolen.
- Teamet jobber for å redusere og forebygge problematferd.
- Teamet arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler. Det kan være organisert fra en skole.
- Teamet veileder skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd.
- Teamet jobber for å hindre at elever blir fjernet fra det miljøet han naturlig hører til.
- Teamet kan i korte perioder ta elever ut av klassen/skolen og over i egne grupper.
- Teamet er en faglig og administrativ enhet (kan være en egen avdeling under for eksempel PPT).

Start undersøkelsen

* Har din kommune et slikt kommunalt tiltak?

- Ja
 Nei

Det er viktig for undersøkelsen at du skriver inn kommunens navn selv om dere *ikke* har ambulerende team.

* **Skriv inn navn på kommunen**



Kartlegging av kommunale team som bistår skoler med utvikling av læringsmiljø og arbeid med elever som viser problematferd

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger (UiS) skal gjennomføre en kartlegging av team (kalt ambulerende team) som bistår skoler med utvikling av læringsmiljø og arbeid med elever som viser problematferd.

Våren 2013 sendte Læringsmiljøsentret ut et spørreskjema med definisjon av ambulerende team til skoleeier i alle kommuner med over 3000 innbyggere. Vi spurte skoleeier om de har eller ikke har slike team. Hvis svaret var ja, ba vi skoleeier om å gi oss navn og adresse til teamet.

Som et resultat av denne undersøkelsen har vi fått en liste med 41 team – og ett av teamene er deres.

Vi ønsker deres bidrag og ber derfor leder for tiltaket å fylle ut vedlagte spørreskjema og returnere besvarelsen i svarkonvolutter som ligger vedlagt innen fredag 24. januar 2014

Alle opplysninger som blir gitt i kartleggingen, vil bli behandlet konfidensielt og i resultatframstillingen vil ikke opplysninger kunne spores til den enkelte informant.

Resultatet av kartleggingen vil bidra til en nyansering av debatten omkring opplæringstilbudet til elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole.

Utgangspunktet for denne kartleggingen kom frem av datamaterialet i kartlegginger gjort i 2006 og 2011 av smågruppetiltak på ungdomstrinnet og på barnetrinnet. Data viste at kommuner utviklet ulike typer tiltak som bistod skolene i arbeidet med elever som viser problematferd (*se referanser på baksiden av dette informasjonskrivet*).

Tiltakene hadde flere ulike benevnelser; ambulerende team, ressursteam eller reiselærerteam.

Læringsmiljøsentret utviklet en definisjon som var bred nok til å fange opp ulike typer ambulerende team.

Ambulerende team arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler i kommunen. Teamet er en faglig og administrativ enhet (*kan være en egen avdeling under for eksempel PPT, eller organisert fra en skole*). De arbeider for å utvikle læringsmiljøet i skolen og for å redusere og forebygge problematferd. Teamet veileder skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd, og arbeider for å hindre at elever blir fjernet fra det miljøet de naturlig hører til. I korte perioder kan elever tas ut av den ordinære klassen for å få opplæring i egne grupper internt eller eksternt.

Vi ønsker å bidra til dypere forståelse og ny kunnskap om hvordan de ambulerende teamene arbeider og fungerer. Vi håper også på sikt å kunne samle teamene i faglige nettverk, for verdifull kunnskapsdeling og –utvikling på fagområdet.

Er noe uklart eller lurer du på noe angående kartleggingen eller spørreskjemaet, er det bare å ta kontakt.

Nina Grini nina.grini@uis.no (tel: 51 83 29 65/94 82 77 95) og
Svein Nergaard svein.nergaard@uis.no (tel: 51 83 29 68/91 60 07 51)

Med vennlig hilsen

.....
Einar Christiansen
Direktør

Kartlegging av kommunale team som arbeider med læringsmiljø og problematferd i skolene

1 Hvilket år ble tiltaket etablert? _____

2 Beskriv kort teamets plassering på det kommunale organisasjonskartet:
(For eksempel: *Med egen leder som enhet på linje med skolene*)

3 Er det utarbeidet skriftlige planer for teamets arbeid i kommunen?

JA	NEI

Hvis ja: gir disse planene en beskrivelse av faglig ståsted?

4 Anslå hvor mange saker teamet arbeider med i løpet av et skoleår _____

5 Mottar teamet noen form for faglig veiledning?

JA	NEI

Hvis ja, hvem gir denne veiledningen?

6 Har teamet egne lokaler hvor elever i perioder kan få hele eller deler av sitt opplæringstilbud?

JA	NEI

Vurdér utsagnene på baksiden av arket

Beskrivelse av arbeid med saker	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Det er lav terskel for å få hjelp fra teamet				
Alle henvendelser til teamet går gjennom rektor på skolene				
Rektor på skolene er informert om arbeidet teamet gjør				
Rektor på skolene er involvert i arbeidet teamet gjør				
De som arbeider i teamet har et klart definert felles faglig ståsted for sitt arbeid				
De som arbeider i teamet er godt faglig samkjørte og arbeider på samme måte				
Teamet arbeider mest med saker som har utgangspunkt i enkeltelever				
Teamet arbeider mest med saker som har utgangspunkt i klasser eller grupper				
Elever blir ofte tatt ut av den ordinære opplæringa i forbindelse med vårt arbeid				

Samarbeid med lærere	Aldri	Noen ganger	Ofte	Alltid
Teamet er til stede i klassen for å observere				
I saker arbeider vi sammen med lærerne i klasserommet				
Gjennom arbeid med saker endrer lærerne sin måte å drive undervisning på				

Samarbeid med PPT	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Teamet samarbeider med PPT i de fleste saker				
Teamet avklarer alltid med PPT om de også arbeider eller har arbeidet med saken				
Det kan være litt tilfeldig om det er teamet eller PPT som arbeider med en sak				

Fyll ut opplysninger om ansatte og legg det utfylte spørreskjemaet i den frankerte svarkonvolutten. Takk for hjelpen!



Universitetet
i Stavanger

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Norge
Telefon: 51 83 10 00
Epost: post@uis.no
www.uis.no

ISSN 0806-7031
ISBN 978-82-7644-655-5