

PP-tjenesten og systemarbeid i skolen

«Hvilke tanker har PP-rådgivere om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen?»

Av: Stine Marie Landro

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen Bergen

Høsten 2020

Veileder: Sara Brøvig Østby

Navn: Stine Marie Landro
Telefon: 98477985
E-post: stineml90@hotmail.com

NLA Høgskolen Bergen
www.nla.no

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er PP-tjenesten og systemarbeid i skolen. Det har i de senere år blitt rettet et økt fokus mot pedagogisk- psykologisk tjeneste, og hvordan tjenesten best mulig kan bistå skolen i det spesialpedagogiske arbeidet. Særlig fokus har blitt rettet mot delen av PP-tjenestens todelte mandat som knyttes til systemarbeid. Gjennom ulike forskningsrapporter og politiske dokumenter hevdes det at for mange elever får spesialundervisning og at mange elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i skolen (Bliksvær, Fylling, Hustad & Korneliussen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). PP-tjenesten skal blant annet bistå skolen i arbeidet med tilrettelegging for elever med særskilte behov, etter §5-6 i Opplæringsloven (1998). Det hevdes imidlertid at tjenesten i for liten grad er til stede i skolen Nordahl (2018, s. 8).

Studien tar sikte på å få innsikt i et utvalg pedagogisk-psykologiske rådgiveres tanker om hvilke muligheter de har for å drive systemarbeid i skolen. Samtidig foreligger det et ønske om å undersøke hvorvidt det finnes en sammenheng mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning. Denne masteroppgaven er ment som et bidrag i diskusjonen om hva som skal til for at elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og hvordan en kan redusere behovet for spesialundervisning. Det er PP-tjenestens perspektiv som bidragsyter som skal belyses, og senere drøftes i forhold til aktuell teori.

Fordi jeg ønsket innsikt i pedagogisk-psykologiske rådgiveres tanker om muligheter for å drive systemarbeid i skolen, fant jeg det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju som metode. Utvalget i denne masteroppgaven består av fire PP-rådgivere med spesialpedagogikk i fagkretsen; tre kvinner og en mann.

Resultatene har blitt til gjennom en hermeneutisk forståelsesramme og analyse med fokus på mening, og tyder på manglende samsvar mellom ideologi og praksis med hensyn til PP-tjenestens mandat knyttet til systemarbeid i skolen. En vesentlig utfordring kan sies å være diskrepansen som synes å foreligge mellom det allmenpedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet. Ved at fagfeltene tilsynelatende tilhører ulike fagområder, mangler det også en felles retning og samarbeid blant yrkesutøverne i skolen. Manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen kan være en årsak til at fagfeltene står i spenn. Slik sett dreier ikke spørsmålet seg om manglende kompetanse i PP-tjenesten er hemmende for deres muligheter for å drive systemarbeid i skolen. Snarere kan en undre seg over om manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen er noe av forklaringen til utfordringen. Det foreligger indikasjoner på at

handlingsrommet til PP-tjenesten for å drive systemrettet arbeid i skolen ville vært større dersom skolen i større grad hadde spesialpedagogisk kompetanse. Ved at skolen øker kompetansen på det spesialpedagogiske feltet og knytter det til det ordinære opplæringstilbudet, vil man gjennom allmennpedagogiske tiltak nå flere elever. På den måten vil en dermed kunne redusere behovet for bistand fra PP-tjenesten. I tillegg vil det også kunne bidra positivt med hensyn til inkludering. Resultatene tyder på et behov for at PP-tjenesten i større grad må være til stede i skolen. Mer tilstedeværelse vil være gunstig for relasjonsbygging og samarbeid med skolen. Slik sett vil også dialogen mellom skole og PP-tjeneste kunne endres fra individrettet praksis, som synes å prege tjenesten nå. Gjennom økt tilstedeværelse i skolen vil en ha mulighet til å drive mer målrettet systematisk arbeid i skolen, hvor fokuset kan være på kompetanse- og organisasjonsutvikling, i tråd med PP-tjenestens mandat.

Forord

Siste punktum er satt for denne gang, og jeg kan nesten ikke tro det selv. Arbeidet med denne masteroppgaven har virkelig vært en personlig reise med opp- og nedturer. Det har vært en reise som også har bidratt til verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre i mitt virke som spesialpedagog.

Det er mange mennesker som fortjener en takk for å ha bidratt til at masteroppgaven nå har blitt en realitet. Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter som velvillig delte av sine tanker og erfaringer, og som stilte opp til tross for utfordringer knyttet til Covid-19. Uten dere, ingen mastergrad!

Til veilederen min Sara Brøvig Østby: Takk for at du har hatt troen på meg og mitt prosjekt. Takk for motiverende samtaler når det har blitt imot, for konstruktive tilbakemeldinger og for at du har hjulpet meg å finne veien gjennom hele prosessen. Takk for samarbeidet!

Takk til nærmeste familie for heiarop og hjelp med barnepass, slik at jeg har kunnet fokusere på skrivingen. En stor takk rettes også til min venninne, Monica, for hjelp med korrektur og oppmuntrende ord. Jeg vil også takke min medstudent, Heidi, for samtaler og støtte gjennom studiet. Det hadde ikke blitt det samme uten deg.

Til min kjære samboer Joe: Tusen takk for at du sa «kjør på» da jeg igjen ville sette meg på skolebenken. Takk for at du har gitt meg tid og mulighet til å gjennomføre denne reisen og for at du alltid har oppmuntret meg til å jobbe videre når motivasjonen har sviktet. Mine fantastiske barn, Amalie og Benjamin, takk for tålmodigheten. Takk for at dere har holdt ut med en mamma som til tider har hatt hodet langt borte fra lek og moro. Jeg elsker dere!

Å arbeide med en masteroppgave midt i en pandemi som Covid-19 har bydd på ekstra utfordringer som jeg ikke så for meg da jeg startet denne prosessen. Særlig da arbeidet måtte settes på vent fordi familien på fire måtte holde seg inne i ukesvis. Når jeg omsider har kommet til veis ende, kjenner jeg meg både lettet, stolt og takknemlig.

Tusen hjertelig takk!

Askøy, september 2020

|

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	11
1.2 Forskningsspørsmål og forskningsmessig plassering	12
1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven.....	13
2.0 Teorigrunnlag	15
2.1 Fremvekst av pedagogisk-psykologisk tjeneste	16
2.1.1 Ny interesse for elever med særskilte behov	17
2.1.2 Et medisinsk perspektiv	18
2.2 Forpliktelser om en inkluderende opplæring	19
2.2.1 Inkludering som et komplekst begrep	21
2.2.2 Inkludering i dagens skole.....	22
2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	23
2.3.1. Saksgang for vedtak om spesialundervisning	25
2.3.2 Økning i vedtak om spesialundervisning	28
2.3.2.1 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk	29
2.3.3 Faktorer som kan redusere behovet for spesialundervisning	31
2.3.3.1 Involvering av skoleledelse	32
2.4 Pedagogisk-psykologisk arbeid.....	34
2.4.1 Pedagogisk- psykologisk tjeneste i dag.....	35
2.4.2 Kunnskap og kompetanse.....	36
2.4.3 Pedagogisk systemarbeid	37
2.4.3.1 Systemteori.....	38
2.4.4 Individperspektiv og systemperspektiv	39
2.5 Vesentlige faktorer for å kunne drive systemarbeid.....	41
2.5.1 Kompetanse i PP-tjenesten.....	42
2.5.2 Et tolkningsbasert mandat?	43
2.5.3 Tidsbruk i PP-tjenesten	44

2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiver	45
3.0 Metode	48
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	48
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	49
3.2 En hermeneutisk tilnærming	51
3.3 Utvalg og intervjuer	52
3.3.1 Rekruttering av informanter og forskningsetiske retningslinjer.....	52
3.3.2 Presentasjon av informanter	54
3.3.3 Prøveintervju	55
3.3.4 Gjennomføring av intervjuer	56
3.4 Transkribering	57
3.5 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet.....	58
3.5.1 Reliabilitet	58
3.5.2 Validitet	59
4.0 Presentasjon av funn	61
4.1 Analyse av data	61
4.2 Sammenheng mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning.	62
4.3 Samarbeid med skolen	66
4.3.1 Skoleledelsen som avgjørende faktor for systemarbeidet	68
4.3.2 PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen	70
4.4 Systemarbeidets plass i skolen og forståelsen av PP-tjenestens todelte mandat.....	71
4.4.1 Et mandat som rommer muligheter	73
4.5 Kort oppsummering av hovedfunn.....	77
5.0 Hvilke muligheter har PP-tjenesten til å drive systemarbeid i skolen?	78
5.1.1 Systemarbeidets plass i skolen	78
5.1.2 En felles tilnærming	79
5.1.3 Tilbud og etterspørsel.....	81
5.1.4 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen som organisasjon.....	82
5.1.4.1 Et ressurs spørsmål?	84
5.2 Handlingsrom innenfor visse rammer	86
5.2.1 Tilstrekkelig systemkompetanse i PP-tjenesten?	86

5.2.2	Bringe kompetansen nærmere skolen?.....	88
5.2.3	Samarbeid.....	91
5.2.4	Oppfølging	94
6.0	Avslutning	96
6.1	Refleksjoner og forslag til videre forskning.....	98
7.0	Referanseliste	99
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	107
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	111
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	113

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I løpet av min tid som pedagog i barnehage og skole har jeg møtt en rekke barn som av ulike grunner utfordrer oss voksne i større eller mindre grad. Dette er gjerne barn som ikke har vært til utredning, og som derav ikke har en diagnose, men som likevel har utfordringer som gjør at man må endre strukturer i hverdagen for at en barnehage eller skolehverdag skal kunne fungere for dem. I den sammenheng påpeker Thomas Nordahl (2018, s. 7), i rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge*, at 15-25 prosent av barn og unge har utfordringer i så stor grad at det trengs en form for tilrettelegging i barnehage eller skole.

Noen ganger klarer skolen selv å finne årsaker til utfordringene og gjøre strukturelle endringer, mens andre ganger kommer de til kort. Jeg sitter med et inntrykk av at kompetansen som voksenpersonalet, særlig lærere, men også andre pedagoger, assistenter og fagarbeidere innehar, ofte kommer til kort når det gjelder å finne årsaker til, og løsninger på problemet eller atferden som har oppstått. I skolen har jeg erfaring med at man tar eleven ut av undervisningen for alternative opplegg, og at man på den måten fjerner «problemet». Dermed blir en midlertidig og lite lærefremmende løsning, hvor man kan si at det skjer segregering fremfor inkludering i skolehverdagen. Som spesialpedagog uten undervisningskompetanse opplever jeg det vanskelig å få innpass i skolens virksomhet. Samtidig besitter jeg verdifull kunnskap i samhandling med elever, en kunnskap som ofte kan oppleves som «taus». Her kan jeg drive meningsfull tilpasning og tilrettelegging for enkeltelever. Til tross for at en som spesialpedagog i mange tilfeller lettere kan se behovene til enkeltelevne, er det vanskelig å gjøre konkrete tiltak, da erfaring tilsier at arbeidsoppgavene heller knyttes til spesialundervisning på grupperom. Det hadde vært ønskelig med et tettere samarbeid med skolen, der den spesialpedagogiske kompetansen i større grad kunne blitt utnyttet og nådd flere lærere og elever.

I sammenheng med spesialpedagogisk kompetanse har de fleste land en form for hjelpetjeneste som er ansvarlig for å støtte skolen og hjemmet i arbeidet med barns læring og utvikling. I Norge har vi pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PP-tjenesten), som er en tjeneste som enhver kommune og fylkeskommune skal ha og som er hjemlet i barnehageloven §19 c, og i opplæringsloven §5-6 (Barnehageloven, 2005; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 17; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998).

«Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta». (Opplæringslova, 1998).

Funn fra Ingrid Fylling og Tina Luther Handegård (2009, s. 11) sin undersøkelse av PP-tjenesten stemmer overens med mine antagelser. Det fremkommer blant annet at i tillegg til at spesialundervisningen preges av et individfokus, er den i for stor grad segregerende, ei heller tilfredsstillende nok når det kommer til elevers resultater og erfaringer. Det er dette som danner utgangspunktet for masteroppgaven. Systemarbeidet handler ifølge Opplæringsloven §5-6 om at «(...) tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova, 1998). Jeg ønsker særlig å se på hvordan PP-tjenesten kan bistå skolene med hensyn til mandatet som omhandler systemarbeid.

1.2 Forskningsspørsmål og forskningsmessig plassering

Tematikk og forskningsspørsmål har endret seg gjentatte ganger siden jeg startet prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Gjennom arbeidet med prosjektplanen som ble utformet i forkant av masteroppgaven oppdaget jeg et behov for mer forskning omkring PP-tjenesten og systemarbeid, som er tematikk for denne masteroppgaven (Nordahl, 2018, s. 175). Moen, Rismark, Samuelsen og Sølvberg (2018) har i artikkelen *The Norwegian Educational Psychological Service* gjort en systematisk gjennomgang av hva som foreligger av forskning omkring PP-tjenesten fra tidsrommet 2000-2015. Analysen viste tre kategorier som har gått igjen: *1. forskning på arbeidsatferd og profesjonell identitet, 2. forskning på spesifikke vanskeområder og ekspertvurdering, 3. samarbeid og tjenestebrukerenes erfaringer.* Forfatterne peker på et behov for forskning knyttet til systemarbeid, spesielt ved å undersøke hvilken type hjelp og støtte skoler trenger og hvordan PP-tjenesten faktisk håndterer og imøtekommer disse behovene. Det tyder også på at det foreligger behov for et løft omkring kunnskap om tjenestens nytte (Nordahl, 2018, s. 175). Fylling og Handlegårds kartlegging og evaluering av PP-tjenesten er også et viktig bidrag med hensyn til relevant forskning på dette

området. Rapporten viser blant annet at PP-tjenesten i liten grad lykkes med mandatet knyttet til organisasjons- og kompetanseutvikling i skoler og barnehager. Undersøkelsen er imidlertid fra 2009, noe som bekrefter behovet for oppdatert forskning rundt hvordan PP-tjenesten lykkes med deres todelte mandat knyttet til individrettet- og systemrettet arbeid. Denne masteroppgaven vil kunne være et bidrag til nettopp det.

I lys av dette har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål og underspørsmål:

Hvilke tanker har PP-rådgivere om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen?

Og underspørsmålene:

1.Hvilken sammenheng kan det være mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning?

2.Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for systemarbeid i skolen?

1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har denne masteroppgaven blitt til. Den er delt inn i 6 kapitler som har blitt til gjennom gjensidig påvirkning av teori og empiri.

I første kapittel blir det blant annet redegjort for bakgrunn og valg av tema. Det gjøres også greie for oppgavens forskningsmessige plassering og aktuelle avgrensninger.

Jeg har tatt et valg om at det i hovedsak er skolen som benevnes, til tross for at dokumenter nevner både barnehage, skole, skolefritidsordning og videregående opplæring. I naturlige sammenhenger blir barnehage nevnt. Jeg har også valgt å bytte på betegnelsen barn/elever for at leseren skal oppleve en bedre leseflyt i teksten. Gjennom oppgaven bytter jeg også på betegnelsene særskilte behov, særlige behov og spesielle behov, også dette for variasjon med hensyn til leseren. På samme grunnlag bytter jeg også begrepene oppgave og studie gjennom hele teksten. PP-rådgiver blir brukt som forkortelse for pedagogisk-psykologisk rådgiver.

I kapittel 2 gjøres det greie for masteroppgavens teoretiske grunnlag. Her starter jeg med et historisk blikk på fremvekst av PP-tjenesten og inkludering i dagens skole. Videre gjøres det greie for begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk blir også presentert, og det gjøres greie for

systemarbeidets plass i skolen og PP-tjenestens todelte mandat. Den teoretiske delen er særlig relevant for oppgavens to underspørsmål.

I kapittel 3 gjør jeg greie for valg av forskningsmetode. Det har blitt brukt kvalitativ forskningsmetode og intervju. Her forsøker jeg å gjøre en transparent presentasjon av hele forskningsprosessen. Det gjøres greie for veien fra rekruttering av informanter til gjennomføring av intervju, samt transkriberingsprosessen. Her rettes det også søkelys på kvalitetskriterier i forskningsarbeidet med tanke på studiens reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 omhandler analyse av datamateriell. Her presenteres tre hovedkategorier av funn jeg har gjort gjennom analysearbeidet; (1) Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning, (2) Samarbeid med skolen, (3) Systemarbeidets plass i skolen og forståelsen av PP-tjenestens todelte mandat. Sentrale underkategorier blir også presentert.

Gjennom drøftingskapittelet, kapittel 5, forsøker jeg å besvare masteroppgavens hovedforskningsspørsmål: *Hvilke tanker har PP-rådgivere om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen?* Her drøftes funn fra analysen i lys av teori.

