



Høgskolen  
i Innlandet



**Espen Stranger-Johannessen, Bjørn Berg,  
Kjersti Sørmoen Håland, Venke Nystuen,  
Gro Løken**

## **Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland**

**Tilstandsrapport for kommunene Alstahaug,  
Leirfjord, Lurøy og Træna**

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Skriftserien 18 - 2019



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2019

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.  
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

ISBN elektronisk versjon: 978-82-8380-122-4

ISSN elektronisk versjon: 2535-5678

# Sammendrag

Rapporten er skrevet på oppdrag fra kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna i Ytre Helgeland, og utgangspunktet er et forsknings- og kvalitetsutviklingsprosjektet *God opplæring for alle* i de fire kommunene. Rapporten er basert på og bygget opp rundt fire datakilder: (1) offentlig statistikk for barnehage og skole, (2) intervjuer med personer i ulike stillinger som jobber med barn og unge i de fire kommunene, (3) analyse av innsendte saksdokumenter som beskriver spesialpedagogiske tiltak i kommunene, og (4) et utvalg av resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen om sosiale og faglige aspekter ved utvikling og læring i barnehager og skoler i regionen.

Statistikken for barnehage viser at barnehagedekningen og bemanningen er god, men de ansattes fagkompetanse er ikke alltid tilfredsstillende. Mangel på kvalifisert personal fører til behov for dispensasjon fra kompetansekravene, noe som krever innsats i form av blant annet kompetansehevede tiltak og videreutvikling av samarbeid for å sikre god kvalitet i barnehagen. Statistikken for skole viser at kommunene gjennomgående har svakere trivsel og faglige resultater enn landsgjennomsnittet, selv om eksamensresultatene er noe bedre enn de øvrige målingene. Lave prestasjoner i sentrale fag som norsk og matematikk vekker bekymring og bidrar kanskje til den lave gjennomstrømmingen i videregående opplæring. Lav grad av høyere utdanning i regionen bidrar til utfordringer med rekruttering til sektoren og lavere faglige prestasjoner, ettersom foreldres utdanning korrelerer med karakterer og andre mål på elevenes faglige resultater. Spesialundervisningen i to av kommunene har gått ned, mens i de andre to er andelen iøynefallende høy. En reduksjon vil kreve omlegging med stor vekt på kvaliteten på den ordinære undervisningen.

Intervjuene ble gjennomført med representanter for de tre kommunene Alstahaug, Leirfjord og Lurøy, som har påtagelige forskjeller i størrelse og bosettingsmønster. Oppvekstsjefene forsøker å kombinere fokus på administrative og pedagogiske problemstillinger, men stiller de spørsmål ved om kvaliteten og evalueringen av effekten av den spesialpedagogiske hjelpen / spesialundervisningen er tilfredsstillende og om individperspektivet dominerer på bekostning av et fokus på systemiske forhold. De ansatte i PPT påpeker at det er forskjeller mellom barnehagene/skolene når det gjelder holdninger og hvilke forventninger som stilles til dem, og hvor gode rutine og strukturen for kartlegging og informasjonsflyten er. Styrerne la vekt på sin egen rolle for kvaliteten i barnehagene og ledet utviklings- og forbedringsarbeid, bidro til holdningsarbeidet blant personalet. Det er mange ansatte i barnehagen med lav formell kompetanse, men deling av erfaringer på tvers av barnehager kan bidra til læring og utvikling. Skolelederne tok opp spørsmålet de kunne få større beslutningsmyndighet for å bedre flyten i det administrative arbeidet. De uttrykte en viss bekymring for at mye tid gikk med til administrasjon og drift på bekostning av diskusjoner om faglig innhold og pedagogikk. Skolelederne rapporterte at IOP har blitt mer konkrete og lettere å måle, men graden av oppfølging fra deres side varierer mye. Videre la de vekt på lærersamarbeid og poengterte at samarbeid mellom barnehager og skoler er godt, særlig ved oppvekstsentre. De tillitsvalgte hevder at fokus på systemisk arbeid og erfaring med mangfold og inkludering har blitt bedre, men det er noe uenighet om hvorvidt det fortsatt er for stort fokus på enkeltindivider på bekostning av en bredere, systemisk tilnærming. Bruken av IOP vekker bekymring, da de ofte arkiveres uten å brukes før det skal skrives en pedagogisk rapport.

Rutinene og styringsdokumentene er jevnt over gode og utredningene som følges opp av vedtak er grundige. Over en tredel av henvisningene anbefaler at utfordringene løses innenfor klassenes rammer, som innebærer at PPT bidrar kommunenes ambisjoner om at færre elever skal motta spesialundervisning. I skolene var det få unntak fra de ordinære opplæringsplanene, noe som kan gjøre det utfordrende å skape sammenheng med den ordinære tilpassede opplæringen som de aller fleste av disse elevene også får. Det finnes få indikasjoner på systemrettede tiltak i materialet, og i intervjuene fortalte de ansatte i PPT at systemrettede tiltak ikke var etterspurt.

Kartleggingsundersøkelsen viser at barna og elevene stort sett trives, særlig de yngste barna. Variasjonen er påtagelig mellom skoler, men i mindre grad mellom barnehager. Norsk-språklige elever trives stadig mindre etter hvert som de blir eldre, men denne nedgangen er adskillig mindre for minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige barn og elever på 5. til 10. trinn opplever mindre erting og atferdsproblemer enn norskspråklige. Lærerne vurderer atferden til de minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land relativt lavt, mens de selv vurderer den høyt. Pedagogene i barnehagen, lærerne og elevene selv opplever at gutter har større problemer med utagerende atferd, mens sosial isolasjon er et større problem for jenter. I likhet med nasjonal statistikk gjør jenter det bedre i norsk, engelsk og matematikk, og elever av foreldre med høy utdanning får bedre faglige resultater.

Hvis anbefalingene til ekspertgruppen som ble ledet av Thomas Nordahl skal tas på alvor, må det bygges opp et helhetlig intervensjonssystem lokalt. Det vil kreve å kartlegge eksisterende kompetanse og eventuelt behovene for økt kompetanse. Denne rapporten viser at det finnes mye kompetanse, blant annet hos PPT, men det er for stor variasjon mellom barnehager og skoler og mellom kommuner. Tettere samarbeid og kompetanseheving, samt identifisering av lokale styrker og svakheter er nødvendig. Det finnes mange rutiner, men kvaliteten som bidrar til økt faglig sosialt læringsutbytte fordrer forståelse, kompetanse og holdninger som oversetter rutiner til god pedagogisk praksis. Reduksjon av variasjonen mellom kommuner, skoler og lærere, utvikling profesjonelle læringsfelleskap og benyttelse av forskningsbasert kunnskap vil bidra til dette.

Emneord: barnehage, inkludering, kartlegging, skole, spesialpedagogikk, tidlig innsats, tilpasset opplæring

Oppdragsgiver: Kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna

# Forord

På oppdrag fra kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna, Ytre Helgeland, er Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet gitt i oppdrag å gi en tilstandsrapport i oppstarten av utviklingsprosjektet *God opplæring for alle – universell opplæring*.

Formålet med tilstandsrapporten er å:

- Undersøke i hvilken grad de ansatte i barnehage og skole har kompetanse og holdninger som bidrar til at alle barn og elever er inkludert i fellesskapet og får utnyttet sitt potensial.
- Undersøke hvordan organiseringen av opplæringen i barnehage og skole fungerer i dag og gi innspill til videre utvikling av organiseringen.

Tilstandsrapporten er gjennomført i perioden ultimo januar til ultimo mai 2019.

Vi takker kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna for et interessant oppdrag, og vi takker alle informanter, og særlig Tone Dalen, regional prosjektkoordinator, for gode innspill og hjelp underveis i arbeidet. Forfatterne står selv ansvarlig for alt innhold i rapporten.

Hamar, mai 2019

Lars Arild Myhr (sign.)

Ass. senterleder, SePU

Kjersti Sørmoen Håland (sign.)

Prosjektkoordinator, SePU

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord .....	5
Innholdsfortegnelse .....	6
Tabelliste.....	9
Figurliste .....	10
1. Innledning .....	11
1.1 Presentasjon av barnehagemyndighet/skoleeier og PPT .....	11
1.2 Problemstillinger .....	12
1.3 Forståelse av inkludering, tidlig innsats og tilpasset opplæring .....	12
1.4 Oppbygging av rapporten .....	15
2. Statistikk for barnehage og skole .....	17
2.1 Barnehager.....	17
2.1.1 Barnehagedekning .....	17
2.1.2 Kostnader .....	18
2.1.3 Bemanning og kompetanse .....	18
2.1.4 Minoritetsspråklige barn og innvandrerbarn .....	20
2.1.5 Spesialpedagogiske tiltak .....	20
2.2 Skole .....	21
2.2.1 Ressursbruk .....	21
2.2.2 Spesialundervisning .....	22
2.2.3 Driftsutgifter pr. elev .....	23
2.2.4 Utdanningsnivå.....	25
2.2.5 Skolefaglige prestasjoner .....	25
2.2.6 Eksamen i grunnskolen .....	26
2.2.7 Elevundersøkelsen .....	27
2.2.8 Tilstandsrapporter fra kommunene .....	29
2.3 Sammenfattende kommentar.....	29
2.3.1 Barnehage.....	30
2.3.2 Skole .....	30
3. Intervjuer.....	32
3.1 Samarbeid .....	32
3.1.1 Barnehage- og skoleeiere.....	32
3.1.2 PPT .....	33
3.1.3 Samarbeid mellom barnehage og oppvekstadministrasjon .....	34
3.1.4 Samarbeid mellom skole og oppvekstadministrasjon.....	34
3.1.5 Samarbeid mellom barnehage og PPT .....	35
3.1.6 Samarbeid mellom skole og PPT.....	35
3.1.7 Tillitsvalgte.....	35
3.2 Ordinære pedagogiske opplegg og inkludering.....	36
3.2.1 Ordinært pedagogisk arbeid i barnehagen.....	36
3.2.2 Ordinær undervisning .....	37
3.2.3 Hvordan prinsippet om inkludering ivaretas i barnehagen.....	38

3.2.4	Hvordan prinsippet om inkludering ivaretas i skolen .....	39
3.2.5	Barns utvikling og læring i barnehagen .....	39
3.2.6	Elevs læringsutbytte i skolen .....	40
3.2.7	Tillitsvalgtes perspektiver.....	40
3.3	Spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning .....	41
3.3.1	Barnehage- og skoleeieres rolle .....	41
3.3.2	PPTs rolle.....	42
3.3.3	Henvissningsprosessen i barnehagen .....	43
3.3.4	Spesialpedagogisk hjelp .....	44
3.3.5	Henvissningsprosessen i skolen.....	45
3.3.6	Spesialundervisning.....	46
3.3.7	Tillitsvalgtes perspektiver.....	46
3.4	Tidlig innsats og samarbeid ved overgang barnehage–skole .....	47
3.4.1	Barnehage- og skoleeieres rolle .....	47
3.4.2	PPTs rolle.....	47
3.4.3	Tidlig innsats og samarbeid i barnehagen.....	47
3.4.4	Tidlig innsats og samarbeid i skolen .....	48
3.4.5	Tillitsvalgte.....	49
3.5	Sammenfattende kommentarer.....	49
3.5.1	Barnehage- og skoleeiere.....	49
3.5.2	PPT .....	50
3.5.3	Barnehagestyrerne .....	50
3.5.4	Skoleledere.....	51
3.5.5	Tillitsvalgte.....	52
4.	Dokumentanalyser .....	54
4.1	Innsamlede dokumenter .....	54
4.2	Spesialpedagogiske rutiner.....	54
4.3	Analyse av 24 saker fra kommunene .....	55
4.3.1	Førhenvissningsfasen .....	55
4.3.2	PPTs beskrivelse av situasjonen .....	56
4.3.3	PPTs tilrådinger .....	56
4.3.4	Vedtak om spesialundervisning .....	56
4.3.5	Individuelle opplæringsplaner (IOP).....	57
4.3.6	Skolenes/barnehagenes spesialpedagogiske årsrapporter .....	57
4.4	En vurdering av helheten i systemet knyttet til spesialundervisning .....	58
4.5	Sammenfattende kommentarer.....	58
5.	Kartleggingsresultater .....	60
5.1	Utvalg og gjennomføring .....	60
5.2	Måleinstrumenter og statistiske analyser .....	62
5.2.1	Faktor- og reliabilitetsanalyser .....	62
5.2.2	Variansanalyser og effektmål.....	63
5.3	Resultater .....	64
5.3.1	Trivsel.....	64
5.3.2	Erting og atferdsproblemer .....	67
5.3.3	Skolefaglige prestasjoner.....	71
5.3.4	Tilfredshet, kompetanse og samarbeid blant barnehageansatte og lærere	73

6.	Analyse og veien videre .....	76
6.1	Kompetanse og holdninger .....	76
6.2	Organisering for inkludering i fellesskapet .....	78
6.3	Veien videre.....	80
6.3.1	Redusere variasjonen mellom kommuner, skoler og lærere .....	80
6.3.2	Utvikle profesjonelle læringsfellesskap .....	81
6.3.3	Benytte forskningsbasert kunnskap .....	81
	Litteraturliste.....	82
	Vedlegg 1: Presentasjon om resultater .....	85
	Vedlegg 2: Tilstandsrapporter.....	90
	Vedlegg 3: Operasjonalisering av måleinstrumentet.....	91
	Vedlegg 4: Intervjuguider.....	95
	Vedlegg 5: Meldeskjema .....	104



# Tabelliste

Tabell 1.1 Oversikt over kommuner med antall barnehager og skoler som er med i prosjektet .....	12
Tabell 2.1 Barnehagedekning i 2017 og 2018 (KOSTRA).....	17
Tabell 2.2 Kostnader pr. barn: Brutto driftsutgifter pr. barn i kommunale barnehager (kr) (KOSTRA) .....	18
Tabell 2.3 Barn pr. årsverk og barnehagenes oppfylling av kompetansenormen .....	19
Tabell 2.4 Antall minoritetsspråklige barn og innvandrerbarn.....	20
Tabell 2.5 Ekstra ressurser til barn i barnehager.....	21
Tabell 2.6 Ressursbruk 2016 og 2017 .....	22
Tabell 2.7 Driftsutgifter pr. elev i 2016/2017 og 2017/2018 .....	24
Tabell 2.8 Utdanningsnivå i kommunene i 2016/2017 (prosent, fra SSB) .....	25
Tabell 3.1 Oversikt over intervjuene.....	32
Tabell 4.1 Oversikt over SePUs forespørsel om innsending av enkeltvedtak.....	55
Tabell 5.1 Antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe (barnehage) .....	61
Tabell 5.2 Antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe (skole) .....	62
Tabell 5.3 Retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller .....	63
Tabell 6.1 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til barn .....	91
Tabell 6.2 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til pedagogisk leder.....	92
Tabell 6.3 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til ansatte i barnehagen .....	92
Tabell 6.4 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til elever, 1. til 4. trinn.....	93
Tabell 6.5 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til elever, 5. til 10. trinn.....	93
Tabell 6.6 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til kontaktlærere .....	94
Tabell 6.7 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til lærere .....	94

# Figurliste

Figur 1.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning .....	13
Figur 1.2 Smalt og bredt perspektiv på tilpasset opplæring .....	15
Figur 5.1 Barnas trivsel i barnehagen etter språklig bakgrunn og kjønn.....	64
Figur 5.2 Elevenes trivsel etter språklig bakgrunn og kjønn, 1. til 4. trinn.....	65
Figur 5.3 Elevenes faglige trivsel etter språklig bakgrunn og kjønn, 5. til 10. trinn .....	65
Figur 5.4 Forskjellen mellom de to barnehagene med lavest og høyest trivsel .....	66
Figur 5.5 Forskjellen mellom de to skolene med lavest og høyest trivsel, 1. til 4. trinn.....	66
Figur 5.6 Forskjellen mellom de to skolene med lavest og høyest trivsel, 5. til 10. trinn.....	67
Figur 5.7 Barns opplevelse av erting i barnehagen.....	68
Figur 5.8 Elevvurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 1. til 4. trinn.....	68
Figur 5.9 Elevvurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 5. til 10. trinn...	69
Figur 5.10 Pedagogvurderte atferdsproblemer i barnehagen etter kjønn og språklig bakgrunn .....	70
Figur 5.11 Lærervurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 1. til 10. trinn .....	71
Figur 5.12 Skolefaglige prestasjoner etter mors utdanning, 1. til 10. trinn.....	72
Figur 5.13 Skolefaglige prestasjoner etter kjønn, 1. til 10. trinn.....	72
Figur 5.14 Forskjellen mellom lavest og høyest skolefaglig prestasjoner på skolenivå .....	73
Figur 5.15 Barnehageansattes tilfredshet og kompetanse .....	73
Figur 5.16 Lærernes tilfredshet og kompetanse .....	74
Figur 5.17 Barnehageansattes samarbeid i barnehagen .....	75
Figur 5.18 Samarbeid om undervisning i skolen .....	75
Figur 6.1 En tredelt og differensiert hjelp og støtte til barn og unge (basert på Nordahl et al., 2018, s. 234) .....	79

# 1. Innledning

Denne rapporten er skrevet av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna i Ytre Helgeland.

Utgangspunktet for rapporten er at de fire kommunene i Ytre Helgeland er i gang med et forsknings- og kvalitetsutviklingsprosjekt for alle barnehager og skoler i kommunene. Prosjektet er initiert, planlagt og ledet av Alstahaug kommune. Kommunene Leirfjord, Lurøy og Træna deltar i hele eller deler av prosjektet. PPT Ytre Helgeland er også en sentral deltager. Prosjektet startet opp lokalt allerede i 2017 og er planlagt ferdig i 2022/2023.

Fra 2017/2018 innførte Kunnskapsdepartementet to nye modeller for kompetanseutvikling i barnehage og skole: «Regional ordning» for kompetanseutvikling i barnehage og «Desentralisert ordning» for skole. Disse ordningene innebærer at statlige midler kanaliseres til kommunene og at kommunene selv skal definere, prioritere og gjennomføre tiltak for kompetanseutvikling med utgangspunkt i nasjonale mål og i samarbeid med universiteter og høyskoler. I Stortingsmelding 21, «Læringslyst – tidlig innsats om kvalitet i skole», står det blant annet at kommuner og skoler selv vet best hvilke utfordringer de bør prioritere, og et viktig mål er at de skal bli i stand til å løfte skolekvaliteten ut fra lokale behov. Gjennom fylkesmannsembetene er det lagt til rette for systematisk samarbeid mellom barnehager/skoler og kommuner på den ene siden, og universiteter og høyskoler på den andre. For at de nye modellene for kompetanseutvikling skal bli vellykket, er det avgjørende at universiteter og høyskoler er med på å diskutere kompetansebehov, gir råd om aktuelle tiltak og leverer innholdet i tiltakene.

Kommunene i Ytre Helgeland har valgt SePU som samarbeidspartner i kvalitetsutviklingsarbeidet. SePUs rolle i prosjektet handler om kompetanseheving, videreutdanning og forskning. Samarbeidet med SePU startet opp høsten 2018 med videreutdanning for ledere i barnehager og skoler samt PPT i de fire kommunene. Videreutdanningen omfattet to emner tilknyttet Høgskolen i Innlandets masterprogram: «Mangfold og inkludering» fra Master i tilpasset opplæring og «Ledelse av profesjonsutvikling i barnehage og skole» fra Master i utdanningsledelse.

## 1.1 Presentasjon av barnehagemyndighet/skoleeier og PPT

Det er store variasjoner i kommunene i Ytre Helgeland-samarbeidet både når det gjelder geografisk beliggenhet og kommunikasjonsforbindelser. Noen av kommunene har tettsteder på ulike øyer noe som vanskeliggjør trafikken og dermed samarbeidet mellom kommunene. Sandnessjøen i Alstahaug kommune er bindeleddet for Ytre Helgeland-samarbeidet. Det er også her den interkommunal PP-tjenesten er plassert. Befolkningstallet i disse fire kommunene varierer fra 7415 i Alstahaug kommune til 456 i Træna kommune. Alle kommunene har organisert deler av barnehage og skolene i oppvekstsentre. Lurøy kommune har nylig omorganisert og er den kommunen som har flest oppvekstsentre. Dette stiller krav til nye strukturer og organisering.

Det er ulik organisering av barnehagemyndighet/skoleeier mellom de fire kommunene i prosjektet. Alstahaug, Leirfjord og Lurøy kommuner har egen oppvekstsjef eller kommunalsjef for oppvekst, mens Træna kommune har sektorleder som også er rektor. To av kommunalsjefene har en egen stab under seg med rådgivere, sekretær, saksbehandler, men i de to andre kommunene opererer øverste sjef for oppvekst alene.

Det er felles interkommunal pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for 6 kommuner i Ytre Helgeland. PPT Ytre Helgeland er en tjeneste for de fire kommunene i prosjektet i tillegg til Dønna og Herøy. Alstahaug er vertskommune. Rådgiverne er kontaktpersoner i hver sine kommuner, og rådgiverne i kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna er sammen med leder for PPT Ytre Helgeland, med i prosjektet. Tabell 1.1 gir en oversikt over barnehagene og skolene som tar del i prosjektet i de fire kommunene. I Leirfjord og Lurøy er flere skoler og barnehager organisert sammen i oppvekstsentre. I Tabell 1.1 over er disse delt opp i barnehage og skole hver for seg. To av barnehagene fra Alstahaug er private. Husøy barnehage på Træna er ikke med i prosjektet.

Tabell 1.1 Oversikt over kommuner med antall barnehager og skoler som er med i prosjektet

Kommune	Antall barnehager	Antall skoler
Alstahaug	7	6
Leirfjord	4	3
Lurøy	6	6
Træna	0	1

## 1.2 Problemstillinger

Med bakgrunn i målsettingene for prosjektet *God opplæring for alle – universell opplæring* er det utviklet følgende problemstillinger for denne rapporten:

1. I hvilken grad har de ansatte i barnehage og skole kompetanse og holdninger som bidrar til at alle barn og elever er inkludert i fellesskapet og får utnyttet sitt potensial?
2. Hvordan fungerer organiseringen av opplæringen i barnehage og skole i dag, og hvordan kan denne organiseringen utvikles slik at alle barn og elever er inkludert i fellesskapet og får utnyttet sitt potensial?

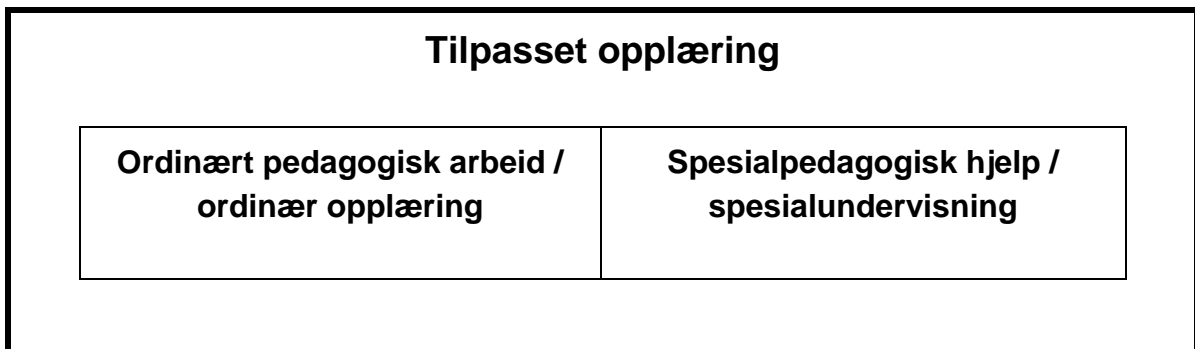
## 1.3 Forståelse av inkludering, tidlig innsats og tilpasset opplæring

I barnehagens og skolens sentrale styringsdokumenter som f.eks. Rammepleanen for barnehagen og Ny overordnet del i læreplanverket Kunnskapsløftet, heter det at alle barn og elever skal ha et inkluderende og utviklende miljø hvor de opplever et godt læringsutbytte tilpasset sine forutsetninger. Målet for både barnehage og skole er å gi alle barn og elever en

meningsfull deltagelse og opplevelse av tilhørighet (Nordahl et al., 2018). I dette ligger at alle barn og elever skal stimuleres gjennom aktiv deltagelse i fellesskapet gjennom hele utdanningsløpet.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i hele grunnopplæringen. Denne retten er for skolen hjemlet i Opplæringsloven § 1-3, der det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten». Gjennom tilpasset opplæring skal elevene få best mulig utbytte av opplæringen. For barnehagen inneholder begrepet tidlig innsats mye av den samme betydningen som skolens begrep tilpasset opplæring. Gjennom tidlig innsats har man fokus på å fange opp utfordringer tidlig i et barns liv for så å legge til rette for nødvendig hjelp og støtte.

Både barnehagen og skolen skal ta utgangspunkt i barnets og elevenes evner og forutsetninger og har en plikt til å tilrettelegge for den enkelte. Forpliktelsen kan likevel ikke forstås som en individuell rett til å få et individualisert opplegg, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i gruppen innenfor fellesskapet. Tidlig innsats og tilpasset opplæring favner både ordinær opplæring og spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning og skal sikre at alle barn og elever får et best mulig utbytte av opplæringen. (se Figur 1.1).



Figur 1.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning

Opplæring kan skje innenfor rammen av både den ordinære opplæringen og som spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Barn som har særlig behov for det, har ifølge Barnehageloven § 19a, rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har ifølge Opplæringsloven § 5-1 rett til spesialundervisning. Denne retten er basert på en sakkyndig vurdering. Det er barnehagens og skolens evne til å gi tilpasset opplæring innenfor rammen av det ordinære som er med på å avgjøre behovet for spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning. Det er stor enighet om prinsippene om tidlig innsats og tilpasset opplæring, men utfordringen ligger i hvordan en best skal gjennomføre dette ved den enkelte barnehage eller skole og i den enkelte avdeling/base, gruppe eller klasse.

Tilpasset opplæring / tidlig innsats kan også betraktes som et virkemiddel tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i aktiviteter og undervisningen forøvrig. Formuleringen om at opplæringen skal være i samsvar med forutsetningene til det enkelte barn / den enkelte elev får nødvendigvis metodiske og

organisatoriske konsekvenser. Forskning tyder på at oppslutningen om intensjonene om tilpasset opplæring på det generelle planet er gjennomgående er høy. Går vi nærmere inn på temaet ser det ut til å være større grad av usikkerhet om hvordan intensjonen skal forstås (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 12).

Hårstein og Werner (2014) har jobbet med å tydeliggjøre prinsippet om tilpasset opplæring gjennom å utforme noen sentrale verdier som gjelder for alle elever. Dette er prinsipper og verdier som også kan overføres til barnehagen. Disse verdiene og prinsippene handler om at alle barn/elever skal lære i et inkluderende fellesskap, og at opplæringstilbudet både skal være preget av variasjon og stabilitet. Barnas/elevens erfaringer, kompetanser og potensiale skal bli tatt i bruk og utfordret, og de skal gis mulighet til å lykkes. Opplæringen skal ha relevans for barns og elevers nåtid og framtid. Det som foregår skal skje på en måte som gjør at barna/elevene kan verdsette seg selv, og oppleve å bli verdsatt av barnehagen/skolen og av de andre barna/medelever. Barna/elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre og at de skal kunne medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet.

Hvilket verdigrunnlag den enkelte lærer eller personale har vil i stor grad bidra til å bestemme hvilke mål, organisasjonsformer og fremgangsmåter de velger. På den måten vil prioriteringene fortelle noe om hva barnehagen eller skolen anser som viktig og mindre viktig (Håstein & Werner, 2014).

Kunnskapsløftet fremhever tilpasset opplæring innenfor fellesskapet som et prinsipp. Rammeplanen beskriver barnas plass og betydning i fellesskapet: «Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet.» Samtidig viser forskning at individfokus har økt og at andelen elever som mottar spesialundervisning har vært stabil over lengre tid. Det samme gjelder for barnehagen. Det er en klar spenning mellom de to mest sentrale aspektene i tilpasset opplæring, forholdet mellom individet og fellesskapet. Utfordringen så langt har vært å balansere de to perspektivene opp mot hverandre.

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring. I en smal forståelse av begrepet legges det vekt på ulike former for tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den grunnleggende tanken her er at jo mer individualisert opplæring, desto bedre tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det smale perspektivet vektlegger en forståelse av tilpasset opplæring som tiltak rettet mot enkeltelever eller små grupper, der målet er å tilrettelegge arbeidsformer og innhold spesielt for disse. I ytterste konsekvens kan dette føre til at alle elever får sin egen tilpassede individuelle opplæringsplan (Bachmann & Haug, 2007). Denne type undervisning stiller store krav til læreren. Svært mange av de metodiske valgene som gjøres i skolen kan knyttes til den smale forståelsen. En ensidig bruk av denne smale og individualiserte forståelsen av tilpasset opplæring har imidlertid liten støtte i forskning omkring elevenes læringsutbytte (Nordahl et al., 2018).

Den brede forståelsen vektlegger i større grad fellesskapet og det kollektive i barnehagen og skolen. Bachmann og Haug (2007), som viser til forskning knyttet til skole, knytter den brede tilnærmingen opp mot god undervisning, beskrevet som variasjon i innhold og arbeidsmåter. Dette er også overførbart til opplæringen i barnehagen. Fokuset rettes ikke bare på det enkelte barn eller den enkelte elev, men også på sammenhengen mellom barnas/elevens

handlinger og læringsmiljøet i barnehagen/skolen. «Innenfor denne forståelsen vil en ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre en tilpasning av opplæringen. Her vil en i større grad prioritere en helhetlig skoleutvikling og utvikling av en samarbeidskultur i den enkelte skole» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49). Målet er at alle barn/elever skal få en god tilpasset opplæring gjennom en tydelig og strukturert opplæring i fellesskapet. Nordahl og Hausstätter (2009, s. 50) redegjør for forskjellen på en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring som vist i Figur 1.2.

<b>Smalt perspektiv på tilpasset opplæring</b>	<b>Bredt perspektiv på tilpasset opplæring</b>
Individualisering av tilpasset opplæring ved individuelle opplæringsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulike gruppedeling, , mappevurdering.	Vektlegging av inkludering og sosial deltakelse for alle elever.
Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering.	Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning.
Fokus rettet på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen.	Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur.
Fokus på indre motivasjon.	Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen.
Vektlegging av individet framfor fellesskapet.	Fokus på både indre og ytre motivasjon.
Flertallet av lærerne fortolket tilpasset undervisning smalt.	Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen.

Figur 1.2 Smalt og bredt perspektiv på tilpasset opplæring

En forståelse av tilpasset opplæring som smal eller bred er ikke et uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger. Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunktet er i opplæringen/undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er (Nordahl, 2012). Forskning viser at en relasjonell og inkluderende tilnærmingen til barnas/elevenes utfordringer bidrar til at lærere velger pedagogiske løsninger som gir elevene et bedre læringsutbytte (Laursen, 2015).

Selv om overordnede styringsdokumenter for barnehage og skole slår fast at alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud, så er det hvordan dette forstås og gjennomføres lokalt som er avgjørende (Nordahl et al., 2018). Kvaliteten på det ordinære avgjør om man lykkes med å inkludere alle barn og unge, om barnehager og skoler preges av et bredt perspektivet på tilpasset opplæring/tidlig innsats. De barnehager og skoler som har nok kompetanse hos de ansatte og klarer å møte den enkeltes behov for tilrettelegging i det ordinære, har ikke behov for individualiserte løsninger utenfor fellesskapet.

## 1.4 Oppbygging av rapporten

For denne rapporten er det samlet inn både kvantitative og kvalitative data fra flere kilder. Bjørn Berg har samlet inn kvantitative data om barnehage er hentet fra SSB og Utdanningsdirektoratet, og for skole er data hentet fra SSB, Skoleporten, GSI og KOSTRA, samt tilstandsrapporter fra kommunene. Datagrunnlaget for skole er sammenstilt og produsert av

regional prosjektkoordinator for «God opplærings for alle» og omfatter tabeller og figurer for de samarbeidende kommunene. Dette er gjengitt i kapittel 2.

I kapittel 3 presenteres intervjuene, som er gjennomført av forfatterne og analysert av Espen Stranger-Johannessen, Venke Nystuen, Gro Løken og Kjersti Sørmoen Håland. Intervjuene ble gjennomført 22. og 23. januar samt 14. februar 2019 og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, se Vedlegg 5). Det ble gjennomført ni gruppeintervjuer med ulike informantgrupper for å få informasjon om tilstanden i de fire kommunene i Ytre Helgeland innenfor de tre områdene (1) tidlig innsats, (2) vegen til eventuell spesialundervisning og (3) elevers læring i ordinær undervisning og spesialundervisning. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte fokusgruppeintervjuer.

Kapittel 4 består av presentasjon av dokumentanalyser knyttet til spesialpedagogisk tiltak i kommunene. Her er det gjennomgått dokumenter og rutiner som er i bruk i dette arbeidet.

Utvalgte områder fra Kartleggingsundersøkelsen (T1) som ble gjennomført i alle barnehagene og skolene i de fire kommunene, som er med i prosjektet presenteres i kapittel 5. Utvalget er gjort på bakgrunn av rapportens problemstillinger. Det fleste personer som er involvert i prosjektet *God opplærings for alle* har tilgang til flere resultater, inkludert på barnehage-, skole- og kommunenivå gjennom nettportalen [e.sepu.no](https://e.sepu.no).

I det avsluttende kapittelet diskuteres funnene fra de ulike dataene opp mot problemstillingene i rapporten. Her pekes det samtidig på grep som kommunene bør ta tak i for å videreutvikle det sosiale og faglige læringsmiljøet i barnehager og skoler i de fire kommunene i Ytre Helgeland.