Kapittel 6 er et avsluttende og oppsummerende kapittel hvor jeg forsøker å konkludere hvilke muligheter PP-tjenesten har for å kunne drive systemarbeid i faktor. Det gjøres særlig poeng av hemmende og fremmende faktorer som synes å foreligge med hensyn til tjenestens muligheter for slikt arbeid i skolen. Avslutningsvis blir det redegjort for implikasjoner for videre forskning i lys av funnene som fremkommer av denne studien.

2.0 Teorigrunnlag

I norsk utdanningspolitikk ligger inkludering som et grunnleggende prinsipp (Nordahl, 2018, s. 15). Inkludering er også en sentral målsetning i det internasjonale utdannings samarbeidet. Dette innebærer at alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud (Nordahl, 2018, s. 15). Flere forskere hevder dessuten at det først er gjennom god allmennpedagogikk og velfungerende ordinær tilpasset opplæring at spesialpedagogiske behov og en inkluderende spesialundervisning kan realiseres (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Denne påstanden vil bli gjort greie for og drøftet senere i masteroppgaven. En presentasjon av nevnte begreper vil også bli gjort i ulike delkapitler gjennom teorigrunnlaget.

Ifølge Kunnskapsdepartementet er dagens situasjon, med hensyn til inkludering av barn og unge med særskilt tilrettelegging i skolen, ikke tilfredsstillende nok. Denne påstanden støttes av flere aktuelle rapporter og stortingsmeldinger, blant annet St. meld. nr. 16...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (2006-2007), St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008), Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020). I den forbindelse dannet Kunnskapsdepartementet i 2017 en ekspertgruppe, ledet av professor Thomas Nordahl, for å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Rapporten peker på at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte tas ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få eget tilbud. Noen er alene med en voksen, mens andre er i mindre grupper (Nordahl, 2018, s. 5-9). Rapporten poengterer også at barn og elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak i for høy grad møter voksne uten relevant kompetanse. I tillegg vektlegges det at PP-tjenesten har for stor avstand til den daglige praksisen i skolen. Samlet sett rettes søkelyset mot mangler ved systemet og kompetansen som finnes i praksisen barn og unge møter i dag (Nordahl, 2018, s. 5-9). Rapporten, som følges opp av Meld. St. 6 (2019-2020), ligger som bakteppe for store deler av denne oppgaven, og viser hvor aktuell tematikk er i dag. Professor Rolf Fasting (2018a, s. 5) viser også til at det i skolene ser ut til å være begrenset fremgang med hensyn til prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Det kan, ifølge ham, synes å være et behov for en gjennomgående og systematisk tilnærming for at vi skal komme nærmere målet, som nettopp er en inkluderende skole for alle elever. Disse antagelsene bekreftes gjennom NOU 2019: *Ny opplæringslov*, som ble publisert mens arbeidet med denne masteroppgaven var startet (NOU 2019: 23, 2019). Utredningen har vist seg å være

et nyttig supplement, særlig knyttet til oppgavens første underspørsmål som omhandler hvilken sammenheng det kan være mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning.

For lettere å kunne forstå diskusjonen omkring tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt PP-tjenestens rolle inn mot skolen som pågår i disse dager, ser jeg det hensiktsmessig med et kort historisk tilbakeblikk på spesialpedagogikkens plass i norsk skolehistorie, i tillegg til fremvekst av det som vi i dag kjenner som pedagogisk-psykologisk tjeneste.

2.1 Fremvekst av pedagogisk-psykologisk tjeneste

Ifølge Eva Simonsen (2000, s. 40) er det i litteraturen lite historie knyttet til spesialundervisning i norsk utdanningshistorie. Hun hevder at å utelukke den spesialpedagogiske dimensjonen og dynamikken i skolens utvikling, bidrar til at skolehistorien blir ufullstendig. Særlig peker hun på at dette gjelder forståelsen av fremveksten av enhetsskolen, en utvikling som utvilsomt har vært viktig for det norske utdanningssystemet slik vi kjenner det i dag (Simonsen, 2000, s. 40).

Norsk skoletradisjon har imidlertid en lang tradisjon, og vi kjenner til skoleopplæring fra midten av 1100-tallet (Thune, 2019). Det første forsøket på å utvikle en skole som skulle bidra til å få alle barn og unge inn i samfunnets fellesskap, var spesialskolene og spesialinstitusjonene som ble til fra midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet (Skogen & Buli-Holmberg, 2002, s. 49).

Gjennom *Abnormskoleloven av 1881* ble Norge første land i verden til å gjøre skolegang obligatorisk også for de abnorme barna. Abnorme barn ble en fellesbetegnelse på døve, blinde og åndssvake (Pihl, 2010, s. 37-38; Simonsen, 1999, s. 51-52; 2000, s. 100). Samtidig ble det gjort et skille mellom de barna som mest sannsynlig ikke ville kunne klare å fungere i ordinær skole. De gikk på egne spesialskoler. Spesialskolene skulle ta imot de som ble sett som dannelsedyktige og som kunne nå visse læringsmål. Utgangspunktet for dannelsedyktighet dreide seg om at selv svært svakt begavede barn hadde muligheter for å formes til en viss grad av menneskelighet, særlig i religiøs forstand (Simonsen 2000 s 147-148). Formålet med abnormskolen var det samme som i ordinær skole, men med ulike undervisningsmetoder. Her gikk dermed skillet mellom dem som skulle ha undervisning og dem som skulle ha pleie, omsorg og arbeidstrening (Simonsen, 1999, s. 52; 2000, s. 107).

Abnormskoleloven stod til 1951 da Stortinget vedtok *Lov om spesialskoler*. Denne loven la grunnlaget for et spesialskolesystem for elever med fem ulike kategorier funksjonshemninger:

døve og tunghørte, blinde og svaksynte, evneveike, barn med atferdsvansker, og barn med tale-, lese- og skrivevansker. Det ble presisert at disse elevene ikke kunne dra nytte av den vanlige skolen, og at de trengte individuelt tilpasset særopplæring. Opplæringen måtte ta hensyn til arten og graden av utfordringene elevene hadde. Som et resultat av dette ble det opprettet en hel del spesialskoler, men med ulike spesialområder (Simonsen, 1999, s. 61; 2000, s. 107). *Folkeskoleloven av 1936* og *Normalplanen for folkeskolen av 1939* resulterte i en stor økning i andel barn som mottok spesialundervisning. Normalplanen beskrev spesifikke minstekrav til skoleprestasjoner, og elevene som ikke mestret kravene ble plassert i egne klasser eller skoler og ble gitt spesialundervisning (Simonsen, 1999, s. 45-65). Det ble en betraktelig øking av elever som ble ekskludert fra ordinær undervisning, og i kjølvannet av denne utviklingen kom ekspansjonen for spesialpedagogikken som fag. Folkeskolen ble pålagt å drive spesialundervisning fra og med år 1955 (Simonsen, 1999, s. 56). Det er kanskje særlig denne utviklingen som er viktig for skolen slik vi kjenner den i dag. Segregerte løsninger og økning i antall elever som ikke mestret krav synliggjorde et behov for en kompetanse som gikk utover det allmennlæreren på den tiden hadde (Mjøs, 2016, s. 86). Det ble ifølge Skogen og Buli-Holmberg (2002, s. 49) et behov for faglig kompetanse for å kunne utvikle bedre tiltak, men også et behov for utvikling av en mer aksepterende og inkluderende kontekst på alle nivåer i skole og samfunn.

2.1.1 Ny interesse for elever med særskilte behov

Gjennom siste del av 1960-årene vokste det, ifølge Haug, Tøssebro og Dalen (1999, s. 9) frem en ny og omfattende interesse for tiltak for funksjonshemmede og spesialundervisning. Barn som tidligere ble betegnet som abnorme, ble nå kalt funksjonshemmede. 1969 fikk Blomkomiteen, et ekspertutvalg ledet av høyesterettsdommer Knut Blom, mandat til å utarbeide et forslag til nye lovregler som skulle erstatte spesialskoleloven. Resultatet av dette arbeidet er i dag et viktig brudd i historisk skoletradisjon, og flere punkter fra forslaget ble lagt til grunn for endringer i grunnskoleloven (Ulleberg, 2002). Først da spesialskoleloven ble integrert i Grunnskoleloven i 1975 og særlovgivning for funksjonshemmede opphørte, ble det økende fokus på integrering av funksjonshemmede (Haug et al., 1999, s. 9). På denne tiden ble det et økende krav at elever med spesielle behov skulle få spesialundervisning tilpasset sine evner, anlegg og interesser. Undervisningen skulle foregå i hjemmemiljø og innenfor vanlige klasser eller grupper. 1990-tallet ble et viktig høydepunkt for normalisering og integrering i skolen, spesielt etter nedlegging av statlige spesialskoler i 1992 (Pihl, 2010, s. 45). Arbeidet for

integrering under disse årene hadde særlig fokus mot å fjerne administrative og institusjonelle særordninger for funksjonshemmede, og at alle skulle være en del av skolefelleskapet (Befring, 2010, s. 40). Selv om prinsippene for spesialundervisning fremdeles står fast den dag i dag, har formuleringene blitt noe endret. «Funksjonshemmet» er erstattet med begrepet spesielle behov for hjelp og støtte, integreringsbegrepet har i utdanningspolitikken blitt erstattet med begrepet inkludering (Haug et al., 1999, s. 9). Tilpasset opplæring og spesialundervisning som begrep gjør seg fremdeles gjeldene, men begge tas imidlertid opp i NOU 2019: 23 (2019), hvor det foreslås en endring til henholdsvis *universell opplæring* og *individuell tilrettelagt opplæring*. Ønsket om nye betegnelser begrunnes med at gjeldende terminologi ikke oppleves som gode eller treffsikre nok i forhold til hva innholdet i dem skal være (NOU 2019: 23, 2019, s. 366-367). I kapittel 2.3 vil jeg gjøre nærmere rede for hensikten bak tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen.

2.1.2 Et medisinsk perspektiv

Mentalhygienebevegelsen i mellomkrigstiden la betydningsfulle premisser for etableringen av den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten i Norge. Pedagogisk-psykologisk ekspertise, i samarbeid med psykiatrien, var de som gjennomførte testene som foregikk her. (Simonsen, 1999, s. 56). Mentalhygienebevegelsen satset på forebyggende tiltak som skulle motvirke sosiale problemer og styrke befolkningshygien. Sosiale avvik og kriminalitet ble forklart ved medisinsk faglige begreper. Det vitenskapelige grunnlaget for mentalhelse var psykoanalysen, behaviorismen og psykobiologien. Tanken var at barnet kunne formes av miljøet og tilpasses omgivelsene, og at det var barndommen og det sosiale miljøet som formet mennesket. Forebyggende arbeid ble derfor gitt høy prioritet. Det forutsatte identifikasjon av risikofaktorer, først og fremst hos barn. Mentalhygienebevegelsen satset derfor på at psykiatere skulle identifisere, klassifisere, og utsortere risikoelevne i skolen. En grunnleggende idé var at barn som levde i et dårlig miljø i hjem eller skole, skulle tas ut fra miljøet og settes i et mer konstruktivt og positivt miljø. Dette ble sett på som et forebyggende tiltak (Pihl, 2010, s. 40-41; Simonsen, 1999, s. 56). Nå ble medisinske forklaringer, klassifikasjonssystem og diagnoser innlemmet i spesialpedagogikken (Pihl, 2010, s. 42). Som et resultat av det mentalhygieniske arbeidet som hadde foregått, ble skolens rådgivningstjeneste etablert (Simonsen, 1999, s. 56). Forebyggende arbeid og diagnostisering ligger til grunn for den pedagogisk-psykologiske tjenesten som vi kjenner i dag. Mandatet til tjenesten er i dag todelt, og omhandler både

individrettet arbeid og systemrettet arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Nærmere redegjøring av PP-tjenestens arbeidsoppgaver knyttet til skolen kommer i kapittel 2.4.

Det første skolepsykologiske kontoret i Norge ble etablert i Aker og i Oslo på midten av 1940-tallet. Stikkord for tjenesten var bruk av intelligenstagter, nevrologiske prøver, medisinsk utredning og diagnostikk (Simonsen, 2000, s. 38). Dette kan sees i sammenheng med PP-tjenestens individrettede oppgaver, slik vi kjenner det i dag. Ifølge Simonsen (2000, s. 38-39) foregikk det en profesjonskamp mellom leger, psykiatere og psykologer og pedagoger om hvilke profesjoner som skulle ha jurisdiksjon over skolens rådgivningstjeneste. Pedagogisk-psykologisk forskning gikk på denne tiden gjennom en endring, der barndom og opplæring som tidligere hadde vært et religiøst og filosofisk anliggende, nå ble et felt for nye profesjoner som baserte seg på naturvitenskapelige metoder. Den profesjonelle virksomheten skulle nå ha individets sosiale tilpasning som siktemål (Simonsen, 2000, s. 38-39). Spesialpedagogene tilegnet seg etter hvert diagnostisk kompetanse, som også var med på å styrke deres posisjon i feltet. Slik kompetanse hadde lenge vært forbeholdt andre profesjoner. Pedagogene fikk nå økt innflytelse innenfor pedagogisk-psykologisk rådgivning (Pihl, 2010, s. 42-45; Simonsen, 1999, s. 47). Begrepet pedagogisk-psykologisk rådgivning vil jeg utdype nærmere i kapittel 2.4.

2.2 Forpliktelser om en inkluderende opplæring

I lys av inkludering peker Skogen og Buli-Holmberg (2002, s. 49) på at spesialskolene på sitt vis bidro til å bringe sterkt funksjonshemmede ut av en tilstand hvor de i utdannings- og opplæringssammenheng i stor grad var gjemt bort og glemt. Spesialskolene medvirket blant annet til at en utvikling av relevante pedagogiske kunnskaper og ferdigheter kom i gang. Synliggjøringen bidro også til en avmystifisering av disse barna som en naturlig del av fellesskapet. På begge områdene bidro spesialskolene til å utvikle en begrunnelse og et fundament for norsk spesialpedagogikk (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

I kjølvannet av FN-året og FN-tiåret for funksjonshemmede skulle inkludering bli et overordnet prinsipp, og en ideologisk rettesnor for alle deler av samfunnet. FN kunngjorde full deltagelse og likestilling som sentrale målsettinger. Gjennom målet om inkludering blir det vektlagt at alle skal oppleve tilhørighet som likeverdige i et fellesskap. Dette krever for det første at alle får en reell mulighet til å lære det Befring (2010, s. 40) omtaler som livskompetanse. På den måten skal de utvikle fremtidsmuligheter og tiltro til at de kan delta i og bidra til fellesskapet. For det

andre krever det et målrettet arbeid for å bekjempe utstøtende fordommer og diskriminerende holdninger i samfunnet (Befring, 2010, s. 40).

Gjennom Salamancaerklæringen har Norge, sammen med en rekke andre nasjoner, forpliktet seg til prinsipper og organisering av opplæring av personer med særskilte behov (UNESCO, 1994). Ainscow (2019) hevder at flere land fremdeles tenker på inkludering som en tilnærming til barn med ulike funksjonsnedsettelse innen ordinær opplæring. Internasjonalt blir begrepet imidlertid sett på som et prinsipp som støtter og ønsker mangfold blant alle elever. Ainscow mener videre at det vil være nyttig å bruke en definisjon av inkluderende opplæring som involverer en prosess der en er opptatt av identifisering og eliminering av barrierer for tilstedeværelse, deltagelse og oppnåelse for alle studenter (Ainscow et al., 2006, referert i Ainscow, 2019, s. 9). Det fordrer imidlertid en spesiell vekt på elevgrupper som kan stå i fare for marginalisering, ekskludering eller underprestasjon i skolen (Ainscow, 2019, s. 9). Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) handler inkludering i skolen om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Elevene skal få erfaring og følelsen av å være betydningsfulle og at de får medvirke i egen skolehverdag. På den måten vil et inkluderende fellesskap i skolen omfatte alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Inkludering omhandler også det fysiske miljøet. Mange elever har fysiske utfordringer som krever at lokaler og uteområder må tilrettelegges for at eleven skal kunne delta på lik linje som resten av elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Likestillings- og diskrimineringsloven §17 inneholder blant annet bestemmelser om skolens plikt til «universell utforming av virksomhetens alminnelige funksjoner» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018). «Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018).

Med dette kreves det at utdanningssystemene må ta hensyn til store variasjoner hva gjelder barns egenskaper, forutsetninger og behov. Utdanningen skal gis i miljøer som er inkluderende, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn. Det samme gjelder også den sosiale, kulturelle og etniske bakgrunnen eleven måtte ha. En inkluderende praksis vil kunne gi best forutsetninger for både utdanning og opplæring. Samtidig vet vi at det er utfordringer knyttet til segregering av elever som har behov for støtte utenom det ordinære opplæringstilbudet, spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 15).

En slik utfordring presenteres nærmere i neste kapittel da dilemmaer knyttet til begrepet inkludering gjøres nærmere greie for.

2.2.1 Inkludering som et komplekst begrep

Det er skrevet mye om begrepet inkludering, og det kan være enighet om begrepets kompleksitet. På samme tid diskuteres det stadig hva dette begrepet handler om, og hva inkludering faktisk er (Haug, 2003; Nordahl, 2018, s. 25). En vanlig misforståelse av inkluderingsbegrepet er at inkludering handler om at alle elever til enhver tid skal oppholde seg i samme rom og undervises av de samme lærerne. Bangs, MacBeath & Galton (2011) og Barton (1997, referert i Nordahl, 2018, s. 25) hevder at denne definisjonen gir et for ensidig perspektiv, og ikke rommer målsetninger om et bedre samfunn. Man kan kanskje si at en slik forståelse av begrepet heller handler om integrering. Samtidig vet vi også at mange elever får et godt opplæringstilbud i spesialskoler eller spesialklasser, og føler en tilhørighet og samhold der i eget fellesskap enn de kanskje ville gjort i en ordinær klassesituasjon. Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at 4317 elever i dag får undervisning i faste avdelinger for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020). Verdien av slike fellesskap må ikke bagatelliseres, og det viser at hver vurdering av elevers opplæringstilbud må ses i sammenheng med elevens forutsetninger og ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Marianne Sandvik Tveitnes (2018, s. 221) bekrefter gjennom sin doktorgradsavhandling at inkludering ikke bare handler om å være tilstede i klasserommet. Hun påpeker at inkludering handler om å legge til rette for at alle skal kunne lære og utvikle seg i et fellesskap med andre. Slik sett kan såkalte segregerte tilbud sees på som et reelt alternativ for enkelte elevgrupper.

Nordahl (2018) understreker at likeverdighet handler om å gi alle like muligheter til et forsvarlig pedagogisk tilbud i barnehagen og skolen. For å sikre likeverdighet for alle, kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (Nordahl, 2018, s. 34). Alle elever har ulike evner og forutsetninger for læring og det vil derfor være urimelig å anta at alle skal mestre skolearbeidet likt. I kapittel 2.3 vil jeg gjøre greie for hva en slik forskjellsbehandling innebærer med særlig fokus på Opplæringslovens §1-3, som omhandler prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998).

Et dilemma knyttet til inkludering omhandler hvilket kunnskapsområde det skal knyttes til. Innenfor forskning blir begrepet i mange tilfeller plassert i det spesialpedagogiske kunnskapsområdet (Nordahl, 2018, s. 27). Dette gjelder også internasjonalt. Konsekvensen av

å gjøre inkluderingsbegrepet til et spesialpedagogisk anliggende, vil kunne bli at den allmenne pedagogikken frasier seg et ansvar den også har. Inkludering skal gjelde alle nivåer i vårt utdanningssystem og omhandle alle barn og elever (Bachmann & Haug, 2006, s. 99; Nordahl, 2018, s. 27-28). Vansker knyttet til samhandling mellom kunnskapsområdene spesialpedagogikk og allmennpedagogikk kommer til syne på flere områder enn inkludering. I kapittel 2.3.2.1 vil jeg gjøre mer greie for utfordringer som kan komme til syne i den sammenheng. Jeg vil også ta det med videre i drøftingskapittelet. Det er indikasjoner som tilsier at en bedre samhandling mellom disse fagområdene ville vært til fordel for mange av skolens elever, spesielt hva gjelder en inkluderende skole for alle.

2.2.2 Inkludering i dagens skole

Det er et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og en følelse av å være inkludert i fellesskapet i ordinært skoletilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Likevel, til tross for at barnehager og skoler jobber konsekvent for et inkluderende fellesskap og god oppfølging av elevene, slik de er lovpålagte å gjøre, er det alltid rom for forbedring. Det er trygt å si at langt fra alle barn og elever får hjelpen de trenger. Dette kan dreie seg om at hjelpen kommer for sent, og at mange opplever å bli møtt med lave forventninger. Dette innebærer at mange barn har en hverdag hvor de ikke har følelsen av å bli sett og forstått, og kan resultere i at barnet ikke lærer like mye, samt ikke får utviklet seg i den grad de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Regjeringen påpeker, gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) at dette nå må tas på alvor, ettersom konsekvensene kan medføre at barna ikke opplever å ha det trygt og godt i skolen eller barnehagen, og at de ikke er en verdifull del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

En slik utvikling vil i tilfelle være i strid med Opplæringslovens §9a som omhandler elevene sitt skolemiljø. «Retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» beskrives i lovens §9a-2. Opplæringsloven §9a-3 sier blant annet at «skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort» (Opplæringslova, 1998).

Inkludering i dagens skole viser seg å ha mange referanser knyttet til retten om spesialundervisning. Peder Haug (2003) mener dette tyder på at inkludering har oppstått som en reaksjon eller et alternativ til hvordan spesialundervisningen har foregått i skolen. Vi har i

de foregående kapitlene sett at spesialundervisning, fra sin oppstart, i stor grad har vært preget av segregerende løsninger. Haug (2003) mener dessuten at å avgrense inkludering til å kun gjelde elever med vansker og funksjonshemminger er en avsporing. Inkluderingens hovedmål må, ifølge ham, være å skape et felles miljø eller enhetlig kultur som er løfter verdien om inkludering. Inkludering må slik sett omhandle skoleorganisasjonen som helhet og omfatte både det fysiske, sosiale og pedagogiske miljøet. Som et resultat av en slik praksis kompetansebehovet ved den enkelte også gjøre seg gjeldene (Haug, 2003). Behovet for riktig kompetanse blir nærmere beskrevet i kapittel 2.4.2. Slik sett vil hovedmålet med å ha en inkluderende praksis være å kontinuerlig motvirke diskriminering og på samme tid fremme mangfold og deltagelse (Nordahl, 2018, s. 27). Plikten til universell utforming vil langt på vei avhjelpe behovet for individuell tilrettelegging, eller særløsninger (NOU 2019: 23, 2019, s. 342). I den sammenheng understreker Nordahl (2018, s. 27) at en skole aldri kan være inkluderende og tilgjengelig for alle dersom den ikke medfører endringer i organisasjonen, innhold, undervisning og i læringsstrategier. Inkludering i en skole for alle stiller med andre ord store krav til tilrettelegging og differensiert opplæring. Store forskjeller i utviklingsnivå, læringsforutsetninger og læringsstil mellom elevene i en klasse krever også et større behov for tilpasning og differensiering (Morken, 2012, s. 129).

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Hovedutfordringen knyttet til inkludering i den norske skolen synes å omhandle tilpasset opplæring innenfor ordinære rammer. Nordahl (2018, s. 32-33) hevder at det er en vanlig oppfatning at behovet for spesialundervisning vil kunne reduseres ved å styrke vanlig tilpasset opplæring. Forskningsbasert kunnskap om effekten av tilpasset opplæring i norsk skole er ifølge NOU 2016:14 *Mer å hente* (2016, s. 23) noe begrenset. Det er også variasjoner om hvilket innhold som skal ligge i begrepet. Dette til tross for at tilpasset opplæring har vært et ledende prinsipp i skolen i omkring 40 år (NOU 2016:14, 2016, s. 23).

Tilpasset opplæring ble innført som et bærende pedagogisk- organisatorisk prinsipp for den norske skolen gjennom Mønsterplanen av 1974 og er i dag nedfelt i Opplæringsloven §1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998). Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s. 8) hevder gjennom sin forskningsrapport *Forskning om tilpasset opplæring* at tilpasset opplæring, først og fremst blir brukt i politiske sammenhenger, som mange andre

begreper innenfor utdanning. De viser til følgende utsagn for å understreke utfordringen: «One of the major difficulties in studies of governance and inclusion/ exclusion is the unreflective incorporation of categories produced in political arenas into social research» (Popkewitz & Lindblad, 2000, s. 8, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Vanskene kan ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 8) forklares ved at begrepet er uklart definert og at dokumentene som berører tilpasset opplæring, gir få holdepunkter for hvordan det skal foregå i praksis.

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer både ordinær opplæring og spesialundervisning. Slik sett er ikke tilpasset opplæring et mål i seg selv, snarere et virkemiddel for at elevene skal opplære økt læringsutbytte (NOU 2016:14, 2016, s. 23). Føringer for arbeidet ligger i læreplanverket, og er særlig relevante når læreren planlegger, gjennomfører og vurderer elevens opplæring (NOU 2016:14, 2016, s. 23). Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variert bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmetoder, ulike læremidler, og variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. For læreren innebærer dette en høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76; Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 2). I opplæringssituasjonen vil det ofte være en rekke ulike handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg ville vært mer hensiktsmessige i konkrete sammenhenger. Valg av undervisningsmetode vil bli en avveining av styrker og svakheter i relasjon til elevene og målene som arbeides mot. Skolen og lærerne må ha tilstrekkelig kompetanse til å utvikle og begrunne valgene de står overfor i undervisningsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76). Ifølge Ivar Morken (2012, s. 133) er hensikten med tilpasset opplæring en undervisning der alle får utfordringer og muligheter til mestring, læring og vekst i samfunnet og for fremtiden. Slik sett blir tilpasset opplæring ingen undervisningsmetode, heller et virksomhetsprinsipp som forutsetter evne til å se elever som et enkeltindivid, til å vurdere behov, velge, gjennomføre og evaluere ulike metoder for elevmangfoldet (Morken, 2012, s. 132-133).

I tillegg til at lærere må ha tilgang til relevant kunnskapsbase for å kunne tilpasse opplæringen på en god måte, må skolen også være i stand til å vurdere behovet for spesialpedagogisk hjelp. Spesialundervisning kan i noen tilfeller være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi elever tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76). Meld. St. 20 (2012-2013) gjør dessuten et poeng av at spesialundervisning også er en del av tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 63; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 89). Mens tilpasset opplæring er et prinsipp som sier at alle

skal få opplæringen tilpasset egne evner og forutsetninger er spesialundervisning er en individuell rettighet for elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 89; Opplæringslova, 1998).

NOU 2019: 23 (2019, s. 363) påpeker i den sammenheng at elever vil kunne ha behov for individuell tilrettelegging, men av ulik karakter. For noen omhandler dette tilpasset opplæring i ett eller flere fag, mens for andre handler en slik tilrettelegging om behovet for personlig assistanse og praktisk hjelp i skolehverdagen. Andre elever igjen vil trenge omfattende tilrettelegging som også forutsetter avvik fra læreplanen, og en undervisning som har et omfang og intensitet som går utover rimelighetens grenser for hva skolen skal kunne klare innenfor ordinære rammer av undervisning. Dersom skolen ikke klarer å tilpasse undervisningen innenfor den ordinære rammen, kan det foreligge et behov om spesialundervisning (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 17-18). Opplæringslovens §5-1 omhandler rett til spesialundervisning.

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. §2-2 og §3-2.» (Opplæringslova, 1998).

2.3.1. Saksgang for vedtak om spesialundervisning

Den politiske ambisjonen med tilpasset opplæring dreier seg om å øke elevenes læringsutbytte og forhindre at skolen blir en utløsende faktor til forskjellene i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). St. meld. nr. 16 (2006-2007) tydeliggjør denne ambisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig vet vi at det finnes elever som ikke vil dra nok nytte av ordinær tilpasset opplæring innenfor det allmennpedagogiske opplæringstilbudet (Fasting, 2016, s. 73).

Ifølge Opplæringsloven §5-3 skal elever som får spesialundervisning skal alltid ha et enkeltvedtak på grunnlag av sakkyndig vurdering. «Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter §5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast» (Opplæringslova, 1998). Videre skal det, med

bakgrunn i den sakkyndige vurderingen, utarbeides en individuell opplæringsplan (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 89).

Jeg vil i dette avsnittet prøve å avgi en kort forklaring om hvordan saksgangen foregår når retten om spesialundervisning trer inn. Med hensyn til masteroppgavens forskningsspørsmål og relevans vil det blir gitt en svært forenklet gjennomgang. Det er i hovedsak saksgangens fase 3 om sakkyndig vurdering av elevens behov, samt fase 5 og 6 som omhandler planlegging og evaluering som jeg vil ta med videre i drøftingskapitlet.

Når en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen har en etter gjeldende regler, rett til spesialundervisning. Det kan blant annet dreie seg om pedagogiske årsaker som hvordan opplæringen er tilrettelagt eller at de fysiske forholdene på skolen ikke er godt nok tilrettelagt. Det kan også dreie seg om at eleven ikke klarer å utføre dagligdagse gjøremål eller holde konsentrasjonen oppe og følge med i undervisningen (NOU 2019: 23, 2019, s. 371). Slik sett omhandler spesialpedagogisk hjelp både pedagogisk og fysisk tilrettelegging, i tillegg til praktisk hjelp i skolehverdagen. Alle disse omstendighetene kan etter dagens regler utløse rett til spesialundervisning (NOU 2019: 23, 2019, s. 370-371).

Slik det er i dag kan saksgangen for spesialundervisning deles opp i seks faser: *1. Ordinær opplæring – bekymringsfasen*. I denne fasen må skolen ta stilling til den oppståtte bekymringen. Skolen plikter å prøve ut tiltak innenfor ordinær opplæring og eventuelt vurdere utbyttet av endringen. *2. Henvisning til PP-tjenesten*. Rektor må gjøre en formell henvisning til PP-tjenesten når skolen mener at eleven, til tross for ulike tiltak, ikke vil få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det foreligger krav, etter Opplæringsloven §5-4 andre ledd, at foreldre eller eleven selv skal samtykke i at det blir gjort en sakkyndig vurdering og før det eventuelt fattes enkeltvedtak om spesialundervisning. *3. Sakkyndig vurdering av elevens behov*. PP-tjenesten gjør en utredning og gir skolen en anbefaling dersom eleven har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Opplæringsloven §5-1 ligger til grunn i utredningen. *Vedtaksfasen*. Når PP-tjenesten har oversendt den sakkyndige vurderingen til skolen, må skolen vurdere og avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Skoleeier har myndighet til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, og kan også delegere ansvaret til rektor, eller annen leder ved skolen. *5. Planlegging og gjennomføring og 6. Evaluering og veien videre* er de siste trinnene i saksgangen. Alle elever som har vedtak om spesialundervisning skal få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP) (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 35-77).

Gjeldene regelverk i forbindelse med saksgang for vedtak om spesialundervisning utfordres imidlertid gjennom forslag til ny opplæringslov. Nytt forslag innebærer at innholdet i retten til *individuell tilrettelagt opplæring* ikke rommer like vidt som innholdet i dagens regler om spesialundervisning. Det pekes på at alt som ikke omhandler undervisning og som ikke må utføres av lærere, ikke skal kategoriseres som spesialundervisning. Det innebærer at en ikke lenger skal behøve sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten på aktiviteter som går under personlig assistanse og fysisk tilrettelegging (NOU 2019: 23, 2019, s. 371).

Ifølge veilederen for spesialundervisning gir et enkeltvedtak for spesialundervisning de absolutte rammene for en individuell opplæringsplan. Alle elever som blir gitt spesialundervisning skal få utarbeidet en egen individuell opplæringsplan. Planen kan ikke inneholde andre rettigheter for eleven enn det som forekommer av enkeltvedtaket. Et mål med denne planen er at den skal være med på å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Den individuelle opplæringsplanen skal ifølge veilederen for spesialundervisning inneha kortfattede og praktiske planer som skal være hjelpelig i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av spesialundervisningen den enkelte elev får. Beskrivelser av mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering i en individuell opplæringsplan skal være samordnet med planen for ordinær opplæring, slik at eleven får et helhetlig opplæringstilbud. For læreren er en individuell opplæringsplan å beregne som et arbeidsverktøy for å sikre at opplæringen står i samsvar med det eleven har rett på etter enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 68-77).