## 2. Statistikk for barnehage og skole

De kvantitative data i dette kapitlet er hentet fra nasjonale kilder i tillegg til opplysninger fra kommunenes tilstandsrapporter. Data om barnehagene er satt sammen av SePU, mens data om skolene er hentet inn av den lokale prosjektlederen.

### 2.1 Barnehager

For barnehagene har vi få statistikk som viser likheter og forskjeller mellom de fire kommunene som deltar i prosjektet. Dette avsnittet om barnehager er derfor i hovedsak bygget på data som er publisert av SSB og Utdanningsdirektoratet. I tillegg kommer data fra kartleggingsundersøkelsen som SePU har gjennomført. Disse dataene er beskrevet i Kapittel 5.

#### 2.1.1 Barnehagedekning

Av lokale data som vi har hatt tilgang på finner vi at Lurøy kommunes barnehager er godt beskrevet i tilstandsrapporten for oppvekstmiljøet. For Alstahaug kommune finner vi vurderinger, målsetninger og satsingsområder i kommunens årsrapport for 2017 selv om rapporten i hovedsak fokuserer på regnskap og budsjett.

Tabell 2.1 viser barnehagedekningen i kommunene sammenliknet med de nasjonale tallene og dekningen i Nordland. Vi ser at spesielt Alstahaug og Lurøy kommuner utmerker seg med dekning som er bedre enn i landsgjennomsnittet, og at så å si alle de eldste barnehagebarna går i barnehage. Lurøy har bare halvparten av de yngste barna i barnehage, men både Leirfjord og Lurøy har rundt 90 prosent av de eldste barna i barnehage.

Tabell 2.1 Barnehagedekning i 2017 og 2018 (KOSTRA)

Nivå/ kommune	Andel barn i barnehage i forhold til innbyggere (1–2 år, prosent)		Andel barn i barnehage i forhold til innbyggere (3–5 år, prosent)		Andel barn i barnehage i forhold til innbyggere (1–5 år, prosent)	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Nasjonalt	82,1	83,5	96,9	97,1	91,2	91,8
Nordland	86,0	86,9	97,8	97,4	93,3	93,4
Alstahaug	85,1	86,9	96,9	99,6	92,5	94,8
Leirfjord	75,0	82,3	93,6	90,4	85,9	87,5
Lurøy	85,0	84,6	104,1	104,6	97,4	97,1
Træna	77,8	50,0	83,3	92,3	80	82,4

## 2.1.2 Kostnader

I Tabell 2.2 er bare kostnadene for de kommunale barnehagene tatt med. For Alstahaug kommune betyr dette at halvparten av barnehagene, som er private, ikke er med i oversikten, mens alle barnehagene er med for de tre øvrige kommunene. Som vi ser i Tabell 2.7 lenger ut i kapitlet, viser det seg at det er vesentlig dyrere å drive barnehager enn å drive skole. Men vi vet at antallet barn pr. voksen er høyere i skolene. Dessuten kan små enheter slå noe ut i gjennomsnittsberegninger som dette. Bemanningen i barnehagene har dermed stor betydning for kostnadene i barnehagesektoren.

Det finnes i KOSTRA også nettoberegninger av utgiftene beregnet pr innbygger og andel av kommunenes budsjett, men bildet blir fortsatt det samme. Leirfjords utgifter er de laveste av kommunene, men tallene samlet avviker ikke spesielt mye fra de nasjonale tallene og bare Træna kommune bruker en større andel av kommunebudsjettet på barnehager enn landsgjennomsnittet.

Tabell 2.2 Kostnader pr. barn: Brutto driftsutgifter pr. barn i kommunale barnehager (kr) (KOSTRA)

Kostnader pr. barn	2017	2018
Nasjonalt	200 833	215 179
Nordland	190 619	204 790
Alstahaug	203 256	211 661
Leirfjord	167 604	191 417
Lurøy	196 937	232 743
Træna	276 500	–

## 2.1.3 Bemanning og kompetanse

Barnehageloven §§ 17 og 18 inneholder krav til bemanning og kompetanse. I Tabell 2.3 vises antall barn pr. årsverk i grunnbemanningen. Grunnbemanningen er de ansatte i barnehagen som jobber direkte med barna. Barn under tre år teller dobbelt i denne utregningen slik at tallet for barn pr. ansatt tilsvarer at alle barna er over tre år. Det gjør at tallet er sammenlignbart for barnehager med ulik alderssammensetning. Det er også tatt hensyn til barnas avtalte oppholdstid i barnehagen.

Tabell 2.3 Barn pr. årsverk og barnehagenes oppfylling av kompetansenormen (pr. 15 desember 2018)

Nivå/ kommune	Barn pr. årsverk (grunn- bemanning)	Antall barnehager som fyller pedagog- normen <sup>1</sup>	Antall barnehager som fyller pedagog- normen med dispensasjon <sup>2</sup>	Antall barnehager som ikke fyller pedagog- normen <sup>3</sup>	Antall barnehager totalt
Nasjonalt	5,8	–	–	–	–
Nordland	5,7	–	–	–	–
Alstahaug	5,7	5	3	1	9
Leirfjord	5,6	2	1	1	4
Lurøy	4,1	2	0	4	6
Træna	3,6	0	0	1	1

Tabell 2.3 viser at alle fire kommunene har en bedre grunnbemanning enn landsgjennomsnittet. Spesielt Lurøy og Træna kommuner har få barn pr. ansatt, og for Lurøy kommune skyldes dette små barnehager. Antallet barn pr. barnehagelærer kan også bli redusert dersom barnehagen av spesielle grunner er tilført ekstra ressurser.

Barnehagen skal ha minst én ansatt pr. tre barn når barna er under tre år og én ansatt pr. seks barn når barna er over tre år (gjelder fra 1. august 2018). Barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år (Barnehageloven, 2005, § 18). I praksis betyr dette at antallet barn pr. årsverk aldri skal være over 6. I Tabell 2.3 finner vi en vurdering av om normen gjengitt i oversikten nedenfor fyller denne pedagognormen. Barnehageeier kan benytte perioden frem til 1. august 2019 til å oppfylle kravet til grunnbemanning i barnehageloven (Overgangsregler til lov 8. juni 2018 nr. 29, 2018, Merknad til § 1).

Pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer eller annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Det skal være minimum én pedagogisk leder pr. sju barn under tre år, og minimum én pedagogisk leder pr. 14 barn for barn over tre år (gjelder fra 1. august 2018). Ett barn til utløser krav om en ny fulltidsstilling som pedagogisk leder.

Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet slik at en person uten den rette utdanningen kan jobbe som pedagogisk leder. Dette skal kun benyttes unntaksvis og

<sup>1</sup> Barnehagen har nok pedagogiske ledere med godkjent utdanning

<sup>2</sup> Barnehagen har søkt kommunen og fått dispensasjon fra utdanningskravet, enten midlertidig eller varig

<sup>3</sup> Barnehagen har ikke tilstrekkelig antall pedagogiske ledere og har ikke søkt eller har ikke fått dispensasjon fra utdanningskravet

kommunen må foreta en konkret vurdering for å finne ut om det foreligger «særlige hensyn» for å gi dispensasjon.

Vi ser at ingen av kommunene oppfylte denne normen 15. desember 2018 for alle barnehagene. Av de 20 barnehagene som kommunene har til sammen oppfylles ikke normen for 1/3 av barnehagene. I tillegg er kravet løst gjennom kommunal dispensasjon i fire av barnehagene. Samlet er altså alle barnehagene tilstrekkelig bemannet, men om lag halvparten har utfordringer knyttet til kompetansekravene i barnehageloven. Antallet minoritetsspråklige barn har også ha betydning for barnehagenes bemanning.

#### 2.1.4 Minoritetsspråklige barn og innvandrerbarn

Tabell 2.4 gir en oversikt over antallet minoritetsspråklige barn i barnehagene. I mange tilfeller vil det være nødvendig med ekstra ressurser for disse barna, ikke minst i form av morsmåslærere. Tabell 2.4 viser at både Alstahaug og Leirfjord kommuner har et betydelig antall minoritetsspråklige barn i barnehagene. For Lurøy kommune er tallet lavt, og det samme gjelder for Træna kommune.

Tabell 2.4 Antall minoritetsspråklige barn og innvandrerbarn

Kommune	Antall barn i barnehage		Antall minoritetsspråklige barn		Antall innvandrerbarn		Andel minoritetsspråklige barn i forhold til alle barn i barnehage (prosent)	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Alstahaug	372	366	70	83	79	76	18,8	22,7
Leirfjord	159	154	25	31	34	28	15,7	20,1
Lurøy	111	101	7	9	6	8	6,3	8,9
Træna	12	14	–	–	3	6	–	–

#### 2.1.5 Spesialpedagogiske tiltak

På landsbasis viser det seg at det er stigende antall barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. For hele landet er andelen 3,1 prosent og for Nordland 3,7 prosent. Andelen er litt høyere i kommunale barnehager enn i private, og det er vesentlig flere gutter som får hjelp enn jenter.

Tabell 2.5 viser at antallet barn som får ekstra ressurser er noenlunde stabilt og antallet vedtak i kommunene har heller ikke endret seg nevneverdig. Om også ressurser til minoritetsspråklige barn blir inkludert i statistikken vil andelen barn øke betydelig, men dette gjenspeiler bare antallet minoritetsspråklige barn som er oppgitt i tabell 2.4 og vil hovedsakelig handle om støtte på morsmålet.

Årsmeldingen fra PPT i 2018 viser at en betydelig del av alle henvisningene gjelder barn i alderen 0–5 år. Totalt ligger antallet henvisninger på mellom 90 og 100 pr. år, og gutter under skolealder utgjør 22 prosent og jenter 9 prosent. Disse henvisningene resulterer i 22 vedtak både i 2017 og 2018. Rutinene knyttet til de spesialpedagogiske tiltakene kommenteres nærmere i kapittel 4.

Tabell 2.5 Ekstra ressurser til barn i barnehager

Kommune	Andel barn, eksklusive minoritetsspråklige, som får ekstra ressurser i forhold til alle barn i kommunale barnehager (prosent)	
	2017	2018
Alstahaug	3,7	2,4
Leirfjord	3,8	3,2
Lurøy	2,7	3,0
Træna	0,0	0,0

## 2.2 Skole

Dette avsnittet inneholder en gjennomgang av kvantitative data fra SSB, Skoleporten, GSI og KOSTRA som bakgrunn for å beskrive status for viktige variabler på utdanningsfeltet og ressursbruk. Datagrunnlaget er sammenstilt og produsert av prosjektleder for *God opplæring for alle* i Alstahaug kommune og omfatter tabeller og figurer for de samarbeidende kommunene.

Prosjektlederen har satt sammen data fra kommunene i Ytre Helgeland i form av en PowerPoint-presentasjon datert 18. mars 2019. Bildene fra presentasjonen er nummerert og lagt inn som Vedlegg 1 i denne rapporten, og i teksten er det vist til disse bildene. Vi har også mottatt supplerende data fra prosjektleder om ressursbruk, utdanningsnivå og videregående utdanning. Disse tabellene er satt inn i teksten i dette kapitlet. I tillegg er tabeller fra tilstandsrapportene fra Alstahaug, Leirfjord og Lurøy kommuner brukt som kilde. Data fra kartleggingsundersøkelsen som SePU har gjennomført er beskrevet i Kapittel 5.

### 2.2.1 Ressursbruk

Tabell 2.6 gir flere nøkkeltall for ressursbruken i de fire kommunene. Om vi ser på årstimetallet pr. elev, så ligger alle kommunene over gjennomsnittet for hele landet, som er 59 timer pr. elev. Spesielt Lurøy kommune befinner seg høyt over. Men disse tallene er i stor grad avhengig av skolestrukturen i kommunen. Det som er mer interessant er om kommunen har tilstrekkelig med kompetanse til å dekke dette timetallet med kvalifiserte lærere. Nasjonalt er situasjonen at om lag 4,5 prosent av timene dekkes av lærere uten kompetanse. Vi ser av Tabell 2.6 at spesielt Træna kommune har betydelige problemer, spesielt for skoleåret 2017/2018, hvor mer enn 27,4 prosent av timene må dekkes av lærere uten

lærerkompetanse. Dette er en betydelig økning fra skoleåret 2016/2017, da andelen var 13,6 prosent. Leirfjord på sin side utmerker seg med bare 1,9 årstimer uten kompetanse pr elev.

Tabell 2.6 Ressursbruk 2016 og 2017

Kategorier	Alstahaug		Leirfjord		Lurøy		Træna	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Antall skoler (GSI)	6		3		6		1	
Elever i grunnskolen (GSI)	855	869	234	248	190	194	64	55
Årstimer pr. elev (GSI)	70	69	71	69	106	105	72	78
Årstimer uten kompetanse pr. elev (GSI)	5,8	5,2	7,2	1,9	6,15	8,6	13,6	27,4
Årstimer spesialundervisning (SSB)	10595	9083	3441	797	3442	3010	884	2096
Årstimer spesialundervisning pr. elev med spesialundervisning (KOSTRA)	111,5	135,6	191	56,9	143,4	115,8	98,2	239,9
Andel elever med vedtak om spesialundervisning (KOSTRA)	11,1	7,7	7,7	5,6	12,6	13,4	14,1	16,4
Årsverk spesialundervisning (GSI, ikke offentlig statistikk)	14,6	12,63	–	1,76	5,18	4,77	1,52	3,08
Årsverk assistenter (GSI)	14	13	4	3	5	6	1	1
Årsverk assistenter i spesialundervisning (GSI, ikke offentlig statistikk)	11,3	11,2	–	2,48	–	–	1	1,26

### 2.2.2 Spesialundervisning

Om vi ser på andelen med elever som har vedtak om spesialundervisning ser vi forskjeller mellom kommunene. Alstahaug kommune har beveget seg betydelig nedover og ligger omtrent på landsgjennomsnittet, og Leirfjord kommune er nå litt under. Lurøy og Træna kommuner har beveget seg i motsatt retning og er begge betydelig over landsgjennomsnittet.

Tallet på årstimer spesialundervisning varierer mye både mellom kommunene og mellom skoleårene. For mindre kommuner er det vanskelig å kommentere dette fordi det vil kunne variere mye med enkelttilfeller, noe som endrer situasjonen i den enkelte kommune. For Alstahaug kommune som har en synlig økning årstimer spesialundervisning pr. elev, så er

ikke dette usannsynlig fordi antallet elever med spesialundervisning er betydelig redusert. Det er vanligvis de elevene som har de minste behovene hvor en finner at utfordringene lar seg løse innenfor klassens rammer med ordinære tilpasningsgrep.

### 2.2.3 Driftsutgifter pr. elev

Også driftsutgifter pr. elev henger nært sammen med skolestruktur slik vi kommenterte i Tabell 2.6. Tallene ligger derfor betydelig over landsgjennomsnittet. Det som kan være interessant for kommunene å vurdere er om tallene endrer seg mellom de to skoleårene slik tallene viser. Alstahaug kommune har redusert utgiftene pr. elev. Kommunen har en liten økning i antallet elever, men har altså redusert antallet barn med vedtak om spesialundervisning samtidig. Lurøy kommune har økt driftsutgiftene med nær 10 prosent uten at det er store endringer i de øvrige variablene. For Leirfjord og Træna kommuner er det svært små endringer i driftsutgiftene pr. elev (se Tabell 2.7).

Tabell 2.7 Driftsutgifter pr. elev i 2016/2017 og 2017/2018

Kategori	Alstahaug		Leirfjord		Lurøy		Træna	
	2016/ 2017	2017/ 2018	2016/ 2017	2017/ 2018	2016/ 2017	2017/ 2018	2016/ 2017	2017/ 2018
Driftsutgifter pr. elev (GSI)	131 689	124 936	130 662	133 457	189 807	206 928	173 834	171 741
Driftsutgifter til inventar/utstyr pr. elev (GSI)	1494	831	848	1501	1586	3719	4176	813
Driftsutgifter til undervisningsmaterieill pr. elev (GSI)	1873	1539	2359	2056	2382	2222	3799	3068
Netto driftsutgifter pr. innbygger 6–15 år, grunnskole (KOSTRA)	108 709	100 173	100 038	103 476	145 384	156 226	125 077	132 648
Årstimer spesialundervisning pr. elev med spesialundervisning (KOSTRA)	111,5	135,6	191	56,9	143,4	115,8	98,2	239,9
Andel elever med vedtak om spesialundervisning (KOSTRA)	11,1	7,7	7,7	5,6	12,6	13,4	14,1	16,4
Årsverk spesialundervisning (GSI, ikke offentlig statistikk)	14,6	12,63	–	1,76	5,18	4,77	1,52	3,08
Årsverk assistenter (GSI)	14	13	4	3	5	6	1	1
Årsverk assistenter i spesialundervisning (GSI, ikke offentlig statistikk)	11,3	11,2	–	2,48	–	–	1	1,26



## 2.2.4 Utdanningsnivå

Tabell 2.8 viser at utdanning på videregående- og fagskolenivå er svært likt for disse fire kommunene. Forskjellene viser seg mest tydelig om vi summerer kort og lang høyskole eller universitetsutdanning. Alstahaug kommune har da klart flest med høy utdanning – nær 28 prosent av befolkningen, Leirfjord kommune kommer i en mellomposisjon med nesten 24 prosent, mens Træna og Lurøy kommuner ligger noe lavere med henholdsvis 21,4 og 19,2 prosent. Alle ligger imidlertid godt under det nasjonale snittet for høyere utdanning som er 41,4 prosent.

Tabell 2.8 Utdanningsnivå i kommunene i 2016/2017 (prosent, fra SSB)

Utdanning	Alstahaug	Leirfjord	Lurøy	Træna
Grunnskolenivå	30,3	33,6	37,1	34,3
Videregående	38,3	39,7	40,9	40,6
Fagskole	3,4	3,0	2,8	3,7
Universitet/ høgskole, kort	21,8	19,0	15,6	18,2
Universitet/ høgskole, lang	6,1	4,7	3,6	3,2
Sum kort og lang utdanning fra universitet/høgskole	27,9	23,7	19,2	21,4

## 2.2.5 Skolefaglige prestasjoner

Av skolefaglige prestasjoner kommenteres i det følgende grunnskolepoeng, gjennomstrømmingstall fra videregående opplæring, resultater fra nasjonale prøver og eksamenskarakterer fra grunnskolen.

### Grunnskolepoeng etter 10. trinn

Bilde 13 i Vedlegg 1 viser grunnskolepoeng for kommunene. Grunnskolepoeng er en indikator som viser inntakskvalifikasjonene for elevene ved opptak til videregående opplæring. Alle tabellene i vedlegget viser røde tall for verdier under gjennomsnittet. Både Alstahaug og Leirfjord kommuner ligger tydelig under landsgjennomsnittet og har gjort dette for de to siste avgangskullene. Lurøy kommune ligger omtrent på landsgjennomsnittet de to siste årene. For Træna kommune har vi bare tall for 2016/2017, og da lå kommunen litt under landsgjennomsnittet. Manglende tall for de øvrige årene kan skyldes få avgangselever eller at det ikke er levert data innen fristene.

## Gjennomstrømming

Bildene 15 og 16 i Vedlegg 1 viser frafallet blant elevene i videregående skoler. Bilde 15 viser avgangskullene fra 2011 til 2017. I denne perioden har frafallet minket fra år til år i Norge. Det samme har skjedd i kommunene i Ytre Helgeland, men både Alstahaug og Lurøy kommuner har fortsatt litt høyere frafall enn landsgjennomsnittet, mens Leirfjord kommune da befant seg på snittet. For Træna kommune er antallet elever for lite til at statistikken publiseres. Det har vært en stor nasjonal innsats for å minke frafallet i videregående opplæring. Det fremste bidraget fra kommunene vil være å øke gjennomsnittet i grunnskolepoeng, ikke minst ved å redusere antallet elever som skårer lavt i fagene norsk og matematikk.

## Nasjonale prøver

I Bildene 2 til 7 i Vedlegg 1 finnes resultatene for engelsk, lesing og regning for 5. og 8. trinn i grunnskolen. I alle disse tabellene er gjennomsnittet satt til 50 poeng og standardavviket er 10 poeng. For 5. klasse blir elevene delt i tre mestringsnivåer, hvor ca. 50 prosent av elevene befinner seg innenfor mestringsnivå 2 og ca. 25 prosent på mestringsnivåene 1 og 3. På 8. eller 9. trinn er elevene delt i 5 mestringsnivåer med ca. 40 prosent på 3. nivå, ca. 20 prosent på nivåene 2 og 4 og ca. 10 prosent på nivåene 1 og 5. I Bilde 25 i Vedlegg 1 gir prosjektleder en oppsummering av resultatene og peker på at kommunene i disse tre fagene gjennomgående har lavere resultater enn landsgjennomsnittet, og at resultatene i regning og lesning er spesielt lave. Dette skyldes ikke minst at kommunene har mange elever på de laveste nivåene i lesning og regning og dette trekker ned gjennomsnittet. Det er også en tendens til at gjennomsnittet på 8. og 9. trinn er noe lavere enn snittet for de samme elevene tre år tidligere på 5. trinn. Kommunenes ambisjoner er at resultatene minst bør være på det nasjonale gjennomsnittet. Mulighetene for å forbedre gjennomsnittet ligger særlig på å forbedre resultatene for de som i dag presterer på de to laveste nivåene. Prosjektlederen peker i sin oppsummering i Bilde 28 på at dette er en viktig utfordring for kommunene. En forbedring av grunnleggende ferdigheter i lesning og regning vil kunne forbedre prestasjonene i andre fag og dermed bidra til å heve gjennomsnittet i grunnskolepoeng og øke gjennomstrømmingen i videregående opplæring slik som nevnt i foregående avsnitt.

Et eksempel på forbedringsmulighetene finner vi i Bildene 8 og 9 i Vedlegg 1. Særlig for de siste to årskullene ser vi at det er gode forbedringsmuligheter både i Leirfjord og Træna kommuner. Kurvene over tid i Bilde 10 i Vedlegg 1 viser ganske stor variasjon mellom årskullene. Bildene 11 og 12 i Vedlegg 1 viser mestringsnivåene 1 og 2 på leseferdighet i 8. trinn. På laveste mestringsnivå i Tabell 11 i Vedlegg 1 finner vi Leirfjord kommune med en sterkt økende andel. Alstahaug kommune befinner seg mye nærmere landsgjennomsnittet. Bilde 12 i Vedlegg 1 viser mestringsnivå 2. Her ser vi en viss økning i Lurøy kommune, mens de øvrige kommunene befinner seg nært landsgjennomsnittet. Disse to tabellene bør ses i sammenheng og viser at en særlig innsats knyttet til leseferdighet vil kunne gi gode resultater.

### 2.2.6 Eksamen i grunnskolen

I Bilde 14 i Vedlegg 1 finner vi eksamensresultatene fra 2016/2017- og 2017/2018-kullene. Det siste året har karaktergjennomsnittet i matematikk blitt svakere både i Alstahaug og

Leirfjord kommuner, mens vi ikke har data for Lurøy og Træna kommuner. I norsk hovedmål ligger resultatet litt over gjennomsnitt for Alstahaug kommune. Lurøy kommune har også en klar forbedring og befinner seg godt over gjennomsnittet siste året. I norsk hovedmål har vi ikke data for Leirfjord og Træna kommuner. Røde tall finner vi altså i matematikk og norsk sidemål. Om vi sammenligner med landet som helhet ligger de øvrige tallene på eller over gjennomsnittet.

### 2.2.7 Elevundersøkelsen

Alle elevene i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, jf. kapittel 9a i Opplæringsloven. Alle kommunene har brukt Elevundersøkelsen i sine tilstandsrapporter og er dermed vant til å vurdere forskjeller fra år til år.

I de vedlagte tabellene er bare noen få områder gjengitt. Disse er *trivsel*, *mobbing* og *vurdering for læring*. For de øvrige områdene som Elevundersøkelsen omfatter viser vi til kommunenes egne tilstandsrapporter. I tillegg er flere områder beskrevet i kartleggingsundersøkelsen (Kapittel 5). Den enkelte skole bør i tillegg følge sine egne resultater og gjennomføre egne analyser og sette inn tiltak etter behov.

#### Trivsel

Bildene 17 og 18 i Vedlegg 1 gjengir gjennomsnittet for 7. og 10. klasse i perioden 2013/2014 til 2017/2018. Landsgjennomsnittet ligger forholdsvis høyt og Alstahaug kommune ligger på omtrent samme høye nivå. Dette betyr at de fleste elevene ut fra denne undersøkelsen gir uttrykk for at de trives på skolen. Leirfjord kommune følger omtrent samme kurve, bare en tanke lavere. Lurøy kommune har en stabil kurve, men skårer litt lavere enn de to førstnevnte. Træna kommune følger samme kurve som Lurøy kommune i oversikten på Bilde 18 i Vedlegg 1 de to første årene, men får så et kraftig fall i kurven for de to siste årene og lander på at bare ca. halvparten av elevene rapporterer at de trives godt i skolen. I årets undersøkelse (2018/2019) har skåren forbedret seg noe, men kommunen bør følge med på situasjonen og vurdere tiltak som kan bedre trivselen.

#### Vurdering for læring

Det er gjengitt data fra elevenes svar på om de er tilfreds med lærernes evalueringspraksis. På 7. trinn i Bilde 22 i Vedlegg 1 ser vi at elevene i Leirfjord og Træna kommuner i hovedsak er fornøyd og skårer over landsgjennomsnittet. Elevene i Alstahaug og Lurøy kommuner er derimot noe mindre fornøyd på dette området. På Bilde 23 i Vedlegg 1 som viser vurdering for læring på 10. årstrinn, er situasjonen noe annerledes. Landsgjennomsnittet har sunket noe, men elevene i denne undersøkelsen skårer over gjennomsnittet i alle fire kommunene.

#### Mobbet av andre elever

På Bildene 19 og 20 i Vedlegg 1 gjengis tall om mobbing i skolene i kommunene. Bildene viser andelen elever som svarer at de blir mobbet av medelever, mobbet digitalt (på skolen) og/eller mobbet av voksne på skolen 2–3 ganger i måneden eller oftere. Tabellen viser at

gjennomsnittet i Norge ligger forholdsvis høyt ved at 7 prosent av elevene rapporterer at de blir mobbet ut fra disse kriteriene. Resultatet vises ikke hvis 1–4 elever har svart at de opplever mobbing på skolen. Dette fører til at det ikke er tall for kommunene Alstahaug, Leirfjord og Lurøy kommuner på Bilde 19 i Vedlegg 1 for 7. årstrinn mens Træna kommune ikke har noen rapporterte tilfeller av mobbing av elevene.

På 10. årstrinn er det ikke rapportert mobbing fra Leirfjord eller Lurøy kommuner, mens det fra Alstahaug og Træna kommuner finnes mellom én og fire elever som har rapportert mobbing.

På Bilde 21 i Vedlegg 1 er det publisert forholdstall hvor mobbing nasjonalt settes til 100 prosent og dette viser at både Alstahaug og Lurøy kommuner befinner seg over gjennomsnittet i perioden 2013/2014 til 2017/2018. Selv om antallet individer er forholdsvis få på den enkelte skole har vi nasjonalt en visjon med nulltoleranse for mobbing. Nasjonalt er det satt i gang en rekke tiltak mot mobbing og kommunene og den enkelte skole må finne tiltak som kan settes inn.

### 2.2.7.3 Andre data fra elevundersøkelsen

I Vedlegg 1 er det ikke gjengitt tabeller for alle forhold som elevundersøkelsen berører, men i tilstandsrapportene fra kommunene er de fleste forhold kommentert. Den enkelte skole må dessuten gå inn på sine data for å se om det er forhold som bør følges opp. I denne oppsummeringen kan vi imidlertid peke på noen forhold hvor kommunene skiller seg ut fra landsgjennomsnittet og gjennomsnittet for Nordland med 0,3 poeng eller mer i den siste elevundersøkelsen fra skoleåret 2018–2019. Generelt er det ikke store avvik fra de nasjonale tallene når det gjelder faglige utfordringer, mestring og oppfatningen av felles regler.

Elevene i Alstahaug kommune skårer lavere på læringskultur i 7. klassetrinn i forhold til det nasjonale gjennomsnittet, men på 10. trinn vurderer elevene at de får mer støtte hjemmefra, at læringskulturen er bedre, at motivasjonene er bedre og de skårer også høyere på elevdemokrati og medvirkning og felles regler på skolen enn gjennomsnittet for Nordland.

Elevene i Leirfjord kommune vurderer læringskulturen på 7. trinn som lavere enn gjennomsnittet nasjonalt og for Nordland. På 10. klassetrinn vurderer de motivasjonen som bedre enn snittet i Nordland, men for øvrig ligger elevenes vurderinger nokså nært snittet nasjonalt og for Nordland.

I Lurøy kommune vurderer elevene støtten hjemmefra som svakere enn gjennomsnittet for 7. klassetrinn. På 10. klassetrinn vurderer de læringskulturen som klart svakere enn gjennomsnittet. For øvrig skiller ikke vurderingene deres seg nevneverdig fra gjennomsnittet.

I Træna kommune vurderer elevene støtte fra lærerne som bedre enn gjennomsnittet både på 7. og 10. årstrinn. Mens elevdemokrati og medvirkning vurderer de som svakere på begge årstrinnene. I tillegg vurderer elevene på 10. årstrinn motivasjonen som svakere enn gjennomsnittet og de skårer utdannings- og yrkesveiledningen som klart svakere enn både gjennomsnittet nasjonalt og i Nordland. De øvrige vurderingene ligger nær gjennomsnittet.

## 2.2.8 Tilstandsrapporter fra kommunene

Vi har hatt tilgang til tilstandsrapportene for kommunene unntatt Træna. Opplæringsloven § 13-10 pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system, et kvalitetssystem, for å vurdere om og følge opp at skoleeier etterlever opplæringslovverket. Skoleeier står fritt til selv å utforme dette systemet under forutsetning av at det fyller kravet til forsvarlighet.

Det er viktig å påpeke at SePU ikke har gjort en vurdering av kvalitetssystemet til den enkelte kommune. Denne oppgaven er tillagt Fylkesmannen.

Som en del av opplæringsansvaret skal det hvert år utarbeides en årlig rapport, «Tilstandsrapport» for grunnskolen, knyttet til læringsmiljø, læringsresultater og gjennomføring av videregående opplæring. Den årlige rapporten skal drøftes av skoleeier dvs. kommunestyret (jfr. § 13-10, siste ledd).

Alle kommunene har tilstandsrapporter for foregående skoleår og disse er behandlet i kommunestyret. Rapporten fra Lurøy kommune omfatter også barnehagene. Træna kommune har imidlertid unntatt rapporten og behandlingen av denne fra offentlighet. I tillegg finnes det årsrapporter fra kommunene som omhandler alle aktivitetene i kommunen.

Rambøll (2013) gjorde på vegne av Utdanningsdirektoratet en evaluering av årlige tilstandsrapporter og kom fram til følgende kjennetegn på en god tilstandsrapport:

- Er forankret blant lokale aktører.
- Analyserer skolens resultater i lys av lokale forhold og forutsetninger.
- Gir gode og utfyllende vurderinger av skolens resultater.
- Fremstiller data og informasjon på en forståelig måte.
- Formulerer mål og tiltak som er fundert i lokale forhold og forutsetninger.
- Argumenterer for hva som er relevante tiltak.
- Konkretiserer og prioriterer tiltak.

Årsrapporten fra de tre kommunene vi har brukt i dette kapitlet er nokså ulike i form, men følger i hovedsak Utdanningsdirektoratets mal. De har gode fremstillinger av skolens resultater og inneholder vurderinger som synliggjør forbedringsområder. Kommunene oppfyller i hovedsak de kriteriene som Rambøll-rapporten beskriver. Men vi ser at forarbeidene til prosjektet *God opplæring for alle* har bidratt til å klargjøre kommunenes ambisjoner og kan gjenfinnes i konkrete tiltak. Rapportene gir dermed et godt grunnlag å arbeide videre med. Utfordringene som kan realiseres gjennom prosjektperioden vil være å konkretisere tiltakene i handlinger på den enkelte skole og i den enkelte barnehage slik at tilstandsrapportene kan være et redskap for kontinuerlig kvalitetsutvikling.

## 2.3 Sammenfattende kommentar

I dette kapitlet er det tatt fram en del kvantitative variabler som kan indikere viktige forhold knyttet til barnehagedriften og grunnskoleopplæringen.

### 2.3.1 Barnehage

Barnehagene er et viktig ledd i kommunenes arbeid for å skape trivsel og utvikling hos det enkelte barn. Barnehager med aktiviteter av god kvalitet hvor barna trives, bidrar til at barna får et godt grunnlag for sin videre utvikling og læring i utdanningssystemet.

Kommunene har god barnehagedekning generelt og svært god for de eldste barna. Vi registrerer at barnehagene er godt bemannet i forhold til kravene i bemanningsforskriften, men at de har et stykke igjen før alle barnehagene har den faglige kompetansen som kreves. Utilfredsstillende faglig kompetanse kan bli en utfordring i barnehager med mange minoritetsspråklige barn og innvandrerbarn. I tillegg skal spesialpedagogiske utfordringer løses. I noen tilfeller så vi at det ble satt inn ekstra ressurser for å løse slike utfordringer, men barnehagens basiskompetanse er uansett svært viktig.

Det kan være grunn til å understreke barnehagens betydning som en viktig grunnmur for videre samfunnsutvikling. Fra sentralt hold har det over lang tid vært lagt høyt trykk på at kommunene måtte oppfylle kravet til full barnehagedekning. Kvaliteten er også blitt ivaretatt gjennom revisjoner av rammeplanen for barnehagene. Men det er først i det siste at kvaliteten er blitt svært tydelig koblet til krav til personalets kompetanse. Det kan derfor være viktig å minne om at dispensasjon fra kompetansekravene bare skal brukes unntaksvis. Men i noen tilfeller vil ikke utdannet personale være tilgjengelig og det vil være nødvendig å finne andre løsninger.