I lys av utfordringene som synes å være knyttet til hvilket innhold som skal ligge i begrepet tilpasset opplæring og spesialundervisning foreslås det en begrepsendring gjennom (NOU 2019: 23, 2019, s. 366-367). Utvalget mener, som nevnt i kapittel 2.1, at tilpasset opplæring og spesialundervisning som betegnelse verken er gode eller treffsikre nok. Forståelsen av tilpasset opplæring har ifølge dem variert over tid og samtidig gått fra inkludering via individualisering, til å inneha et mer fellesskapsrettet innhold (NOU 2019: 23, 2019, s. 366-367). *Universell opplæring* foreslås som ny betegnelse. Slik sett kan den individuelle tilpasningen tones ned til fordel for fellesskapet. Målet er å bedre kvaliteten på undervisningen. Ved *universell opplæring* menes det at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at opplæringstilbudet blir tilfredsstillende for elevene, uten at individuell tilrettelegging er nødvendig. Ifølge utvalget vil det kunne gi en annen inngangsport når man skal tenke på elevene og opplæringen innenfor et fellesskap (NOU 2019: 23, 2019, s. 366-367). For de elevene som på sin side har behov for mer omfattende tilrettelegging enn det som ligger i *universell opplæring*, foreslås det en

begrepsendring fra spesialundervisning til *individuell tilrettelagt opplæring*. Utvalget peker på at dagens terminologi gir uttrykk for at undervisningen som gis er spesiell, og at det harmonerer dårlig med virkeligheten. Målet med endringen er slik sett å dele det opp i rett til individuelt tilrettelagt opplæring, rett til personlig assistanse og rett til fysisk tilrettelegging (NOU 2019: 23, 2019, s. 366-371). En slik terminologi vil på sin side harmonere med reglene i Likestillings- og diskrimineringsloven om universell utforming og individuell tilrettelegging av fysiske forhold og tjenestetilbud (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018; NOU 2019: 23, 2019, s. 366-367).

2.3.2 Økning i vedtak om spesialundervisning

Det siste tiåret har det forekommet en kraftig økning i andel elever som mottar spesialundervisning. Dette står i sterk kontrast til den politiske satsningen på inkludering og tilpasset opplæring i skolen (Bliksvær et al., 2017).

Frem til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var omfanget av spesialundervisning nokså stabilt, og omfattet om lag seks prosent av alle elevene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 89). Reformen brakte med seg en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen. Endringer av innhold, struktur og organiseringen av undervisningen gjennom alle trinn er blant noen av endringene. I tillegg ble det tydeliggjort mål for elevenes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Etter Kunnskapsløftet har andelen av elever som mottar spesialundervisning økt betraktelig (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 79-80) Nordahl og Hausstätter (2009, s. 176) hevder at det er en årsakssammenheng mellom økningen og innføringen av Kunnskapsløftet. Rundt år 2011 stabiliserte imidlertid veksten seg på om lag 8,6 prosent av elevene, gjennom alle hovedtrinn i grunnskolen. Det viser seg å være en særlig økning i omfang av spesialundervisning på 5-7 trinn, hvor hele 9,8 prosent av elevene hadde enkeltvedtak om spesialundervisning skoleåret 2012-2013. Til sammenligning hadde på samme tid 5,6 prosent av elevene på 1-4 trinn et slikt vedtak (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 89). Nyere tall fra GSI viser at tallet har stabilisert seg de siste årene og at i skoleåret 2019/2020 var andelen av elever med spesialundervisning på litt under 8 prosent. Vedtak om spesialundervisning er imidlertid høyest på ungdomstrinnet, hvor andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy på 10. trinn som på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 2019/2020).

Gjennom Ida Holth Mathiesen og Gunn Vedøy (2012, s. v-vi) sin undersøkelse *Spesialundervisning - drivere og dilemma* forklares økningen blant annet av endringer i styring av skolen. Andre faktorer som samfunnsendringer og spesialundervisningens struktur er også sentrale forklaringer. Utilstrekkelig kvalitet i undervisningen og læringsmiljøet er medvirkende til at flere får spesialundervisning. På bakgrunn av juridiske samfunnsmessige grunner blir det dessuten lagt større vekt på rettigheter og diagnostisering i skolen. En økende tendens i henvisninger til PP-tjenesten på individnivå kan også være en medvirkende årsak i seg selv til hyppigere bruk av spesialundervisning. Informanter fra Mathiesen og Vedøy (2012, s. v) sin undersøkelse peker på PP-tjenesten som sakkyndig instans og som ressursutløser i seg selv. Rapporten viser dessuten en økende grad av medisinske diagnoser som argumentasjon i søknader om spesialundervisning. Det blir problematisk når prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning blir forklart innenfor en medisinsk-psykologisk forståelsesramme, istedenfor innenfor en utdanningspolitisk forståelse hvor felleskap, deltagelse og læring er de viktige holdepunktene. Dette tydeliggjør også at tilpasset opplæring i seg selv ligger i et grenseland mellom tilpasning av den enkeltes evner og ivaretagelse av fellesskapet (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 2).

2.3.2.1 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Marit Mjøs (2007, s. 23-24) bekrefter at behovet for spesialundervisning kan gjenspeiles i hvordan kvaliteten er i den ordinære opplæringen, og at skillet mellom det ordinære og spesialpedagogiske i skolen er uklart. Ifølge henne vil en gjensidig påvirkning mellom det allmenne og spesialpedagogiske være hensiktsmessig når det gjelder å utvikle allmenpedagogikken til å kunne ivareta mangfoldet i elevgruppen på en bedre måte (Mjøs, 2007, s. 30).

Bachmann og Haug (2006, s. 68); Haug (2011) viser til komplementaritetsteorien hvor også poenget er at kvaliteten på den ordinære opplæringen, på lang vei bestemmer behovet for ekstra tiltak utover det ordinære. Når kvaliteten er høy, vil det ifølge denne teorien, være mindre behov for omfattende spesielle tiltak enn når kvaliteten på undervisningen er lav.

Når kvaliteten på den ordinære opplæringen gjenspeiler behovet for spesialundervisning, har det konsekvenser for hvordan man ser på tilpasset opplæring og spesialundervisning. En kan her skille mellom to kvalitetskriterier som omhandler felles og individuelle kriterier. Felleskriteriene dreiser seg mot mål, innhold og prinsipper fra læreplanen som er gjeldende for

alle elever. På samme tid skal opplæringen tilpasses mangfoldet av elever og de ulike læreforutsetninger som elever har. Her blir utfordringen å ivareta både felleskapet og enkeltelever. Målet må være å inkludere alle elever sosialt, faglig og kulturelt, og samtidig differensiere opplæringen for å møte de ulike behovene (Nilsen, 2010, s. 83). Nilsen (2010) peker i denne sammenhengen på viktigheten av hele tiden å vurdere hva elevene kan være sammen om, og hva som trenger å tilrettelegges individuelt. Skolens evne til å møte disse forutsetningene er vel så viktig som elevens egne forutsetninger i opplæringen (Nilsen, 2010, s.83).

Morken (2012, s. 11) hevder at spesialpedagogikk som fag kan knyttes til velferdsstatens omsorg for samfunnsmedlemmene, der vekten ligger på alles rett til opplæring og utdanning. Lignende forklaring beskriver Fasting (2016, s. 80) ved å påpeke at det spesialpedagogiske fagfeltets kunnskaps- og verdigrunnlag er med på å gi et utfyllende perspektiv til det allmennpedagogiske. Denne gjensidigheten er viktig for å kunne oppfylle skolens samfunnsmandat og for å gi en læringsfremmende opplæring som klargjør elever til å mestre eget liv og følgelig delta i arbeids- og samfunnslivet. Når forholdet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken tas opp i faglitteraturen omhandler det som regel pedagogiske prinsipper og praktisk pedagogisk arbeid. Fasting (2016, s. 70) gir uttrykk for at de to fagfeltene tillegger prinsippet ulikt innhold. Ifølge ham innebærer en allmennpedagogisk tilnærming til tilpasset opplæring å utbedre fagdidaktiske og sosialpedagogiske prinsipper, der tilpasset opplæring er å betrakte som en forlengelse av en åpen forståelse av differensieringsprinsippet. Det skjer ved at elevenes læring og kunnskapsutvikling er det som rettes søkelys mot. (Fasting, 2016, s. 71). Spesialpedagogikken på sin side, vil anse tilpasset opplæring som et verktøy det målet er å skape gode vilkår for læring og medvirkning med tanke på elever som opplever utfordringer i møtet med skolens krav og forventninger. Følgelig vil tilpasset opplæring dermed bli knyttet til elever med særskilte behov i opplæringen, der hensikten er å finne en balanse mellom elevenes evner og forutsetninger og utfordringene som gis (Fasting, 2016, s. 71). Gjennom artikkelen *God opplæring for alle elever- eit felles ansvar*, stiller Haug (2011) spørsmål ved om delingen av de to kunnskapsområdene har gagnet den ordinære opplæringen i skolen. Han mener at situasjonen tyder på manglende diskusjon mellom fagfeltene når det kommer til hva som konstituerer kvalitet i hele opplæringen. Mjøs og Flaten (2018, s. 10) fremhever betydningen av klok bruk av spesialpedagogisk kompetanse. Ifølge dem innebærer det både å bruke spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, samt å benytte den innenfor ordinær opplæring. Slik sett vil en kunne bidra til nedtoning av grensene

mellom allmenn- og spesialpedagogikk. Disharmonien som kan sies å prege forholdet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk som ulike fagfelt vil jeg ta med videre i oppgavens drøftingskapittel, kapittel 5.0.

2.3.3 Faktorer som kan redusere behovet for spesialundervisning

Som et forsøk på å redusere omfanget av spesialundervisning i skolen, har myndighetene de senere årene hatt et særlig fokus knyttet opp mot prinsippene og strategiene tidlig innsats og tilpasset opplæring som virkemidler i arbeidet (Hannås, 2014, s. 43) Meld. St. 6 (2019-2020) hevder at det er et stort problem at ikke alle elever får den hjelpen de trenger tidlig nok, eller ikke i det hele tatt. Dette tyder på at systemene som skal sikre dette, ikke fungerer godt nok alle steder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). I dette delkapittelet vil jeg gjøre greie for betydningen av tidlig innsats og lærerens kompetanse som forebyggende faktorer i arbeidet med å redusere omfanget av spesialundervisning.

Opplæringsloven §1-4 gir følgende beskrivelse av tidlig innsats:

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning». (Opplæringslova, 1998).

Regjeringen hadde særlig fokus på tidlig innsats i St. meld. nr. 16 (2006-2007). Meldingen fremhevet at det i dagens utdanningssystem er for store forskjeller i kompetansen elever tilegner seg, og dermed også muligheter senere i livet når det kommer til arbeid og i samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8). Det vektlegges at når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalder hindrer mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler. Derfor ønsker regjeringen en fokusendring som går ut på å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom god tilrettelegging i opplæringen. I den sammenheng peker politikerne på tidlig innsats som nøkkelen i arbeidet med å håndtere noen av de største utfordringene dagens norske utdanningssystem står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10).

Tidlig innsats som begrep, blir i St. meld. nr. 16 (2006-2007) forklart som en innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i

løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10; 2019, s. 11-12). Gjennom opplæringsloven favner begrepet imidlertid kun elever fra 1-4 klasse. Derfor foreslår NOU 2019: 23 (2019, s. 369-370) gjennom forslag til ny opplæringslov *forsterket innsats* som en alternativ terminologi. Ønsket er at alle elever skal få *forsterket innsats* dersom det oppstår utfordringer i utdanningsløpet. Vi har sett at andelen elever med spesialundervisning er høyest på 10. trinn, og en eventuell endring kan slik sett være forebyggende ved at det gis en *forsterket* opplæring på alle trinn (NOU 2019: 23, 2019, s. 369-370).

Som en forlengelse av tidlig innsats som strategi mot spesialundervisning, blir lærerens kompetanse sett i sammenheng. Lærerens kompetanse hevdes å være den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring dersom en ser bort ifra elevens bakgrunn. Det fordrer både faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Til tross for det, viser det seg at lærere er blant profesjonsutdannede i Norge som minst tar bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9-10). For å kunne avdekke når avvik oppstår, kreves det særlig kompetanse på hva normal utvikling er, og bruk av profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som må iverksettes når en oppdager mulig skjevutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11). St. meld. nr. 31 (2007-2008) hevder i den sammenheng at for å gi lærere utviklingsmuligheter i yrket, må de ha tilgang til relevant etter- og videreutdanning. Det er behov for oppdatering av kompetansen for å møte nye krav og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 39).

2.3.3.1 Involvering av skoleledelse

Skoleledelsen representert av rektor, er ifølge St. meld. nr. 31 (2007-2008) viktig for elevenes utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Meldingen gjør poeng av at rektors kompetanse er betydningsfull for elevene, og peker på behovet for gode pedagogiske og organisatoriske ledere som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak er med på å bedre elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Rektors rolle er regulert i Opplæringsloven §9.1, og fastslår at enhver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved en rektor (Opplæringslova, 1998). Rektor er også pliktig til å holde seg oppdatert om den daglige skolevirksomheten og bidra i videreutviklingen av den. For å kunne lede skolen i riktig retning, kreves det at rektor har innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet som foregår. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og ha kunnskap om hensiktsmessig undervisning for ulike elevgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 44-

45). Med hensyn til det spesialpedagogiske arbeidet, mener Kristian Øen (2017, s. 12) at ledelsens rolle er på et kritisk punkt når det gjelder initiering, iverksetting og videreføring av endringsarbeid i skolen. Hans oppfatning er at svak ledelse fra rektor sin side kan knyttes til manglende resultater innenfor det spesialpedagogiske arbeidet. Tilsvarende tankesett finner vi hos Fasting (2018b, s. 45,51) som bekrefter skolens ledelse som sentral for hvordan den pedagogiske praksisen formes og utvikles.

Fylling og Handegårds (2009) rapport undersøkte hva barnehage- og skoleledere mente om fordeling av arbeidet og minst oppslutning får oppgaver som knyttes til allmenpedagogisk kompetanseheving. I sammenheng med å knytte det spesialpedagogiske- og allmenpedagogiske fagfeltet tettere sammen for å løfte kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet, finner jeg det derfor interessant at kun 20 prosent av barnehage- og skoleledere mener at dette bør være fokus i arbeidet. Dette til tross for at opplæringsloven spesifiserer organisasjonsutvikling som en del av mandatet til PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009, s. 69). I lys av masteroppgavens forskningsspørsmål vil dette være en hemmende faktor i seg selv, til PP-tjenestens mulighet til å kunne drive systemarbeid i skolen.

Gjennom Meld. St. 21 (2016-2017) poengteres det at «det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen». Statens ansvar er å sette nødvendige rammer rundt det lokale handlingsrommet, men også å legge til rette for gode prosesser på skolene og i kommunene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 25). Gjennom dette handlingsrommet må skoleleder drive ressursfordeling. Rektor må være i stand til å disponere ressurser slik at best mulig resultater oppnås hos elevene. Skoleledelsen må dermed ha et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og tid. Som skolens viktigste ressurs, må læreres kompetanse utnyttes mest mulig hensiktsmessig for elevene, også den samlede kompetansen som lærerne besitter. Dessuten er forvaltning av økonomiske ressurser også en viktig del av rektors arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 47-48).

Samtidig har mange skoler et støtteapparat rundt ledelsen som er for svakt, og med for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp skolens resultater på ønsket måte. Det i seg selv kan gi urimelige forskjeller på elevenes vegne. Det pekes på behovet for en klar styring som trekkes i samme retning. PP-tjenesten nevnes i offentlige dokumenter som en viktig samarbeidspartner i skolen og til rektor. Tjenesten er ment å være en viktig bidragsyter for faglig utvikling og besitter et todelt mandat hvor de skal arbeide med både individrettede arbeidsoppgaver som innebærer sakkyndighetsarbeid, og samtidig drive systemarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2017a). I sammenheng med det

peker Mjøs (2016, s. 94) på at skoleeiere og ledere i større grad må benytte seg av slik tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse på andre nivåer i opplæringsystemet for å imøtekomme ønsket praksis. Jeg vil i de kommende kapitler gå dypere inn i PP-tjenestens arbeidsoppgaver, med særlig søkelys på mandatet som omhandler systemrettet arbeid i skolen.

2.4 Pedagogisk-psykologisk arbeid

Skolen er en viktig samfunnsinstitusjon og skal danne et grunnlag for opplæring og læring i utstrakt forstand. Det er gjennom skolen barn kan lære seg kunnskap de trenger for å fungere i samfunnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15). Finn Hesselberg og Stephen von Tetzchner (2016, s.15) fremhever at skolen på denne måten representerer et tosidig perspektiv på opplæring; lærelyst og nysgjerrighet på den ene siden, og samfunnsnyttens på den andre siden.

Hovedmålet for pedagogisk-psykologisk arbeid er å støtte barn og unge i deres læring. Målsetningen er tredelt. Arbeidet skal i første omgang være reparerende for vansker som barnet allerede opplever. Det skal også være forebyggende for vansker som eleven kan komme til å møte ved senere skolekrav, samtidig som det skal forebygge vanskeligheter som gjelder for større deler av elevgruppen. Disse målene setter krav om tilrettelegging av miljøet og et undervisningsopplegg som gir mulighet til mestring ut fra barnets læremessige forutsetninger (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15).