Kvaliteten i barnehagene står og faller med at de som arbeider i barnehagene har den kompetansen som kreves. Kommunen må dermed fortsette arbeidet med å styrke barnehagene med faglig kompetent personale. Vi innser at dette av og til kan være krevende for kommuner med spredt bosetning, men kommunene kan sette inn kompetansehevede tiltak og utvikle videre det gode samarbeidet som finnes med for eksempel støtteteam og PPT for å sikre god kvalitet.

Foreldretilfredshet er bare målt i et mindre antall av barnehagene så vi vet ikke så mye om resultatene fra de nasjonale kildene.

### 2.3.2 Skole

På skolesiden er det foretatt en god oppsummering av forhold som bør vies oppmerksomhet i prosjektperioden. Disse finnes i tabellene 25 til 29 i Vedlegg 1. I oppsummeringen er det lagt vekt på at kommunene gjennomgående har svakere faglige resultater enn landsgjennomsnittet selv om eksamensresultatene er noe bedre enn de øvrige målingene. I norsk hovedmål har Alstahaug og Lurøy beveget seg litt over landsgjennomsnittet. Træna er fortsatt litt under, mens vi mangler data for Leirfjord. Det er også bekymringsfullt at trivselen er noe lavere enn gjennomsnittet og at det fortsatt rapporteres en del mobbing.

Når det gjelder den svake gjennomstrømmingen i videregående opplæring kan det selvfølgelig ha andre grunner enn de rent faglige, men svake faglige resultater bidrar ganske sikkert. Spesielt at kommunene har en større andel av elevene enn landsgjennomsnittet som skårer lavt på grunnleggende ferdigheter, særlig i norsk og regning, kan bidra til at mange av

elevene gir opp. Dette er et område hvor det kan settes inn punktinnsetser tidlig i skoleløpet, for eksempel kortvarige lese, skrive- og matematikkurs. Skolene bør bygge opp kompetanse for å gjennomføre dette. Små skoler må eventuelt samarbeide med andre for å få til dette.

Kommunene bør vie en viss oppmerksomhet til utdanningsnivået i kommunene og spesielt andelen av befolkningen som ikke har høyere utdanning (figur 2.8). Spørsmål som kan analyseres er om de har mange arbeidsplasser som ikke krever høyere utdanning og som kan gjøre det attraktivt for mange unge å begynne i lønnet arbeid i stedet for å fortsette utdanningen sin. Kan for eksempel lærer- og pedagogmangel kobles til lavt utdanningsnivå (se tabell 2.6)? Et bærekraftig samfunn krever utdanning på alle nivåer for å dekke de kravene som samfunnet stiller og bør derfor ha ambisjoner om utdanning til alle som bor der.

Når det gjelder spesialundervisning er to av kommunene godt i gang med å legge om en praksis som ga høye tall for spesialpedagogiske tiltak. Vi antar at de to øvrige kommunene vil følge etter over tid. Men det er viktig å være klar over at denne omleggingen krever stor oppmerksomhet rundt kvaliteten på den ordinære undervisningen i skolene. Vi antar at prosjektets kompetanseheving kan bidra til dette.

Overgangen mellom barnehage og skole er viktig for å få et godt utdanningsforløp. Gjennom intervjuene er vi blitt kjent med at det finnes samarbeid om overgangene og at PPT også er engasjert i disse. En god overgang mellom barnehage og skole er et sentralt kvalitetselement i en kommunes oppdragelses og utdanningssystem. Kommunene bør derfor følge opp tiltak som kan bidra til en god overgang.

Om vi skulle avslutte dette kapitlet om skole med et overordnet blikk ved å se på resultatene gjennom skoleløpet uten at vi har vært inne i det enkelte klasserom og observert, så ser vi at svakere resultater enn landsgjennomsnittet i de nasjonale prøvene i basisferdighetene spesielt i lesning og regning gjenfinnes i grunnskolepoeng og i gjennomstrømmingen i videregående. Det er ingen grunn til å tro at elevene har noe svakere forutsetninger enn det nasjonale gjennomsnittet. Vi ser også at noen barnehager og skoler har utfordringer med rekruttering og kompetanse. Det er derfor nærliggende å peke på at kvaliteten i den ordinære undervisningen er en nøkkel som kan bidra til å heve resultatene til det nasjonale gjennomsnittet og kanskje bedre. Skolene bør derfor vurdere om de bruker den kompetansen de har på en optimal måte og analysere om det er kompetanse som bør utvikles på den enkelte skole.

## 3. Intervjuer

I dette kapittelet presenteres arbeidet med inkludering basert på intervjuer med fem ulike grupper som jobber med barn og unge i Ytre Helgeland. Disse ble valgt ettersom de representerer et tverrsnitt fra øverste ledelse ned til barnehageansatte og lærere som jobber med barn og elever til daglig, representert ved tillitsvalgte. Disse fem gruppene er ansatte ved PPT, samt oppvekstsjefene, barnehagestyrerne, rektorene og lederne for oppvekstsentrene og tillitsvalgte fra kommunene Alstahaug, Lurøy og Leirfjord. Representanter fra Træna ble også invitert, men kunne ikke komme fordi fergen ble innstilt grunnet dårlig vær. Tabell 3.1 viser en oversikt over hvem som ble invitert og hvor mange som møtte opp til intervjuene.

Tabell 3.1 Oversikt over intervjuene

Stilling	Kommune	Antall oppmøtte
Styrere	Alstahaug	7
	Leirfjord og Træna	4
	Lurøy	4
Rektorer	Alstahaug	5
	Leirfjord og Træna	3
	Lurøy	4
PPT-ansatte	Alle	4
Oppvekstsjefene	Alle	3
Tillitsvalgte	To representanter fra hver kommune	5

Det gis beskrivelser innenfor områdene samarbeid mellom virksomheter, prosessen for henvisnings til spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, forholdet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, barns/elevs læringsutbytte, tidlig innsats og overgang barnehage-skole. Formålet med dette kapittelet har vært å formidle hva skoleeiere, tillitsvalgte og ledere fra de ulike kommunene og virksomhetene i Ytre Helgeland forteller, med fokus på fellestrekk, samt å få frem områder der det ser ut til å være variasjoner.

### 3.1 Samarbeid

#### 3.1.1 Barnehage- og skoleeiere

De tre kommunene har felles ledelse av skole og barnehage, og hver av oppvekstsjefene (noen bruker tittelen «kommunalsjef for oppvekst») har også andre ansvarsområder, slik som kultur eller kommunalt personalansvar. Oppvekstsjefene i Alstahaug og Lurøy har flere ansatte, mens i Leirfjord er det bare ett årsverk for ledelse av skole og oppvekst. Eiernivået i



kommunene har en rekke møter og nettverk hvor de samarbeider med ledere i barnehager og skoler. I Leirfjord og Lurøy kommuner organiseres møtene med lederne for barnehager og skoler sammen, mens i Alstahaug kommune har både separate ledermøter for skole og barnehage og felles faglig nettverk for ledere på tvers av skole og barnehage. Leirfjord kommune og særlig Lurøy har relativt mange oppvekstsentre, noe som innebærer at én leder har ansvaret for både barnehage og skole.

Oppvekstsjefene forteller om godt samarbeid og en kombinasjon av fokus på drift og pedagogikk, med faglig fokus enten med temaer som er faste eller knyttet til utviklingsområder, slik som Språkløyper fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Alstahaug kommune er den eneste kommunen med private barnehager. De er med i styrergruppa på frivillig basis.

### 3.1.2 PPT

Alstahaug, Dønna, Herøy, Leirfjord, Lurøy og Træna kommuner har en felles interkommunal PPT, med Alstahaug som vertskommune. PPT Ytre Helgeland er lokalisert i Sandnessjøen. PPT samarbeider med kommunenes oppvekstadministrasjon, barnehagene og skolene. Kommunene varierer i størrelse og organisering, og måten vedtak fattes på i kommunene har innflytelse på samarbeidet med PPT. I Alstahaug fattes vedtak på kommunalt nivå (øverste nivå), mens i de andre kommunene har skolekontoret øverste myndighet og kan overprøve vedtak. Det er forskjeller innad i kommuner også, og selv om mange av skolene i en kommune har spesialpedagogisk team-ledere (s-team), er det stor variasjon. Noen av s-team-lederne er mer involvert i pedagogisk arbeid, andre mer i administrasjon. Ved noen andre skoler er det en spesialkoordinator, ikke s-team, som jobber med spesialpedagogikk. Denne organiseringen varierer noe fra år til år på ulike skoler. I barnehager er det hovedsakelig styrere som PPT samarbeider med. I Alstahaug kommune er det pedagoger og assistenter, samt en logoped som jobber i et støtteam for barnehage.

Samarbeidet med barnehager og skoler beskrives som godt og konstruktivt, og de ansatte i PPT føler seg velkomne overalt. Det finnes en del forskjeller i samarbeidet, som er knyttet til ulike lærere og ulike former for problematikk. I blant opplever de at det ikke stilles store forventninger og de opplever at de kan tilby mer. Andre har tydeligere forventninger og er mer strukturerte, med kartlegging av barn på forhånd og bedre informasjonsflyt. I noen barnehager og skoler etterspørres mer støtte, men PPT må passe på at ressursene fordeles i tråd med faglige hensyn. Noen ansatte i barnehager og skoler tar aktivt kontakt med PPT, mens andre venter til PPT kommer på besøk og tar opp saker da. Det er ikke så mye etterspørsel etter systemrettet arbeid.

Møtevirksomheten består av faste møter, slik som oppstartsmøter på høsten og halvårsmøter i vårsemesteret. De faste møtene er innarbeidet med god struktur, hvor de planlegger sammen med barnehagene og skolene i tråd med deres behov og ønsker. Når PPT får en henvisning må de ut til barnehagen eller skolen for å gjøre vurderinger. Når de er ute ved en barnehage eller skole kan det likevel hende at de har diskutert flere andre barn enn de de dro ut for å vurdere.

### 3.1.3 Samarbeid mellom barnehage og oppvekstadministrasjon

Styrerne i barnehagene poengterer at en felles oppvekstadministrasjon for barnehage og skole gir gode muligheter for å tenke sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole. Leirfjord kommune har utarbeidet felles planverk, slik som oppvekstplaner. Styrerne beskriver samarbeidet mellom barnehage og barnehageadministrasjon som godt. Alstahaug kommune er den eneste av de fire kommunene med private barnehager, og disse har vært med i styrergruppa lenge. Samarbeidet organiseres i stor grad ut fra et årshjul med møtetreffpunkter. Private barnehager deltar på rene samarbeidsmøter. Lurøy kommune har felles oppvekstmøter hvor både barnehage og skole deltar. Det poengteres at det må være et pedagogisk innhold i mange av møtetreffpunktene mellom barnehage og oppvekstadministrasjon.

### 3.1.4 Samarbeid mellom skole og oppvekstadministrasjon

Skolelederne påpeker at oppvekstadministrasjonen er lydhør og kompetent, og flere understreker at samarbeidet om utviklingsarbeid er godt. Riktignok kan det særlig i kommunene Alstahaug og Lurøy tidvis være vanskelig å få kontakt med oppvekstsjefen, og kommunikasjonen går dels gjennom rådgivere eller andre ansatte, eller via korte telefonsamtaler. Mange beslutninger må tas av oppvekstadministrasjonen, og det oppleves innimellom som en flaskehals. Skolelederne understreker at det er kapasitet og arbeidsoppgaver, ikke kompetanse, som er utfordringen, men spør seg om ikke det hadde vært mulig å delegere mer beslutningsmyndighet til dem for å få til en mer effektiv drift. De tar også opp forholdet mellom drift og mer langsiktig utviklingsarbeid. Noen opplever at fokuset i møter og øvrig samarbeid er for mye på drift, mens andre hevder det er rom for pedagogiske perspektiver og et helhetlig syn på virksomheten. Skolelederne i hver av kommunene Alstahaug og Lurøy har nær kontakt seg imellom og ringer hverandre for å rådføre seg. Utskifting av skoleledere innebærer også at flere har kort erfaring i stillingen, noe som stiller ekstra krav til støtte fra kollegaer og administrasjon.

I Lurøy kommune er det Oppvekstetaten som har ansvar for både barnehage og skole og de har noen møter i året. Selv om det pedagogiske innholdet oppleves som viktig, blir det i praksis ofte brukt så mye tid på administrasjon og drift at det går ut over fokuset på pedagogikken. Skolelederne i Lurøy kommune uttrykker at organiseringen av oppvekstadministrasjon, og særlig beslutningsmyndigheten, kan være en utfordring. Det at det er en liten kommune innebærer også at administrasjonen er liten, med mange oppgaver på få personer, noe som går på bekostning av pedagogisk ledelse og tilstrekkelig tid til samtaler. Men skolelederne har tatt initiativ til møter seg i mellom for uformelle treff og kontakt på telefon og epost.

Det er kommunalsjefen for oppvekst som leder barnehage- og skoleadministrasjonen i Leirfjord. Kommunen har utarbeidet felles planverk slik som oppvekstplaner. Skoleledere beskriver samarbeidet med administrasjon som bra og med god kontakt. Møtevirksomheten er nå lagt om til fellesmøter med skoler og barnehager, som bidrar til at lederne ser helheten i barns oppvekst.

### 3.1.5 Samarbeid mellom barnehage og PPT

PPT er stasjonert i Sandnessjøen og i fysisk nærhet til de fleste skoler og barnehager i Alstahaug. Reiseavstanden for de øvrige er relativt kort til Leirfjord og relativt lang til Lurøy og Træna. Barnehager som mottar spesialpedagogisk hjelp har fått oppnevnt sin kontaktperson hos PPT Ytre Helgeland. Barnehagene betegner dette samarbeidet som godt. Møtehyppigheten kan variere etter blant annet barnets vanske, barnehagens behov og PPTs arbeidskapasitet. I de fleste tilfeller settes det opp en fast møteplan for samarbeidet. Det poengteres at samarbeidet er noe sårbart på grunn av sykdom.

### 3.1.6 Samarbeid mellom skole og PPT

Gjennom intervjuene er det tydelig at skolelederne i Alstahaug kommune er mest fornøyd med kontakten med PPT, og beskriver den som veldig bra og at de kommer raskt på banen for å observere og følge opp saker. I de mindre øykommunene uttrykker skolelederne seg stort sett i positive ordelag om PPT, men opplever utfordringer knyttet til utskiftning av kontaktpersoner. Alle skolene har en kontaktperson ved PPT.

Det at hver skole har en kontaktperson betrakter skolelederne som et uttrykk for god kontinuitet og gode relasjoner, men sykdom, utskiftning av personalet og andre hendelser kan fort skape forstyrrelser. Omorganisering av spesialpedagogiske rutiner ble også nevnt, og ulike ledere opplever organiseringen noe ulikt. Én skole har ingen elever med vedtak om spesialundervisning, men opplever god dialog med PPT om tilpasset opplæring på generelt grunnlag. En fellesnevner er ønsket om god, jevn og stabil kontakt med ens egen kontaktperson i PPT, men i praksis varierer det en del hvor tett og god denne kontakten er.

### 3.1.7 Tillitsvalgte

De tillitsvalgte rapporterer om ulik grad av informasjon om prosjektet *God opplæring for alle*. Områder som berører lærere direkte har de nok best informasjon om, slik som spørreundersøkelser og spesialpedagogikk. På noen steder diskuteres prosjektet i fellestid og på personalmøter. Når det gjelder samarbeid mellom barnehagene/skolene og PPT beskriver de flere endringer som har skjedd over tid. De opplever at de treffer PPT stadig sjeldnere, noe de mener skyldes nedskjæringer i kommunene. Utskiftning av personalet og små stillinger i PPT er en utfordring for progresjon og kontinuitet.

Flere mener at det er for lite kontakt med PPT og at de trengs i større grad i en prosess der noe skal endres. Nå er det gjerne slik at de kommer med forslag og det er lærerne som tar seg av den videre prosessen. Det hadde vært ønskelig med tettere kontakt der man kunne ta kontakt og hvor målet var å unngå enkeltvedtak, i stedet for å ta kontakt når det har gått så langt at det er et klart behov for enkeltvedtak. Ledelsen legger til rette for at det ikke skal være spesialundervisning, men når det gjelder samarbeid og pedagogisk utvikling av organisasjonen for at det skal bli en inkluderende praksis er det vanskeligere å få til det, og det blir gjort i mindre grad. På små enheter er det ofte et nært samarbeid og de ansatte opplever å bli hørt når noe blir tatt opp.

På spørsmål om de samarbeider mer om enkeltbarn eller systemiske forhold, er det til dels delte meninger. Noen hevder de samarbeider om begge, mens andre savner mer oppmerksomhet på forebygging og hvordan jobbe for å oppnå mindre spesialundervisning. Det har vært fokus på administrasjon og å redusere spesialundervisning fra ledelsen, og mye fokus på enkeltsaker. Det har derimot ikke vært like mye oppmerksomhet rettet mot hva de som pedagogisk ansatte kan gjøre og konkrete tiltak. Én tillitsvalgt beskriver en problem- og individorientert forståelse som har dominert lenge og fortsatt er til stede, på bekostning av å se konteksten og elevens ferdigheter og muligheter. Dette synet var dominerende tidligere, men finnes fortsatt, hevdes det.

De tillitsvalgte mener ledelsen legger til rette for samarbeid innad i lærergruppene, men mange opplever at tiden er for knapp. Barne- og ungdomsarbeidere har en halv time i uka, nevner de. Tid til samarbeid handler om mye, og samarbeid om hvordan en støtter elever med spesielle behov er bare en liten del, og ofte får denne for liten tid. Mange møter handler om administrative og praktiske forhold og annet som ikke direkte angår undervisning og elevene. Selv om det er avsatt tid til arbeid i team brukes ikke alltid denne tiden hensiktsmessig. Én tillitsvalgt etterspør mer styrt samarbeid, kanskje én gang i måneden. Assistentene er ikke alltid med i samarbeidsmøter, som kan føre til mangel på informasjon, frustrasjon og følelsen av å ikke bli hørt.

Inkludering er et sentralt tema som blir diskutert mye, men det kan være avstand mellom liv og lære. Noen setter av tid til pedagogisk diskusjon ukentlig, men det blir ofte om et spesifikt problem en lærer har og mindre overordnet arbeid med inkludering. Bemanning er også en utfordring, og de elevene som har mindre prekære behov mister støtten først. Foruten bemanning trekkes kompetanse og holdninger frem som særlig viktige faktorer for godt arbeid med inkludering.

## **3.2 Ordinære pedagogiske opplegg og inkludering**

### **3.2.1 Ordinært pedagogisk arbeid i barnehagen**

Styrerne i alle kommunene vektlegger at avdelingene/basene har oversikt over de enkelte barna og deres behov generelt – men også knyttet opp til de tema de arbeider med til enhver tid. Er de usikre på noe rundt et barn benyttes ofte observasjon som metode.

Begrepet «barnas beste» ble anvendt for å beskrive hva de ønsket å oppnå med barnehagetilbudet. Det ble fremhevet at det som var bra for ett barn som regel også var bra for flere barn. Eksempler som ble dratt frem i den sammenheng var motorisk trening, begreptrening og tegn-til-tale. Det ble fremhevet at rutineene i barnehagen skal ivareta den systematikken som er nødvendig for at alle barn skal ha det bra selv om de har få barn på avdelingene. De hadde ulike verktøy som de kunne bruke ved behov.

Foreldrenes bidrag og samarbeid med barnehagen ble vektlagt av alle styrerne. Det ble påpekt at foreldre var eksperter på eget barn og at et helhetlig tilbud for barnet også måtte henge sammen med barnets hverdag hjemme.

Styrerne påpekte viktigheten av ansattes kompetanse (se Kap. 2.1.3) og at de hadde gode holdninger knyttet til det å skape gode miljø og god kvalitet på tilbudet barna ble gitt i barnehagen. Lek ble sterkt fremhevet som et viktig virkemiddel for å utvikle barns emosjonelle og sosiale evner og ferdigheter. Voksnes deltakelse i og kompetanse rundt ulike typer lek ble sett som viktig.

Alstadhaug komme er spesielt opptatt av å favne bredt og ha et holistisk syn som innebærer at alle barn har rettigheter uavhengig av vedtak. De andre styrerne samtykket i helhetstanken og viktigheten av å se hvert enkelt barn samtidig som en bygger opp gruppetilhørigheten til barna i samme avdeling/base og for så vidt også samspillet i hele barnehagen. Ut fra intervjuene så fremstår det som om barnehagene har ulike arbeidsbelastninger i form av antall minoritetsspråklige barn og kompetanse knyttet til arbeidet med minoritetsspråklige, variasjon i kompetanse generelt og variasjon i åpningstider kontra bemanning for å nevne det vesentligste. På den måten påpekte styrerne at den enkelte barnehages totale arbeidsbelastning kan være noe styrende for når barnehagene velger å gi det enkelte barn rettigheter knyttet til et spesialpedagogisk vedtak eller tilpasse det ordinære barnehage-tilbudet for barnet.

### 3.2.2 Ordinær undervisning

På spørsmål om i hvilken grad deres skoler har utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner, trekker skolelederne særlig frem bruk av kartlegging for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner. Noen skoler har s-team, og mulig behov for støtte til elever utover ordinær undervisning rapporteres til s-teamet ved disse skolene.

Flere poengterer at når det ikke er snakk om elever med vedtak er det viktig å jobbe systemisk, og de fremhever betydningen av god klasseledelse og struktur på dagene. De nevner elevsamtaler og foreldresamtaler der de beskriver måloppnåelse som et viktig bidrag til å styrke tilpasset opplæring innen den ordinære undervisningen. En skoleleder beskriver en åpen skolekultur der de snakker med elever, også om faglige utfordringer. Videre har de mandagsmøter der de tar opp spørsmål om tilpasning til elevers behov, noe mange oppfatter som nyttig.

Lærernes kompetanse er sentralt, men det er ulike meninger om dette, noe som kanskje først og fremst handler om at kompetanse på ulike områder varierer, i tillegg til variasjon mellom lærere og skoler. Én skoleleder fra Lurøy kommune sier de er godt rustet i lærende nettverk og deler med andre. En fra Leirfjord kommune mener at den fagspesifikke kompetansen har vært for svak, slik at man ikke kan se alle fragmentene som denne kompetansen består av. Dermed blir det vanskelig å utnytte fagkompetansen på en hensiktsmessig måte.

Annen praksis, slik som vurdering for læring og system for oppstart av timer, nevnes også. De oppgir at lærerne vil diskutere forventninger koblet opp mot resultater fra prøver og kartlegginger. Mindre skoler har den fordel at lærerne ofte kjenner alle elevene, og de har mer oversikt og kontroll som gjør det lettere å diskutere enkeltelever og eventuelle endringer

i prestasjoner eller atferd. Samtidig trekker de frem etiske utfordringer knyttet til personvern ved små skoler.

### 3.2.3 Hvordan prinsippet om inkludering ivaretas i barnehagen

Alle styrerne fremhever at inkludering rommer mye og må diskuteres i fellesskap før begrepet kan anvendes på en god måte. Ut fra den praksis de skisserer vektlegger de ulike sider av inkluderingsbegrepet, noe som kan gi en ulik standard og dermed ulik kvalitet på den enkelte kommunes og barnehages arbeid med inkludering. Denne forskjellen kan også forklares noe i lys av barnehagenes kompetanse (jf. Tabell 2.3 og Tabell 2.5) Essensen er alle likevel enig om – at inkludering skal legges til rette for at alle kan delta ut fra egne evner og behov.

Lurøy kommune vektlegger viktigheten av at personalet forbereder seg via lærende møter og deler de erfaringene de har om inkludering slik at de kan bidra inn i både barne- og voksenfellesskapet. Personalet vil da kunne skape forutsigbarhet for barna, tilpasse dagen til den barnegruppen man har og bidra til et god inkluderende miljø med god takhøyde. Det ble påpekt at barnehageansatte er ulike, men at det å skape gode holdninger til barn er essensielt. De understreket dessuten at en må se både muligheter og hindringer.

I Alstahaug kommune har de kommunale barnehagene en egen plan for «Inkludering og vennskap». Målet er at alle barn skal ha plass til å trives og utvikle seg. Barnehagene bruker praksisfortelling for bevisstgjøring av ulike situasjoner og tema. De påpeker at de var redde for det de beskriver som «rettferdighetstanken». Nå tenker de at alle barn skal ha det bra og dermed må man behandle barn ulikt. Noen barnehager har mange flerspråklige barn, noe som gir andre erfaringer og krever andre pedagogiske tiltak. Én styrer har gode erfaringer med at de har mange flerspråklige ansatte som kan bidra med egne erfaringer. Flere styrere påpeker at ansatte nok kan føle at de ikke strekker til i alle sammenhenger og det kan bli en tapsfølelse hos noen, noe som kan bidra til at de ser hindringer og ikke det gode ved situasjonen.

Leirfjord kommune har både rene barnehager og oppvekstsentre. Inkluderingsbegrepet har vært mye diskutert i kommunen. Oppvekstsentrene har diskutert inkluderingsbegrepet sammen med skolen. Både barnehager og oppvekstsentre henviser til at det arbeides mye med inkluderingstiltak slik som ulike gruppesammensetninger, lek, språk, overganger samt gutter og jenter, for å nevne noe. Viktigheten av gode møter hvor man som voksen bidrar med å være imøtekommende og inkludere ble vektlagt av alle. Det fremheves at foreldrene må involveres i inkluderingsarbeidet. Én barnehage har 30 prosent flerspråklige barn og vektlegger arbeidet rundt flerspråklige foreldre spesielt. Det påpekes at et barn ikke er inkludert selv om vi møter det med å si «hei» på morsmålet hver morgen. Et oppvekstsenter hadde regler for inkludering i form av at det ikke var lov å si «nei» når noen spør om å være med i leken. Et eksempel på hvordan inkludering og ekskludering faktisk kan fungere sammen som et gode var et barn som det måtte lages en egen base rundt, slik at barnet ble ekskludert og inkludert på samme tid. Gradvis kom flere barn inn i basen sammen med dette ene barnet. Etterhvert ble barnet inkludert på en slik måte at det nå kan fungere på vanlig avdeling med andre barna.

### 3.2.4 Hvordan prinsippet om inkludering ivaretas i skolen

Prinsippet om inkludering ivaretas dels gjennom god kvalitet på undervisningen og planleggingen, og dels gjennom oppmerksomhet rettet mot elever som kanskje kan trenge ekstra støtte. Bruk av tolærersystem, hvor to lærere er inne i en klasse, er utbredt i basisfagene norsk, matte og engelsk. Det gir gode muligheter for tilpasset opplæring når det fungerer etter hensikten. Til tross for gode intensjoner gir skolelederne uttrykk for at tolærersystemet ikke alltid fungerer hensiktsmessig. Samarbeid mellom lærere trekkes frem som særlig viktig, og flere skoleledere nevner at lærersamarbeid legges inn i timeplanen. Samarbeid mellom timelærere og kontaktpedagoger er viktig for at alle som har med en elev å gjøre har nødvendig og oppdatert informasjon, som er viktig for både ordinær og spesialundervisning. Likevel uttrykker skolelederne at lærersamarbeid ikke er godt nok.

Et annet område som påvirker skolens arbeid med inkludering er antallet ufaglærte, årsvikariater og øvrig utskiftning av lærerstaben. Ufaglærte lærere trenger mer støtte i grunnleggende undervisningsfaglige forhold, slik som planlegging, undervisning og foreldre-samarbeid. Selv om skolene ofte har relativt mange ansatte og mulighet for å sette inn to lærere, er variasjon i kompetansen ofte en utfordring for å ivareta kvalitet i undervisningen og dermed prinsippet om inkludering.

Skolelederne bemerker likevel flere forbedringer som har skjedd over tid. Det har vært et skifte i fokus fra å gi ekstra ressurser til enkeltelever med spesialundervisning, slik som datamaskin eller individuelt lesekurs, til at alle elevene får støtte gjennom for eksempel konkreter eller lesekurs. Likeledes er det ikke lenger vanlig at spesialundervisning foregår utenfor klasserommet i form av at elever blir tatt ut av klassen for én-til-én-undervisning. Som en skoleleder uttrykker det: «Spesialundervisning er ikke lenger å ta med Kari på et kott.» Kartlegging er også blitt vanligere, og flere skoleledere uttrykker at lærerne stort sett er flinke til å identifisere elever som kan trenge ekstra oppfølging, men at det er noe variasjonen mellom lærerne.

### 3.2.5 Barns utvikling og læring i barnehagen

Alle styrerne er opptatt av kvalitet og hvordan de kan gi enda bedre tilbud til barna i sine kommuner. Det ble fremhevet at det å ha bevissthet rundt oppdraget var viktig. En utfordring knyttet til kvalitet er at det er vanskelig å oppnå god kvalitet når det er lav grunnbemanning. Samtidig opplevde flere mye støtte i digitale systemer slik som Språkløyper. Andre kvalitetsverktøy som ble fremhevet var: utvikling av standarder, ståstedsanalysen (Udir), foreldreundersøkelsen (Udir), relasjons verktøy, kvalitetsårshjul, månedsrapporter og egen-evalueringsskjemaer av ulike slag.

Kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen vurderes i alle tre kommunene av pedagogisk leder og styrer eller pedagogisk leder, styrer og spesialpedagog. I Leirfjord kommune skjer mye av kvalitetsvurderingen gjennom IOP. Denne evalueres kontinuerlig. Det påpekes at det kan være vanskelig å skape en god relasjon når det blir lite jevnlig samarbeid. De ble også bemerket at utdanningsinstitusjonene burde arbeide mer med å forberede nyutdannede barnehagelærere på den pedagogiske lederrollen. Flere styrere har opplevd at nyutdannede ikke var forberedt på de arbeidsoppgavene som tilhører denne lederrollen.

Styrerne følger opp kvaliteten på det pedagogiske arbeidet ved å følge og lede utviklings- og forbedringsprosesser, jobbe mot de målene som er satt og bidra til holdningsarbeid blant personalet. En styrer tenkte seg at mor og far til barna i hennes barnehage satt på skulderen hennes og sjekket om hun gjorde jobben godt nok. Det er lett å være leder når du har dyktige medarbeidere som drar lasset sammen med deg, men vanskeligere ved ustabilitet – særlig blant det pedagogiske personalet. Flere understreket også viktigheten av å etterspørre og holde satsingsområder varme ved å vise interesse og engasjement. Det å holde døra til kontoret åpen og gi rom for at ansatte kan bidra og øke egen kompetanse ble også fremhevet. Metoden IGP (individuelt – gruppe – plenum) ble brukt av mange barnehager for å skape medvirkningsbasert utvikling i barnehagen.

### 3.2.6 Elevers læringsutbytte i skolen

Elevenes læringsutbytte fra ordinær undervisning og spesialundervisning dokumenteres gjennom elevundersøkelsen, tester og kartlegging. Elevenes læringsutbytte har sammenheng med kvaliteten på lærernes undervisning. Skolelederne har kun indirekte innflytelse på dette, og trekker særlig frem observasjon og veiledning som midler for å sikre oppfølging av lærere og elevenes læringsutbytte, mens én nevnte et utviklingsprosjekt hvor de diskuterte problemområder og presenterte for kollegaer. Ledelsen kommer særlig på banen når det er problemer det må tas tak i.

Det ser ut til å være en del variasjon i hvor stor grad skoleledere observerer lærerne sine. Noen lærere kan være ukomfortable ved å bli observert i undervisningen av sin egen leder, men flere skoleledere gir uttrykk for at det er kort vei fra lærere til ledelse, og én viser til en undersøkelse som viste at ledelsen var for lite i klasserommet og at de ansatte opplevde at ledelsen ikke visste hva de gjorde. Én skoleleder melder at i tilfeller der barn har vedtak om spesialundervisning går PPT og s-team inn og veileder den ordinære opplæringen.

Veiledning av lærere er et annet sentralt tiltak skoleledere har for å bidra til å forbedre elevenes læringsutbytte. Noen ganger henvender lærere seg til dem, andre ganger får de tilbakemeldinger og henvender seg til lærere som kan trenge støtte. Særlig ufaglærte kan trenge støtte og veiledning, ofte på konkrete spørsmål som hvordan håndtere et foreldremøte. Den relativt høye andelen ufaglærte bidrar nok til behovet for slik veiledning.

### 3.2.7 Tillitsvalgtes perspektiver

Det pedagogiske personalet har fått mer erfaring med mangfold og inkludering de siste årene, dels på grunn av økt innvandring og dels på grunn av økt fokus på blant annet mobbing i barnehagen. Men det kan være en utfordring at det pedagogiske personalet ikke vet hvordan man skal håndtere en utfordring før man står midt i den, for eksempel når man for første gang får elever med norsk som andrespråk i klassen. Det er også forskjell på hvilke holdninger lærere har til mangfold og inkludering og hvilken kunnskap de har. De som aldri har vært kontaktlærer har ofte mindre kunnskap enn de som har vært det, eller er det. Selv om de ansatte kan uttrykke politisk korrekte holdninger utad om for eksempel innvandring eller seksuell legning, er nok praksisen i barnehagen og klasserommet sprikende. Når det oppstår



konflikt er det noen som leter etter løsninger der de ønsker at noen skal ut av klassen, mens andre lærere sier at ingen skal ut.

Noen tillitsvalgte hevder det pedagogiske personalet har ganske mye formell kompetanse, men det betyr ikke alltid at denne kompetansen og kunnskapen leder til en god praksis. Andre mener kompetansen er for liten i både barnehage og skole, blant annet når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole. Det kan se ut til at man vet for lite om hverandre og at man må tenke at overgangen starter fra dag én i barnehagen. Det er ønskelig at alle skal få hjelp i klasserommet. Det gjøres visse unntak, men de satser heller på mindre grupper enn å ta ut én og én. Disse temaene jobbes det med, men de ser behov for mer kompetanse.