Hesselberg & Tetzchner (2016) påpeker at pedagogisk-psykologisk arbeid først og fremst bygger på kunnskap om barns utvikling og læring. Kunnskap om typiske og atypiske utviklingsforløp er nødvendig for å være forberedt på eventualiteter, og vite når det er behov for tiltak for å fremme et barns læring og utvikling og forebygge negative konsekvenser av vanskelig og vanskeligheter. Det er også viktig for å skape kontinuitet og nødvendig endring i tiltak. Sosial og relasjonell kompetanse er et nødvendig grunnlag i alt pedagogisk-psykologisk arbeid (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15-16). Pedagogisk-psykologisk arbeid består av utredning, planlegging og oppfølging av tiltak for enkeltbarn. Samtidig er også veiledning og rådgivning til foreldre og barn, samt fagfolk i skolen, en viktig del av arbeidet. Det finnes ofte flere ulike tiltaksmuligheter på ulike områder selv om barnet i hovedsak opplever problemer på et bestemt område. Målet er således å finne frem til de mest egnede tiltakene som sammen vil utgjøre et helhetlig og godt tilbud (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15-16). Det er særlig denne delen som forankres til masteroppgavens forskningsspørsmål knyttet til systemarbeid.

2.4.1 Pedagogisk- psykologisk tjeneste i dag

Innledningsvis i masteroppgaven viste jeg til §5-6 i Opplæringsloven som gir beskrivelser av PP-tjenestens mandat. Formålet med tjenesten er enkelt forklart å drive både sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid knyttet til skoler og barnehager (Opplæringslova, 1998). PP-tjenesten kan betegnes som kommunen og fylkets sakkyndige instans for barn og unges opplæring, og er bestemmende for eventuelle unntaksordninger. Slik sett utgjør tjenesten stammen i de utdanningsorienterte støttetjenestene for barn og unge fra 0-19 år (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 35). Tjenesten er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem og skal være behjelpelig med å skape helhetlige strukturer og inkluderende læringsmiljøer for elever med særskilte behov (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18). PP-tjenesten skal kunne hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne som har behov for tilrettelegging utenfor det ordinære opplæringstilbudet, slik at alle får et likeverdig og inkluderende tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Felles for disse lovene er at de sier noe om at tjenesten skal hjelpe både skole og barnehage med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge tilbudet til barn med særlige behov, enten det dreier seg om opplæring for elevene eller barnehagetilbudet som barnet har (Barnehageloven, 2005; Opplæringslova, 1998).

Innledningsvis i denne masteroppgaven så vi at målgruppen for PP-tjenestens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling er elever med særskilte behov (NOU 2019: 23, 2019, s. 378). Utvalget i NOU 2019: 23 (2019) foreslår imidlertid at PP-tjenestens mandat utvides til å ha ansvar for å hjelpe skolen med å tilrettelegge opplæringen for alle elever, ikke kun elever med særskilte behov. Det betyr blant annet at PP-tjenesten skal gi råd og bistå skolen når det gjelder tilrettelegging av forsterket innsats til elever som ikke har de læringsresultatene som er forventet. Informasjonen fra denne fasen kan potensielt danne grunnlag for en sakkyndig vurdering og for enkeltvedtak (NOU 2019: 23, 2019, s. 378). Ifølge utvalget kan det bidra til at færre elever trenger *individuell tilrettelagt opplæring* og at hjelpen kommer raskere til dem som trenger det. Samlet sett er tanken at opplæringstilbudet kan bli bedre for alle elever (NOU 2019: 23, 2019, s. 378).

For å sikre kvaliteten på det pedagogisk-psykologiske arbeidet, kreves en funksjonell organisering av arbeidet. På kommunale og fylkeskommunale nivå finnes det instanser som utfører pedagogisk-psykologisk utredning og tiltak, i tillegg til statlige etater som utfører mer spesialiserte tjenester. PP-tjenesten står i en unik posisjon på grunn av nærheten til barnets dagligmiljø. Her gjennomføres direkte og indirekte arbeid med barn, som samordner veiledning

og utredning fra de ulike tjenestene. Spesialpedagogisk rådgiving handler om å bruke den faglige kunnskapen og kompetansen en besitter for å hjelpe rådsøker til å få kontroll og mestring over gitt situasjon. Spesialpedagogiske rådgivere har et bredt spekter av arbeidsoppgaver, og rådgivningen kan være mangfoldig og variert (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 251). Det er skoler og barnehager som har det mest dyptgående faglige samarbeidet med PP-tjenesten. Helsestasjon, skolehelsetjenesten, barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), habilitering for barn og unge (HABU), og de spesialpedagogiske kompetansesentrene (STATPED) er andre viktige samarbeidsinstanser (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 35).

2.4.2 Kunnskap og kompetanse

Hesselberg & Tetzchner (2016) fremhever at et viktig element i pedagogisk-psykologisk arbeid består i å vurdere om de menneskene som arbeider rundt enkeltelever med vansker har kompetanse som er tilstrekkelig i forhold til oppgaven de er satt til. Dersom den vurderes til ikke å være tilstrekkelig, vil veiledning og kompetanseløft bidra til at kompetansen blir tilfredsstillende med hensyn til arbeidet som skal utføres. Pedagogisk-psykologisk arbeid omfatter også organisering, koordinering og tilrettelegging av samarbeid mellom flere instanser. Dette arbeidet fordrer, med andre ord, utstrakt kunnskap om mulige og sannsynlige utviklingsforløp for ulike barn, og kunnskap om hvordan en skaper en så positiv utvikling som mulig (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15). For å gi elevene et tilfredsstillende tilbud er de voksnes kompetanse utvilsomt en avgjørende faktor. Likevel ser vi i dag at det i realiteten ser ut til å være store utfordringer knyttet til assistentbruk i forbindelse med spesialundervisning. Tall fra GSI viser at det i dag er nærmere 47 prosent som får spesialundervisning av assistenter uten spesialpedagogisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020).

Utfordringen knyttet til bruk av assistenter i forbindelse med spesialundervisning, blir fulgt opp i Meld. St. 6 (2019-2020). Meldingen tydeliggjør at det nå er ansatte med relevant kompetanse som skal jobbe tettest på elevene, slik at de raskt kan fange opp og tilrettelegge tilbudet på andre måter dersom elevens behov endrer seg. Også via NOU 2019: 23 (2019, s. 515) foreslås det at det kun er lærer som kan ha det faglige ansvaret, men at assistenter kan hjelpe til i opplæringen. I tilfeller av spesialpedagogisk tilrettelegging er det viktig at de ansatte har kunnskap om hvordan elevmangfoldet kan brukes som ressurs, og om hvordan de kan støtte, styrke og følge opp elevene ut fra egne individuelle forutsetninger. På denne måten stilles det visse krav til skolen om å ha tilgang til fagpersoner med ulik og variert kompetanse, som sammen med

lærerne kan utgjøre et godt og kompetent team for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13).

Ifølge Thygesen, Briseid, Tveit, Lansing og Kovac (2011) skal enhver skole besitte spesialpedagogisk kompetanse, og spesialpedagogene har et ansvar for opplæringen selv om de ikke utfører undervisningen selv. I praksis vil det ofte være læreren som underviser, mens spesialpedagogen gir råd og tilrettelegger (Thygesen et al., 2011). Det bekreftes i Meld. St. 6 (2019-2020) at det er behov for mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen, og at lærerutdanningene må vektlegge spesialpedagogiske emner, forebygging og tilpasset opplæring i større grad enn tidligere. En utfordring her kan være at en bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk uten undervisningskompetanse ikke gir grunnlag for tilsetning i skolen. Regjeringen vil derfor vurdere om enkelte spesialpedagogiske utdanninger alene kan vurderes for ansettelse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 67-68). Ved å ansette flere spesialpedagoger i skolen, også uten undervisningskompetanse, kan det blant annet bidra til å redusere utfordringene knyttet til assistentbruk og spesialundervisning. Et annet utfall vil kunne bli at assistenter på sin side vil få bedre veiledning og at det i tur vil skje kompetanseutvikling gjennom systematisk arbeid. Thygesen et al. (2011) peker i tillegg på det faktum at den spesialpedagogiske kompetansen skolene besitter er nokså ujevnt fordelt. Det fordrer at det er muligheter for å søke faglig bistand til egen kompetanseutvikling også ovenfor enkeltelever fra PP-tjenesten. Faglige råd og veiledning fra denne tjenesten er en betingelse for å oppnå målet om likeverdig og tilpasset opplæringstilbud for alle elever. Jeg vil i neste kapittel greie ut om PP-tjenestens arbeidsoppgaver og se på muligheter for å gi spesialpedagogisk hjelp til skolene med særlig fokus på den delen av mandatet som knyttes til systemarbeidet.

2.4.3 Pedagogisk systemarbeid

Systemrettet rådgivning og innovasjon er det som konkret knyttes opp til PP-tjenesten sitt systemrettede mandat. Systemarbeid dreier seg om kompetanse- og organisasjonsutvikling, og PP-tjenesten er ment å være en viktig bidragsyter når det kommer til slikt arbeid i skolen (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 253). Arbeidet PP-tjenesten driver kan foregå i tverrfaglig samarbeid, barnehage og skole, på ulike avdelinger, grupper eller trinn i skolen. Arbeidet består ofte i å delta på møter, veilede, rådgivning og samtaler med de involverte. Det kan dreie seg om å bidra i utviklingsprosjekter som for eksempel kommunen har initiert, tverrfaglig samarbeid, holde innlegg eller foredrag for ansatte, foreldre, ledere eller andre aktuelle personer. Å bistå

med riktig kompetanse er et nøkkelord for deres arbeid. Informasjon om hjelpemidler, sosial kompetanse, psykososial utvikling, diagnosearbeid, individuelle opplæringsplaner, kartleggingsverktøy, regler og rutiner for spesialpedagogikk er hovedelementer i arbeidet som PP-tjenesten driver (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Man kan se på systemarbeid som et systematisk arbeid om å kontinuerlig forbedre og kvalitetssikre skolen som virksomhet, der skolen og PP-tjenesten begge har sine roller (Fasting & Sundar, 2018a, s. 17).

2.4.3.1 Systemteori

For lettere å kunne forstå samspillet mellom individ- og systemperspektivet samt PP-tjenestens mandat med hensyn til systemarbeid som nå diskuteres, kan systemteori fungere som en støtte. Innen forskning representerer begrepet systemteori et felles grunnlag for mange ulike samfunns- og naturvitenskapelige disipliner. Et fellestrekk er at en ønsker å se helheten i et dynamisk og interaktivt forhold til delene, istedenfor å ha et ensidig fokus på individbaserte prosesser. I et spesialpedagogisk perspektiv vil helhet av delene knyttes til dynamisk, utviklings- og læringsorienterte tilnæringsmåter på individ- gruppe- og organisasjonsnivå (Samuelson & Bargel, 2018, s. 20).

Urie Bronfenbrenner (1979) er en kjent representant innenfor det økologiske perspektivet, som også er relevant i skolesammenheng. Fokuset i hans utviklingsøkologiske modell er på gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og systemene som barnet til enhver tid er en del av. Et vesentlig moment i denne modellen er at systemer som betraktes som relevant for barnets utvikling, ikke begrenser seg til de umiddelbare systemene som personen er en del av, men omfattes også av forbindelser mellom disse systemene (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18-19). Vi deltar alle i ulike sosiale fellesskap, og må på denne måten forholde oss til andre mennesker på en eller annen måte. Det kan sies å være en gjensidig påvirkning hos individene i et fellesskap. Skoler og barnehager er sosiale systemer der voksne og barn har ulike forventninger til hva man bør gjøre og ikke gjøre. Voksne og barn har utfyllende roller overfor hverandre, der voksne skal drive opplæring og omsorg overfor barna. Barna, på sin side, skal lære og utvikle seg sammen med den voksne. På samme tid er skoler og barnehager også en del av større sosiale systemer, der barnas foreldre eller andre voksne har sine definerte roller (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 279; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2014). I den sammenheng beskriver Fasting (2018b, s. 45) skolen og klassen som mikrosystemer. Betydningen av rektors rolle ble presentert i kapittel 2.3.3.1, og satt i system står rektor som

leder av skolen med det øverste pedagogiske ansvaret. Lærerne på sin side skaper praksisen i klasserommet (Fasting, 2018b, s. 51).

2.4.4 Individperspektiv og systemperspektiv

Knudsmoen, Mælan og Løken (2018, s. 19) peker på at det i spørsmål om spesialundervisning ofte dreier seg rundt et elevsentrert vanskefokus. Kvaliteten på ordinær undervisning blir i langt mindre grad vurdert, samt lærernes pedagogiske praksis som utløsende årsak i behovet for spesialundervisning.

Ifølge Knudsmoen et al. (2018, s. 19) er spesialundervisning i utgangspunktet den mest individualiserte undervisningen i grunnskolen. Tall fra GSI viser at omkring 40 prosent av elever med vedtak som spesialundervisning, får spesialundervisning i hovedsak alene eller i grupper med to til fem elever (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020). For best mulig å ivareta hensynet til elevenes forutsetninger og særskilte behov, er også spesialundervisningen tilført flere ressurser enn den ordinære undervisningen. Gjennom spesialundervisning skal elevene i større grad få realisert sitt potensial for læring. PP-tjenestens sakkyndige vurdering er formelt sett den mest avgjørende faktoren for om skolen fatter vedtak om spesialundervisning (Knudsmoen et al., 2018, s. 19).

Anne Sofie Samuelsen og Helen Lovise Bargel (2018, s. 19) hevder i artikkelen *Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT* at individrettet- og systemrettet arbeid ofte er satt opp mot hverandre som to ulike tilnæringsmåter i spesialpedagogisk arbeid, men peker på at tilnæringsmåtene i mindre grad er operasjonalisert. Årsaken begrunnes med at de representerer ulike perspektiver. Individrettet arbeid forankres i et kategorielt perspektiv det hovedfokusset ligger på diagnoser og vansker knyttet til eleven selv, mens systemrettet arbeid dreier seg mer om det relasjonelle perspektivet hvor man ser på helheten av delene (Nergaard & Jahnsen, 2013).

Hvor store deler av systemet rundt eleven som involveres med tanke på individrettet kompensatorisk arbeid, avhenger av sakens karakter og alvorlighetsgrad. For å skape økt forståelse rundt for eksempel en enkeltelevs vanske, vil det i noen tilfeller være behov for å skolere en hel skoleklasse, foreldre og lærere. Et slikt tilfelle kan betraktes som systemarbeid, til tross for at det omhandler en enkeltelev. På samme måte kan en drive systemarbeid på organisasjonsnivå, særlig når det gjelder kompetanseheving og informasjonsarbeid knyttet til diagnoser. PP-tjenestens pedagogisk-psykologiske arbeid innebærer med andre ord at man både

på et kompensatorisk og/eller et forebyggende nivå ser elevene som en del av systemene de lever og utvikler seg innenfor, og at systemene påvirker hverandre gjensidig (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 22).

Thygesen et al. (2011) understreker at spesialpedagogisk arbeid krever at man følger et både øg- prinsipp. I tilfeller hvor det dreier seg om individorienterte begrensninger må man heller se muligheter, og man må også kunne se og endre på miljøbetingelser (Thygesen et al., 2011). Et slikt perspektiv er i tråd med Salamancaerklæringens prinsipper for hvordan planlegge og organisere spesialundervisning (UNESCO, 1994). Et fokusskifte fra vansker knyttet til det enkelte individ til skolens evne til å møte alle elever, uavhengig av barnets egenskaper, innebærer at opplæringen må ses i et spenningsfelt mellom det allmenne og det spesielle. Her peker Thygesen et al. (2011) på at hensikten ikke må være å skulle gjøre det spesielle allment, men heller å tilpasse opplæringen for elevene med spesielle behov, ved bruk av spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig med ressurser for å sikre dem likere gjennom lovverket (Thygesen et al., 2011).

Spenningsforholdet mellom individ- og systemperspektiv har i den senere tid også stått sentralt i diskusjonen omkring tilpasset opplæring og inkludering. Dette viser seg problematisk da det vesentlige dilemmaet i denne sammenhengen omhandler at alle mennesker befinner seg i ulike systemer. Tilpasset opplæring er preget av et samspill mellom individ- og systemperspektiv. Her er det et dynamisk fokus på det individet skal lære og faktorer rundt som kan påvirke den som skal lære. Faktorer og betingelser i systemet som eleven (individet) er en del av, kan være medvirkende til å hemme eller fremme lærings- og utviklingsprosessen. Her vil rammebetingelser og påvirkningsfaktorer i systemet, i samspill med individets personlige forutsetninger være betydningsfull for om utviklingen går i positiv eller negativ retning (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18-20). Dersom skolen ikke har et velfungerende system med kompetente voksne som tidlig kan fange opp faglig eller sosial mistilpasning, kan konsekvensene for eleven bli store. Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 20-21) understreker, i denne sammenheng, viktigheten av å ha et tosidig perspektiv, enten man velger å kalle det individrettede tiltak med systemperspektiv eller motsatt.