De tillitsvalgtes erfaringer med IOP kan tyde på at de ikke fungerer helt etter hensikten. De mener det er stor variasjon mellom skolene, og påpeker at ledelsen har et særlig ansvar for å fremme gode holdninger og skape en kultur for at de blir brukt på en hensiktsmessig måte. Flere hevder at IOP skrives og arkiveres deretter, for først å bli tatt opp igjen når det skal skrives pedagogisk rapport. Det mangler rutiner for at alle som har å gjøre med en elev er informerte og involverte, men det er ofte mange folk. Særlig assistenter, men også faglærere, bruker IOP i liten grad, mener de. Én tillitsvalgt forteller at vedkommende har en elev med IOP én time i uka, men har ikke lest den. De hevder videre at tydelige, korte IOP med klare, oppnåelige mål og rimelig tidsramme er viktig, og de har blitt kortere og mer presise i det siste. De reiser også spørsmålet om hvem som har tilgang til IOP, og mulige personvernutfordringer knyttet til at IOP av og til skrives i et tekstbehandlingsprogram (slik som Word) og så kopieres inn i programmet IOP-ene skal skrives i på grunn av brukergrensesnittet.

### **3.3 Spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning**

#### **3.3.1 Barnehage- og skoleeieres rolle**

Alle tre oppvekstsjefene jobber med spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, men det er noen forskjeller i graden av formalisering av arbeidet. Leirfjord kommune har utviklet en strategisk kompetanseplan som anviser at to av tre ansatte i barnehagen skal være pedagoger, ikke assistenter. Kompetanseplanen legger også vekt på kvalitet. Lurøy har ikke vedtatt en plan for spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, men jobber for å få andelen vedtak ned til det nasjonale gjennomsnittet (se Tabell 2.6). De er videre opptatt av pedagogiske rutiner og forebygging. Lurøy kommune består av flere øyer med hver sin barnehage/skole, og for å møte behovet for spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning har de ansatt en såkalt ambulerende spesialpedagog som reiser mellom barnehagene og skolene. Den løsningen er forholdsvis ny men har fungert meget bra.

Alstahaug kommune har tett oppfølging av barnehager og skoler, med krav til skoler om å skrive en søknad i desember hvor de beskriver hvordan de organiserer undervisningen. På skolemøter på nyåret følger representanter fra kommunens skoleadministrasjon opp ved å stille spørsmål som skal skape refleksjon og uttrykke hva de forventer samt diskutere resultater, med fokus på spesialpedagogikk så vel som systemiske forhold. Den interkommunale PPT er lokalisert i Alstahaug kommune, men de andre oppvekstsjefene opplever

det ikke som noe problem at de mangler PPT-kontor i sin kommune, og påpeker at regionene skårer høyt på samarbeid med PPT i kartleggingsundersøkelsen.

Leirfjord og Alstahaug kommuner har særlig jobbet med språkutvikling. Leirfjord arbeider med å utvikle en plan for språk i to deler, og er ferdig med del 1, som omfatter mål og ansvarsfordeling. For å kunne si noe om måloppnåelse må det være mulig å måle om målene er nådd, men det kan være en utfordring. Leirfjord kommune har også tidlig innsats som et fokusområde de arbeider med.

Når det gjelder å fange opp elever med lave faglige prestasjoner bruker skolene Carlsten lesetest i Lurøy og Leirfjord kommuner, mens Alstahaug kommune har plan for kartlegging hvor Carlsten-testen inngår. Det er det ikke noe overordnet kommunalt planverk for lese- og skriveopplæring i Leirfjord. De har en plan for overgang mellom barnehage og skole, men den er ikke skrevet i samarbeid med pedagoger og lærere, og behøver videre utvikling. Alstahaug kommune har en lese- og skriveplan, men oppvekstsjefen tror riktignok at den ikke er skikkelig innarbeidet ennå, slik den gamle leseplanen var.

Oppvekstsjefene uttrykker en viss bekymring for kvaliteten og særlig evalueringen av spesialundervisningen. Det kan bli for mye individfokus på bekostning av systemperspektivet, og ineffektive evalueringer som bare viderefører gammel praksis uten hensyn til om den fungerer.

### 3.3.2 PPTs rolle

Proessen for henvisning til PPT, inkludert forberedelsene til dette, er beskrevet i et veiledningsdokument utarbeidet i samarbeid mellom PPT og kommunene, og skal i prinsippet være innarbeidet i rutiner. I praksis er det noe variasjon, og få kjenner til veiledningsdokumentet. Alstahaug, den største kommunen og vertskommunen for den interkommunale PPT, er i nær dialog med PPT og har gode rutiner. Tiltak, og særlig evaluering, er en utfordring for mange barnehager og skoler. Mange skoler driver systematisk kartlegging, som gir godt grunnlag for å vurdere behovet for henvisning til PPT. PPT er ofte involvert i bekymringsfasen, før henvisningen kommer. Dette skjer på ulike nivå, slik som foreldremøter og veiledning før saken kommer som en henvisning.

Tiden fra henvisning til vedtak kan skje fort eller ta lang tid, opptil flere måneder. Mange henvisninger samtidig kan være tidkrevende for PPT og lede til forsinkelser, og sykefravær kan gjøre at prosessen tar lengre tid, men de prioriterer hastesaker. Likevel poengterer de at saken ikke ligger lenge hos PPT, og at når de får en henvisning vet de ofte hva som skal skje. Alle henvisninger fører til vedtak, men ikke nødvendigvis spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning.

Sakkyndige vurderinger gjøres ikke nødvendigvis på grunnlag av tester, slik det var før, da nesten alle ble testet. Nå brukes tester etter behov. Det hender de får henvisninger der de bes om å teste et barn, og påpeker at de som de samarbeider med kan ha ulike syn. På noen skoler henger testregimet igjen.

Organiseringen og innholdet i spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning varierer noe mellom kommunene. Spesialpedagogene som reiser ut til barnehager og skoler betegnes som «omreisende», og i Leirfjord kommune skal denne være tilstede i barnehagen/skolen i tre uker for barn med vedtak. Lurøy har relativt mange oppvekstsentre og små forhold, og Lurøy og Træna kommuner har ikke tilgang på den samme spesialpedagogiske kompetansen som Alstahaug og Leirfjord kommuner. De to små kommunene Lurøy og Træna har også høy grad av utskiftning som påvirker det spesialpedagogiske tilbudet. Det er også forskjeller mellom barnehager og skoler, og noen beskrives som mer lojale mot bestemmelser, mens andre gir større rom for private løsninger.

PPT har også jobbet systemrettet med prosjektarbeid rettet mot et klassetrinn ved å bruke snu-metoden til Erling Roland, som brukes for å jobbe med kollektive atferdsvansker. De Intervjuet barn, deltok på foreldremøter og jobbet strukturert med lærere på trinnet. Dette var et omfattende arbeid som har gitt resultater og blitt etterspurt av andre. For øvrig er PPT opptatt av at man setter av tid til samarbeid, og påpeker fordelene ved teamarbeid, i og med at arbeidet da ikke blir personavhengig. Ulikheter mellom barnehager og skoler skyldes ikke nødvendigvis størrelsen, men det er et spørsmål om holdninger og føringer fra ledelsen. I møter med pedagogisk personale tar de opp forholdet mellom ordinært og spesialpedagogisk arbeid.

Det har skjedd en dreining fra støtte til enkeltbarn til grupper og klasser, både i barnehage og skole, jf. lesekurs. Det gis nå sjelden støtte én til én, bortsett fra barn med store funksjonshindre. Ellers innebærer bruk av logoped og støtte til språk og artikulasjon individuell støtte. Årsaken til endringen tilskrives større fokus på spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, og at andelen tidligere var påfallende høy. Siden 2016 har PPT trukket inn elevsamtaler i sitt sakkyndige arbeid. For tiden diskuterer de om de skal bruke mer tid på veiledning enn sakkyndig vurdering, ettersom det å skrive sakkyndige vurderinger tar mye tid og disse vurderingene ikke alltid blir lest og brukt. PPT nevner også at i de høyere klassetrinnene er det mange faglærere i hver klasse, og disse bidrar sjelden til å skrive IOP for sine elever.

### 3.3.3 Henvisningsprosessen i barnehagen

Fellestrekkene ved de tre kommunene i førhenvisningsfasen er at foreldre involveres og det foretas kartlegging for å få en bedre oversikt over situasjonen rundt barnet og barnets evner og ferdigheter. Alstahaug og Lurøy kommuner stiller krav om en plan for tiltak / pedagogisk rapport før det sendes henvisning til PPT. Leirfjord kommune stiller ingen slike krav i denne førhenvisningsfasen. Barnehagene i Alstahaug og Leirfjord har tilgang til spesialpedagogisk veiledning/hjelp fra henholdsvis støttetteam og spesialpedagogisk ressurs. Alle tre kommuner kan benytte sin kontaktperson i PPT.

Alle kommunene benytter et henvisningsskjema til PPT. Når dette er mottatt av PPT får barnehagene tilbakemelding med en dato for initiering. Ut fra dette avtales det videre oppfølging og møter. Det påpekes at det varierer mye hvor lang tid det tar før tilbakemelding fra PPT gis. Det ble understreket at foreldresamarbeid er viktig i alle faser av henvisningsarbeidet. Dette ivaretas som regel av pedagogiske ledere på avdelingen hvor barnet går.

I Leirfjord kommune er ansvaret for å fatte enkeltvedtak ut fra sakkyndig vurdering delegert til styrerne. I Alstahaug og Lurøy kommuner fattes disse enkeltvedtakene av konsulenter knyttet til oppvekstadministrasjonen. I Alstahaug og Leirfjord kommuner er utarbeidelse av IOP et samarbeid mellom pedagogisk leder, styrer og støtteteamet/ressurspersoner. Leirfjord kommune har tilgang til spesialpedagog som deltar i utviklingen av IOP, mens i Lurøy kommune har pedagogisk leder hovedansvaret for IOP. Ingen av kommunene har digital IOP. Alstahaug kommune lagrer IOP-dokumentet på sikker sone i kommunens kontorsystem, mens Leirfjord og Lurøy kommuner skriver ut IOP og arkiverer dokumentet i barnets mappe i låsbare arkivskap.

Etter at vedtaket er fattet er PPT involvert i ulike møter rundt arbeidet med IOP, men deltar ikke direkte i arbeidet rundt barnet. I Alstahaug er det kommunens støtteteam som gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen i samarbeid med barnets avdeling og foreldrene. I Lurøy og Leirfjord kommuner følges det spesialpedagogiske arbeidet opp innenfor barnehagens eventuelt noe utvidede rammer. Leirfjord kommune har ekstra spesialpedagogisk hjelp som kan bidra der det er nødvendig.

Alle tre kommuner forholder seg til et årshjul som systematiserer arbeidet knyttet til spesialpedagogisk hjelp. Alstahaug kommune påpeker at kommunens barnehager, også private barnehager, har et felles grunnlagsarbeid. Dette grunnlagsarbeidet ble utarbeidet i forbindelse med et prosjekt knyttet til tidlig innsats. Tanken er at det allmennpedagogiske skal fange opp det spesialpedagogiske og bidra til at det settes i verk tiltak tidlig.

### 3.3.4 Spesialpedagogisk hjelp

Ifølge styrerne varierer andelen spesialpedagogisk hjelp noe mellom kommunene (se Tabell 2.5). Leirfjord kommunes andel av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ligger i dag rundt nasjonalt snitt på tre prosent. Alstahaug kommune ligger forholdsvis lavt for barnehage. Lurøy kommune ligger litt over det nasjonale snittet for spesialpedagogiske hjelp i barnehagen.

Alle styrerne ser at det er viktig å sikre samarbeidet mellom spesialpedagogisk hjelp og avdelingen/basens pedagogiske opplegg. De ser utfordringer ved at møtetiden mellom pedagogisk leder og spesialpedagog tas av barnas tid. Dessuten vil spesialpedagoger som har flere barnehager oppleve at det kan bli vel mange møter. I slike sammenhenger prøver barnehagene å dele på spesialpedagogens møtetid og fordele det på både personalmøter og planleggingsdager i de ulike barnehagene. I noen sammenhenger er det naturlig at spesialpedagog også deltar på avdelingsmøter for den avdelingen barnet går på.

Alle kommunene har opplevd variasjoner over tid. Foreldre har mer forståelse for at spesialpedagogisk hjelp er viktig for sitt barn og er flinkere til å stille krav rundt opplegg for eget barn. Den vent-og-se-holdningen man kunne merke i barnehager tidligere mener styrerne at de har vokst av seg. Det er gitt vedtak om spesialpedagogisk hjelp for sammensatte vansker, atferdsvansker og språkvansker. Mange språkvansker ikke meldes til PPT men tas hånd om internt i barnehagene.

De fleste spesialpedagogiske hjelpetiltak gis i mindre grupper, men det varierer etter type vanske hos barnet. Gruppeinndelinger er vanlig i barnehagene, og dermed er det lett å

inkludere spesialpedagogiske hjelpegrupper inn i barnehagehverdagen. Sykefravær kan være en utfordring da lav bemanning ofte medfører at gruppene utgår. Det ble tydelig påpekt fra alle styrerne at det er viktig at barnet føler seg inkludert i barnehagen og sin(e) gruppe(r).

### 3.3.5 Henvisningsprosessen i skolen

Skolelederne er tydelige på at personalet på skolen er ansvarlig for å diskutere og skaffe seg mer kunnskap om elever som kanskje kan ha behov for spesialundervisning før PPT kobles inn. Dette gjøres særlig gjennom tester, slik som Carlsten-prøvene for elever med leseutfordringer, og møter i s-team hvor både enkeltelever og generelle utfordringer diskuteres. I tillegg brukes oppstartmøter og møter med foreldre for å diskutere behov for tilrettelegging i den ordinære undervisningen og eventuelt henvisning til PPT. I denne fasen er ikke skolene i dialog med PPT om enkeltelever, men samarbeidet er av mer systemisk art, slik som rådføring og kompetanseheving om temaer som ADHD, Asperger og lese- og skrivevansker. Flere av skolene er små, som gir tett kontakt mellom lærere og elever, og gjør det lettere for lærerne på skolen å kjenne til alle elevene relativt godt. Det gjør det også lettere å diskutere mulige utfordringer innad i kollegiet før eventuell henvisning til PPT.

Det er flere forskjeller i hvordan henvisningsprosessen foregår mellom de ulike skolene og kommunene. Selve henvisningen til PPT skrives som regel av kontaktlærer, mens andre oppgir at rektor er med i prosessen eller skriver henvisningen, mens kontaktlærerne skriver rapporter og tiltak. Skolelederne peker på flere forhold som har endret seg, blant annet tiden det tar før et vedtak er på plass. Før i tiden kom vedtak før skolestart, mens nå kommer det først mye senere, og kan ta fra noen måneder opp til et halvt år.

Det har hendt at henvisning og testing ikke fører til vedtak, men at elevens læring ivaretas gjennom tilpasning av den ordinære undervisningen. Henvisninger til PPT bekreftes mottatt, og PPT presenterer deretter den sakkyndige vurderingen sammen med foreldrene. Vedtak på inntil tre timer i uka gir ikke spesialundervisning ifølge en skoleleder, men innebærer at læreren må legge til rette gjennom tilpasset opplæring. Slike vedtak tilskrives derfor begrenset verdi.

En henvisning til PPT leder ofte til et krav om utarbeiding av en IOP, som skrives på grunnlag av sakkyndig vurdering, vanligvis av kontaktlærer eller s-team, og ofte i samarbeid med spesialpedagogisk leder, eventuelt også PPT. Ulikheter i skolestørrelse og organisering ser ut til å føre til noe ulike praksis i hvem som skriver IOP. To uker etter at årsplanene er klare skal IOP være ferdig. IOP blir revidert flere ganger i løpet av året og det skal skrives pedagogisk rapport på våren.

IOP beskrives som detaljerte, konkrete og målbare, hvilket gjør dem anvendbare, og de brukes stadig mer. Likevel er det noen skoleledere som er litt mer reserverte, og påpeker at de selv har et ansvar for at IOP brukes og følges opp. På spørsmål om de som skoleledere ville ha oppdaget om noen av lærerne ikke brukte IOP, svare en skoleleder fra en stor skole «nei», mens skoleledere fra mindre skoler mente de ville ha oppdaget det.

Skolelederne er tydelige på det er blitt satt fokus på inkludering i og med prosjektet *God opplæring for alle* og at PPT har bidratt til dette. Men generelt sett opplever de at oppfølgingen

fra PPT varierer. Noen er svært fornøyde, mens andre etterspør mer oppfølging fra sin kontaktperson, særlig de som befinner seg på øyer med stor avstand til Sandnessjøen. «De sier vi kan ta kontakt. Men jeg opplever ikke at de tar kontakt for å høre», som en informant uttrykker det. Det er blitt slutt på enkeltvedtak for de som har dysleksi, og lærerne forventes i stedet å tilrettelegge for disse elevene i klassen. Skolelederne oppgir at de jobber mye med å være dysleksivennlige og for at man ikke skal tenke at dysleksi er spesielt.

Skoleadministrasjonene legger ikke detaljerte føringer, men er opptatte av å få ned antallet vedtak om spesialundervisning. På møter om ressursbruk tas også inkludering opp, men uten konkrete føringer utover generelle prinsipper som at man bestandig skal snakke med barnet og foreldrene. Det er et uttalt mål å vri spesialundervisning over til tilpasset opplæring, og at bedre kvalitet på den ordinære undervisningen skal bidra til det. Det er et ønske om at spesialundervisning skal reduseres, og det er føringer om at vedtakene skal være større og færre. De skal ha primærorganisering i klassen, i gruppe og mer sjelden én til én.

### 3.3.6 Spesialundervisning

Andelen spesialundervisning varierer noe mellom skolene, men ligger ikke langt fra det nasjonale gjennomsnittet på de fleste skolene (se Tabell 2.6). Noen skoleledere rapporterer endring over tid – den mest oppsiktsvekkende var oppe i 15–16 prosent, som nå er halvert. Det rapporteres om en rekke områder hvor elever har vedtak om spesialundervisning, inkludert lese- og skrivevansker, språkvansker, Asperger, atferd og sosio-emosjonelle vansker. Atferdsproblemer gjelder ofte enkeltelever fremstår ikke som spesielt høyfrekvent. Flere skoleledere trekker frem psykisk helse og elever med sosio-emosjonelle som en økende tendens, inkludert foruroligende forhold som selvmordstanker. De ser behovet for mer ressurser innen dette feltet, men påpeker at også helsestasjonen sliter med å ansette kompetente personer. Spesialundervisning brukes ofte til deling av klasser eller til å danne grupper. Noen skoleledere stiller spørsmålet om man i stedet egentlig burde hatt ressurser for å dele klassen.

### 3.3.7 Tillitsvalgtes perspektiver

De tillitsvalgte oppgir at saksgangen rundt henvisning til spesialpedagogisk hjelp er godt kjent blant pedagoger i barnehager, men i liten grad blant assistenter. Assistenter får lite informasjon underveis og får først beskjed når tiltaket er i gang og det finnes en IOP. Videre mener de at kontaktlærere og fagarbeidere i barne- og ungdomsfag, men i mindre grad faglærere som ikke har vært kontaktlærere, har god kjennskap til saksgangen rundt henvisning til spesialundervisning, inkludert støttesystemer som hjelpetjeneste, støttetimer og PPT. Kontaktlærerne har samtaler med PPT noen ganger i året og får mye kunnskap gjennom det.

Det finnes en oppfatning om at barnehager ikke melder så mange saker til PPT. Barnehager kan føle at de blir litt glemt, men det kommer nok også an på alvorlighetsgraden av det som meldes. De tillitsvalgte stiller spørsmål om PPT tar skolen mer seriøst enn barnehagen, og om det finnes en vent-og-se-holdning, det vil si at barn som har blitt meldt til PPT først får

oppfølging når de begynner på skolen. De nevner også at i Alstahaug kommune er det et støttetteam for barnehage som kommer rundt og gir den hjelpen som trengs.

Det er noe uenighet om hvorfor støttesystemet ikke brukes like mye av alle lærere. Når det er mer bruk av spesialpedagogiske tjenester i skolen enn i barnehagen, kan det også handle om hvor gode barnehagene er til å tilrettelegge og tilpasse seg barnet. Det har også blitt mer vanlig å se på hva det er i dette systemet som gjør at det er barnet som blir sett på som et problem.

### **3.4 Tidlig innsats og samarbeid ved overgang barnehage-skole**

#### **3.4.1 Barnehage- og skoleeieres rolle**

Oppvekstsjefene erkjenner at tidlig innsats er viktig, og først og fremst noe barnehager og skoler jobber med. Leirfjord kommune arbeider for å få på plass en plan om tidlig innsats i løpet av året. De vektlegger gode systemer og kartlegging slik at man treffer barn og elever med rett program eller tiltak. Det er mest fokus på lesing, mindre på regning og andre områder.

Overgangen mellom barnehage og skole fremstilles som god, med rutiner for og systemer på plass for å sikre at skolene er rustet til å ta imot barna som kommer fra barnehagen. Noen opplyser at overgangen mellom barnehage og skole er blitt adskillig bedre ivaretatt de siste årene og rapporterer at barnehagen og skolen tar kontakt med hverandre angående barn med spesielle behov, mens andre jobber med å bedre rutinene og prosessene for overgangen.

#### **3.4.2 PPTs rolle**

PPT er i samarbeid med barnehager og skoler i bekymringsfasen, og har merket at barnehagene og skolene er blitt flinkere til å sette inn tiltak og oppdage barn med spesielle behov tidligere. De har også blitt flinkere med å jobbe med overgangen barnehage–skole og informere hverandre. PPT erfarer også at det er mer press på at barnehagene må bli flinkere på å ta vare på barn med spesielle behov.

#### **3.4.3 Tidlig innsats og samarbeid i barnehagen**

Alstahaug kommune har arbeidet mye med språk knyttet til tidlig innsats. Alle barnehagene benytter kartleggingskjemaet «Alle med» som primær kartlegging av alle barn. TRAS benyttes som sekundær kartlegging der «Alle med» gir svake skårer eller barnehagen er usikker. Alle barnehagene har rutiner for tidlig innsats og vet hva de kan forvente av barna ut fra ulike årstrinn i barnehagene. Ved siden av språk dreier rutinene se blant annet om

selvstendighetstrening i alle sammenhenger og mestring i barnehagens ulike rutine-situasjoner. Lurøy og Leirfjord kommuner har også høy bevissthet rundt tidlig innsats men har ingen spesielle tiltak som er innført for alle barnehager.

Lurøy kommune har en egen plan for overgang barnehage–skole. Dette er en fokusplan som hver enkelt virksomhet lager sin egen plan ut fra. De har blant annet en annerledesdag/uke som en del av fokusplanen. Denne dagen/uken er de eldste i barnehagen på besøk i 1. klasse og får øve seg på å være førsteklassinger denne dagen/uken. Den eneste praktiske vansken er å få tid til møter mellom pedagogisk leder og lærer, men det er lettere på oppvekstsentrene.

Leirfjord kommune har en plan for fadderordning og besøk mellom barnehage og skole. Oppvekstsentrene har en fordel ved overgang mellom barnehage og skole fordi de eldste barna i barnehagen og SFO er samlokalisert på slutten av dagen. Noen oppvekstsentre har hatt barn som skal over til andre skoler, noe som har vært en utfordring. Uansett utfordring blir det vektlagt at fokuset må ligge på det å anerkjenne alle. Kommunen er i ferd med å utarbeide en egen kommunal plan som skal danne ramme rundt den enkelte barnehage og skoles planer. Her er også foreldrene involvert.

Alstahaug kommune har ulike systemer for barnehage og oppvekstsentre, da overgangsarbeidet for oppvekstsentrene forenkles ved at barnehage og skole er samlokalisert. Barn med spesialpedagogisk vedtak har egne rutiner for overgang barnehage–skole. Alstahaug arbeider med skolestrukturen med tanke på å skape mer like forhold innad i kommunen. Kommunene vektlegger at barnehageledelsen har gode prosesser rundt overgangen til skolen.

#### 3.4.4 Tidlig innsats og samarbeid i skolen

Tidlig innsats i skolen innebærer blant annet god kjennskap til barna som kommer fra barnehagen, slik at lærerne er forberedt når barna begynner på skolen. Flere skoleledere rapporterer om nært samarbeid med barnehager og at de har fått bedre innblikk i hverandres institusjon. De opplever at det er nyttig å vite mer om hvordan det jobbes i barnehagen og hvilke metoder som brukes, og de har fått mer fokus på lek også i skolen, men det er fortsatt rom for å bli bedre på lek i skolen. En skoleleder opplevde at de hadde god oppstart og en inkluderende praksis, men kartleggingsundersøkelsen fra SePU viste at guttene i første klasse ikke trivdes.

Flere av skolelederne jobber på oppvekstsentre hvor barnehage og skole er under samme tak, noe som gir gode muligheter til tett kontakt på tvers, inkludert at de eldste i barnehagen får være med på skoleaktiviteter. Forholdene mange steder innebærer også fådelte skoler. En skoleleder poengterer at første og andre trinn er separate grupper slik at de får en god start. Andre erkjenner at tidlig innsats kan være utfordrende, og at det krever mer enn bare lesekurs. På den skolen foreligger det nå en stillingsutlysning som skal ha tidlig innsats som område, og neste år kommer det en egen plan for overgangen fra barnehage til skole.



### 3.4.5 Tillitsvalgte

Alle tillitsvalgte forteller om arbeid med overgang mellom barnehage–skole og tidlig innsats – om besøk, fadderordning, overgangsmøter og informasjonsdeling, skoledag der barnehagebarn får være i en klasse, og møter for ledelsen. Språk er et særlig satsningsområde, og flere bruker Språkløyper eller er i ferd med å utvikler planer for tidlig innsats og språk i barnehagen. Det satses på midler for etter- og videreutdanning innenfor ulike områder. Alle har ikke kommet helt i gang med dette, men mange jobber med nettverksmøter for å se på tidlig innsats og språk i barnehage. Flere skal ha planene klare i løpet av 2019. De nevner også tiltak for å sette inn ekstra ressurser også for elever som ikke har IOP og at den generelle kompetansen på tidlig innsats er stor.

De tillitsvalgte understreker at tidlig innsats handler mye om kompetanse. Den generelle kompetansen på tidlig innsats er høy både for barnehagelærere og allmennlærere. Det har vært fokus på det lenge og det jobbes veldig mye, men ikke alle jobber like systemisk.

## 3.5 Sammenfattende kommentarer

### 3.5.1 Barnehage- og skoleeiere

De tre kommunene Alstahaug, Leirfjord og Lurøy har påtagelige forskjeller i størrelse og bosettingsmønster, og dette påvirker naturlig nok organiseringen og ledelsen av det pedagogiske arbeidet. Likevel er det en del likheter, og bortsett fra spesifikke organisatoriske forhold er det likhetene som trer frem i intervjuene med barnehage- og skoleeierne. Alle tre har ansvar for mer enn bare oppvekst, selv om oppvekstsjefene i de mindre kommunene Leirfjord og Lurøy har et noe større ansvarsområde. De organiserer møter og nettverk med rektorer og barnehagestyrere, enten samlet som i de mindre kommunene eller hver for seg i Alstahaug. Alstahaug har også nettverk for språksamarbeidet. De forsøker å kombinere fokus på administrative og pedagogiske problemstillinger, og har blant annet jobbet med språk og tidlig innsats. Likevel stiller de spørsmål ved om kvaliteten og evalueringen av effekten av den spesialpedagogiske hjelpen / spesialundervisningen er tilfredsstillende og om individperspektivet dominerer på bekostning av et fokus på systemiske forhold.

Når det gjelder formalisert styring gjennom planer er det noe variasjon mellom kommunene. Noen har utviklet strategisk kompetanseplan eller plan for spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, mens andre er i ferd med å utvikle slike planer. Det tar også tid å innarbeide nye planer, så slik styring fra kommunalt hold må sees i et lengre tidsperspektiv. For øvrig er språk et særlig viktig fokusområde, og flere kommuner har jobbet med Språkløyper og bruker Carlsten lesetest til kartlegging. Blant annet har Alstahaug kartleggingsrutiner for barnehage og skole der Carlsten-test inngår. Tidlig innsats er et annet område som de tre kommunene vektlegger. Overgangen mellom barnehage–skole har de jobbet mye med og dette området har de lykkes godt med på flere steder.

### 3.5.2 PPT

De ansatte i PPT legger i større grad vekt på forskjellene i kommunene og skolene de jobber med. Representantene fra PPT er også den eneste gruppen i denne rapporten som jobber på tvers av kommunene, og får dermed et annet perspektiv med øye for likheter og forskjeller innad i regionen. Forskjeller i kommuner, inkludert organisering, slik som måten vedtak fattes på, har innvirkning på samarbeid med PPT. De større kommunene har flere ressurser til spesialpedagoger, men bruk av omreisende spesialpedagog er en god måte å møte utfordringer knyttet til store avstander og små forhold. De påpeker også at rollen til de som har ansvaret for spesialundervisning på ulike skoler varierer, og noen er mer involvert i pedagogisk arbeid enn andre.

PPT har regelmessige møter med barnehager og skoler, og samarbeidet er godt. De bemerker riktignok at det er noen forskjeller i hvor store forventninger som stilles til dem, og hvor gode rutiner og struktur for kartlegging og informasjonsflyt barnehager og skoler har. Selv om det er noe variasjon i førhenvissningsfasen og rutinene for henvisning, beskriver PPT denne som god, og PPT er ofte involvert i denne fasen. Tester av barn brukes fortsatt, men i mindre grad enn før. Barnehager og skoler har blitt bedre på tidlig innsats og overgangen mellom barnehage og skole.

Den siste tiden har sett en rekke endringer på det spesialpedagogiske feltet. Det pågår en debatt om behovet for å redusere andelen spesialundervisning og forholdet mellom problemorientert individfokus og et mer kontekstorientert perspektiv, som blant annet gir seg til uttrykk i at mye spesialundervisning beveger seg bort fra én-til-én-undervisning mot grupper og innsats rettet mot hele klasser. Dette skiftet er nært knyttet til holdningsendringer. Ikke alle som jobber med barn og unge har holdninger som de ansatte i PPT mener er mest hensiktsmessig, noe som bidrar til ulik praksis. De reiser også spørsmålet om det vil være bedre å skifte noe fokus bort fra sakkyndig vurdering og over til veiledning.

### 3.5.3 Barnehagestyrerne

Det er flere likheter enn ulikheter mellom barnehagene i de tre kommunene. Ulikhetene gjelder størrelsen på barnehagen, antall avdelinger og om barnehagen er knyttet til et oppvekstsenter eller ikke. Samtidig preger kommunenes ulike størrelser og rammer hvordan det spesialpedagogiske hjelpeapparatet mot barnehagene organiseres. Graden av styring fra kommunens ledelse er dermed noe ulik.

Selve prosessen knyttet til å søke om spesialpedagogisk hjelp er tilnærmet lik i alle tre kommunene, selv om struktur og støtte rundt barnehagene er noe ulik. De tre kommunene har et årshjul de følger knyttet til arbeidet med spesialpedagogisk hjelp og henvisningsprosess. De vektlegger at den spesialpedagogiske hjelpen, så sant det er til det beste for barnet, foregår i grupper. Ingen av kommunene benytter digital IOP.

Når det gjelder PPT viser alle barnehagene til godt samarbeid med PPT men påpeker at behandlingstiden for enkelte saker kan være noe lang. Det påpekes også at det krever innsats fra begge parter for å ta vare på relasjonen i samarbeidet når en møtes så sjeldent. Rammer for samarbeidet mellom barnehage og PPT betraktes som noe sårbart ved for eksempel sykdom.

Barnehagestyrerne er enige i at inkludering er et komplekst begrep som må diskuteres i barnehagens voksenfelleskap før begrepet kan anvendes godt i praksis. De vektlegger noe ulike sider ved inkluderingsbegrepet men er enige om at det å legge til rette for at alle barn kan delta ut fra egne evner og behov er kjernen i inkluderingsoppdraget. Følgende begrep ble brukt når kommunene beskrev sin inkludering: Forutsigbarhet, god takhøyde, utvikling av vennskap og tilpasning. Minoritetsspråklige barn og god inkludering av disse barna og familiene deres ble også fremhevet.

Kvalitet i barnehagen ble belyst både vedrørende barns utvikling og læring og ansattes kompetanse knyttet til prosjektet *God opplæring for alle*. Dessuten ble inkludering og tidlig innsats sett som viktige insitament for å skape god kvalitet i barnehagen. Styrerne var helt klar over sin egen sentrale rolle som pådriver for kvalitet i barnehagene. De fulgte opp kvalitetsarbeidet ved å lede utviklings- og forbedringsarbeidet i sin barnehage, bidra til holdningsarbeidet blant personalet og etterspørre innsatsområder når det var nødvendig.

Alle tre kommunene vektlegger tidlig innsats og har ulike planer som er ment å bidra til å skape tidlig innsats i barnehagene. Det er ingen tvil om at kommunene kan bidra til erfaringslæring hos hverandre. De har hatt ulike prosjekter tidligere og har ulike styrker som kan bidra til hverandres læring og utvikling.

### 3.5.4 Skoleledere

Skolelederne i hver kommune har god kontakt seg imellom og samarbeider godt med oppvekstadministrasjonen, som de beskriver som dyktig og flink til å følge opp saker. Likevel kan det være utfordringer knyttet til kapasitet og at mange beslutninger må tas på nivået over skolelederne. Noen stiller også spørsmål ved om det blir nok tid til å diskutere faglig innhold og pedagogikk, siden mye tid går med til administrasjon og drift. PPT får også gode skussmål, og samarbeidet er godt. I førhenvinningsfasen er de i dialog med PPT på generelt grunnlag og får hjelp til kompetanseheving knyttet til spesifikke utfordringer og behov. De setter stor pris på den faste, stabile kontaktpersonen fra PPT som hver skole har, men bemerker samtidig at sykdom, utskiftninger av personalet og andre slike forhold kan skape utfordringer for den intenderte kontinuiteten. Det er noe variasjon i hvordan de beskriver oppfølgingen fra kontaktpersonen. Mens noen er svært fornøyde, er det andre som kunne tenke seg tettere oppfølging. I likhet med andre forhold spiller store avstander også inn her.

Henvinningsprosessen har endret seg noe over tid. Prosessen tar noe lengre tid, og tilpasset opplæring er blitt vanligere, hvilket vil si at andelen spesialundervisning har gått ned. Utformingen av IOP har også endret seg, og det har blitt mer konkrete og lettere å måle. Selv om skolelederne har ansvar for å følge opp at IOP brukes, varierer muligheten de har til det med skolestørrelsen. På små skoler er det lettere for skolelederen å ha god oversikt over alle elevene. Samtidig kan små skoler i små samfunn stille store krav til beskyttelse av personvernet.

En av skoleledernes viktigste oppgaver er ansvaret for lærerstaben og de andre ansatte, og de understreker betydningen av kvalitet på undervisningen. Lærersamarbeid er viktig, ikke minst for elever med særskilte behov, og flere har lagt samarbeid inn i timeplanen. Tolærersystem brukes også for å oppnå bedre undervisning og inkludering, både

tolærersystemet og lærersamarbeid generelt har rom for forbedringer. En annen utfordring knyttet til de ansatte er andelen ufaglærte, midlertidig ansatte og utskiftninger. Særlig ufaglærte krever ekstra opplæring og oppfølging.

Skolelederne støtter sine ansatte særlig gjennom observasjon og veiledning, og s-team bistår i tilfeller der elever har vedtak om spesialundervisning ved flere skoler. Bruken av observasjon varierer, fra skoleledere som er mer reserverte og påpeker at noen lærere kan være ukomfortable med det, til skoleledere som aktivt bruker observasjon og uttrykker at de har et nært forhold til lærerne.

Tidlig innsats og samarbeid ved overgang barnehage–skole er viktige områder. Samarbeid mellom barnehager og skoler er godt, særlig ved oppvekstsentre. Tidlig innsats betraktes som viktig, men også utfordrende, og er et særskilt satsingsområde på noen skoler.

### 3.5.5 Tillitsvalgte

Ut fra hva de tillitsvalgte har meddelt er det store variasjoner på de fleste områder det er spurt om i disse intervjuene. Variasjonene handler om forskjeller mellom kommuner og mellom skoler og barnehager. Viljen og interessen for å videreutvikle området er til stede, men det er vanskelig å endre en praksis.

Det forekommer noen ulike perspektiver, selv om intervjuene hovedsakelig var preget av enighet. De tillitsvalgte trekker frem flere positive forhold, blant annet at saksgangen rundt spesialundervisning er godt kjent blant lærere og pedagoger og at de ansatte har fått mer erfaring med mangfold og inkludering, ikke minst på grunn av flere elever med norsk som andrespråk. En annen positiv tendens er at det er mindre vanlig at enkeltelever tas ut, og i stedet fokus på hele klassen og bruk av grupper. For øvrig er spørsmålet om balansen mellom arbeid med enkeltbarn og systemiske forhold et viktig tema. Fokus på systemisk arbeid har nok blitt bedre, men det er noe uenighet om hvorvidt det fortsatt er for stort fokus på enkeltindivider på bekostning av en bredere, systemisk tilnærming. Dette henger sammen med spørsmålet om noen ansatte har en problem- og individorientert forståelse og holdninger som fører til en mindre inkluderende praksis.

Det er ulike oppfatninger i hvor tett og stabilt samarbeidet med PPT er. Noen mener de ikke får nok hjelp, mens andre er veldig godt fornøyd. Når det gjelder samarbeid er det ikke bare mangel på tid til samarbeid som er utfordringen, men også hvordan denne tida brukes. Noen etterlyser mer samarbeid om systemrettet pedagogisk utvikling. Også innad i barnehagen/skolen kan samarbeidet bli bedre. Blant annet betegnes mangel på informasjon om IOP til assistenter som en utfordring. For assistenter og fagarbeidere er det mangel på tid som vanskeliggjør samarbeid.

IOP fremstår som et utfordrende område. De tillitsvalgte vedgår at det er variasjon mellom barnehagene/skolene, men mener at IOP ofte ikke fungerer etter hensikten. I stedet brukes IOP rent administrativt og arkiveres uten å brukes før det skal skrives en pedagogisk rapport. Det er ofte mange ansatte som har med et barn å gjøre, særlig på de høyere trinnene, og det kan være krevende for en lærer som har en elev noen få timer i uka å være informert om og oppfylle kravene i IOP. En annen mulig utfordring er at IOP ofte skrives i ett program hvorpå

teksten klippes og limes inn i et annet, noe som reiser spørsmål om barnas personvern blir tilstrekkelig ivaretatt.

## 4. Dokumentanalyser

Dokumentanalysene er handler om spesialpedagogiske tiltak i kommunene. Denne fremstillingen tar utgangspunkt i dokumenter og rutiner knyttet til dette arbeidet.

### 4.1 Innsamlede dokumenter

Vi ønsket anonymiserte saker fra alle kommunene. Vi mottok 24 saker fra tre kommuner (Træna mangler). I utgangspunktet ba vi om

- sakkyndig vurdering
- vedtak
- individuell opplæringsplan

Senere ble dette materialet supplert med

- årsrapport fra skolene i Alstahaug og Leirfjord for de samme personene
- årsrapportene for barnehagene i Alstahaug som de barna som hadde kommunale vedtak

PPTs årsberetninger fra 2017 og 2018 ga et supplerende tallmateriale og de spesialpedagogiske rutiner for Ytre Helgeland-regionen, vedtatt i kommunestyrene med tilgjengelige tilleggskdokumenter, ga utfyllende informasjon. For å få en så god oversikt som mulig gjorde vi også bruk av tilstandsrapporter for tre av kommunene (se Vedlegg 2).

### 4.2 Spesialpedagogiske rutiner

De spesialpedagogiske rutinene for Ytre Helgeland-regionen er godt beskrevet i et eget dokument. I dokumentet finnes det også opptegnet en kartleggingsmodell som omfatter det barnehage og skole må gjennomføre i bekymringsfasen før saken henvises til PPT. Henvisningene til PPT skal munne ut i en sakkyndig vurdering og en tilråding som oversendes kommunen. I beskrivelsen av vedtaksfasen slås det fast at det skal treffes enkeltvedtak i alle sakene og på grunnlag av disse vedtakene skal barnehagene lage en individuell utviklingsplan og skolene en individuell opplæringsplan.

Enkeltvedtakene har kommunen ansvar for å oversende til foreldrene. I dokumentet beskrives også evaluering av tiltakene og årsrapportene som skal oversendes til foreldrene og oppvekstansvarlig i kommunene. Tabell 4.1 viser fordeling av de analyserte dokumentene fordelt på kommuner, barnehage, skole 1.–7. trinn og 8.–10. trinn.

Tabell 4.1 Oversikt over SePUs forespørsel om innsending av enkeltvedtak

Kommune	Barnehage		1.–7. trinn		8.–10. trinn	
	1–4 timer	Mer enn 4 timer	1–4 timer	Mer enn 4 timer	1–4 timer	Mer enn 4 timer
Alstahaug	2	2	2	2	2	2
Leirfjord	1	1	1	1	1	1
Lurøy	1	1	1	1	1	1
Træna	1	1	1	1	1	1

I alt er det analysert 24 saker. Vi har ikke mottatt dokumenter fra Træna kommune. Totalt utgjør de oversendte sakene ca. 15 prosent av det totale antall sakkyndige vurderinger som er laget av PPT i 2018. Alle sakene vi har mottatt konkluderer med behov for spesialundervisning. I årsrapporten for 2018 opplyses det at i 38 prosent av de sakkyndige vurderingen ikke tilrår spesialundervisning. For 2017 var andelen 30 prosent. Vi har ikke opplysninger om at noen av disse tilrådingene er endret gjennom vedtak i kommunen. Vi har heller ikke opplysninger om at noen av vedtakene er påklaget.

Siden vi ikke har et tilfeldig utvalg av sakkyndige vurderinger, kan vi bare uttale oss om de vi har mottatt. Vi har ikke grunnlag for generelle konklusjoner om vurderingene som PPT avgir. Men på grunnlag av rutinebeskrivelser og øvrige dokumenter vi har mottatt og de intervjuene som er gjennomført, er det mulig og kommentere helheten i systemet og samhandlingene mellom de ulike aktørene.

## 4.3 Analyse av 24 saker fra kommunene

### 4.3.1 Førhenvisningsfasen

I alle sakene finnes det innspill fra barnehagene og skolene om hvilke vansker de mener at det enkelte barnet har. Det vises til data fra foregående trinn eller barnehagen og det utføres enkle tester i skolens regi. I noen tilfeller er PPT inne og bidrar med klasseromsobservasjoner eller gir råd om enkle tiltak. Det fremgår også at barnehagene og skolene iverksetter umiddelbare tiltak samtidig som saken meldes til PPT for sakkyndig vurdering.

Det finnes lite dokumentasjon på at PPT har gitt spesielle råd om tilrettelegging i denne fasen, men dette kan likevel være gjort for vi ser at det er gjennomført samtaler med ledelse, pedagoger eller lærere i en del tilfeller.

Av PPTs årsberetning for 2018 fremgår det at de viktigste henvisningsgrunnene er språk og artikulasjon og lese-/skrivevansker som har over 30 prosent av henvisningene hver. Deretter kommer sosiale og emosjonelle vansker med ca. 15 prosent. Av de resterende 20 prosent av

henvisningene nevnes konsentrasjonsvansker oftest. Fagvansker er sjelden nevnt og det er mulig at det er vansker som skolene tradisjonelt er gode til å håndtere selv.

### 4.3.2 PPTs beskrivelse av situasjonen

PPT lager en selvstendig beskrivelse av situasjonen som et ledd i den sakkyndige vurderingen. I noen tilfeller eksisterer det tidligere utredning og eventuelt diagnoser fra instanser som sykehus, BUP og kommunal helsetjeneste, barnevern, Statped etc. I flere av disse utredningene er det vist til spesifikke diagnoser som ADHD, Tourettes, Asperger, autisme eller dysleksi. I andre tilfeller kan PPT be om vurderinger fra slike samarbeidspartnere. I omtrent halvparten av tilfellene vi fikk oversendt utførte PPT egne tester. Alle de dokumentene vi mottok inneholdt svært grundige beskrivelser og vurderinger av barnets utfordringer med et klart individfokus, men det forekom i tillegg også forslag om grupperinger av barn/elever i noen sammenhenger.

### 4.3.3 PPTs tilrådinger

På grunnlag av de beskrivelsene og vurderingene som PPT da har gjort, kommer det en beskrivelse og anbefaling av de tiltakene PPT mener kan bidra til å bedre barnets situasjon i barnehagen eller elevens situasjon i skolen. Disse tilrådingene er svært grundige, godt begrunnet og tar stilling til om de mener at det er tilstrekkelig med støtte innenfor klassens ramme eller om det må iverksettes organisatoriske tiltak for eleven i form av enetimer eller i mindre grupper. Nå må det tilføyes at mange av elevene allerede går i forholdsvis små klasser slik at mye kan gjennomføres innenfor denne rammen. I intervjuene ble det også påpekt at skolene oftest foretrakk en slik gjennomføring. PPTs tilrådinger ender opp med en konklusjon om hvilke ressurser som må til for å gjennomføre tiltakene i form av lærertimer til spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak og eventuell assistentstøtte for å håndtere ulike funksjonshemminger. I noe tilfeller fremgår det av dokumentene at eleven eller barnehagebarnet går i klasser eller grupper som allerede er forsterket med en ekstra lærer eller assistent. Det ser ut til at tilrådingene tar hensyn til dette ved at assistentstøtte ikke alltid eksplisitt omtales i tilrådingene.

### 4.3.4 Vedtak om spesialundervisning

I alle sakene er den endelige beslutningen om spesialundervisning fattet på kommunenivå. Det finnes ikke i vårt materiale eksempler på at vedtakene i kommunene avviker fra PPTs tilrådinger. Det finnes eksempler på at assistentstøtte eller to lærere i klassen allerede finnes og at dette ikke eksplisitt nevnes i vedtaket. Av Tabell 4.1 fremgår det at vi ba om eksempler på tildelinger av fire eller færre timer pr. uke og eksempler på tildelinger på mer enn fire timer. Alle tildelingene er godt begrunnet i PPTs tilrådinger og i noen tilfeller var dette gjengitt på nytt i vedtaket. Vi har ikke fått oversendt eksempler på vedtakene fra noen av de sakene hvor den sakkyndige vurderingen fra PPT konkluderte med at det ikke var behov for spesialundervisning.



I tabell 2.5 er andelen av barn som er tildelt ekstra ressurser oppgitt i de kommunale barnehagene oppgitt. Alstahaug gir også ressurser til de private barnehagene. Træna har ikke tildelt ekstra ressurser, men for de øvrige kommunene ligger antallet barn i gjennom snitt mellom 2,4 og 3,2 prosent. Antallet er vesentlig lavere enn antallet barn som får spesialundervisning i skolen, men ofte er barnehagene godt bemannet og kan trolig takle mange utfordringer innenfor sine ordinære rammer.

Ut fra opplysninger vi har mottatt fra Alstahaug kommunene har støtteteamet en koordinerende og utøvende rolle i arbeidet med spesialpedagogisk hjelp til alle barn i førskolealder. Støtteteamet ivaretar tiltak innen § 19 a–h i Barnehageloven som omfatter rett til spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring mm.

Teamet bidrar med støtte og veiledning inn til alle barnehager i kommunen. Støtteteamet har et nært samarbeid med alle kommunens barnehager. Teamet samarbeider også med PPT, helsestasjonen og andre hjelpeinstanser rundt det enkelte barn. I et par av vedtakene fra Alstahaug kommune er det eksplisitt nevnt at det forutsetter tiltak fra støtteteamet.

#### 4.3.5 Individuelle opplæringsplaner (IOP)

IOP for elever og barnehagebarnas utviklingsplaner var gjennomgående svært detaljerte og grundige. I flere tilfeller bygde de direkte på momenter som var tatt opp i den sakkyndige vurderingen. Fra intervjuene så vi at rektorene oppga at planene ble laget av lærerne, oftest i samarbeid med spesialpedagogiske team eller av lærer med et spesielt ansvar for spesialundervisning.

#### 4.3.6 Skolenes/barnehagenes spesialpedagogiske årsrapporter

Vi har gjennomgått de pedagogiske årsrapportene fra skolene i to av kommunene og fra barnehagen i en av kommunene. I en kommune følger rapportene strukturen i de individuelle opplæringsplanene og utviklingsplanene, og de kan lett sammenholdes med de føringene som ligger i disse planene. I den andre kommune er årsrapportene fra skolene fagdelte og rapporterer status i de enkelte fagene i tillegg til en vurdering av arbeidsmetoder og organisering. Behovet for fortsatt spesialundervisning ble også vurdert.

Skolerapportene gir positive vurderinger av de områdene som eleven utvikler seg tilfredsstillende på samtidig som de redegjør for resultatene på områdene der eleven fortsatt vil behøve spesiell hjelp for å mestre. Det er en tendens til at rapportene er mer generelle når elevene kommer opp på ungdomstrinnet.

Barnehagerapportene er svært grundige, viser til observasjoner og kommenterer barnets utvikling generelt og går detaljert inn på de områdene som er nevnt i barnets utviklingsplan. Samtidig peker rapportene på områder som krever spesiell oppfølging og eventuelle behov som bør følges opp i forbindelse med skolestarten.

## 4.4 En vurdering av helheten i systemet knyttet til spesialundervisning

I alle sakene vi fikk oversendt var rutinebeskrivelsen nøye fulgt. Bare i et par tilfeller manglet dokumentasjon fra førhenvisningsfasen, men dette viste seg å gjelde elever som tidligere hadde sakkyndige vurderinger slik at det kunne vises til disse. PPT vurderer antallet henvisninger fra barnehagene og skolene som høyt og økende. Vi ser også at antallet sakkyndige vurderinger som ikke tilrår spesialpedagogiske tiltak er høyt og økte fra 30 til 38 prosent fra 2017 til 2018. Dette kan indikere at målsettingen fra kommunalt nivå om færre spesialpedagogiske tiltak iverksettes, og dermed synliggjøres en omlegging av praksis. Dette betyr at det er forventninger om at skolene selv skal ivareta et større spekter av utfordringer innenfor sine ordinære rammer.

Dokumentene vi har analysert har et klart individperspektiv. I noen ser vi at det er blitt diskutert organisering av tiltakene for å bidra til fellesløsninger som inkluderer flere barn eller elever. I barnehagene ser dette ut til å være ganske vanlig, men rektorene ga i intervjuer uttrykk for at de klart ønsket fellesløsninger og færre helt individuelle opplegg. Ingen av rapportene vektla systemrettede tiltak.

Vårt inntrykk fra de rapportene vi har vurdert, er at skolene er godt bemannet og dermed skal kunne være i stand til å håndtere disse utfordringene. Det synes også som om flere av tiltakene som tilrådes på fire uketimer eller mindre løses innenfor klassens ramme, men noen med intensivinnsatser i tillegg, særlig i form av lesetrening.

## 4.5 Sammenfattende kommentarer

Gjennomgangen av dokumentene og kommunale rapporteringer viser gode rutiner og styringsdokumenter. Disse rutinene blir også fulgt i de dokumentene vi har gjennomgått. Samtidig har kommunene ambisjoner om både å minske antallet barn og elever som får spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp og å minke antallet timer som går til spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning av det totale timetallet. Både Alstahaug og Leirfjord har redusert antallet elever med spesialundervisning betydelig og var foregående skoleår kommet ned på henholdsvis 7,7 og 5,6 prosent av elevene, mens landsgjennomsnittet er 7,8 prosent. Lurøy og Træna ligger fortsatt klart over landsgjennomsnittet med henholdsvis 13,6 og 16,4 prosent. Samlet sett viser imidlertid tilrådingen fra PPT at over en tredel av henvisningene tilrår at utfordringene kan løses innenfor klassenes rammer. PPT bidrar dermed i betydelig grad til at kommunenes ambisjoner om at færre elever skal gis spesialundervisning oppfylles, spesielt for Leirfjord og Alstahaug.

Når det gjelder andelen timer som brukes til spesialundervisning er imidlertid ikke avvikene fra landsgjennomsnittet på 17,4 prosent særlig store. Høyest ligger Leirfjord med 20,6 prosent av timene, men som vi ser av tallene i forrige avsnitt fordeles disse timene på et mindre antall elever enn i de øvrige kommunene. Vi bør imidlertid være oppmerksomme på at i små kommuner kan vi få betydelig variasjon mellom tallene på grunn av enkelttilfeller. Vi vurderer

det imidlertid slik at noen av kommunene er på god vei til å realisere ambisjonen om en tilpasset skole for et flertall av elevene.

Av vedtakene om barnehagebarn fra kommunene finner vi i alle tilfellene at tilrådingene fra PPT følges opp. Men det finnes noen utfordringer knyttet til disse tallene. Vi ser at pedagognormen foreløpig ikke er oppfylt alle steder (se Tabell 2.3). Det betyr at det vil eksistere noen kompetanseutfordringer, men Alstahaugs støtteteam må ses på som en løsning på denne utfordringen. Også Leirfjord rapporterer at de har ekstra kompetanse som kan settes inn. Antallet barnehagebarn som får ekstra støtte ligger rundt tre prosent. Dette er et lavt tall som kanskje ikke er forenlig med tidlig innsats. På den annen side har en barnehage mange muligheter for å gi særskilt oppfølging av enkeltbarn innenfor sine ordinære ramme. Og om en inkluderer fremmedspråklige barn så ser vi at det settes inn en betydelig innsats for disse som kan bidra også til den generelle kvaliteten.

Ut fra dokumentanalysene fremkommer det at kommunene har et velfungerende system, det gjøres grundige utredninger som følges opp av vedtak, og vi finner ikke spesielt svake sider i kommunenes håndtering av det spesialpedagogiske feltet. På den annen side så bør nok PPTs innsats dreies noe mot systemendring. Noe er allerede gjort ved at to av kommunene har minket antallet vedtak om spesialundervisning betydelig.

På den annen side finnes det få spor av systemrettede tiltak i materialet. I årsrapportene fra PPT nevnes det at de noen ganger har gjennomført kurs for personalet, men på direkte spørsmål i intervjuene ble det sagt at systemrettede tiltak ikke var etterspurt. På dette punktet bør PPT vurdere hvordan de i større grad kan være en støttende ressurs for tilpasset opplæring som omfatter alle elevene.

En sluttkommentar kan vi likevel ta med. De individuelle opplæringsplanene er i de fleste tilfellene svært detaljerte. Det ble nevnt i noen intervjuer at de kunne være krevende for lærerne og førskolelærerne å følge opp. I skolene var det få unntak fra de ordinære opplæringsplanene. Dermed kan det bli en betydelig utfordring å få de spesialpedagogiske tiltakene, spesielt i skolene, til å henge godt sammen med den ordinære tilpassede opplæringen som de aller fleste av disse elevene også får. Dette er en utfordring som bør vies oppmerksomhet ved evalueringen av om tiltakene virker eller ikke.

## 5. Kartleggingsresultater

Høsten 2018 gjennomførte SePU to kartleggingsundersøkelser – én for barnehage og én for skole. I denne første runden (T1) blir sentrale aspekter ved barnehagene og skolene vurderte i en tidlig fase av prosjektet *God opplæring for alle*. Den enkelte barnehage og skole skal kunne bruke kartleggingsresultatene til å analysere, diskutere og arbeide med å forbedre sin egen praksis. I tillegg skal kommunens samlede resultater også kunne anvendes som utgangspunkt for kommunale initiativer og utviklingsområder. Videre er resultatene også verdifulle fordi de gir et bilde av hvordan det enkelte barnehage- og skoletilbudet oppleves av alle de som er involverte – barna/elevene, de foresatte / foreldrene (heretter «foreldrene»), lærerne, andre ansatte og lederne. Det kan være interessant å sammenligne disse resultatene for å finne forskjeller og likheter i informantenes opplevelser og erfaringer.

De to undersøkelsene hadde en stor del til felles, inkludert mye av organiseringen og det tematiske innholdet, men utformingen av spørsmålene og gjennomføringen var noe forskjellig. I det følgende beskrives de to undersøkelsene.

### 5.1 Utvalg og gjennomføring

Barnehageundersøkelsen ble gjennomført i to jevnstore regioner i Nordland – Vest-Lofoten og Ytre Helgeland, mens skoleundersøkelsen ble gjennomført i fire regioner over hele landet. Denne rapporten omfatter bare kartleggingsundersøkelsen i Ytre Helgeland, bortsett fra rapporteringen av data om ansatte der alle regionene inkluderes, slik at også gjennomsnittet i «Norge» (regionene som har gjennomført undersøkelsen) tjener som en referanse (se Kapittel 5.3.4).

Foreldrene ga samtykke på vegne av sine barn, og det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle foreldrene med beskrivelse av hvorfor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. De fikk i tillegg et samtykkeskjema hvor de måtte gi separat samtykke til at barnet selv kunne delta, at den pedagogiske lederen / kontaktlæreren kunne besvare spørsmål om barnet/ eleven, og at foreldrene selv ønsket å delta i undersøkelsen. De ansatte i barnehagene/ skolene trengte ikke å samtykke på forhånd, men ga sitt samtykke gjennom å besvare undersøkelsen. Conexus A/S hadde ansvaret for den tekniske gjennomføringen av undersøkelsen, og alle data ble anonymisert og behandlet konfidensielt.

Barnehagebarna på fire og fem år, de ansatte og foreldrene fikk en invitasjon til å delta. Barna gjennomførte undersøkelsen elektronisk i barnehagen med en ansatt til stede som kunne hjelpe til ved behov. Gjennomføringen foregikk elektronisk ved bruk av PC eller nettbrett. Spørsmålene ble lest høyt ett av gangen av programvaren, og barna trykket på ett av fire svaralternativer: et stort surt smilefjes hvis de var uenige, et lite surt smilefjes hvis de var litt uenige, og tilsvarende et lite og stort blidt smilefjes hvis de var litt enige eller helt enige.

Totalt ble 271 barn invitert til å delta, men ikke alle foreldre ga samtykke på vegne av sine barn og ikke alle barn hvis foreldre ga samtykke gjennomførte undersøkelsen. Svarprosenten er høy for alle gruppene sammenlignet med tilsvarende undersøkelser, som bidrar til å sikre

troverdigheten til tallmaterialet. En oversikt over antall invitasjoner og samtykker, inkludert de gruppene som ikke er gjengitt her, men som finnes i nettportalen [e.sepu.no](http://e.sepu.no), foreligger i Tabell 5.1.

Tabell 5.1 Antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe (barnehage)

Gruppe	Totalt antall	Inviterte m/ samtykke	Besvarte	Svar-prosent	Svar-prosent totalt
Barn	271	225	203	90,2 %	74,9 %
Pedagogisk leder	271	225	204	90,7 %	75,3 %
Foreldre	516	516	427	82,8 %	82,8 %
Personale/ ansatte	170	170	166	97,6 %	97,6 %
Ledelse	19	19	19	100,0 %	100,0 %

I Ytre Helgeland deltok 16 skoler, inkludert oppvekstsentre og en ungdomsskole. Alle elevene og deres foreldre ble invitert til å delta. Kontaktlærerne ble bedt om å svare på spørsmål om elevene, mens de øvrige informantene – lærerne, assistentene/fagarbeiderne og skolelederne – svarte på spørsmål om undervisning, miljø, ledelse med mer. Det var to ulike spørreskjemaer for elevene, ett for elever fra 1. til 4. klasse (småskoletrinnet) og ett for elever fra 5. til 10. klasse (mellomtrinnet/ungdomstrinnet). Det ble anbefalt å sette av en skoletime til besvarelse av undersøkelsen, som foregikk elektronisk på PC eller nettbrett. Spørreskjemaet for småskoletrinnet ble gjennomført på samme måte som i barnehagen ved at barna trykket på smilefjes, men spørsmålene var ulike. For elevene i 5. til 10. klasse var spørreskjemaet utformet som tekst på en skjerm. I klasser med lesesvake elever ble det anbefalt at læreren kunne lese utsagnene på samme måte som ved en diktat. Skoleledelsen satte av fellestid til at kontaktlærerne fikk vurdert den enkelte elevs sosiale og faglige ferdigheter på kontaktlærerskjemaet, samt at alle lærerne og assistentene/fagarbeiderne fikk besvart spørsmål om egen arbeidshverdag. Tabell 5.2 viser antallet deltagere og svarprosenten i hver informantgruppe i skoleundersøkelsen, inkludert de gruppene som ikke er tatt med i denne rapporten.

Tabell 5.2 Antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe (skole)

Gruppe	Totalt antall	Inviterte m/ samtykke	Besvarte	Svar-prosent	Svar-prosent totalt
Elev	1 349	1 259	1 228	97,5 %	91,0 %
Kontaktlærer	1 349	1 259	1 230	97,7 %	91,2 %
Foreldre	1 349	1 259	988	78,5 %	73,2 %
Lærer	191	191	187	97,9 %	97,9 %
Skoleledelse	27	27	27	100,0 %	100,0 %
Assistenten og fagarbeidere	62	62	59	95,2 %	95,2 %

## 5.2 Måleinstrumenter og statistiske analyser

Hensikten med denne rapporten har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale kvalitetsområder i enhver barnehage og skole. I barnehageundersøkelsen omfatter det områder som er tilknyttet sosiale relasjoner, språk og kommunikasjonsferdigheter, barns trivsel, foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen og ansattes vurdering av samarbeidet med både foreldre og andre ansatte samt leders vurdering av ulike sider ved barnehagen. I skoleundersøkelsen er det også fokus på blant annet atferd, mestring og faglige ferdigheter, samt lærernes pedagogiske arbeid. Ikke alle disse områdene er beskrevet her, men rapporten gir likevel et godt bilde av sentrale styrker og utfordringer på mange områder.

Utviklingen av måleinstrumentene er gjort på bakgrunn av det forskningen viser har betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2012). Måleinstrumentene er inspirert av måleinstrumenter som er brukt tidligere i en rekke undersøkelser i både danske og norske skoler (Nordahl et al., 2010, 2013). Innen hvert område for hver informantgruppe er det stilt flere spørsmål for en best mulig tilnærming til det forholdet man vil undersøke, slik som trivsel. Spørsmålene innen hvert område sammenstilles til en faktor, eller tema, slik som «Undervisnings- og læringshemmende atferd».

### 5.2.1 Faktor- og reliabilitetsanalyser

I kartleggingsundersøkelsen er det tatt utgangspunkt i faktorløsninger som er basert på tidligere bruk av måleinstrumenter (Nordahl, 2000, 2005; Nordahl et al., 2012a; Nordahl & Sunnevåg, 2017; Ogden, 1995; Sunnevåg & Aasen, 2010; Sunnevåg, 2013, 2016). Hensikten med faktoranalysene er å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser. Basert på disse faktorløsningene er det laget delskalær eller faktorer av dataene. I tillegg er det foretatt reliabilitetsanalyser (Cronbachs alpha) for så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er (se Vedlegg 3).

## 5.2.2 Variansanalyser og effektmål

I denne kartleggingsundersøkelsen er det lagt vekt på forskjeller og likheter mellom barnehager/skoler og kommuner. Forskjellene er rapportert basert på gjennomsnitt og standardavvik, som er et uttrykk for spredningen i datamaterialet. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt, men analyser viser at resultatene ikke blir særlig forskjellige om dataene konverteres til normalfordelte skalaer.

Resultatene presenteres ved bruk av en såkalt 500-poengskala, som også brukes for blant annet PISA-undersøkelsene. Den regnes ut basert på gjennomsnitt og standardavvik, og verdien 500 er definert som gjennomsnittet for hele utvalget. Dette betyr at gjennomsnittet for alle som har svart på de aktuelle spørsmålene er 500 poeng, helt uavhengig av hvilken skala som er brukt for svaralternativer eller antall spørsmål i hvert fokusområde. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik det samme som 100 poeng (tilsvarer Cohens  $d = 1,0$ ). Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn hvis en bare ser på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet.

I tillegg til 500-poengskalaen presenteres forskjellen mellom de barnehagene/skolene som skårer lavest og høyest for å vise variasjonen. Denne forskjellen er også regnet ut på bakgrunn av gjennomsnitt og standardavviket, og uttrykt i Cohens  $d$ , som også kalles effektstørrelse (se Tabell 5.3).

Tabell 5.3 Retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller

Styrke	$d$	Referanse
Liten	0,20	Cohen, 1988
Middels	0,50	Cohen, 1988
Stor	0,80	Cohen, 1988

Merk at resultatene her er noe forskjellig fra resultatportalen [e.sepu.no](http://e.sepu.no) fordi den bruker flere kartlegginger (fire regioner for skoledata, to regioner for barnehagedata) som referanseramme for 500-poengskalaen, mens i denne rapporten brukes Ytre Helgeland som referanseramme (med mindre noe annet er spesifisert). Denne fremstillingen innebærer at forskjellene innad i regionen tillegges noe mer vekt.

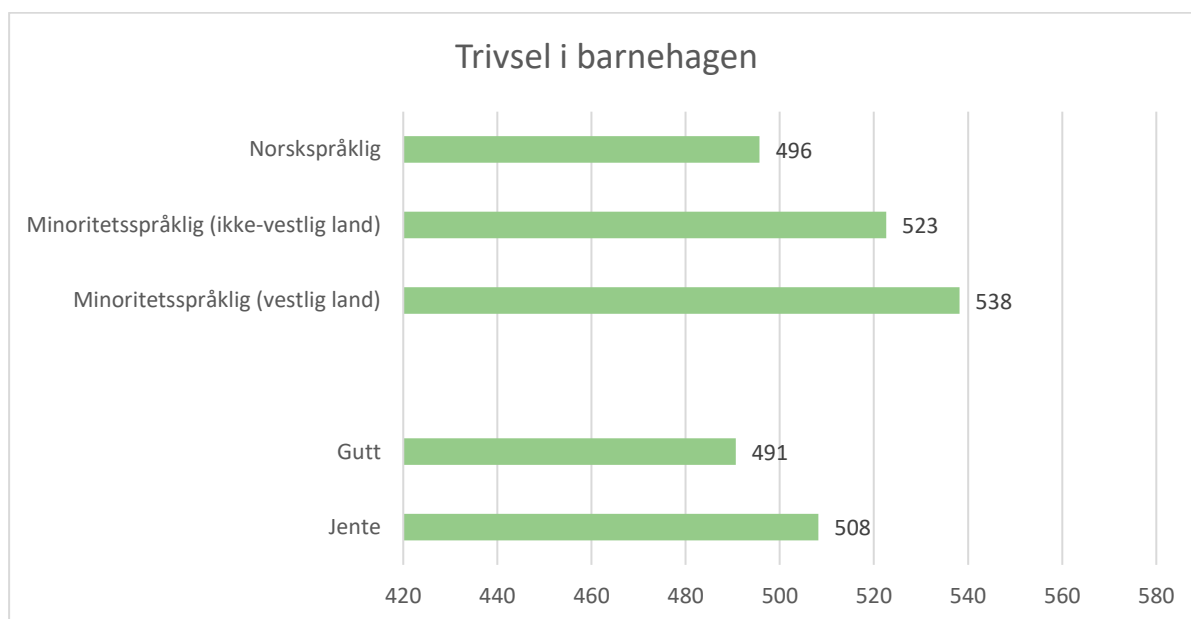
## 5.3 Resultater

### 5.3.1 Trivsel

I kartleggingsundersøkelsen ble barna og elevene spurt om hvordan de trives i barnehagen og på skolen. Spørsmålene er noe ulike mellom barnehagen, småskoletrinnet og mellomtrinnet/ungdomstrinnet, men i alle gruppene er det fire svaralternativer, noe som innebærer at fire er høyest mulig resultat. Gjennomsnittet for barnehagebarna er 3,8, for elevene på 1. til 4. trinn er det 3,6, mens snittet på 5. til 10. trinn er 3,0. Temaet trivsel dekker 10 spørsmål og er delt i to faktorer for elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet: faglig trivsel og sosial trivsel. Kun faglig trivsel er rapportert her. De fleste elevene trives, med andre ord, og spesielt i barnehagen og småskolen.