En slik tankegang harmonerer med Bronfenbrenners (1979) modell som understreker at en i skolesammenheng må se på elevens opplæringssituasjon i lys av kompetansen og tilretteleggingen som foregår rundt. Det fordrer et samarbeid mellom elevenes lærere, foreldre og andre aktuelle ansatte eller instanser som er involvert, avhengig av vanskegrad. I lys av det vil jeg her gjøre en kortfattet presentasjon av elementer fra Øen (2017) sin modell *en*

spesialpedagogisk arbeidsmodell. Øen (2017, s. 6) presenterer en modell der han forsøker å bygge bro mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Fremfor å spørre «hva som er galt med barnet, eller eleven» foreslår han heller å spørre «hva skal til for at barnet lykkes?». Modellen er ifølge ham ment som et analyseverktøy til bruk i barnehage og skole. Utgangspunktet ligger i de store variasjonene som finnes i de ulike organisasjonene med tanke på tilpasset og inkluderende opplæring, i tillegg til at elevene også er ulike individer (Øen, 2017, s. 8). Øen (2017, s. 8-10) nevner det å ha en *plan* og *kunnskap* om barnet som en viktig plass innen det spesialpedagogiske feltet. I forlengelse av de to blir implementering essensielt. Implementering handler ifølge ham at tiltakene som settes i verk skal bli en del av den daglige praksisen (Øen, 2017, s. 10). Dette kan også ses i sammenheng med hensikten som ligger bak å arbeide systemrettet. Videre presenteres begrepet *fidelity*, som settes i sammenheng med hvor lojale utøverne, i dette tilfellet skolens ansatte, er med planene som er satt. Med høy *fidelity* menes det at en mestrer å utføre intensjonene bak tiltaket som er iverksatt, og dette mener Øen (2017, s. 10) at krever høy spesialpedagogisk kompetanse. Jeg vil særlig ta med videre begrepet og intensjonene bak *fidelity* videre til drøftingskapittelet.

Mjøs (2007) sin doktorgradsstudie om spesialpedagogens rolle i dagens skole bekrefter at det verken er mulig eller hensiktsmessig å skille individ og system. Hun peker på at det er nødvendig med et gjensidig fokus både når det gjelder ordinær undervisning og spesialundervisning, samt forholdet mellom disse to (Mjøs, 2007, s. 432-433). Studien indikerer samtidig at en slik sammenheng avhenger av koordinering på systemnivå. Slik sett kan en si at god kvalitet i ordinær undervisning vil være en forutsetning for en inkluderende spesialundervisning, som på sin side vil ha en positiv effekt på ordinær undervisning (Mjøs, 2007, s. 433).

2.5 Vesentlige faktorer for å kunne drive systemarbeid

For en PP-rådgiver som skal drive systemarbeid, for eksempel i form av organisasjonsutvikling ved en skole, vil det være vanskelig å finne enkeltårsaker som kan være forklaring på en uønsket situasjon. Interaksjon mellom faktorer rundt barnet vil være vanskelig å isolere og nyansere. Dersom en av faktorene endres, kan dette være med å påvirke relasjoner mellom andre forhold og faktorer (Fasting & Sundar, 2018b, s. 37). Et slikt systemperspektiv på utvikling og læring innebærer at man må anerkjenne den kompleksiteten i korrelasjonen mellom det individuelle og de sosiale sammenhengene som eleven er en del av (Fylling & Handegård, 2009, s. 18;

Nordahl et al., 2014). Perspektivet får som konsekvens at selv når individers behov er i fokus, vil vurderingen av tiltak og behov relateres til betingelser i elevens omgivelser. Å besitte systemkompetanse kan være både teoretisk og praktisk. Man trenger kompetanse for å arbeide systemrettet, samtidig som man må kjenne opplæringskonteksten til elevene (Fylling & Handegård, 2009, s. 18). Slik sett vil en viss praksiserfaring fra skolen være fordelaktig med tanke på å drive systemarbeid. I det følgende delkapittelet vil jeg presentere ulike faktorer som kan være betydningsfulle for PP-tjenestens muligheter til å drive systemarbeid i skolen. Jeg vil også komme inn på regjeringens forslag om endring med hensyn til de faktorene som i dag virker hemmende på det systemrettede arbeidet.

2.5.1 Kompetanse i PP-tjenesten

PP-tjenesten har etter hvert hatt lang fartstid i Norge, og har vært gjennom endringer de siste 30 årene. Spesialundervisningen har blitt omstrukturert gjennom avviklingen av statlige spesialskoler, og gjennom HVPU-reformen (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede). På denne måten har ansvaret og arbeidsområder knyttet til spesialundervisning i skolen blitt overført til PP-tjenesten. Når disse endringene har funnet sted, har det foregått i et ideologisk klima hvor individperspektivet på barns forutsetninger i skolen har blitt problematisert. Det har i økende grad blitt vektlagt at barn som opplever problemer i møte med skolen, må ses i lys av skolesystemet og hvordan skolen møter de ulike forutsetningene som barn har (Fylling & Handegård, 2009, s. 8). Et ønske om at PP-tjenesten skulle øke sin kompetanse på systemarbeid, resulterte i at det allerede på slutten av 1990-tallet kom 300 nye stillinger der stillingene skulle rekruttere fagpersoner som kunne bidra med slik systemkompetanse. Som følge av dette økte fokuset på både læringsmiljø og det sosiale miljøets betydning for barn og elever, ble man opptatt av at PP-tjenesten skulle være en utviklingsaktør i selve skole- og barnehageorganisasjonen. Tilrettelegging av gode og inkluderende læringsmiljøer ble hensikten (Fylling & Handegård, 2009, s. 15). Både St. meld. nr. 16 (2006-2007) og Meld. St. 18 (2010-2011) understreker behovet for at PP-tjenesten må vektlegge systemrettet arbeid og tidlig innsats som forebyggende tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2010). Som et resultat har Utdanningsdirektoratet satset på en etter- og videreutdanning for PP-tjenesten gjennom «Strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten (heretter SEVU-PPT). Målet er å styrke kompetansen hos de ansatte i PP-tjenesten på generelt grunnlag, i tillegg til kompetanse på systemarbeid. Satsningen foregikk fra 2014-2018 (Samuelson, 2019). Evalueringen av satsningen på SEVU-PPT viser at den generelle kompetansen i tjenesten har økt, i tillegg til økt

kompetanse på veiledning, organisasjons- og endringsarbeid. Her pekes det på betydelige forskjeller på dem som har gjennomført utdanningen og dem som ikke har det (Andrews, Lødding, Fylling & Hustad, 2018, s. 148). Samme evaluering peker imidlertid på at tjenesten fremdeles preges av en individrettet praksis. Det hevdes at utfordringen for SEVU-PPT er å bidra med kompetanse som bidrar til et opplevd endringsrom. I den sammenheng vises det til at lederopplæringen muligens er en av videreutdanningene som har størst potensial som endringsagent, da den fokuserer på å styrke PP-lederens rolle ikke bare innad i egen organisasjon, men også som leder i den kommunale organisasjonen og det kommunale/fylkeskommunale skolelandskapet (Andrews et al., 2018, s. 149).

Når det kommer til formalkompetanse i PP-tjenesten viser Fylling og Handegårds undersøkelse (2009) at det er spesialpedagoger, altså personale med spesialpedagogisk utdanning eller bakgrunn, som fremdeles representerer den største andelen av ansatte i PP-tjenesten og dermed utgjør den største faggruppen. Like etter følger psykologer (Fylling & Handegård, 2009, s. 35). Denne fordelingen er fremdeles gjeldende, og ferske tall fra GSI viser at omtrent 102 av 198 tusen ansatte i PP-tjenesten har spesialpedagogisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020). Evalueringen av SEVU-PPT bekrefter at det er en synkende andel av ansatte med studier i psykologi som utdanningsbakgrunn og stiller samtidig spørsmål om PP-tjenesten fortsatt skal ha legitimitet som en pedagogisk-psykologisk tjeneste (Andrews et al., 2018, s. 149).

Gjennom SEVU-PPT og andre videreutdanninger i PP-tjenesten har det tydelig skjedd et kompetanseløft hva gjelder systemrettet kompetanse hos ansatte i tjenesten. Jeg vil gå nærmere inn på kompetansen i PP-tjenesten i drøftingskapittelet. I lys av forskningsspørsmål foreligger det et behov for å diskutere nærmere om fokuset på kompetanseheving like gjerne skulle vært rettet mot andre yrkesgrupper. Samtidig finner jeg Andrews et al. (2018, s. 149) sitt spørsmål om PP-tjenesten legitimitet interessant og vil belyse det i kapittel 5.2.1.

2.5.2 Et tolkningsbasert mandat?

Til tross for Opplæringslovens føringer om PP-tjenestens mandat, viser det seg imidlertid at ansatte i PP-tjenesten har utfordringer når det gjelder å skulle definere hva systemarbeid og systemperspektiv egentlig dreier seg om (Fylling & Handegård, 2009, s. 60). Begrepet systemrettet arbeid er ifølge Samuelsen og Bargel (2018, s. 20) ikke særlig definert innen PP-tjenestens ansvarsområde fra lovendringen skjedde skoleåret 1999/2000 og frem til i dag, heller

ikke internt på kontorene (Bargel & Samuelsen, 2007, s. 66). I Fylling og Handegård (2009) sin undersøkelse kommer det frem at fagansatte i PP-tjenesten mener at dette i stor grad dreier seg om å utvikle læringsmiljøet, og en grunnforståelse av at individet inngår i viktige relasjoner til andre. PP-rådgiverne hevder også at systemene legger sterke premisser for det enkelte individs muligheter. Det er kun et fåtall av de fagansatte som mener at systemarbeid tar oppmerksomheten bort fra det enkelte barns forutsetninger og vansker (Fylling & Handegård, 2009, s. 65).

I tillegg til utfordringer knyttet til å definere hva systemarbeid dreier seg om, gir den fylkeskommunale tjenesten uttrykk for at det mangler tydelige forskrifter om hva PP-tjenesten faktisk skal drive (Fylling & Handegård, 2009, s. 96). Det samme gjelder håndtering av sakkyndighetsrollen. Her mener PP-ansatte at loven ikke er god nok og at mandatet er for uklart. For det første dreier det seg om at det er komplisert å vurdere elevenes vansker. For det andre er det vanskelig å vurdere skolens evne til å håndtere disse vanskene, og evne til å drive ordinær, god opplæring. Mange PP-rådgivere har kanskje aldri jobbet i skolen selv og opplever å ikke ha god nok kunnskap om organisering av opplæringen i den enkelte skole. I tillegg uttrykker de at skolen heller ikke inviterer dem inn til å vurdere slike områder (Fylling & Handegård, 2009, s. 95, 107).

2.5.3 Tidsbruk i PP-tjenesten

Fylling og Handegård (2009, s. 53) sin undersøkelse omkring systemarbeid i PP-tjenesten viser blant annet at systemarbeidet har fått økt fokus i tjenesten over tid. Det har også skjedd en styrking av arbeidet når det gjelder forutsigbare samarbeidsrelasjoner og kvalitetssikrede tiltak hva gjelder utforming av tilmelding til tjenesten og sakkyndighetsarbeidet. Likevel viser flere undersøkelser at sakkyndighetsarbeidet er det majoriteten av arbeidstiden brukes til. Faktisk viser det seg at hele 80 prosent av arbeidstiden brukes til individrettet arbeid (Nordahl, 2018, s. 170). Dette stemmer også overens med funn fra Fylling og Handegårds undersøkelse fra 2009 som viste at kontorene brukte 0-10 prosent av arbeidstiden på arbeid som omhandler rådgivning/veiledning til foresatte, internt arbeid og administrasjon (Fylling & Handegård, 2009, s. 53). Det gjelder også oppgaver knyttet mot hjelp til organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling til skoler. Tveitnes (2018) sin doktorgradsundersøkelse om sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten, bekrefter samme funn i nyere tid. Hun hevder dessuten at en dominerende bruk av test- og kartleggingsverktøy indikerer at sakkyndighetskunnskapen

fremdeles baserer seg på et medisinsk-diagnostisk perspektiv som har en statisk basert norm for hva normal utvikling og atferd er. Dette kan ifølge henne gi signaler til samfunnet om hvilke verktøy som er hensiktsmessige å ta i bruk når man skal finne årsaker til at skolen ikke klarer å tilby elever et tilfredsstillende opplæringstilbud (Tveitnes, 2018, s. 213). Dette står i samsvar med påstanden om at PP-tjenesten fremdeles preges av et individfokuset arbeidssyn.

Tidsbruken i tjenesten er med andre ord tilnærmet uendret de siste 10 årene. Samtidig er dette noe PP-ansatte uttrykker et ønske om å bruke tid på, særlig hva angår hjelp til organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skolen med hensyn til barn med særskilte behov (Fylling & Handegård, 2009, s. 54-60). På den andre siden viser det seg, til tross for mandatet som Opplæringsloven gir PP-tjenesten, at PP-tjenestens rolle i forbindelse med skolens arbeid med tilpasning og inkludering begrenses av kapasitet og mulighet til å drive arbeid direkte i saker som omhandler nettopp tilrettelegging, læringsmål og opplæringssituasjoner. Vi har sett at kompetansen som fagpersonalet i PP-tjenesten besitter ikke er mangelfull når det gjelder nytte og kvalitet, men heller relevans av tiltak som blir tilbudt. Det synes å handle om et språk mellom hva tjenesten kan tilby, og hva skolen faktisk ønsker. En gjennomgående tendens hos de ansatte i PP-tjenesten indikerer at de selv synes at sakkyndighetsarbeid og individrettet arbeid tar alt for mye av deres tid og ressurser, mens på den andre siden viser det seg at det er dette skolene ønsker seg mer av. Skolens etterspørsel etter hjelp på systemnivå er relativt liten (Fylling & Handegård, 2009, s. 5-6).

2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Jeg har i de foregående kapitler presentert både målsetninger og utfordringer som knyttes til målet om en inkluderende skole for alle elever. Jeg har også forsøkt å belyse begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning, og sett på mulige forebyggende faktorer for å hindre videre øking i spesialundervisning. Det hevdes at skolene ikke gir et godt nok tilbud til elever som trenger spesialpedagogiske tiltak. I den sammenheng har PP-tjenesten blitt fremmet som en samarbeidspart i skolen. Gjennom sakkyndige vurderinger på individnivå og systematisk arbeid i skolen generelt, skal PP-tjenesten bidra til å styrke skolens kompetanse til å ivareta alle elever på best mulig måte. Gjennom systemarbeid skal tjenesten bidra til blant annet organisasjonsutvikling og kompetanseheving der det trengs. I tillegg til utfordringer knyttet til inkludering av elever i skolen, påpekes det gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) at også PP-

tjenesten i liten grad lykkes med sitt mandat knyttet til systemarbeid i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Regjeringen har et ønske om at PP-tjenesten skal være mer til stede i skolen for å lettere kunne bidra til forebygging av vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet av elever. En slik tilstedeværelse kan også bidra til å forbedre kvaliteten på det ordinære og spesialpedagogiske tilbudet. Fokus på kompetanseutvikling hos de ansatte i PP-tjenesten, for å bedre kunne støtte og videreutvikle kvaliteten i det sakkyndige arbeidet, vil også være en del av regjeringens plan i målet om en mer inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Ved at PP-tjenesten arbeider tettere på elevene, vil det ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) kunne bidra til å styrke skolens evne til å tilpasse det ordinære tilbudet, og føre til at flere får tidlig hjelp. På den måten vil det føre til færre henvisninger til tjenesten, og det totale behovet for sakkyndige vurderinger kan gå ned (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57). Et tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen kan også være til hjelp i arbeidet med oppfølging av elever som har vedtak som spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

Flere nyere relevante forskningsrapporter og faglitteratur angir at den spesialpedagogiske praksisen ikke kan sies å være i samsvar med lovens intensjon om å heve kvaliteten i ordinær tilpasset opplæring, og redusere behovet for spesialundervisning (Hannås, 2014, s. 52). Meld. St. 6 (2019-2020) understreker dette faktumet. Det hevdes at for å nå målet om at alle elever skal få et inkluderende skoletilbud som gjør at de trives, utvikles, opplever mestring og lærer, kreves innsats fra både skolen selv, men også fra nasjonale og kommunale myndigheter. Internasjonalt pekes det gjerne på betydningen av å ansvarliggjøre alle forvaltningsnivåer i systemet for å realisere en inkludering i praksis. På nasjonalt nivå må det legges til rette for kompetansetiltak, relevante studietilbud, regler og strukturelle vedtak, samtidig som at det også er viktig med god veiledning og støtte også på dette nivået. Kommunen, kommunale og privateide skoler må ta ansvar for å drive et systematisk kvalitetsutviklingsarbeid, og ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering i planleggingen av det pedagogiske tilbudet. Dette arbeidet kan ikke læreren selv stå alene i. De aktuelle lederne må gi ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov og bruke fleksible løsninger for å bruke ressursene og kompetansen som skolen besitter på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). Regjeringen mener at det viktigste grepet som kan tas for å fremme og styrke en inkluderende praksis, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). St. meld. nr. 31 (2007-2008) viser til at for å skape gode resultater i skolen kreves det systematisk arbeid over tid, og forankring i skolens ledelse og planer. For å skape varige

endringer må ledelsen bidra og legge til rette for gode rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir en del av den vanlige arbeidsmåten i skolen. At alle trekker i samme retning, er viktig for kvalitetsutviklingen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 47).