I spørreskjemaet krysset pedagogene/kontaktlærerne av for elevenes kulturelle bakgrunn. Valget stod mellom minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa), minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land og norskspråklig bakgrunn.

I barnehagen er det noe variasjon i trivsel mellom kjønnene og språkgruppene, men variasjonen er lavere enn i skolen. Barnehagen preges av høy trivsel og lav variasjon mellom gruppene (se Figur 5.1). Merk at det lave antallet minoritetsspråklige fra vestlige land gjør resultatene for den gruppen usikker.



Figur 5.1 Barnas trivsel i barnehagen etter språklig bakgrunn og kjønn

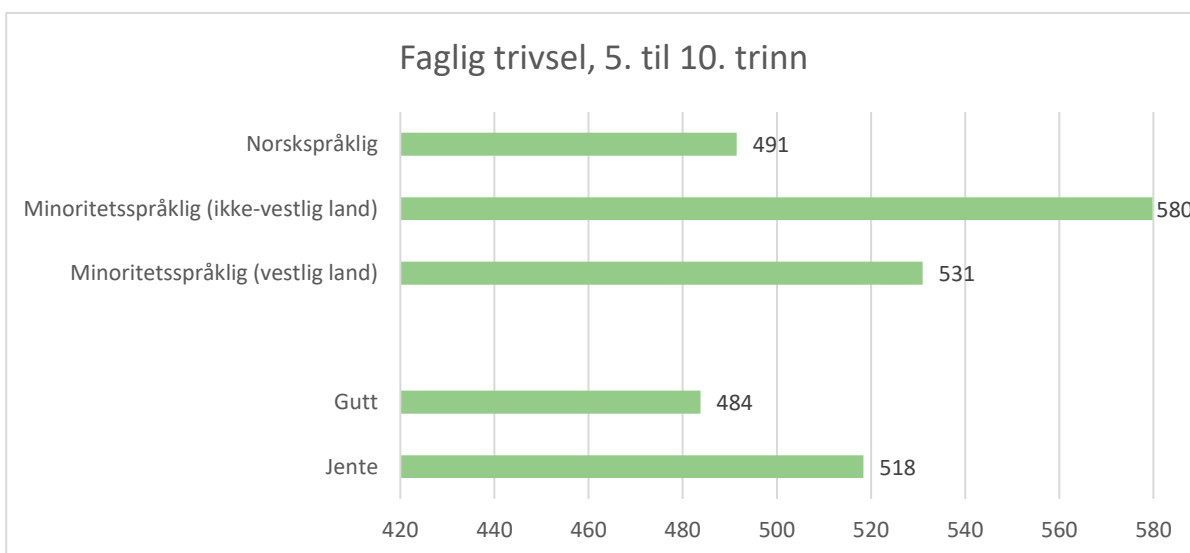
Det er noen forskjeller i hvilken grad elevene trives i skolen. Jenter og minoritetsspråklige elever på 1. til 4. trinn oppgir at de trives best, men det er verdt å merke seg at det høye tallet for minoritetsspråklige med bakgrunn fra et vestlig land er usikkert siden disse utgjør færre enn to prosent av elevene (se Figur 5.2).





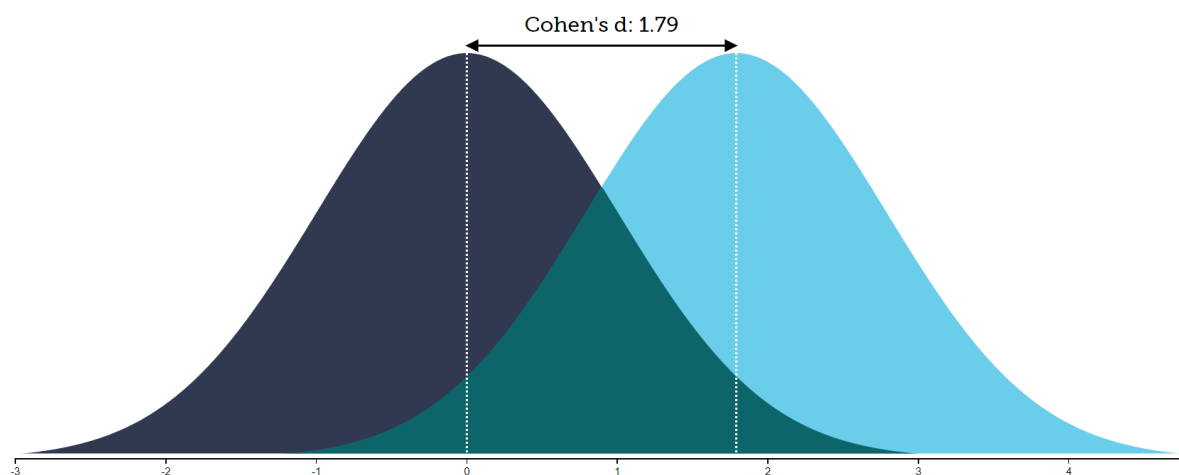
Figur 5.2 Elevenes trivsel etter språklig bakgrunn og kjønn, 1. til 4. trinn

Tendensen i elevenes trivsel på mellomtrinnet/ungdomstrinnet ligner det vi ser på småskoletrinnet (se Figur 5.3). Det mest påfallende er at minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land trives så godt. De absolutte tallene (ikke gjengitt her) viser at fra småskoletrinnet til mellomtrinnet/ungdomstrinnet har ikke-vestlige minoritetsspråklige en svak nedgang i trivsel, mens de norskspråklige har hatt en ganske stor nedgang, fra et gjennomsnitt på 3,6 til 3,0. Riktignok er ikke spørsmålene på småskoletrinnet og mellomtrinnet/ungdomstrinnet identiske, og derfor er de ikke direkte sammenlignbare. Likevel er dette en indikasjon på at mens norskspråklige elever trives stadig mindre etter hvert som de blir eldre, skjer dette kun i liten grad blant de minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land.



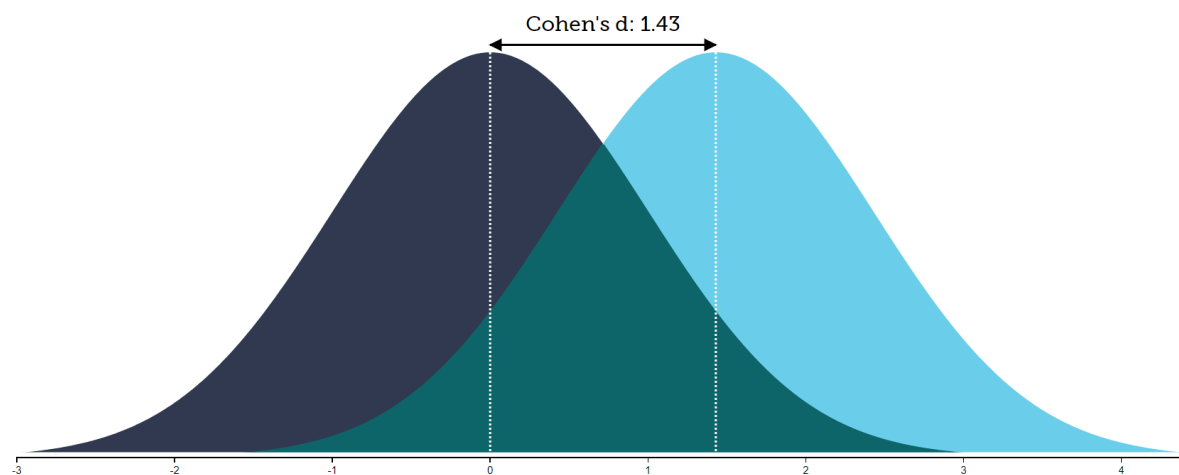
Figur 5.3 Elevenes faglige trivsel etter språklig bakgrunn og kjønn, 5. til 10. trinn

Forskjellene mellom de to barnehagene med lavest og høyest trivsel er tilsynelatende svært høy, men den barnehagen med lavest på trivsel har en skår på 3,43 på en skala fra 1 til 4, så forskjellen er ikke alarmerende (se Figur 5.4).



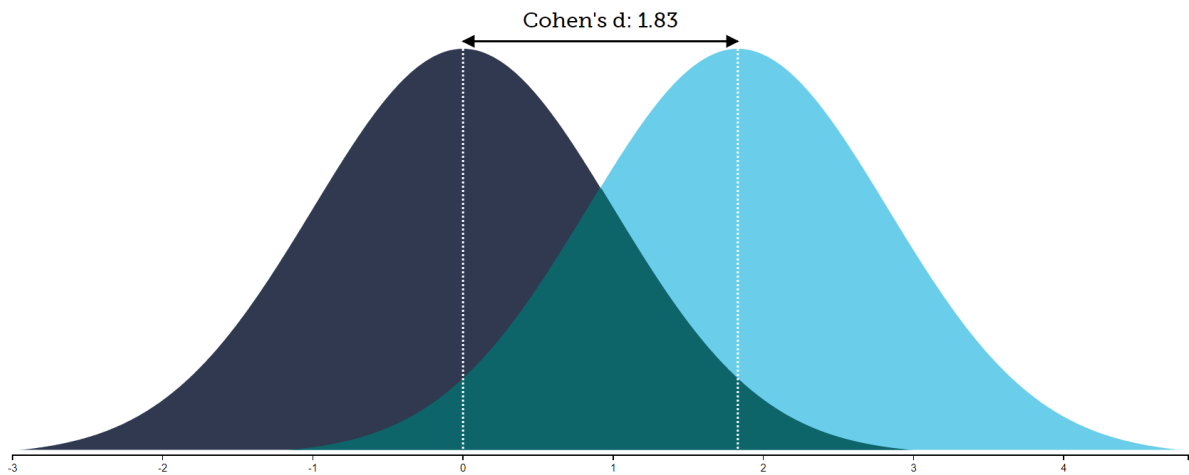
Figur 5.4 Forskjellen mellom de to barnehagene med lavest og høyest trivsel

Variasjonen mellom skolene i trivsel på småskoletrinnet er stor, med en effektstørrelse på hele 1,43 på forskjellen mellom de to skolene med lavest og høyest skår (se Figur 5.5). Gjennomsnittet på de to skolene som utgjør ytterpunktene er 2,9 og 3,8. Riktignok bidrar små skoler med lav variasjon innad i skolen til dette høye tallet, men det er tydelig at elever på noen skoler trives bedre enn andre.



Figur 5.5 Forskjellen mellom de to skolene med lavest og høyest trivsel, 1. til 4. trinn

Variasjonen mellom skolene i trivsel på småskoletrinnet er enda større på mellomtrinnet/ ungdomstrinnet, hvor effektstørrelsen mellom de to skolene med lavest og høyest gjennomsnittlige trivsel er 1,83 (se Figur 5.6). De to skolene skårer 2,6 og 3,4. Også her gjør små skoler tallene noe usikre, men forskjellene er uansett påfallende.

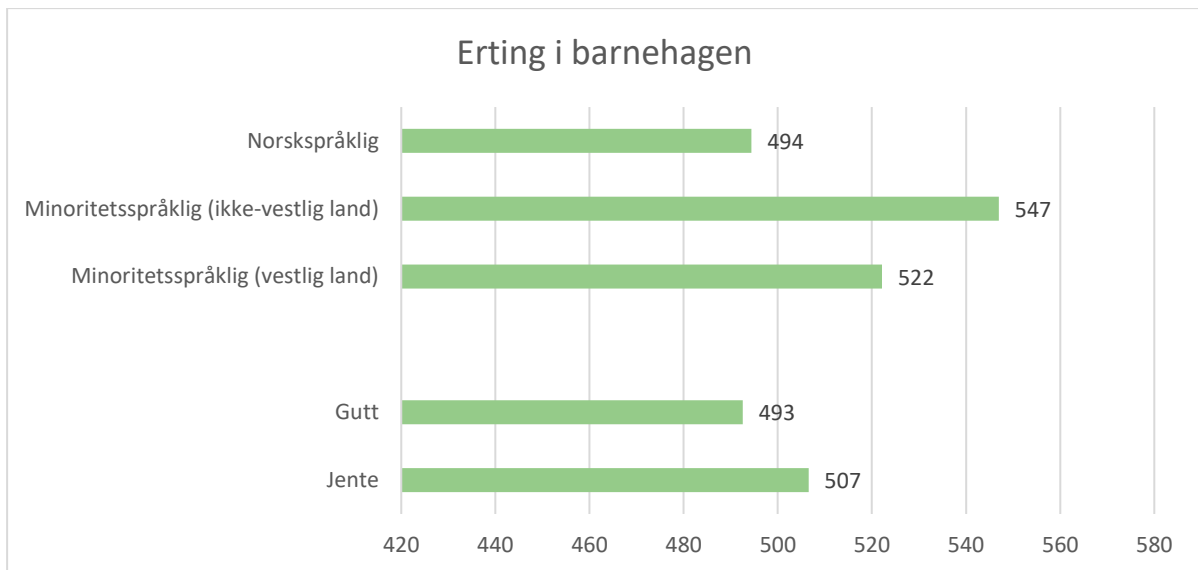


Figur 5.6 Forskjellen mellom de to skolene med lavest og høyest trivsel, 5. til 10. trinn

### 5.3.2 Erting og atferdsproblemer

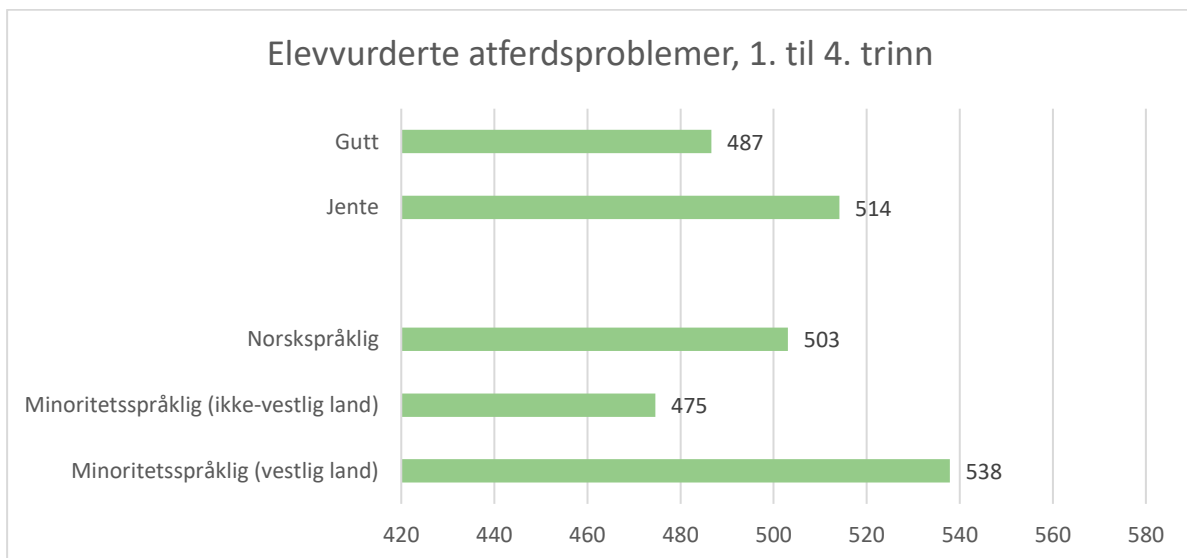
Barnehagebarna svarer på spørsmål om erting, mens spørsmål om atferdsproblemer besvares av elevene og lærerne på alle trinn. Barna svarer på to spørsmål om hvorvidt de blir ertet. Elevspørsmålene er forskjellige mellom de to gruppene, så den grafiske fremstillingen er delt i to. Merk at høyt tall indikerer ønsket/akseptabel atferd. For å vurdere elevenes sosiale ferdigheter ble kontaktlærerne bedt om å vurdere hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i hvert av 30 utsagn. Kontaktlærerne kunne velge mellom fire svaralternativer: Aldri, Sjelden, Ofte, Alltid. Det er ikke alltid kontaktlærer har observert elevens atferd i alle situasjonene som etterspørres. Da står det i spørreskjemaet: «Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.» Det er altså ikke et observasjonsskjema som anvendes for å måle elevenes sosiale ferdigheter, men en vurdering av elevene basert både på hva kontaktlærer har observert, og like mye på hvordan kontaktlærer tror eleven ville opptrådd i ulike situasjoner.

Minoritetsspråklige barn med bakgrunn fra ikke-vestlige land opplever mindre erting enn norsk-språklige barn (se Figur 5.7). Riktignok er det relativt få barn i denne gruppen, men siden forskjellen er så markant er det rimelig å anta at forskjellen er signifikant. Forskjellen mellom kjønnene er så liten at den ikke kan tillegges stor vekt.



Figur 5.7 Barns opplevelse av erting i barnehagen

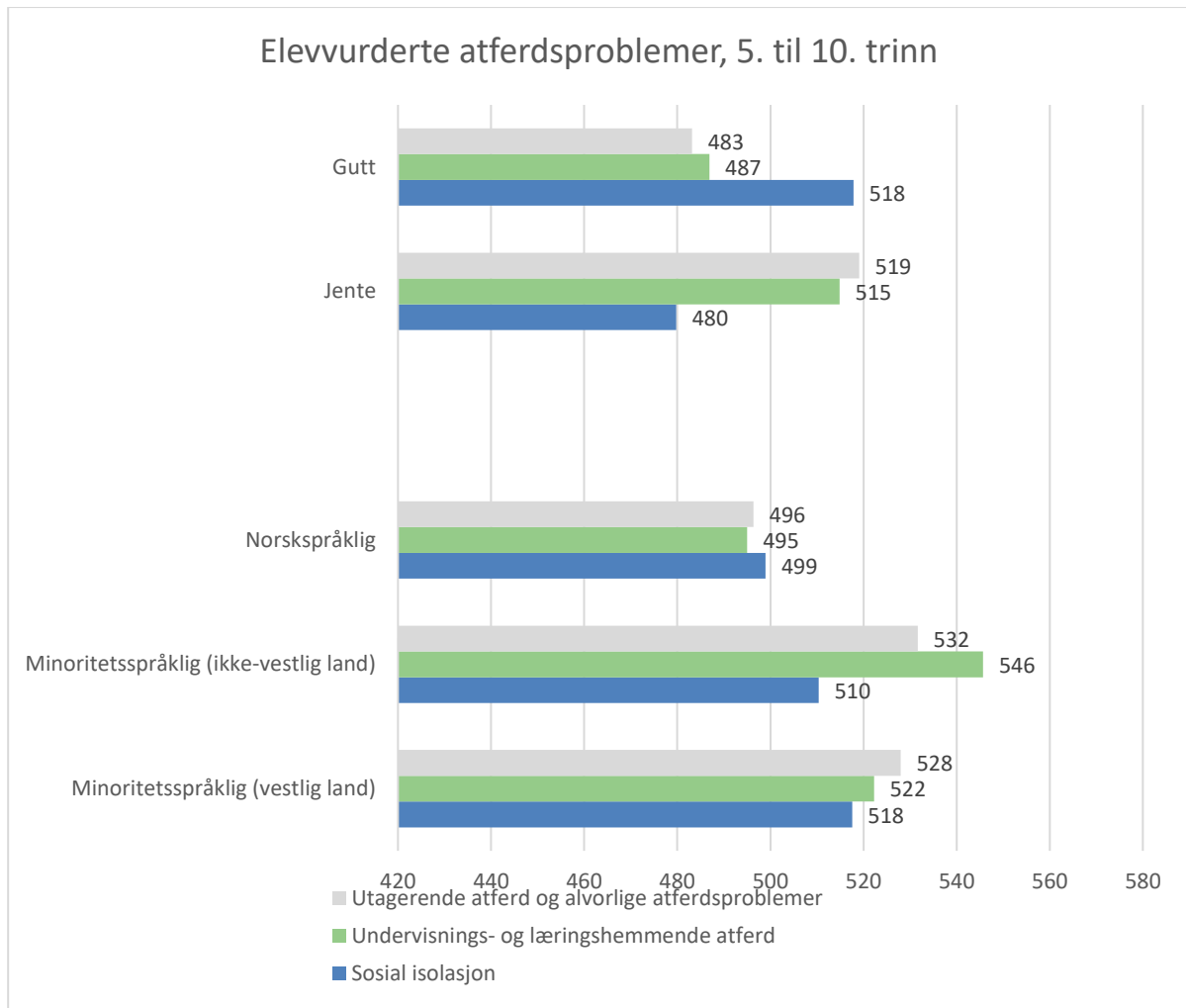
Figur 5.8 viser at det er forskjeller i småskole-elevenes beskrivelse av sin egen atferd. Jenter skårer noe høyere og minoritetsspråklige med bakgrunn fra et vestlig land skiller seg ut, men antallet barn er så lavt at dette tallet må tolkes med forsiktighet. Forskjellen mellom minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land og norskspråklige er merkbar, men i absolutte tall er ikke forskjeller stor, kun 0,14 på en skala fra 1 til 4.



Figur 5.8 Elevvurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 1. til 4. trinn

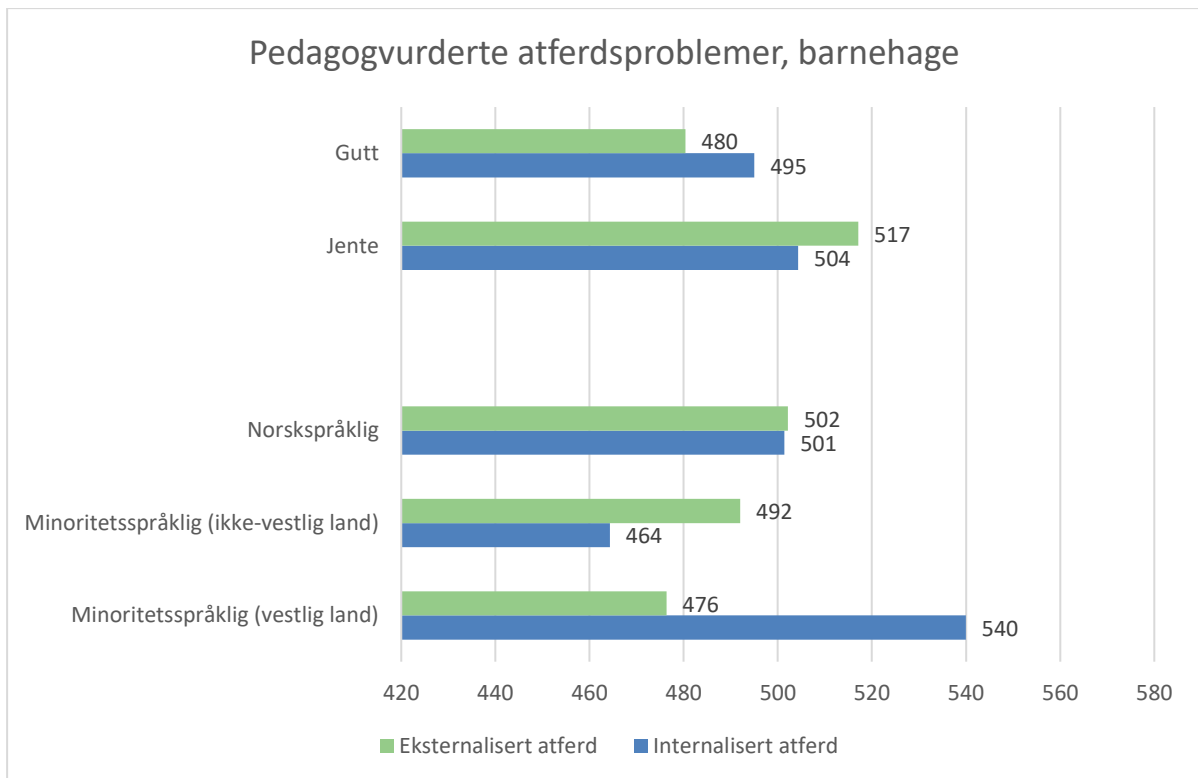
Figur 5.9 viser et noe mer nyansert bilde av atferdsproblemer siden det er flere spørsmål og de dekker tre ulike områder. Noe forenklet kan disse beskrives som uttrykk for utagerende (de to første faktorene) og innagerende atferd (sosial isolasjon). Forskjellen mellom gutter og jenter er iøynefallende: Gutter har større problemer med utagerende atferd, mens sosial isolasjon fremstår som et problem særlig for jenter. Av forskjeller blant elever med ulik språklig

bakgrunn er det tydelig at minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land opplever at de har en relativt god og læringsfremmende oppførsel.



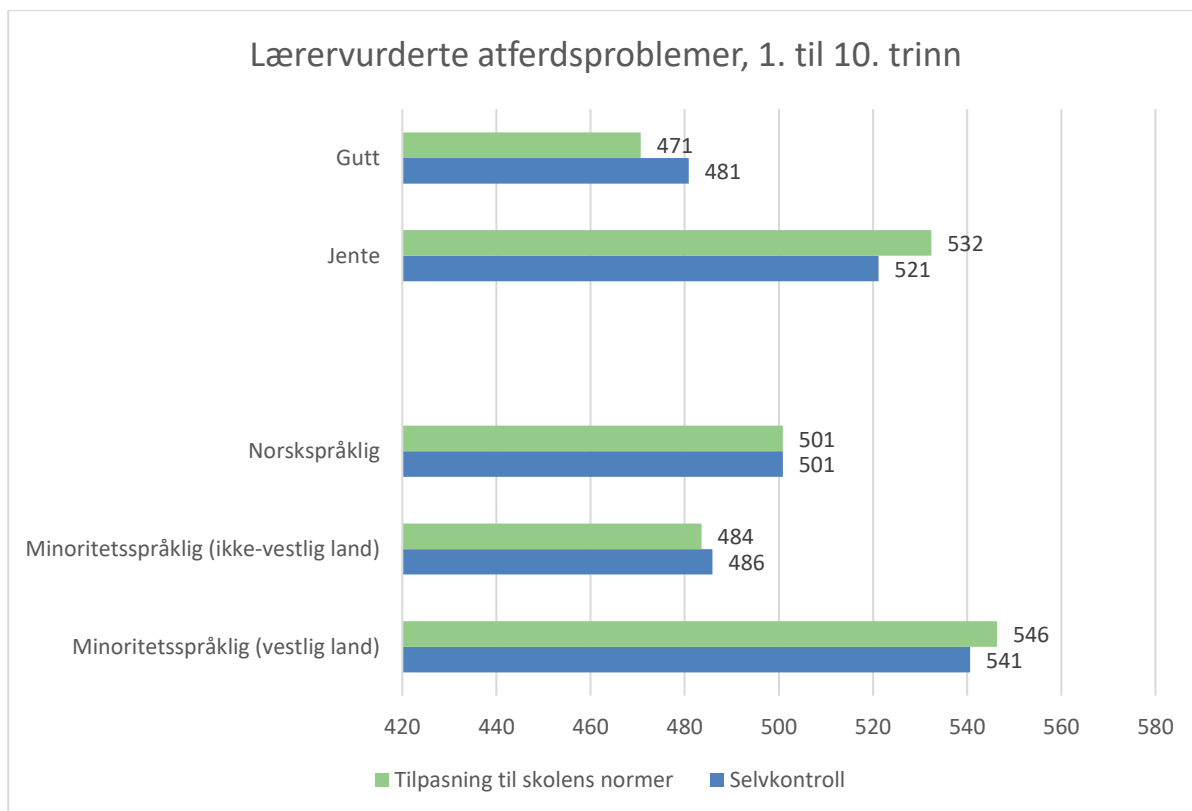
Figur 5.9 Elevvurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 5. til 10. trinn

Pedagogene i barnehagen anser at guttene har noe større utfordringer med eksternalisert atferd, mens jentene i større grad har internalisert atferd, selv om forskjellene på denne type atferd er mindre mellom kjønnene (se Figur 5.10). De to gruppene minoritetsspråklige ser ut til å ha svært ulik internalisert atferd, men antallet elever i hver gruppe er relativt lavt, så tallene må tolkes med en viss forsiktighet.



**Figur 5.10** Pedagogvurderte atferdsproblemer i barnehagen etter kjønn og språklig bakgrunn

Læreres vurdering av gutter og jenters atferdsproblemer (Figur 5.11) sammenfaller med det vi kan kalle elevvurdert utagerende atferd. Atferden til de minoritetsspråklige med bakgrunn fra ikke-vestlige land, derimot, vurderer lærerne relativt lavt, mens de selv vurderer den høyt.

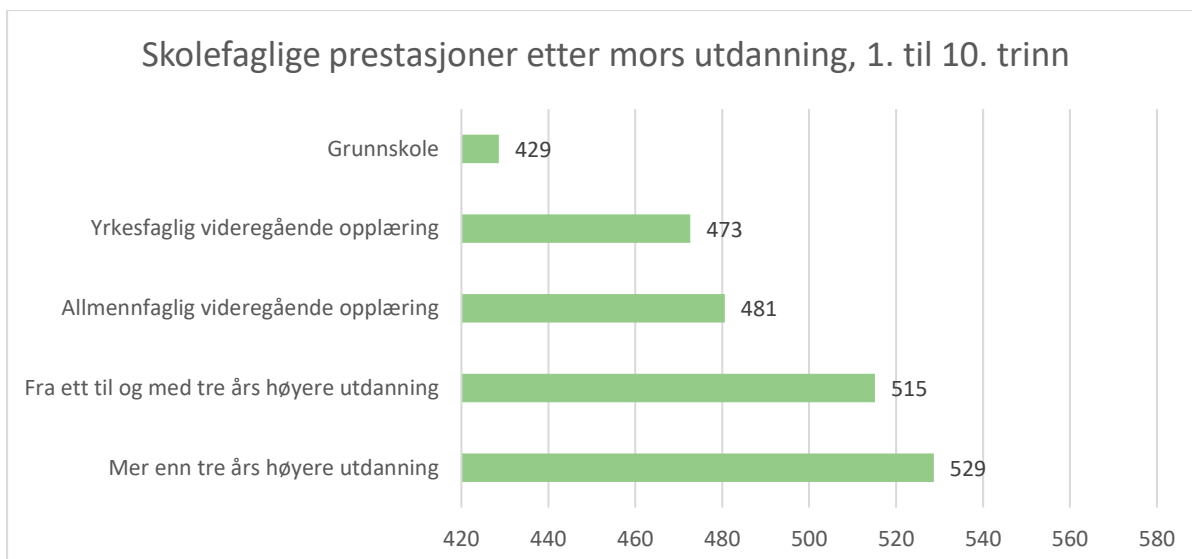


Figur 5.11 Lærervurderte atferdsproblemer etter kjønn og språklig bakgrunn, 1. til 10. trinn

### 5.3.3 Skolefaglige prestasjoner

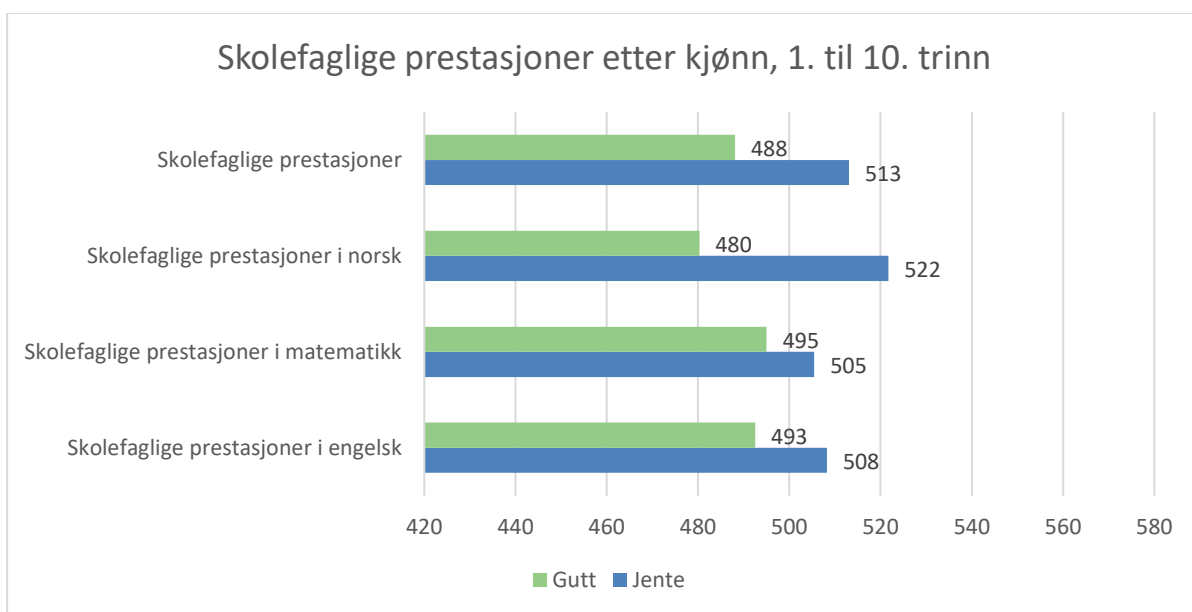
Elevenes skolefaglige prestasjoner fra 1. til 10. trinn er vurdert av kontaktlærerne, som har rangert elevenes skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, engelsk og matematikk på en skala fra 1 (svært lav) til 6 (svært høy). Skalaen er hentet fra Harter (1985, 2012) og Gresham og Elliott (1990). Elevenes skolefaglige prestasjoner er et uttrykk for lærernes oppfatninger av elevene, til forskjell fra nasjonale prøver og eksamener.

Internasjonal forskning viser at elevers skolefaglige prestasjoner varierer med mors utdanningsbakgrunn (Mitchell, 2014). Som det fremgår av Figur 5.12 er det betydelige forskjeller mellom elevenes skolefaglige prestasjoner avhengig av hvor høy utdanning mødrene deres har. Utdanningsnivået hos mødrene korrelerer sterkt med skolefaglige prestasjoner. Fedres utdanningsnivå viser en lignende tendens, men den er noe svakere (data ikke gjengitt her). Forskjellen mellom mødre med grunnskole og mer enn tre års høyere utdanning er stor, hele 100 poeng, dvs. ett standardavvik, noe som tilsvarer mer enn to års skolegang. Den største forskjellen utgjøres av elever hvis mødre bare har grunnskole, men de utgjør bare seks prosent av elevene. Til sammenlikning utgjør elever hvis foreldre har videregående opplæring 36 prosent, og disse ligger betraktelig under de elevene hvis foreldre har høyere utdanning.



Figur 5.12 Skolefaglige prestasjoner etter mors utdanning, 1. til 10. trinn

I norsk grunnskole har det i flere år vært slik at jenter presterer bedre enn guttene i alle fag, bortsett fra i kroppsøving (NOU, 2019:3). Dersom skolen skal kunne bidra med å redusere kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner, er det viktig både å få informasjon om jenter og gutters læringsresultater og om deres opplevelse av sin skolehverdag, for så å se dette i lys av lærernes pedagogiske praksis. Figur 5.13 viser at jentene gjør det bedre i de tre kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Forskjellene er små i matematikk, men betydelige i norsk.

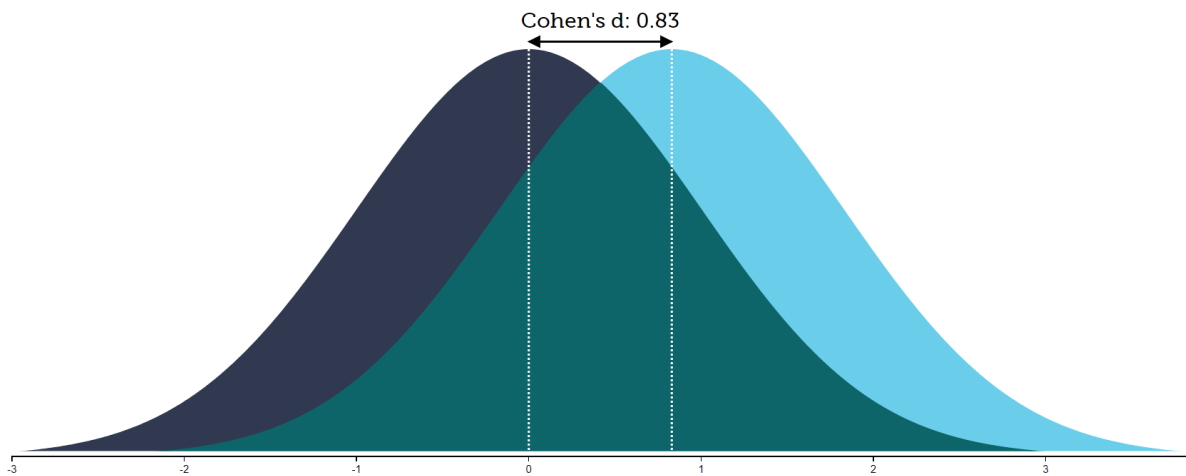


Figur 5.13 Skolefaglige prestasjoner etter kjønn, 1. til 10. trinn

Hvis vi sammenligner de 16 skolene som deltok i kartleggingsundersøkelsen, finner vi at forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom skoler varierer betraktelig.



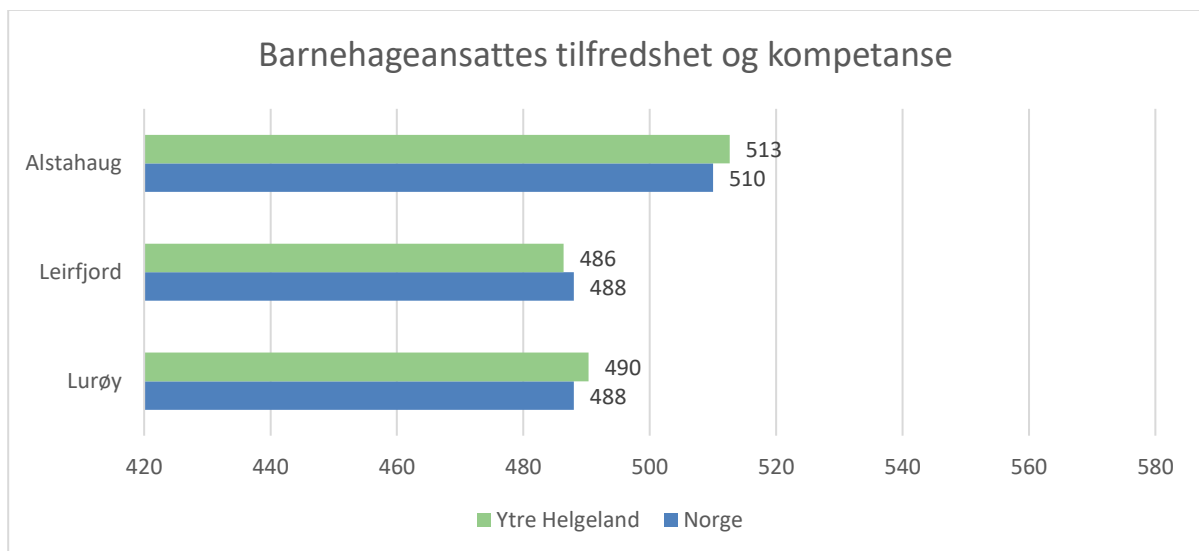
De to skolene med lavest og høyest skolefaglige prestasjoner har en gjennomsnittsskår på respektive 3,6 og 4,5, og dette utgjør en effektstørrelse på 0,83, som betraktes som høy (se Figur 5.14).



Figur 5.14 Forskjellen mellom lavest og høyest skolefaglig prestasjoner på skolenivå

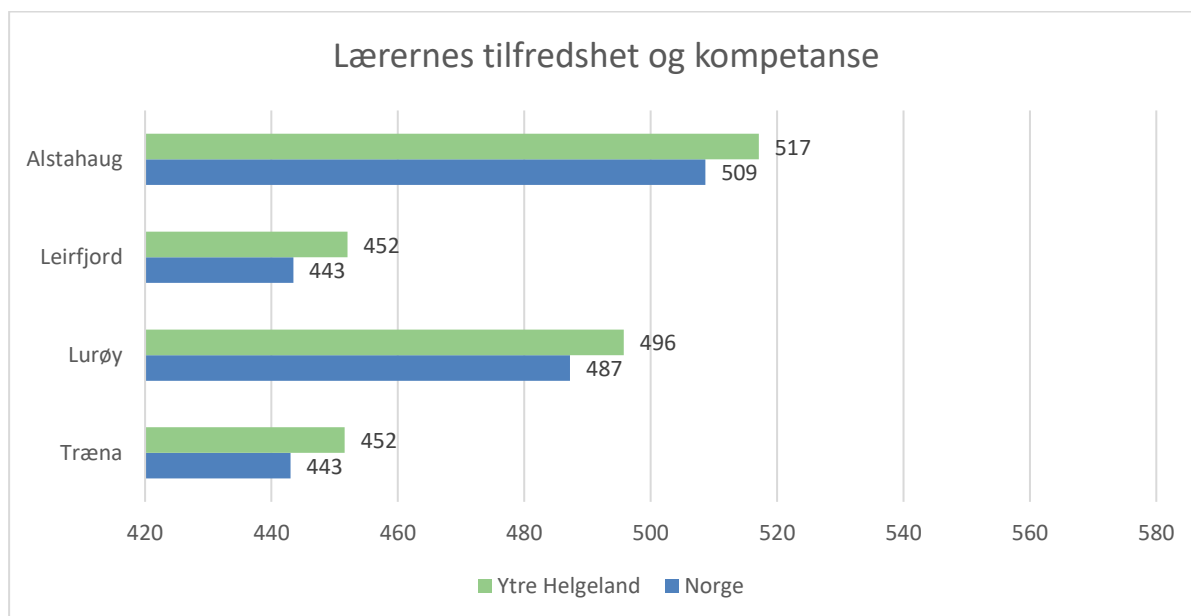
### 5.3.4 Tilfredshet, kompetanse og samarbeid blant barnehageansatte og lærere

Det er små forskjeller mellom kommunene når det gjelder de barnehageansattes tilfredshet og kompetanse. De to mindre kommunene Leirfjord og Lurøy skårer noe lavere. Træna er utelatt fordi kommunen ikke deltok i kartleggingsundersøkelsen for barnehage.



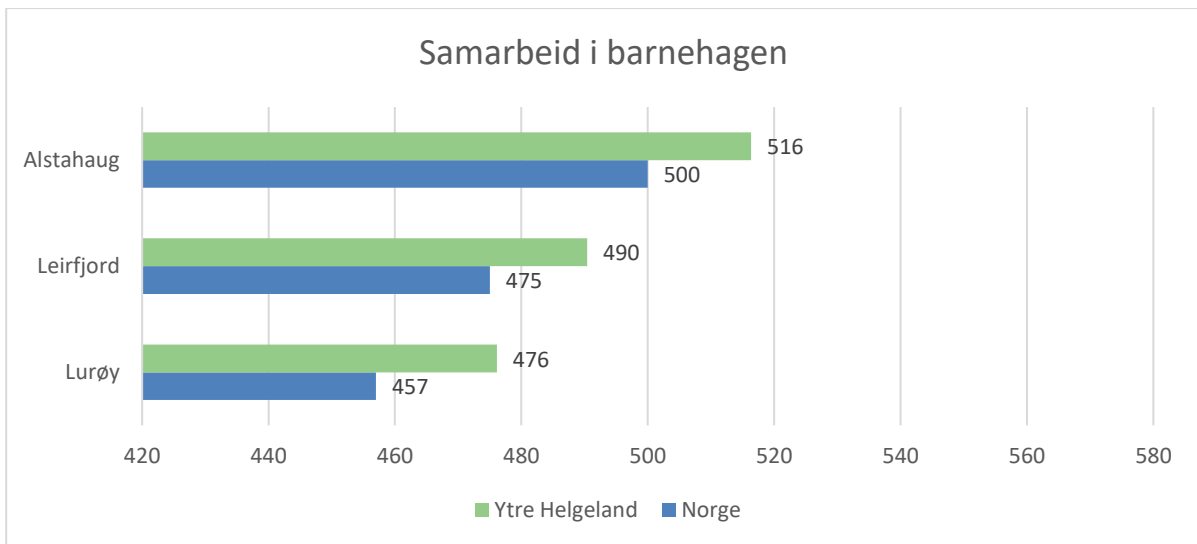
Figur 5.15 Barnehageansattes tilfredshet og kompetanse

Lærerne besvarte fem spørsmål som handler om tilfredshet og kompetanse og fire spørsmål om samarbeid om undervisningen – begge med fire svaralternativer. De store forskjellene mellom antall lærere i kommunene innebærer at tallene må tolkes med en viss varsomhet, spesielt for de mindre kommunenes vedkommende. Med det forbeholdet viser kartleggingsundersøkelsen at lærernes tilfredshet og kompetanse varierer betraktelig mellom kommunene (se Figur 5.16). Ytre Helgeland skårer noe under landsgjennomsnittet, slik at hvis «Norge» brukes som referanseramme skårer de fire kommunene noe lavere.



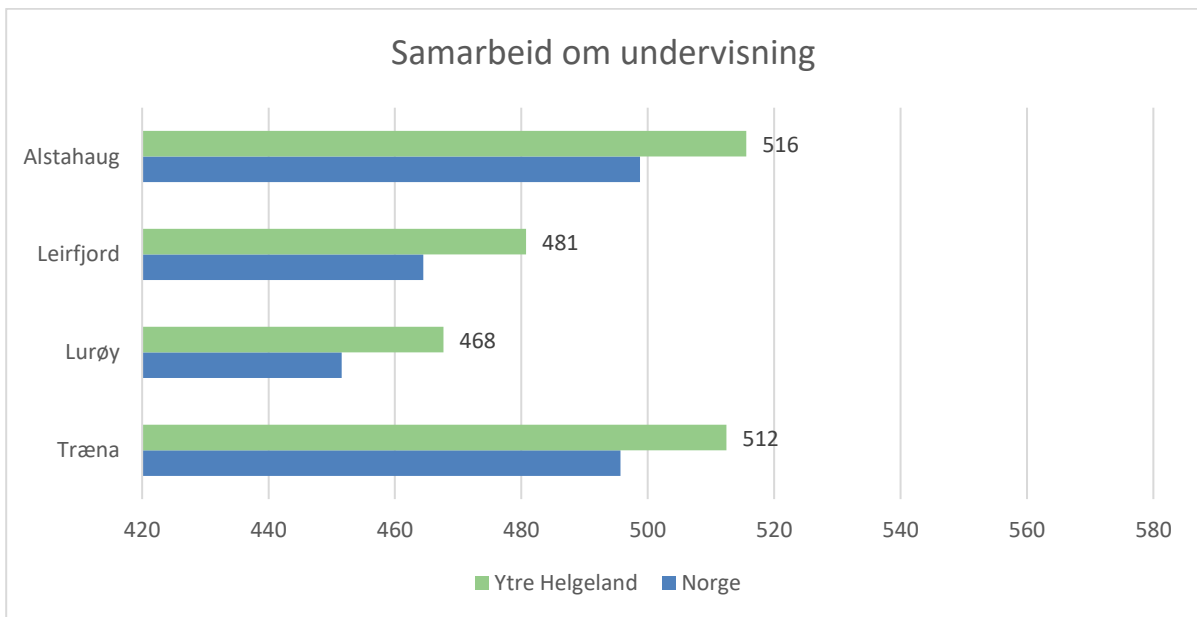
Figur 5.16 Lærernes tilfredshet og kompetanse

I likhet med lærerne og de barnehageansattes tilfredshet og kompetanse skårer kommunene Leirfjord og Lurøy noe lavere enn Alstahaug på de barnehageansattes samarbeid. Forskjellen er mest påtagelig når resultatene sammenliknes med «Norge», hvilket i praksis vil si Vest-Lofoten.



Figur 5.17 Barnehageansattes samarbeid i barnehagen

Også på området samarbeid om undervisning er det betydelige forskjeller mellom kommuner, og på disse spørsmålene skårer lærerne i Ytre Helgeland noe lavere enn landsgjennomsnittet (se Figur 5.18).



Figur 5.18 Samarbeid om undervisning i skolen

## 6. Analyse og veien videre

Datagrunnlaget for denne rapporten har vært svært variert og til dels omfattende, men det er viktig å presisere at dette kun er ett bilde av situasjonen, og som enhver undersøkelse har denne rapporten sine begrensninger og svakheter. Statistikken i Kapittel 2 gir et oversiktsbilde, men nyanser som forskjeller mellom barnehager og skoler samt flere forskjeller mellom kommuner kommer ikke frem. Likeledes er det viktig å understreke at i intervjuene er det visse stemmer og perspektiver som kommer til uttrykk, og kun et lite fåtall av alle som jobber med barn og unge i Ytre Helgeland. Træna er ikke representert i intervjuene, noe som også er et forbehold som må tas med i betraktning i tolkningen. Dokumentanalysene er basert på saker som kommunene selv har valgt å sende inn og er altså ikke representative eller tilfeldig valgt. Utvalget av statistikk fra kartleggingen er på samme måte et utvalg – riktignok basert på problemstillingene som har vært veiledende for denne rapporten. Med disse forbeholdene trekker vi frem noen sentrale funn og diskuterer dem i lys av de to problemstillingene, som hver for seg danner grunnlaget for Kapitlene 6.1 og 6.2. I Kapittel 6.3 peker vi på noen viktige områder i arbeidet veien videre i arbeidet ute i kommunene.

1. I hvilken grad har de ansatte i barnehage og skole *kompetanse og holdninger* som bidrar til at alle barn og elever er inkludert i fellesskapet og får utnyttet sitt potensial?
2. Hvordan fungerer *organiseringen* av opplæringen i barnehage og skole i dag, og hvordan kan denne organiseringen utvikles slik at alle barn og elever er *inkludert i fellesskapet* og får utnyttet sitt potensial?

### 6.1 Kompetanse og holdninger

Kvaliteten på opplæringen i barnehage og skole måles i resultater på nasjonale prøver, antall grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring. Resultatene for de fire kommunene på disse områdene viser lave skårer. På nasjonale prøver ligger 25 prosent av elevene på nivå 1. Dette bør man ikke være fornøyd med. Når det gjelder grunnskolepoeng, som er samlet poengsum beregnet ut fra alle standpunkt- og eksamenskarakterene på vitnemålet, så viser statistikken at kun én av kommunene ligger 0,1 poeng over landsgjennomsnittet, mens resten ligger under. Vi ser også at frafall i videregående skole er høyere enn landsgjennomsnittet, med unntak av én kommune.

Det er stor enighet om at det er viktig å fremdyrke og beholde de dyktige ansatte, lærerne og lederne i barnehage og skole. Det å sørge for at de har nødvendig utdanning er en langsiktig investering. Barn og elevene skal møte ansatte og lærere med pedagogisk godkjent utdanning som planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen (Egelund & Tetler, 2009).

Funn i våre undersøkelser viser at det er god barnehagedekning i kommunene, og da særlig for de eldste barna. Bemanningsnormen er også stort sett fulgt. Det kan se ut som det er større fokus på det kvantitative enn det kvalitative ved at kommunene sørger for å få inn folk i barnehager og skoler i stedet for fokus på kvalitative tiltak. Utfordringen ligger i

formalkompetansen til de ansatte. Det mangler for mange ansatte med tilstrekkelig kompetanse i barnehagene. Dette gjelder også i skolene, i følge intervjuene med skolelederne. Grunnlaget i utdanningsløpet legges i barnehagen, og det er derfor like viktig å ha kompetente ansatte allerede fra starten på utdanningsløpet.

For å nå målene i prosjektet *God opplæring for alle* – at alle barn og elever er inkludert i fellesskapet og at alle barn og elever får utnyttet sitt potensial, trengs det god kompetanse hos de ansatte. Dette er særlig gjeldende for barnehager og skoler med minoritetspråklige barn/elever og med barn/elever med særlig behov for tilrettelegging. Her er det avgjørende at de ansatte innehar rett kompetanse for å møte disse barnas/elevens behov på en faglig riktig måte.

Kompetanse og holdninger henger tett sammen. Har man kompetanse, har man også den ballasten som skal til for å møte ulike utfordringer med ulike behov hos barn og elever for tilrettelegging. Målene i prosjektet innebærer holdningsendringer hos de ansatte i barnehage og skole vedrørende inkluderings- og ekskluderingsmekanismer.

PPT jobber på tvers av barnehager og skoler og har inngående kjennskap til ulike kulturer i de ulike enhetene i barnehagene og skolene. I intervjuene av PPT reflekteres det over holdningsendringer hos de ansatte når det gjelder alles behov for å inkluderes i fellesskapet. PPT uttrykker en endring ute i barnehagene og skolene fra fokus på mest mulig spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning til den enkelte til mer orientering rundt tilrettelegging i det ordinære. Samtidig uttrykker de at det er store forskjeller mellom de ulike enhetene. De møter fortsatt holdninger hos ansatte som ikke er hensiktsmessige og som bidrar til praksis av ulik kvalitet.

I intervjuene med styrerne kommer det fram at styrerne ser sitt ansvar i arbeidet med holdningsendringer knyttet til inkludering hos de ansatte og at det jobbes med dette i personalet. De knytter faktorene inkludering og tidlig innsats sterkt opp mot kvalitetskriterier for barnehagen og uttrykker stor bevissthet rundt sine roller som pådrivere her.

Skolelederne er seg også bevisst sin rolle med hensyn til oppfølging av personalet knyttet til kvalitet i undervisningen og at evnen til inkludering er et kvalitetstegn. Gjennom mer praktisk tilrettelegging, som tid til lærersamarbeid og to-lærer-system, ønsker de å tilrettelegge for økt fokus på kvalitet i det ordinære. Lederne poengterer utfordringene rundt de ufaglærte, midlertidig ansatte som trenger ekstra oppfølging.

De tillitsvalgte, som på mange måter representerer de ansattes stemme, poengterer de store forskjellene i kulturer og praksis. Det er ingen enhetlig praksis og holdninger rundt betydningen av at alle barn og elever skal være inkludert i fellesskapet og hvordan dette best skal kunne gjennomføres. Disse sprikene i kulturer og praksis innen og mellom kommuner fordrer god ledelse og organisering.

Kommunal statistikk (se Tabell 2.8) slår fast at det er lavt utdanningsnivå i de fire kommunene i Ytre Helgeland. Her er det forskjeller mellom de fire kommunene, men andelen befolkning med kort/lang høgskole eller universitetsutdanning er betraktelig lavere enn landsgjennomsnittet. Dette bør oppta politisk nivå i de berørte kommuner. På lang sikt bør det være et mål

å øke utdanningsnivået i de fire kommunene. Det handler om å ruste seg for framtiden og bygge bærekraftige samfunn i regionen gjennom utdanning og kompetanse i befolkningen. Også oppdrettsnæringen krever kompetanse på sikt. Tilsynelatende er det kommuner hvor det er mer attraktivt for guttene å jobbe enn å ta utdanning. Dette er svært sårbart for lokalsamfunnet, spesielt på lang sikt. Bærekraftige samfunn må dekke utdanningskravene samfunnet har, derfor er det viktig å gi utdanning til de som bor i lokalmiljøet og slik heve utdanningsnivået. Dette er betydningsfullt hvis det skal være bærekraftige kommuner i Ytre Helgeland om 10, 20 og 50 år, når dagens unge blir voksne og pensjonister.

Lavt utdanningsnivå har sammenheng med pedagog-mangel i barnehager og lærermangel i skoler. Det er nødvendig for kommunene i Ytre Helgeland å løfte fram at utdanning er viktig. De ulike næringsvirksomhetene lokalt trenger kompetanse på alle nivå. Det kan være at ulike stimulerings tiltak kan være veien å gå som å øke lønninger til barnehageansatte og lærere og stimulere ungdom til å ta utdanning gjennom ulike utdanningsstipender for ungdom.

## 6.2 Organisering for inkludering i fellesskapet

Alle elever bør raskt få nødvendig hjelp og støtte dersom de møter faglige, sosiale eller språklige utfordringer (Melhuish, 2011). Det vil si at den enkelte skole eller kommune må ha et system for når og hvordan tidlig og hurtig innsats skal iverksettes (Nordahl et al., 2018). For at elevens potensial for læring skal kunne realiseres er det avgjørende at læringsresultatene følges opp kontinuerlig, både i ordinær opplæring og i spesialundervisning (Bernhardt, 2013).

Prosjektplanen i *God opplæring for alle* er i tråd med anbefalingene fra Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) om å styrke kompetansen hos pedagoger og lærere slik at de blir mindre avhengige av direkte ekstern støtte, slik som fra PPT, for å oppnå god og inkluderende praksis. Intervjuene med oppvekstsjefene understreker dette behovet for å styrke det systemiske arbeidet i barnehager og skoler.

For å lykkes med endringer i organiseringen av undervisningen er det nødvendig å analysere hvordan spesialundervisningen fungerer i dag og hvordan den kan utvikles. Prosjektplanen viser til flere ønskede forbedringspunkter knyttet direkte til spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning i barnehage og skole. Gjennom prosjektet skal blant annet følgende oppnås:

- Kommunene har utviklet en ny modell for spesialundervisning
- Andel elever med vedtak om spesialundervisning er redusert
- Det gjennomføres spesielle tiltak overfor barn/elever uten at dette defineres som spesialundervisning
- Det er bedre sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning
- Barn og elever med spesialpedagogiske hjelpetiltak er inkludert i gruppe- / klassefellesskapet

For barn og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte er kvaliteten på den totale opplæringen som gis av avgjørende betydning for om læringsutbyttet blir

tilfredsstillende. Det betyr at det må være god sammenheng mellom det spesielle og det ordinære. Veilederen i spesialundervisning fra Udir påpeker at det er likeverdsprinsippet for opplæringen som skal gjelde (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det betyr at barn og unge med spesielle opplæringsbehov skal ha omtrent de samme mulighetene for å nå de målene det er realistisk å sette, som andre barn og unge har for å realisere sine mål.

Det ser ut til at mange av de strategiene som gjelder for god ordinær undervisning også kan anvendes innen spesialundervisning (Hattie, 2009; Mitchell, 2014). Kvaliteten på det som foregår i barnehage og skole handler om et godt læringsmiljø der alle opplever seg ivarettatt, og hvor alle er i stand til å nå de målene som er satt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I enkelte tilfeller er det ikke nok med allmenne strategier, men det trengs mer individuelle tiltak for å møte den enkeltes behov. Dette kan illustreres ved Figur 6.1.



Figur 6.1 En tredelt og differensiert hjelp og støtte til barn og unge (basert på Nordahl et al., 2018, s. 234)

Figur 6.1 illustrerer prinsippene for en helhetlig inkluderende opplæring for alle barn og unge. Det innebærer at alle barn og unge så langt det er mulig skal ha tilhørighet i fellesskapet og hjelp og støtte skal gis i den enkelte barnehage, skole eller klasse. De aller fleste barn og unge befinner seg nederst i pyramiden og har godt utbytte av det ordinære tilbudet. Videre finner en gruppe barn og unge som har behov for noe hjelp og støtte som kan gis der de er. Øverst befinner det seg en liten gruppe, som trenger varige og omfattende tiltak og en tydelig IOP. Ifølge Opplæringsloven § 5-5 skal alle barn og unge med enkeltvedtak ha IOP. Det er enkeltvedtaket som gir rammene for den individuelle opplæringsplanen. Planen skal vise mål

og innhold i opplæringen og også hvordan dette skal organiseres. Utviklingen til barnet/eleven skal vurderes ut fra de målene som er satt.

Det er flere kritiske punkter i utarbeidelsen og gjennomføringen av IOP, særlig sammenhengen mellom klassens plan og den individuelle opplæringsplanen. I tillegg er det avgjørende hvilke mål og på hvilket nivå målene blir satt, slik at det er mulig både å gjennomføre og evaluere. Det legges ned mye arbeid med individuelle opplæringsplaner i kommunene. Gjennom denne kartleggingen ser vi at planene i mange tilfeller er gode, men detaljerte og med mange målsettinger. Det kan derfor være vanskelig å følge opp og evaluere planene. I de individuelle opplæringsplanene vi har hatt tilgang til er det få unntak fra den ordinære opplæringen. Det vil være nødvendig å se nærmere på om disse elevene trenger enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan, eller om en i stedet i samarbeid med PPT kan se på tiltak knyttet til den ordinære opplæringen.

De desentraliserte kompetansemidlene skal brukes for å utvikle nødvendig pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Det handler ikke bare om kompetanse hos alle ansatte, men like mye skolens og barnehagens støttesystem, PPT og alle samarbeidspartnerne. Hvis anbefalingene til Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) om å etablere støttesystemer i den enkelte barnehage og skole skal tas på alvor, må det bygges opp et helhetlig intervensjonssystem lokalt. Det blir viktig å kartlegge eksisterende kompetanse og eventuelt behovene for økt kompetanse. Det er nødvendig at den enkelte enhet har kompetanse i hvordan tilrettelegge for barns og elevers ulike behov slik at de opplever økt faglig sosialt læringsutbytte hver dag.

## 6.3 Veien videre

Prosjektet *God opplæring for alle* er planlagt å fortsette frem til 2022/2023, men arbeidet med inkludering og god opplæring vil fortsette også etter prosjektets slutt. På bakgrunn av funn og analyser basert på data i denne rapporten fremheves tre områder som det særlig vil være viktig å jobbe videre med i Ytre Helgeland.

### 6.3.1 Redusere variasjonen mellom kommuner, skoler og lærere

Resultatene fra statistikk og intervjuer viser at det er stor variasjon på mange områder mellom barnehagene/skolene og mellom kommunene. Forskjellene mellom kommunene er markante på flere av områdene, inkludert disponering av ressurser. Det er ikke hvilken barnehage eller skole man går på som skal avgjøre hvilket læringsutbytte man får, og målet må være at forskjellene mellom barnehagene og skolene må bli mindre.

Flere av informantene påpekte at det er betydelig variasjon mellom lærere i holdninger og hvordan de håndterer blant annet tilpasset opplæring. De tydelige forskjellene som finnes utfordrer i stor grad den retten barna og elevene har til et likeverdig opplæringstilbud. Forskjellene som finnes internt handler blant annet om de ansatte og hvordan de påvirker barnas/elevenes læring. Det betyr ikke at de ansatte i barnehagen eller lærerne er dårlige, men at det kan være forskjeller knyttet til den effekten de har på barnas/elevenes



læringsutbytte (Hargreaves & Fullan, 2014). I skolen er det lærerens kompetanse som framstår som den mest avgjørende faktoren for å fremme elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Helmke, 2013). Om lag 30 prosent av elevenes læring, utvikling og trivsel i skolen kan tilskrives lærerens innsats. Ikke bare den enkelte lærers innsats, men også den felles innsatsen der lærere samarbeider om å fremme elevenes læring og utvikling (Qvortrup, 2018). Den største effekten på elevers læring handler om lærere som jobber sammen for å øke egen innflytelse på elevenes læring i en kollektiv kompetanseutvikling. Lignende forhold er det all grunn til å tro også vil gjelde for barnehagen, selv om det er mindre forskning på barns utbytte i barnehagen. Siden variasjon er et sentralt funn i denne rapporten, er det et behov for å etablere en mer helhetlig og kollektiv praksis, blant annet gjennom profesjonelle læringsfellesskap.

### 6.3.2 Utvikle profesjonelle læringsfellesskap

Barnas og elevenes læringsutbytte, trivsel og utvikling er et kollektivt ansvar som alle som jobber med barn og unge deler. Det kollektive utviklingsarbeidet er helt nødvendig om forskjeller mellom barnehager/skoler og i barnehager/skoler skal reduseres. Det er god dokumentasjon på at en videreutvikling av lærernes kompetanse best gjøres kollektivt, gjennom profesjonelle læringsfellesskap (Opfer & Pedder, 2011). Profesjonelle læringsfellesskap kan defineres som «en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser» (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2010, s. 11). Et profesjonelt læringsfellesskap er noe vedvarende, det vektlegges samarbeid mellom lærere, man er opptatt av å ha en analytisk tilnærming til hva som skjer i klassen og målet er hele tiden at elevene skal ha et best mulig læringsutbytte (Qvortrup, 2018). I dag finnes det mye forskningsbasert kunnskap om hva som har effekt på elevers læring, og det vil være viktig å utnytte denne kunnskapen i et fremtidig forbedringsarbeid.

### 6.3.3 Benytte forskningsbasert kunnskap

I profesjonelle læringsfellesskap er det en forutsetning at det arbeides med forskningsbasert kunnskap (DuFour & DuFour, 2010). Vi vet at all undervisning ikke virker like godt, og store internasjonale metaanalyser har vist hva som har effekt på læring. Eksempler på dette er Hatties (2009) metastudie «Visible Learning», Mitchells (2014) «What Really Works in Special and Inclusive Education» og Helmkes (2013) syntese «Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet». Her dokumenteres det at det er noen undervisningsstrategier som har god effekt på læring, og at andre tilnærminger og strategier har mindre god effekt på læringsutbytte. Hva som virker er et spørsmål det er viktig å stille seg i arbeidet med barn og unge der hovedformålet er å påvirke kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Evidensbasert pedagogisk forskning kan ikke garantere gode resultater, men kan øke sannsynligheten for et godt læringsutbytte (Mitchell, 2014). Det er verdt å merke seg at den forskningsbaserte kunnskapen i seg selv ikke gi direkte og enkle undervisningsmessige svar, men må oversettes til pedagogisk praksis.

# Litteraturliste

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 265–276.

Barnehageloven. (1997). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/>

Bernhardt, V. L. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York: Routledge.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud (Red.), *Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og læring med mening* (s. 153–162). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16 (3), 297–334.

DuFour, R., & DuFour, R. (Red.). (2010). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993). Development during adolescents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.

Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter av specialundervisning: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.