Betydningen av å løfte det allmennpedagogiske tilbudet for å redusere behovet for spesialundervisningen tydeliggjør sammenhengen mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning. Forutsetninger som involvering fra skoleledelsen, spesialpedagogisk kompetanse i skolen og felles forståelse blir pekt på som viktig for å kunne drive systemrettet arbeid i skolen. Samtidig er det indikasjoner på disse premissene ikke foreligger, og dermed blir hemmende for PP-tjenestens mulighet til å kunne drive systemarbeid etter ønsket ideologi. Disse spørsmålene vil jeg ta med videre til drøftingskapitlet. I neste kapittel vil jeg først gjøre greie for metoden jeg har brukt i forskningsprosjektet.

3.0 Metode

Det finnes to hovedretninger innen pedagogisk forskning; kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvantitativ metode innbefatter prinsipper og verktøy for å kunne måle objektivt ved hjelp av tallmateriale og statistikk. Kategorisering og inndeling er essensielle trekk ved kvantitativ metode (Befring, 2015, s. 39). Denne metoden er derfor grunnleggende for forskning som har som formål å komme frem til generell kunnskap, og trekke allmenngyldige konklusjoner. På den andre siden har man kvalitativ metode som er formålstjenlig dersom målet er å få innsikt i menneskers indre liv. Dette omhandler gjerne innsikt i en eller flere personers tanker, interesser og holdninger en har til seg selv og andre. Dette kan gjelde arbeidsoppgaver og utfordringer (Befring, 2015, s. 38-39). Befring (2015, s. 39) påpeker at kvalitative forskningsmetoder i første rekke er relevant for empiriske undersøkelser som er nåtidsorienterte. I den sammenheng brukes ofte direkte observasjoner eller intervju som datainnsamlingsmetode. Kvalitative metoder er fleksible og lite formaliserte. Det benyttes også verbale uttrykk (Befring, 2015, s. 40; Creswell, 2014, s. 33). I følge Tove Thagaard (2018, s. 11-12) er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger at en oppnår en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer i løpet av den tiden vi er i feltet. Ifølge henne egner kvalitativ forskningsmetode seg særlig når en skal studere personlige og sensitive emner, slik dette prosjektet er.

Det vil være prosjektets problemstilling som avgjør hvilken forskningsmetode som er hensiktsmessig å benytte seg av (Thagaard, 2018, s. 46). I et prosjekt der formålet er å se på PP-rådgiveres tanker omkring muligheter i forhold til arbeidsoppgaver, med særlig fokus på systemrettet arbeid, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig for å kunne forstå deres tanker og handling best mulig. Med hensyn til kvalitativ forskning, viser John Creswell (2014, s. 31) til at et sentralt poeng er at man har et fenomen, tanke eller idé man ønsker å undersøke i dybden.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 42) fremhever at målet i kvalitativ forskning er å forstå sider ved samfunnet gjennom å se informantens perspektiv, i tillegg til å søke betydningen av det mennesket har erfart. Det er denne erfaringen jeg søker å forstå med mitt forskningsprosjekt ved å intervju et utvalg PP-rådgivere.

Thagaard (2018, s. 11) skriver at kvalitative metoder er et felt som kan studere livet fra innsiden. Det vil si at man ser på hvordan vi lever våre liv. Feltet preges av spenning og nye muligheter for forskning. Kontakten vi får gjennom et intervju, er med på å gi en økt forståelse av sosiale fenomener og en dypere forståelse av hvorfor og hvordan mennesker opplever eller reflekterer over en gitt situasjon. I kvalitativ forskning skapes dermed en mening som man ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Thagaard, 2018, s. 15).

Kvalitative intervju som forskningsmetode kan beskrives som en samtale som har et formål og innebærer en viss struktur. Det blir således en dypere samtale enn den samtalen som oppstår spontant i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det kvalitative forskningsintervju har som hensikt å forstå sider ved intervjupersonens personlige liv sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det vil derfor være hensiktsmessig for forskningsprosjektet mitt å benytte intervju som metode, fordi det gis en unik mulighet til å snakke med personene som innehar kunnskap og erfaring om problemstillingen jeg har utarbeidet, samt se en annens perspektiv gjennom samtalen (Rubin & Rubin, 2012, s. 3).

Det har blitt gjort en del spørreskjemaundersøkelser omkring PP-tjenestens arbeidsoppgaver og fokusområder, blant annet Fylling og Handegårds forskningsrapport *Kompetanse i krysspress?*, fra 2009. Hensikten med å bruke kvalitativ metode og intervju for å få betydningsfull innsikt i og omkring PP-tjenesten og systemarbeid i skolen, er dermed ikke å komme frem til klare svar som kan generaliseres. Målet er, gjennom samtale, å komme frem til ny kunnskap om arbeidshverdagen til noen få utvalgte representanter for PP-tjenesten, med særlig fokus på systemarbeidet. Ønsket er at denne masteroppgaven skal være ett bidrag til det spesialpedagogiske feltet knyttet til realitet og utfordringer når det gjelder systemarbeid i skolen. Dette håper jeg å oppnå ved å snakke med PP-rådgivere om hvilket handlingsrom de opplever å ha i skolen når det kommer til å drive systemarbeid og muligheter som de opplever ligger i dette arbeidet. Gjennom teorikapittelet har jeg forsøkt å svare på oppgavens underspørsmål knyttet til sammenhengen mellom systemarbeid og omfang og av spesialundervisning, og gjennom intervju vil jeg kunne belyse eventuelle sammenhenger i den forbindelse.

3.1.1 Semistrukturert intervju

I forskningsintervju skilles det ofte mellom åpne og strukturerte intervjuer. Monica Dalen (2011, s. 26) viser til at åpne intervjuer har som hensikt at informantene mest mulig fritt skal

fortelle om sine erfaringer. Videre nevner hun at mange studenter vegrer seg for å bruke en slik åpen form. Da jeg ønsket svar på spesifikke spørsmål anså jeg ikke et helt åpent, ustrukturert intervju som formålstjenlig for mitt prosjekt. Dalen (2011, s. 26) sier videre at studenter ofte velger en mer strukturert form for intervju. Det begrunnes med at en kanskje føler seg mer trygg dersom man på forhånd har valgt seg ut temaer en kan fokusere på. En slik form for intervju blir betegnet som semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) bruker begrepet «semistrukturert livsverdensintervju». «Livsverden» brukes for å beskrive intervjupersonens levende hverdag. Valget falt derfor på en slik tilnærming, fordi samtidig som jeg ønsket svar på spesifikke spørsmål, ville jeg ikke låse samtalen helt, som i strukturerte intervjuer. Her ville jeg kunne åpne opp for samtale rundt spørsmålene jeg på forhånd hadde utarbeidet, derav betegnelsen «semi». En samtale, eller intervju, av denne art vil kunne bidra med ny og unik innsikt i enkeltpersoners arbeidsliv, som i mitt tilfelle er PP-rådgivere.

Et semistrukturert intervju kan være en fordel med tanke på å få frem spontane og utfyllende svar. Da vil ikke jeg som intervjuer sette for store begrensninger for hva intervjupersonen måtte ønske å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 46). Ifølge Dalen (2011, s. 26) vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 2) i alle prosjekter som anvender intervju som metode, og særlig er dette påkrevd når man bruker en semistrukturert form. Intervjuet gjennomføres med en intervjuguide som skal holde fokus på tema, og gjerne inneholde forslag til spørsmål. I samråd med veileder valgte jeg å bruke tid på dette arbeidet. I starten opplevde jeg at jeg kanskje kom senere i gang med feltarbeidet enn mine medstudenter, men i etterkant ser jeg verdien av det møysommelige arbeidet. Dalen (2011, s. 26-27) understreker viktigheten av dette arbeidet nettopp fordi det skal bidra til å omsette forskningsprosjektets til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Senere i prosessen, med transkribering og analyse, opplevde jeg at intervjuguiden var til stor hjelp og bidro i arbeidet med å kategorisere hovedfunn.

På forhånd fryktet jeg at det ble vanskelig å løsrive seg fra intervjuguiden ettersom jeg ikke har erfaring fra slikt arbeid, og jeg var spent på hvordan dette ville oppleves. Jeg hadde i utarbeidelsen av intervjuguiden fokusert på en naturlig oppbygging av spørsmålene. Dalen (2011, s. 26-27) betegner dette som «traktprinsippet», hvor de innledende spørsmålene er av et enklere slag for å få intervjupersonene til å føle seg komfortabel. Dette fungerte svært godt, og jeg opplevde at alle intervjuene gikk over til samtaler med god flyt hvor jeg spontant klarte å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Det endelige inntrykket er at intervjuguiden var

helt nødvendig og til stor hjelp i intervjusituasjonen. Den gjorde at jeg, som Dalen (2011, s. 26-27) også påpeker, hadde kontroll på temaet og kunne styre fokuset for samtalen.

3.2 En hermeneutisk tilnærming

Hans Georg Gadamer regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken (Befring, 2015, s. 20-21). Ifølge ham har vi alle en mening eller oppfattelse av fenomenet vi skal studere før vi starter. Dette bidrar til at man som forsker ikke starter på bar bakke. Det blir dermed viktig å være bevisst på egen forforståelse, og åpne opp for også å forstå det informantene uttrykker og opplever. Han beskriver tolkning som en sirkulær prosess, der innhenting av nye erfaringer og en forut-forforståelse er en vekslingsprosess (Befring, 2015, s. 111). Felles for analysen av det empiriske materialet i kvalitativ forskning er at vi har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Dette er med på å gi mening til egen erfaring, og på den måten vil virkeligheten bli mangfoldig (Dalen, 2011, s. 16-17). Også Denzin og Lincoln (2011, s. 12) hevder at det ikke er mulig å være uavgrenset objektiv som forsker. Man får ikke en klar og entydig innsikt i den andre; det blir alltid filtrert av en selv. Denne interaksjonen mellom dokument og tolkning i søken om en mer helhetlig innsikt, blir av Befring (2015) betegnet som hermeneutikk som metode (Befring, 2015, s. 20; Denzin & Lincoln, 2011, s. 12). I forskningsprosessen viser hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data. Man kan vektlegge riktige forskningstekniker, men man vil alltid kunne trekke inn egen posisjon (Fuglseth, 2012, s. 268). Det er i den forbindelse viktig å understreke at informasjonen jeg henter ut fra intervjuene, er min tolkning av informantenes utsagn. Jeg har likevel forsøkt å fremstille dette på mest mulig riktig måte. Dette beskriver jeg nærmere i kapittel 4.0.

Allerede i arbeidet med prosjektplanen ble jeg bevisst egne tanker omkring tematikk og problemstilling. Jeg innså at jeg var påvirket av egne erfaringer fra mitt arbeid i skolen og samarbeid med PP-tjenesten, samt tidligere forskning; blant annet rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» (Nordahl, 2018), som jeg hadde lest. Johnsen (2012, s. 122) bekrefter at vi har alle vår forforståelse av ulike utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Han viser til at denne forforståelsen ofte er betinget av konteksten eller situasjonen den forstås innenfor, og at en slik kontekst ikke kan være en objektiv, kontrollerbar størrelse som finnes uavhengig av den som fortolker. Hermeneutikken handler derfor om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, og hvor forståelsen vår alltid er betinget av situasjonen noe forstås innenfor (Johnsen, 2012, s. 122-123). Dette ble en viktig erfaring som jeg oppdaget i en

tidlig fase. Det bidro til at jeg ble ekstra påpasselig med tanke på nøytralitet i utformingen av intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene underveis i intervjuene, for ikke å nevne analysen.

3.3 Utvalg og intervjuer

På bakgrunn av forskningsspørsmålet ønsket jeg å snakke med 4-5 PP-rådgivere. Et slikt antall tenkte jeg at var realistisk innenfor prosjektets tidsramme. PP-rådgivere kan være personer med variert utdanningsbakgrunn, og jeg måtte ta et valg om hvordan jeg skulle avgrense informantene. Det samme gjaldt også erfaring og fartstid i yrket. Jeg satte kun som et krav at informantene måtte bære tittelen «pedagogisk-psykologisk rådgiver» og at de måtte ha erfaring fra rådgivningsarbeid innen skole. For å besvare mitt forskningsspørsmål om hvilke tanker PP-rådgivere har om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen anså jeg ikke noe nærmere avgrensning som nødvendig. I etterkant ble det tydelig at jeg kunne ha avgrenset mer med hensyn til om informantene hadde ansvar for barneskole eller ungdomsskole, da det synes å være en betydelig forskjell på hvordan man arbeider med ungdomsskole og barneskoleelever. Dette kan innebære grad av utfordringer, komplekse saker og hvor mange skoler den enkelte rådgiver har ansvar for. Som vi så i kapittel 2.3.2 er det klart flest tilfeller av elever med spesialundervisning på ungdomstrinnet, og dermed flere saker på individnivå. På den andre siden er det da ikke sikkert at jeg hadde fått tak i informanter innenfor tidsrammen av denne masteroppgaven. Jeg var derfor fornøyd med å få tak i 4 informanter til slutt, alle spesialpedagoger, med variert utdanningsbakgrunn og skoleansvar. Det gir samtidig et variert datamateriale.

3.3.1 Rekruttering av informanter og forskningsetiske retningslinjer

Selve forskningsprosessen startet ved at jeg meldte prosjektet mitt til norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette gjorde jeg fordi at jeg kom til å måtte bevare personvernopplysninger gjennom prosjektperioden. Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) jeg sendte til informantene var laget ut fra NSD sin egen mal og var en del av NSDs godkjenning av prosjektet (Vedlegg 3). I tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer gjorde jeg samtidig informantene oppmerksom på informert samtykke, som også er et krav for å kunne sette i gang et

forskningsprosjekt som inkluderer personer. Noen informanter sendte meg underskrift med det samme, mens andre skrev under før vi startet intervjuet.

Sammen med veileder gjennomgikk jeg ulike scenarioer og laget en plan med ulike alternativer for hvordan jeg skulle få tak i informanter. Det gjorde jeg ved å kontakte ulike PP-kontorer hvor jeg sendte en kort e-post med informasjon, la ved informasjonsskrivet mitt, og ba lederen videresende til aktuelle ansatte. Et viktig poeng, ifølge Vesa Leppänen (2011, s 285), når man skal få tak i informanter, er at tematikken må være av verdi for informanten selv for at de i det hele tatt skal ønske å fortelle forskeren noe. Jeg forsøkte gjennom informasjonsskrivet å få frem tematikken for prosjektet på en kortfattet og presis måte.

Informert samtykke handler, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 105), om hvor mye informasjon som bør gis og når. Jeg hadde i forkant en tanke om å sende med intervjuguiden, slik at informantene kunne gjøre seg opp noen tanker på forhånd. For å hindre at det ble lagt føringer for intervjuet valgte jeg til slutt å ikke sende denne med. Dette fordi at informantene ikke skulle føle at de måtte komme med «rett svar», men heller respondere spontant i intervjusituasjonen. Informasjonen de fikk om prosjektet fremkom av informasjonsskrivet jeg la ved.

Jeg startet rekrutteringsprosessen ved å sende informasjonsskrivet til seks ulike PP-kontorer. I første omgang ga det ingen resultater, men da jeg sendte samme e-post til flere kontorer i ytterligere kommuner, meldte den første informant seg selv. Etter omkring to måneder hvor jeg sendte påminnelser og nye skriv til nye PP-kontorer, men med flere avslag, måtte jeg gå videre til neste alternativ. Da valgte jeg å sende e-post direkte til relevante personer, basert på ansattinformasjon på kommunenes hjemmesider. Der gis det tilgang til informasjon om stillingstittel i PP-tjenesten og kontaktinformasjon. Jeg informerte også om at leder var kopiert inn i e-posten. Dette viste seg å være mer fruktbart. Da mottok jeg svar fra to nye informanter. I tillegg fikk jeg svar fra en PP-leder som ønsket mer informasjon om hvor mange jeg trengte og at dette skulle bli tatt videre dagen etter. Det resulterte i min fjerde informant. Etter en langsom progresjon så langt, var jeg dermed klar for å starte feltarbeidet i form av intervjuer. I neste delkapittel vil jeg gjøre en kort presentasjon av mine informanter.