Grosin, H. (1990). *Skolans klima*. Stensil.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om – Social kompetence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Laursen, P. F. (2015). Er Hattie og co. gyldige i Danmark? *Paideia*, 9, 34–41.
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, 333(6040), 299–300.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning–evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting psychology Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B. (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehageog skole?* (s. 91–109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia*, 14, 7–19.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprosjektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A-K., Berg, B. & Martinsen, M. (2018). *Det gode er det fremragende sin fiende Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand Kommune 2013 – 2017*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. E., ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L. & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbasert skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010). *Uligheter og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon – Teknisk redaksjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec1>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Overgangsregler til lov 8. juni 2018 nr. 29 (2018). Forskrift om overgangsregler til lov 8. juni 2018 nr. 29 om endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.) (FOR-2018-06-08-828). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-06-08-828>
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om: Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rambøll. (2013). *Evaluering av årlige tilstandsrapporter: Årlige tilstandsrapporter som verktøy for kvalitetsutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Evaluering-av-arlige-tilstandsrapporter>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools & their Effects on Children*. London: Open Books.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A-K. (2013). Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Cepra-triben*. Aalborg: University College Nordjylland, 15, 74–85.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning>

# Vedlegg 1: Presentasjon om resultater

Alstahaug  
Leirfjord  
Lurøy  
Træna

## 1. RESULTATER YTRE HELGELAND

### 2. Nasjonale prøver engelsk 5. trinn Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	51	51	50	48	50
Leirfjord	46	46	46	42	48
Lurøy	49	50	43	43	51
Træna	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 3. Nasjonale prøver i engelsk 8.trinn Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	47	50	50	49	48
Leirfjord	48	51	44	46	46
Lurøy	50	52	53	53	49
Træna	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 4. Nasjonale prøver i lesing 5. trinn Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	48	47	49	50	49
Leirfjord	45	43	45	44	50
Lurøy	48	51	45	48	47
Træna	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 5. Nasjonale prøver i lesing 8. trinn Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	48	49	49	47	46
Leirfjord	48	47	44	39	46
Lurøy	47	48	52	45	48
Træna	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 6. Nasjonale prøver i regning 5. trinn Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	50	49	47	51	48
Leirfjord	41	43	44	41	51
Lurøy	45	51	44	44	46
Træna	43	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

## 7. Nasjonale prøver i regning 8. trinn

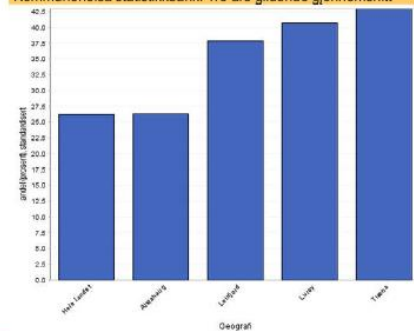
Skoleporten

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Alstahaug	49	49	48	49	49
Leirfjord	48	48	46	44	43
Lurøy	49	52	49	48	52
Træna	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

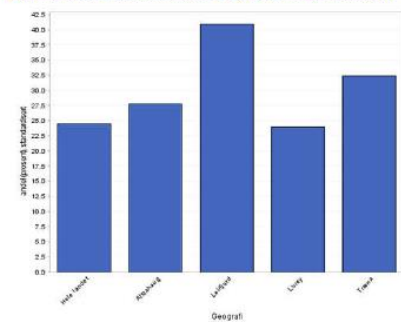
## 8. Leseferdighet, andel elever på laveste nivå, standardisert 2010/11 – 2012/13

Kommunehelse statistikkbank: Tre års glidende gjennomsnitt



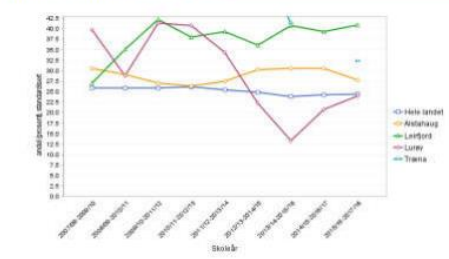
## 9. Leseferdighet, elever på laveste nivå 2015/16 – 2017/18

Kommunehelse statistikkbank: Tre års glidende gjennomsnitt



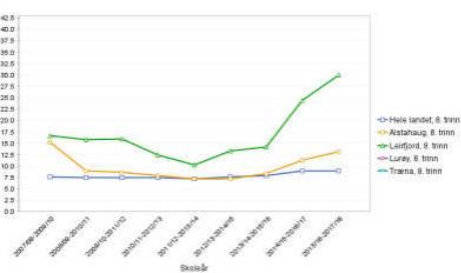
## 10. Leseferdighet – 5. trinn

mestringsnivå 1 (laveste), andel (prosent), standardisert  
Kommunehelse statistikkbank



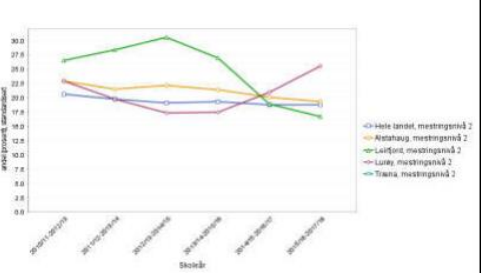
## 11. Leseferdighet – 8. trinn

mestringsnivå 1 (laveste), andel (prosent), standardisert  
Kommunehelse statistikkbank



## 12. Leseferdighet – 8. trinn

andel (prosent) på mestringsnivå 2, standardisert  
Kommunehelse statistikkbank



### 13. Grunnskolepoeng

Skoleporten

	14/15	15/16	16/17	17/18
Norge	40,8	41,2	41,4	41,8
Alstahaug	39,1	40,3	40,6	40,9
Leirfjord	36,7	38,2	40,8	38,7
Lurøy	40,6	41,1	42,0	41,9
Træna	*	*	41,0	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 14. Eksamen 2016/ 17 og 2017/18

	Engelsk skriftlig		Engelsk muntlig		Matem. skriftlig		Matem. muntlig		Norsk hovedm.		Norsk muntlig		Norsk stotem.	
Norge	3,6	3,7	4,5	4,5	3,4	3,6	4,1	4,2	3,4	3,5	4,4	4,5	3,3	3,4
Alstahaug	3,4	3,9	4,7	4,7	3,9	3,4	4,4	5,2	3,5	3,6	4,6	4,5	3,2	3,2
Leirfjord	3,4	*	4,2	4,5	2,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lurøy	4,3	*	4,7	4,5	3,7	*	-	-	3,3	3,6	*	*	*	3,6
Træna							2,7							

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

### 15. Frafall videregående (A)

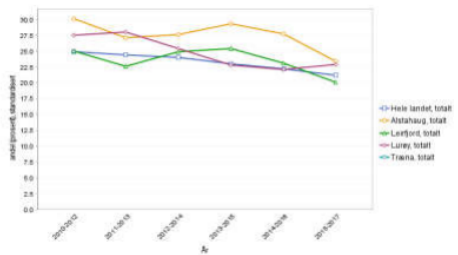
Kommunehelse statistikkbank

	2009-11	2010-12	2011-13	2012-14	2013-15	2014-16	2015-17
Norge	25	25	24	24	23	22	21
Alstahaug	27	30	26	28	29	28	23
Leirfjord	26	25	23	25	25	23	20
Lurøy	24	28	28	25	23	22	23
Træna	*	*	*	*	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

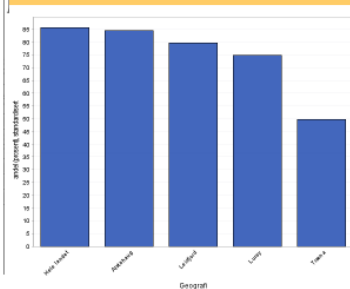
### 16. Frafall i videregående skole (B)

andel (prosent), standardisert (Kommunehelse statistikkbank)



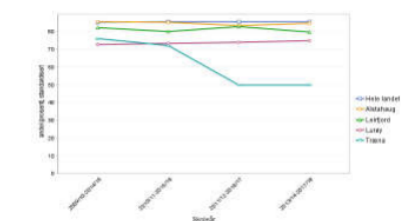
### 17. Trivsel (A)

Trivsel, 7. og 10. klasse, andel (prosent), standardisert, 2013/14-2017/18  
Kommunehelse statistikkbank



### 18. Trivsel, 7. og 10. klasse (B)

andel (prosent), standardisert  
Kommunehelse statistikkbank



## 19. Mobbing Elevundersøkelsen

### 7. trinn Skoleporten

	2016 – 17	2017 – 18	2018 - 19
Norge	7,1	7,2	7,0
Alstahaug	10,6	8,8	*
Leirfjord	0,0	*	*
Lurøy	0,0	*	*
Træna	*	*	0,0

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

## 20. Mobbing

### Elevundersøkelsen 10. trinn

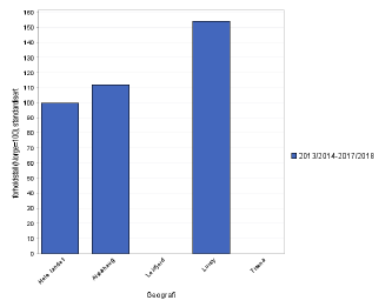
Kommunehelse statistikkbank

	2016 – 17	2017 – 18	2018 - 19
Norge	7,7	8,3	7,1
Alstahaug	11,6	*	*
Leirfjord	0,0	0,0	0,0
Lurøy	*	*	0,0
Træna	*	*	*

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

## 21. Mobbing, 10. klasse, forholdstall

kjønn samlet, forholdstall (Norge=100), standardisert  
Kommunehelse statistikkbank



## 22. Vurdering for læring, elevundersøkelsen 7. trinn

Skoleporten

	2016/ 17	2017/ 18	2018/ 19
Norge	3,9	3,9	3,9
Alstahaug	3,7	3,8	3,7
Leirfjord	3,4	3,8	4,0
Lurøy	4,4	3,9	3,6
Træna	3,8	*	4,2

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

## 23. Vurdering for læring, elevundersøkelsen 10. trinn

Skoleporten

	2016/ 17	2017/ 18	2018/ 19
Norge	3,3	3,3	3,3
Alstahaug	3,6	3,5	3,6
Leirfjord	3,0	3,3	3,5
Lurøy	2,9	3,7	3,4
Træna	*	*	3,6

\* Antallet er for lavt til å rapporteres

## 24. Spesialundervisning SSB

	2013	2014	2015	2016	2017
Norge	8,3	8,0	7,9	7,8	7,8
Alstahaug	12,6	14,6	13,1	11,1	7,7
Leirfjord	11,5	9,9	9,6	7,7	5,6
Lurøy	10,3	13,3	11,0	12,6	13,4
Træna	8,6	13,4	13,2	14,1	16,4



## 25. Oppsummering resultater

Nasjonale prøver	Gjennomgående lavere resultater enn landsgjennomsnitt Svært lave resultat på lesing og regning
Grunnskole-poeng	Noe lavere enn landsgjennomsnitt.
Eksamen	Bedre resultat på eksamen (Lite tall fra andre kommuner enn Alstahaug)

## 26. Oppsummering resultater

Frafall videregående	Høyt!
Trivsel	Gjennomgående noe lavere enn landsgjennomsnitt
Mobbing	Høye tall i Alstahaug og Lurøy. Mange tall ikke offentliggjort

## 27. Oppsummering resultater

Vurdering For Læring	På/under snitt Elevmedvirkning er et problemområde
Spesialundervisning	Meget høy andel elever som mottar spesialundervisning

## 28. utfordringer

- Læringsutbytte
  - Grunnleggende ferdigheter, spesielt i lesing og regning
  - For mange elever på de laveste nivåene på nasjonale prøver
- Trivsel
  - Høye tall på mobbing
  - For lave tall på trivsel
  - Må ha en mer inkluderende skole, vekt på gode relasjoner mellom lærer/elev og elevene i mellom
  - Høy grad av spesialundervisning kan tyde på utstøtingsmekanismer
- Det må jobbes mer med vurderingspraksisen i mange av kommunene, spesielt med elevmedvirkning

## 29. Styrker

- Heving av resultat i perioder med satsing og fokus
- Kultur for samarbeid i regionen om kompetanseheving

## Vedlegg 2: Tilstandsrapporter

- Tilstandsrapport for grunnskolen i Alstahaug kommune 2018 (Kommunestyret 12.12.18, sak 48/18)
- Tilstandsrapport om oppvekstmiljøet i Lurøy kommune 2017/2018 (Kommunestyret 03.10.18, sak 34/18)
- Tilstandsrapport for grunnskolen 2018 Leirfjord kommune (Kommunestyret 09.11.18 sak 40/18)
- Tilstandsrapport for grunnskolen i Træna kommune er ikke tilgjengelig. (Kommunestyret 21.06.17 Sak 15/17 Referater og meldinger. Rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringen i Træna kommune (Lovhjemmel Opplæringsloven § 13-10) ved sektorleder Hege Antonsen. Møtet ble lukket i henhold til Kommunelovens § 31. pkt. 2.

# Vedlegg 3: Operasjonalisering av måleinstrumentet

## Faktor- og reliabilitetsanalyser

I denne rapporten er det gjennomført en konfirmerende faktoranalyse av typen *Principal Component – direct oblim* innenfor alle variabelområder. Egenverdi over én er satt som kriterium (Kaisers kriterium). For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene er, er det i tillegg foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach's Alpha. Reliabilitet kan defineres som et uttrykk for feilvarians i materialet og kan knyttes både til måleinstrumentet og til gjennomføring av målingen. Alpha-verdier over ,60 anses som akseptabel, over ,70 som god og over ,90 som svært god (Cronbach, 1951).

Reliabilitet anvendes for å finne frem til hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og det blir betraktet som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» varians og feilvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. På den måten kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller en verdi for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet brukes det derfor bare i liten grad resultater fra enkeltspørsmål i presentasjonen av det empiriske materialet i denne undersøkelsen. I den største delen viser analysene at reliabiliteten er tilfredsstillende i de dataene som blir presentert her. I de påfølgende underkapitlene oppgis alphaverdien for de fokusområdene der resultatene blir resenterert i denne rapporten. De øvrige fokusområdene fra kartleggingsundersøkelsen er tatt ut.

## Måleinstrumenter for barn i barnehagen

Undersøkelsen for barnehagens 4–5-årige barn bygger i hovedsak på måleinstrumenter som er utviklet for større barn, men som er tilpasset og utprøvd for denne målgruppen i en rekke norske og danske studier (Sunnevåg, 2013, Nordahl & Sunnevåg, 2017, Nordahl et al., 2018). Barna har blant annet svart på spørsmål om egen trivsel i barnehagen og deres vennskap og forhold med andre barn samt hvorvidt de har opplevd erting (Eccles et al., 1993; Moos & Trickett, 1974; Rutter et al., 1979; Nordahl, 2000, 2005). Reliabilitetsanalysene for de to faktorene som er brukt i denne rapporten er oppgitt i Tabell 6.1.

Tabell 6.1 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til barn

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Trivsel	5	Sur 1	,512
		Litt sur 2	
Erting	2	Litt blid 3	,643
		Blid 4	

Disse reliabilitetsanalysene viser gjennomgående noe lave reliabilitetskoeffisienter (alpha-verdier) for de skalaene som er brukt og det må det tas hensyn til i tolkninger av analysene senere.

### Måleinstrumenter for pedagogisk leder

Skjemaet som pedagogisk leder har brukt for å vurdere det enkelte barnet, bygger i blant annet på måleinstrumenter som er utviklet for å kartlegge barnets atferd (Lamer, 2013). En vurdering av barns atferd ble her rapportert med 12 utsagn som: «Har raserianfall», «Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet», «Viser engstelse i samvær med andre barn» og «Virker trist, lei seg eller deprimert». Spørreskjemaet har svarverdiene som går fra 1–5 på atferd (5=aldri, 4=sjelden, 3=av og til, 2=ofte, 1=svært ofte). Høyeste skåre indikerer positiv atferd og adekvate ferdigheter og en god relasjon. Reliabilitetsanalysene for de to faktorene som er brukt i denne rapporten er oppgitt i Tabell 6.2.

Tabell 6.2 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til pedagogisk leder

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Eksternalisert atferd	6	Aldri 1	,879
		Sjelden 2	
		Av og til 3	
Internalisert atferd	6	Ofte 4	,812
		Svært ofte 5	

Reliabilitetsskårene er gode (>,70) slik at faktorene kan betraktes som pålitelige.

### Måleinstrumenter for ansatte i barnehagen

Spørreskjema til ansatte består av sju variabelområder hvorav to er rapportert her. Spørsmålene bygger i hovedsak på måleinstrumenter hentet fra Grosin (1990) og Rutter et al. (1979) for vurdering av miljøet i barnehagen. Dette variabelområdet består av 4 faktorer med spørsmål om de ansattes kompetanse og tilfredshet. Reliabilitetsanalysene for de to faktorene som er brukt i denne rapporten er oppgitt i Tabell 6.3.

Tabell 6.3 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til ansatte i barnehagen

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Kompetanse og tilfredshet	3	Passer ikke så bra 1	,596
		Passer nokså bra 2	
Samarbeid	12	Passer bra 3	,874
		Passer meget bra 4	

Ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet er så tett opp til akseptabel (>,60) at den kan betraktes som pålitelig. Reliabilitetsskåren er god (>,70) for faktoren samarbeid.

## Måleinstrumenter for elever på 1. til 4. trinn

Spørsmålene om trivsel bygger i hovedsak på måleinstrumenter hentet fra Rutter et al. (1979). Spørsmålene om atferd er basert på Gresham og Elliott (1990). Dette måleinstrument har siden blitt oversatt til norsk av Ogden (1995) og validert av blant andre Nordahl (2000, 2005). Reliabilitetsanalysene for de to faktorene som er brukt i denne rapporten er oppgitt i Tabell 6.4.

Tabell 6.4 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til elever, 1. til 4. trinn

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Trivsel	6	Sur 1	,687
		Litt sur 2	
Atferd	5	Litt blid 3	,706
		Blid 4	

Reliabilitetsskårene er gode (>,70) eller akseptable (>,60) slik at faktorene kan betraktes som pålitelige.

## Måleinstrumenter for elever på 5. til 10. trinn

Elevene på 5. til 10. trinn blir bedt om å ta stilling til 77 ulike utsagn. Faktoranalysen kom fram til 13 fokusområder. Resultater fra fire av dem blir presentert i denne rapporten (se Tabell 6.5).

Tabell 6.5 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til elever, 5. til 10. trinn

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Faglig trivsel	6	Aldri 1	,766
Undervisnings- og læringshemmende atferd	10	Sjelden 2	,844
		Av og til 3	
Sosial isolasjon	5	Ofte 4	,825
Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer	6	Svært ofte 5	,680

Reliabilitetsskårene er gode (>,70) eller akseptable (>,60) slik at faktorene kan betraktes som pålitelige.

## Måleinstrumenter for kontaktlærere

Kontaktlærerne blir bedt om å vurdere den enkelte elev ut i fra 39 utsagn. Faktoranalysene kom fram til sju fokusområder. Resultater fra tre av dem blir presentert i denne rapporten (se Tabell 6.6).

Tabell 6.6 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til kontaktlærere

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Tilpasning til skolens normer	10	Aldri/Sjelden 1 Av og til 2	,942
Selvkontroll	9	Ofte 3 Svært ofte 4	,937
Elevens skolefaglige prestasjoner	3	1–6	,886

Reliabilitetsskårene er gode (>,70) eller svært gode (>,90) slik at faktorene kan betraktes som pålitelige.

### Måleinstrumenter for lærere

På lærerskjemaet som alle lærerne ble invitert til å besvare skulle de ta stilling til 52 utsagn. Faktoranalysen kom fram til 12 fokusområder. Resultater fra to av dem blir presentert i denne rapporten (se Tabell 6.7).

Tabell 6.7 Reliabilitetsanalyser av faktorer for spørsmål til lærere

Faktor	Antall spørsmål	Verdier	Alpha
Kompetanse og tilfredshet	5	Passer ikke så bra 1 Passer nokså bra 2	,725
Samarbeid om undervisning	4	Passer bra 3 Passer meget bra 4	,809

Reliabilitetsskårene er gode (>,70) slik at faktorene kan betraktes som pålitelige.

## Vedlegg 4: Intervjuguider

# INTERVJUGUIDE – Skole- og barnehageeiere

### Bakgrunnsinformasjon

- Hvordan er skole- og barnehageadministrasjonen i kommunen organisert? (Hvilke stillinger består den av og hvilken rolle har de?)
- Hva er andelen spesialundervisning i kommunen for dette skoleåret? (nasjonalt snitt = 7, 9%)
- Hva er andelen spesialpedagogisk hjelp i kommunen for dette barnehageåret? (nasjonalt snitt 2017 = 3 %)
- Er det store forskjeller mellom andel vedtak om spesialundervisning mellom skolene i kommunen?
- Andelen minoritetsspråklige i skolen? (Nasjonalt snitt 2016 = 16 %)
- Andelen minoritetsspråklige i barnehagene i kommunen? (Nasjonalt snitt 2017 = 17 %)

### Samarbeid

- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skolene og skoleadministrasjonen?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom kommunale barnehager og barnehageadministrasjonen?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom private barnehager og barnehageadministrasjonen?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom kommunale og private barnehager?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skole- og barnehageadministrasjonen og PPT?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skolene og PPT?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom barnehagene og PPT?
- Er det forskjeller på PPT sitt samarbeid med kommunale henholdsvis private barnehager?

## Veien til spesialundervisning

- Hvordan er PPTs arbeid organisert i kommunen?
- Gis det noen føringer fra skole- og barnehageadministrasjonen når det gjelder spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp? (hvem som skal henvises? Holdninger til spesialundervisning? Hva spesialundervisning skal være? Organisering og innhold? Hvem som skal undervise? Hvem som skal bidra med hjelp?)

## Støtte og læring i spesialundervisning og ordinær undervisning

### Undervisning

- Hvilke mål har kommunen for elevenes læring?
- Har kommunen felles mål for barns utvikling i barnehagen?
- I hvilken grad har kommunen utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner i den enkelte skole? Eventuelt hvilke rutiner?
- I hvilken grad har kommunen utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte barn med ulike vansker i den enkelte barnehage? Eventuelt hvilke rutiner? Hvilke satsingsområder har kommunen hatt de siste 5 årene?
  - o (Eks. skole: Vurdering for læring, grunnleggende ferdigheter, klasseledelse, leseopplæring e.l.)
  - o (Eks. barnehage: Språkkommune, LØFT-metodikk)
- Hvilke kvalitetsvurderingssystemer anvendes for å dokumentere læringsutbytte for elevene?
- På hvilken måte blir kvaliteten på barnehagen vurdert?
- På hvilken måte blir kvaliteten på ordinær undervisning vurdert?
- På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisning vurdert?
- Har kommunen vurdert kvaliteten på den spesialpedagogisk hjelpen som gis?

### Tidlig innsats

- Har kommunen noen strategi for tidlig innsats, eventuelt hvilke tiltak?
  - o (lærertetthet, leseopplæring, evalueringer underveis)
- Hvilke rutiner har kommunen utarbeidet for overgangen barnehage/skole?
- Har kommunen søkt om midler til tidlig innsats (økt lærertetthet)?



## Avslutningsvis

- Hvorfor ligger andelen under/over nasjonalt snitt i deres kommune, tror dere?
- Hvilke utfordringer mener dere skolene i kommunen har (læringsmiljø, faglige resultater, lærerkompetanse, ustabil skoleledelse, skolesammenslåing/nedleggelse?)
- Hvilke utfordringer mener dere barnehagene (både kommunale og private) i kommunen har (for eksempel: leke og læringsmiljø, pedagogisk kompetanse, ustabil barnehageledelse, nedleggelse)?

## INTERVJUGUIDE – PPT

- Hvordan er PPTs arbeid organisert i kommunen?

### Samarbeid

- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skoleadministrasjonen og PPT?
- Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skolene og PPT?

### Veien til spesialundervisning

#### Førhenvinningsfasen

- Hvilke tiltak blir iverksatt og hvordan blir slike tiltak vurdert før man henviser enkeltelever til PP-tjenesten i kommunen?  
(Opplæringsloven 5-4 påpekes det at skolen har *plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak* med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning)  
(Barnehageloven § 19 a - f gir føringer for arbeidet med spesialpedagogisk hjelp)
- Hva slags rolle har PPT i denne fasen (systemrettet bistand fra PPT for at skolen/barnehagen skal kunne gjennomføre de nødvendige tiltakene, veiledning, kurs, opplæring, observasjon, kartlegging)?

Henvisning til, sakkyndig vurdering av PPT og iverksetting av spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp

- Hvordan vil dere beskrive henvisningsprosessen (hvem henviser oftest, tidsaspektet fra henvisning til vedtak, møtevirksomhet)?
- På hvilket grunnlag utarbeider PPT sin sakkyndige vurdering? (observasjon, elevsamtaler, samarbeid med lærer, kartlegging)
- Hvor ofte fører en henvisning til vedtak om spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp?
- Hva slags organisering av spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp anbefaler PPT som oftest (enkeltundervisning, gruppe, klasse, avdeling) og i hvilken grad følges denne anbefalingen i praksis?
- Etter at enkeltvedtaket er fattet, hvordan er samarbeidet mellom skolen og PPT i etterkant?
- Hvordan følges barna opp som ikke får utarbeidet en sakkyndig vurdering eller fattet enkeltvedtak (Ekstra støtte uten sakkyndig vurdering og videreutvikling av ordinær undervisning/pedagogisk praksis)?

## Elevenes læring i spesialundervisning og ordinær undervisning

### Undervisning / ordinært pedagogisk arbeid i barnehagen

- Hvilke likheter og forskjeller vil dere påpeke at det er mellom skolene i kommunen når det gjelder organisering og innhold i spesialundervisningen?
- Hvilke likheter og forskjeller vil dere påpeke at det er mellom barnehagene i kommunen når det gjelder organisering og innhold i den spesialpedagogisk hjelpen?
- Merker dere forskjeller mellom kommunale og private barnehager. I så fall hvilke?
- I hvilken grad og på hvilken måte bidrar PPT med systemrettet arbeid inn i skolen/barnehagen?
- I hvilken grad har kommunen utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner i den enkelte skole? Eventuelt hvilke rutiner?
- I hvilken grad har kommunen utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte barn med ulike vansker i den enkelte barnehage? Eventuelt hvilke rutiner?
- Hvilke føringer legger PPT for samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring / spesialpedagogisk hjelp og ordinært pedagogisk arbeid i barnehagen?

### Læringsutbytte

- På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisning / den spesialpedagogiske hjelpen vurdert?

## Tidlig innsats

- Hva slags rolle har PPT i forbindelse med tidlig innsats?

# INTERVJUGUIDE – styrere i barnehager

## Samarbeid

1. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom barnehagene og barnehageadministrasjon?
2. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom barnehagene og PPT?

## Veien til spesialpedagogisk hjelp

### Førhenvisningsfasen

3. Hvilke tiltak blir iverksatt og hvordan blir slike tiltak vurdert før man henviser barn til PP-tjenesten i din barnehage?

(Barnehageloven § 19 a - f gir føringer for arbeidet med spesialpedagogisk hjelp).

4. Hva slags rolle har PPT i fasen før henvisning?

(systemrettet bistand fra PPT for at barnehagen skal kunne gjennomføre de nødvendige tiltakene, kartlegging, veiledning, kurs, opplæring, observasjon)?

## Henvisning til, sakkyndig vurdering av PPT og iverksetting av spesialpedagogisk hjelp

5. Hvordan vil dere beskrive henvisningsprosessen; Hvem henviser oftest, tidsaspektet fra henvisning til vedtak, møtevirksomhet?
6. Hvem fattet enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehage i din kommune?
7. Hvem utarbeider IOP-planer? I hvilken grad brukes disse aktivt både i gjennomføring og evaluering av spesialpedagogisk hjelp?

8. Etter at enkeltvedtaket er fattet, hvordan er samarbeidet mellom barnehagen og PPT?
9. Gis det noen føringer fra barnehageadministrasjonen når det gjelder spesialpedagogisk hjelp?

(hvem som skal henvises? Holdninger til spesialpedagogisk hjelp? Hva spesialpedagogisk hjelp skal være? Organisering og innhold? Hvem som skal gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen?)

## Spesialpedagogisk hjelp og ordinære pedagogiske opplegg

### Ordinært pedagogisk arbeid

10. I hvilken grad har din barnehage utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte barn som sliter i din barnehage? Eventuelt hvilke rutiner?
11. Hvordan ivaretas prinsippet om inkludering i din barnehage?
12. Hvilke strategier har din barnehage for å sikre samarbeidet mellom spesialpedagogisk hjelp og basen/avdelingens pedagogiske opplegg?

### Spesialpedagogisk hjelp

13. Hva er andelen barn med spesialpedagogisk hjelp i din barnehage dette barnehageåret? (nasjonalt snitt 2017 = 3 %)
  - a. Hvis store avvik, hvorfor ligger andelen under/over nasjonalt snitt for din barnehage, tror du?
  - b. Har det vært noen markant endring de siste årene?
14. På hvilket område har barn vedtak om spesialpedagogisk hjelp i din barnehage?
15. Hvordan organiseres denne hjelpen i din barnehage?

### Barns læringsutbytte og spesialpedagogens praksis

16. På hvilken måte blir kvaliteten på avdelingens/basens arbeid vurdert?
17. På hvilken måte blir kvaliteten på spesialpedagogisk hjelp vurdert?
18. Hvordan følger du som styrer opp kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i din barnehage?

## Tidlig innsats

19. Har barnehagen noen strategi for tidlig innsats, eventuelt hvilke tiltak?

(ulike gruppesammensetninger, språktrening, motorisk trening, fysioterapi, evalueringer underveis)?

20. Hvordan er samarbeidet med barnehagene relatert til overgangen barnehage/skole?

# INTERVJUGUIDE – Skoleledere

## Samarbeid

1. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skolene og skoleadministrasjonen?
2. Hvordan vil dere beskrive samarbeidet mellom skolene og PPT?

## Veien til spesialundervisning

### Førhenvisningsfasen

3. Hvilke tiltak blir iverksatt og hvordan blir slike tiltak vurdert før man henviser enkeltelever til PP-tjenesten på deres skole?

(Opplæringsloven 5-4 påpekes det at skolen har *plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak* med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning)

4. Hva slags rolle har PPT i denne fasen?

(Systemrettet bistand fra PPT for at skolen skal kunne gjennomføre de nødvendige tiltakene, veiledning, kurs, opplæring, observasjon)?

## **Henvvisning til, sakkyndig vurdering av PPT og iverksetting av spesialundervisning**

5. Hvordan vil dere beskrive henvisningsprosessen: Hvem henviser oftest, tidsaspektet fra henvisning til vedtak, møtevirksomhet?
6. Hvem utarbeider IOP-planer? I hvilken grad brukes disse aktivt både i gjennomføring og evaluering av spesialundervisning?
7. Etter at enkeltvedtaket er fattet, hvordan er samarbeidet mellom skolen og PPT?
8. Gis det noen føringer fra skoleadministrasjonen når det gjelder spesialundervisning

(Hvem som skal henvises? Holdninger til spesialundervisning? Hva spesialundervisning skal være? Organisering og innhold? Hvem som skal undervise?)

## **Elevenes læring i ordinær og spesialundervisning**

### **Undervisning**

9. I hvilken grad har din skole utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner i den enkelte skole? Eventuelt hvilke rutiner?
10. Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i ordinær undervisning?
11. Hvilke strategier har skolen for å sikre samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring? Har skoleadministrasjonen gitt noen føringer for dette?

### **Spesialundervisning**

12. Hva er andelen spesialundervisning på din skole for dette skoleåret?  
(Nasjonalt snitt = 7,9 %)
13. Hvis store avvik, hvorfor ligger andelen under/over nasjonalt snitt for din skole, tror dere?
14. Har det vært noen markant endring de siste årene?
15. På hvilke områder har elevene vedtak om spesialundervisning på din skole?
16. Hvordan organiseres spesialundervisningen på deres skole?

## Elevenes læringsutbytte og lærernes undervisningspraksis

17. På hvilken måte blir kvaliteten på ordinær undervisning vurdert?
18. På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisning vurdert?
19. Hvordan følger skoleledelsen opp kvaliteten på lærernes undervisningspraksis?

## Tidlig innsats

20. Har skolen noen strategi for tidlig innsats, eventuelt hvilke tiltak?  
(Lærertetthet, leseopplæring, evalueringer underveis)?
21. Hvordan er samarbeidet med barnehagene relatert til overgangen barnehage/skole?

# INTERVJUGUIDE – TILLITSVALGTE

1. Hvor godt kjenner lærerne til prosjektet *God opplæring for alle*? (Tas dette opp i fellestid av ledelsen)
2. Hva slags holdninger har lærerne til mangfold og inkludering?
3. Hvordan vil dere beskrive lærernes kompetanse (teoretisk og praktisk kunnskap) på mangfold og inkludering?
4. Hvor godt kjenner lærerne til saksgangen rundt henvisning til spesialundervisning? (Rutiner/stegene, ansvarsforhold)
5. Hvordan jobbes det med tidlig innsats ved din kommune?
6. Hvordan opplever lærerne samarbeidet med PPT? (Hva samarbeides det om? individ / systemisk arbeid)
7. Hvordan brukes IOP i praksis? (Er det aktive dokumenter som brukes jevnlig av alle de som jobber rundt barnet?)
8. Hvordan opplever lærerne at det blir lagt til rette for å utøve en inkluderende praksis fra ledelsens side? (tidsressurs, organisering, muligheter for samarbeid)
9. Hvordan opplever lærere samarbeid med ledelsen om inkludering? (Samarbeid om undervisning, samarbeid om elevene, observasjon og veiledning)

# Vedlegg 5: Meldeskjema

26.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Evaluering av skole- og barnehagekvaliteten i Ytre Helgeland

### Referansenummer

246558

### Registrert

10.10.2018 av Gro Løken - gro.loken@inn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

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

Kjersti Sørmoen Håland, kjersti.haland@inn.no, tlf: 62517223

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

30.10.2018 - 30.10.2023

### Status

16.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 16.11.2018 - 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 16.11.2018. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bb72f63-39ae-4138-873c-43beeff06351>

1/2



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.

#### 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!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Høgskolen  
i Innlandet

Rapporten er skrevet på oppdrag fra kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna i Ytre Helgeland, og utgangspunktet er et forsknings- og kvalitetsutviklingsprosjektet *God opplæring for alle* i de fire kommunene. Rapporten er basert på og bygget opp rundt fire datakilder: (1) offentlig statistikk for barnehage og skole, (2) intervjuer med personer i ulike stillinger som jobber med barn og unge i de fire kommunene, (3) analyse av innsendte saksdokumenter som beskriver spesialpedagogiske tiltak i kommunene, og (4) et utvalg av resultatene fra den første kartleggingsundersøkelsen om sosiale og faglige aspekter ved utvikling og læring i barnehager og skoler i regionen.