Før jeg går videre til å presentere utvalget av informanter vil jeg si noe om forskningsetiske hensyn jeg har tatt i presentasjonen av materialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) fremhever at et forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskapen som kommer av denne type forskning, er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og

intervjuperson. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) benevner fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer; spørsmål knyttet fritt samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Som forsker har jeg et særlig ansvar overfor informantene mine når det kommer til å bevare deres anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det har til tider vært utfordrende. Informantene har vært åpne og delt informasjon som jeg tenker kunne ha vært hensiktsmessig å formidle, og som de også har gitt meg muntlig tillatelse til å formidle, hvor jeg likevel har valgt å la være for å kunne bevare konfidensialitet og anonymitet overfor informantene. Senere, i kapittel 4.0, vil jeg kort presentere det jeg har valgt å kalle for systemarbeidmodell. Det er kanskje særlig her at jeg har valgt å utelukke detaljer som informantene har delt. Samtidig har jeg i etterkant sett at en mer detaljert utgreiing om modellen trolig ikke hadde hatt noe å si for analysen og funnene. Jeg har forsøkt å presentere poenget, fremfor detaljene knyttet rundt modellen, som er en viktig faktor for noen av informantenes systemarbeid i skolen.

3.3.2 Presentasjon av informanter

I dette avsnittet vil jeg gi en kort presentasjon av de fire informantene jeg rekrutterte. Jeg anser en slik presentasjon som hensiktsmessig for videre lesing. I de neste avsnittene vil jeg komme inn på spesifikke detaljer knyttet til de ulike informantene, og dermed vil det kunne bli lettere for leseren og forstå sammenhengen, når jeg presenterer informantene allerede nå. Jeg har valgt å navngi informantene mine som *Kim*, *Trine*, *Eva* og *Oda*. Dette er fiktive navn av hensyn til informantenes krav til anonymitet.

Alle informantene er ansatt som pedagogisk-psykologisk-rådgiver på hver sitt kontor, i ulike kommuner, med unntak av *Eva* og *Oda* som har samme arbeidsplass. Samtlige er spesialpedagoger innen ulike pedagogisk-psykologiske tjenester i Vestland fylke.

Kim har over ti års erfaring i PP-tjenesten, og er lærer med spesialpedagogikk i fagkretsen. *Trine* har jobbet få år som PP-rådgiver, og er utdannet vernepleier med helsefaglig masterutdanning. *Trine* er den eneste av informantene som ikke har undervisningserfaring fra skolen. Hun har flere års erfaring i arbeid med barn og unge innen ulike helsetjenester. *Eva* har jobbet som PP-rådgiver i fem år og er lærer med spesialpedagogikk i fagkretsen. Hun har lang erfaring fra læreryrket. *Oda* har jobbet over ti år som PP-rådgiver og er lærer med spesialpedagogisk bakgrunn, og har i tillegg lederutdanning. Alle har kontaktansvar for ulike skoler. *Oda* og *Trine* har kontaktansvar knyttet til ungdomsskole.

3.3.3 Prøveintervju

Jeg hadde på forhånd et ønske om å gjennomføre et prøveintervju med en PP-rådgiver. Dalen (2011, s. 30) påpeker viktigheten av prøveintervju i forbindelse med en kvalitativ intervjustudie fordi det kan være nyttig å se hvordan spørsmålene blir mottatt, og hvordan en selv kan forbedre seg som intervjuer. Jeg fikk også en øving i bruk av det tekniske utstyret, som i mitt tilfelle var en båndopptaker som jeg hadde kjøpt for anledningen. Jeg opplevde ingen utfordringer knyttet til bruk av denne.

Å utføre et prøveintervju med en PP-rådgiver lot seg vanskelig gjøre da jeg etter to måneder kun hadde to informanter til det reelle intervjuet. Istedenfor valgte jeg gjennomføre et prøveintervju med en medstudent med lang arbeidserfaring fra både skolen og arbeid i den statlige spesialpedagogiske tjenesten for kommuner og fylkeskommuner (STATPED). Dette gjorde jeg fordi i tillegg til å prøve ut intervjuguiden i praksis, gir et prøveintervju også god mulighet for å få konstruktive tilbakemeldinger på egen rolle som intervjuer og på spørsmålene som er utformet (Dalen, 2011, s. 30). Her ville det nok vært en større fordel dersom prøveinformanten hadde hatt bakgrunn som PP-rådgiver. Da hadde jeg muligens fått mer konkrete tilbakemeldinger på spørsmålene jeg hadde utformet. Etersom mange av spørsmålene jeg ønsket svar på krevde at man hadde kjennskap til PP-tjenesten, ble det vanskelig å anslå hvor utfyllende svar jeg kunne vente meg basert på dette prøveintervjuet. I tillegg tok det en del kortere tid enn jeg hadde sett for meg. På den andre siden hadde prøveinformanten svar på mye av det jeg lurte på, og mange av svarene stemte overens med teori som jeg på forhånd hadde satt meg inn i. Dette antydte at jeg hadde relevante spørsmål som ville hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålet mitt i den faktiske datainnsamlingen. Jeg opplevde allikevel, slik Dalen (2011, s. 31) nevner kan forekomme, at jeg måtte gjøre noen små justeringer etter at jeg hadde gjennomført prøveintervjuet. Blant annet var noen spørsmål for like, og noen mer komplisert formulert enn nødvendig.

Dalen (2011, s. 31) påpeker at det etter prøveintervju kan bli nødvendig å fylle inn nye tema eller spørsmål. Dette opplevde jeg selv etter første intervju. Da kom informanten inn på konkrete tema som jeg oppdaget at var relevant for meg å snakke med alle informantene om, og som jeg dermed la til intervjuguiden. Årsaken til at dette ikke kom frem i prøveintervjuet, handler nok om at prøveinformanten ikke hadde samme dybdekunnskap om temaene.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Jeg hadde gjennom informasjonsskrivet lagt opp til at informantene kunne velge tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Informantene var på forhånd informert om at intervjuene hadde en tidsramme på rundt én time. Det viste seg å være ganske nøyaktig på samtlige intervju, med en margin på ti minutter. Ingen av intervjuene hadde mindre varighet enn én time.

Jeg ønsket å være mest mulig fleksibel for å gjøre det så lite tidkrevende som mulig for informantene. Intervjuene med Eva og Trine ble gjennomført på arbeidsplassene deres, mens intervjuet med Kim ble gjennomført på et bibliotek. Intervjuet med Oda var i form av et videointervju.

Thagaard (2018, s. 16) fremhever hvordan kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes av fleksibilitet. Som en start på arbeidet, utarbeider man et forskningsdesign og en problemstilling. Man vet ikke noe sikkert om veien videre før man har satt i gang med arbeidet, og det vil i mange tilfeller bli nødvendig med endringer, både av problemstilling og plan for prosjektet. Det å måtte være fleksibel og raskt endre på planer, var noe jeg selv fikk kjenne på i løpet av forskningsprosessen. En av informantene, Kim, bodde et stykke unna og kunne bare møtes da han var i Bergen, noe som medførte en viss ventetid. Både jeg og min siste informant, Oda, fikk også kjenne på en slik fleksibilitet da Covid-19 inntraff like før vi hadde planlagt å møtes for intervju. Dette medførte stor usikkerhet omkring intervjuet og hvordan det skulle gjennomføres. Det ble derfor utsatt fra avtalt tidspunkt. I tillegg ble jeg nødt til å søke NSD på nytt for å få godkjent bruk av videosamtale. Grunnet sykdom hos informanten og i påvente av godkjenning hos NSD (Vedlegg 3), ble intervjuet utsatt ytterligere noen ganger. Vi hadde god kontakt underveis og fikk til slutt gjennomført et godt videointervju som jeg gjør rede for i avsnittet under.

På grunn av nasjonale restriksjoner knyttet til Covid-19, kunne jeg ikke gjennomføre siste intervju på informantens arbeidsplass, som først avtalt. Alternativet ble derfor et videointervju. Ved å utføre et videointervju ble rammene rundt intervjuet mer likt et ordinært intervju kontra en vanlig telefonsamtale. Både video- og lyd kvalitet fungerte utmerket, og jeg fikk også med meg reaksjoner, ansiktsuttrykk og annet som jeg ikke ville fått dersom vi hadde gjennomført intervjuet over telefon. På forhånd hadde jeg sett for meg at det kunne bli en utfordring knyttet til lyd kvalitet på opptakene, men dette fungerte godt. Lyd kvaliteten bød heller ikke på utfordringer relatert til transkriberingen. Likevel kan det påpekes at turtaking på samtale ga visse utfordringer som kanskje ikke hadde blitt like tydelige i en ordinær intervjusituasjon.

Ettersom bilde og lyd ikke alltid er synkronisert, opplevde jeg at særlig jeg som intervjuer hadde en tendens til å avbryte informanten da hun skulle snakke videre eller greie mer ut om temaet vi var inne på. Dette vil jeg tro var fordi at jeg så og hørte stillhet på videoen noen sekunder for sent, og dermed begynte vi å snakke på nytt begge to. Jeg opplevde imidlertid at informanten også ble bevisst dette, og vi lot hverandre snakke etter tur dersom det oppstod en avbrytelse. Jeg opplevde ikke dette som uheldig for intervjuet, men konsekvensen ble kanskje at det ikke var like god samtaleflyt som intervjuene med fysisk tilstedeværelse, og vi hoppet mer mellom temaene enn det jeg opplevde i de andre samtalene.

3.4 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, gjenstod blant annet transkribering av materialet. Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende etter hvert intervju, noe som ble en fordel ettersom jeg hadde store deler friskt i minne. Dette gjorde også skriveflyten lettere. Transkripsjon er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) en prosess hvor man omdanner muntlig samtale til skriftlig form. Det finnes ingen fastsatt standard eller form for hvordan transkripsjon av forskningsintervjuer skal utføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). For å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig for leseren, har jeg forsøkt å beskrive valg jeg har tatt underveis så nøyaktig som mulig. Dette henger også nøye sammen med transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210-211).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) påpeker at å skulle vurdere transkripsjonens gyldighet (validitet) er mer komplisert enn å vurdere dens pålitelighet, da det ikke finnes noen objektiv og universell oversettelse fra muntlig til skriftlig form. De henviser videre til å stille seg spørsmålet: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?». Da må man ta stilling til om hvorvidt en skal inkludere pauser, sukk, tonefall og lignende. Creswell (2014, s. 263) hevder at det er essensielt å få med absolutt alle detaljer, mens Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) mener svarene på dette avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Jeg valgte å utelukke en del pauseord som «mm», «ehm», «hm» fordi jeg ikke anså dem som viktige for den videre analyse. Jeg bruker tegnet «(...)» når det er utdrag fra en setning. Utsagn fra informantene blir skrevet i kursiv for å fremheve at dette er deres utsagn.

Gjennom transkribering måtte jeg fortolke informasjonen som ble innhentet, og forholde meg til det faktiske budskapet, og ikke fortolke en mening jeg som forsker mente passet best.

Fuglseth (2012, s. 262) bekrefter også at vi alltid vil måtte tolke informasjonen som andre gir oss. I tillegg til å bruke direkte sitat, har jeg har forsøkt å formidle informantenes budskap ved bruk av litterær stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det vil si at når informantene tidvis begynte på setninger, men enten avbrøt seg selv eller snakket seg bort fra fokuset der og da, valgte jeg å vente til hele budskapet ble sagt før jeg transkriberte det jeg tolket som det endelige budskapet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) viser til at transkribering av ordrett muntlig språk kan for leseren virke usammenhengende og forvirret tale. En mer korrekt skriftlig form kan også føre til at uttalelsene som informanten kommer med blir mer lettlest for leseren i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

3.5 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet

Jeg vil nå rette fokus på prosjektets validitet og reliabilitet. Gjennom hele kapittelet har jeg forsøkt å gjøre greie for alle deler av forskningsprosessen, slik at leseren skal kunne gjøre seg opp en mening om prosjektets validitet og reliabilitet. Her har jeg avslutningsvis forsøkt å summere opp noen hovedpunkter og vise til hva litteraturen konkret sier omkring begrepene.

3.5.1 Reliabilitet

Det stilles store krav til forskerens integritet og fagkompetanse for å kunne oppnå pålitelige og gyldige resultater i kvalitativ forskningsmetode. Det fordrer bevissthet om muntlige og subjektive feilfaktorer. Man må være bevisst forventninger og ensidige oppfatninger. Dette kan bidra til en systematisk forstyrrelse av hvordan data blir oppfattet, og dermed redusere validiteten av dataene man har utarbeidet (Befring, 2015, s. 117). Krumsvik (2014, s. 151) nevner at validitetsbegrepet i korte trekk handler om en faktisk har undersøkt det som var hensikten å undersøke.

Et forskningsprosjekts reliabilitet kan knyttes til at man kritisk vurderer om det gir inntrykk av det er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Thagaard (2018, s. 187) peker på at begrepet i utgangspunktet refererer til spørsmålet om andre forskere ville fått samme resultater ved bruk av samme metoder. Som jeg tidligere har poengtert så er det ingen objektiv sannhet innenfor hermeneutikken. Jeg har gjort det jeg kan for å få informantenes mening fremstilt slik jeg har tolket meningen med utsagnene. Larsen (2012, s. 95) peker på at man aldri kan gjenta en kvalitativ studie på akkurat samme måte, og dermed hadde andre

forskere nok ikke hadde kommet frem til helt likt resultat ved å gjennomføre samme undersøkelse en gang til. Kanskje ville resultatet blitt noe helt annet til og med.

Videre kan intervjuerens reliabilitet vurderes ut ifra hvorvidt intervjueren stiller ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Dette har jeg forsøkt å unngå. Gjennom intervjuet opplevde jeg det noen ganger utfordrende å få svar på spørsmålene jeg ønsket svar på, versus det informantene fremhevet som viktig og snakket mye om. Særlig etter første intervju, ble en slik balansegang tydelig. Da oppdaget jeg nye spørsmål som jeg ønsket at alle skulle svare på. Da måtte jeg forandre oppsett i intervjuguide for å implementere spørsmålene slik at de kom naturlig med hensyn til tema, og dermed ikke ble ledende. Fordelen med kvalitative metoder som intervju, er ifølge Rune Johan Krumsvik (2014, s. 152) at en kan avklare misforståelser, som gjør at en får mest mulig klare svar. Gjennom semistrukturert intervjuform kunne jeg svare på spørsmål og oppklare misforståelser slik at informantene ikke var i tvil om hva jeg ønsket svar på, og dette kan bidra til økt reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Gjennom hele kapittelet har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen min så transparent for leseren som mulig. I forrige kapittel, kapittel 2.0, har jeg gjort greie for mitt teorigrunnlag. Sett i lys av mitt forskningsspørsmål kan validiteten styrkes ved å se på hvor logisk utredningen fra teori til forskningsspørsmål er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) sier følgende om metode og validitet: «*Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke*». Jeg har tidligere i dette kapittelet vist til hvorfor PP-rådgivere er egnet til å besvare mitt forskningsspørsmål. Jeg har i etterkant av intervjuprosessen gjort meg opp noen tanker om at informantene i denne masteroppgaven virker svært reflekterte og opptatt med hensyn til systemarbeid. Det er en mulig forklaring til at nettopp de ønsket å delta i denne undersøkelsen. Et annet utvalg hadde trolig gitt andre svar.

For å styrke prosjektets validitet har jeg, som Krumsvik (2014, s. 154) også peker på, forsøkt å presentere funnene på mest mulig korrekt måte. For å sikre egne tolkninger kunne det vært hensiktsmessig å sende transkriberingen til informantene for gjennomgang. Dessverre lot det seg ikke gjøre innenfor tidsrammen av prosjektet. På den andre siden har jeg transkribert materialet selv, direkte etter at intervjuene ble gjennomført, noe om gjør at samtalen satt friskt i minnet. Krumsvik (2014, s. 152) påpeker at prosjektets validitet også knyttes til funnene

forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket. Jeg har i arbeidet hele tiden vært i bevegelse mellom deler og helhet, som er i tråd med hermeneutisk tilnærming. I kapittel 5.0 vil jeg drøfte mine funn i lys av teori. I neste kapittel vil jeg presentere mine hovedfunn.

4.0 Presentasjon av funn

I kapittel 3 redegjorde jeg for valg av metode og fremgangsmåten jeg har brukt i forbindelse med intervju og transkriberingsprosessen. I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i analysearbeidet og presentere temaer som jeg anser som mest sentrale for senere, i kapittel 5.0, å kunne vurdere om de er med på å besvare forskningsspørsmålene mine. Med bakgrunn i hva informantene fokuserte på i intervjuene har jeg kommet frem til følgende 3 hovedtemaer: (1) *Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning*, (2) *Samarbeidet med skolen* hvor jeg har lagt til følgende to underkategorier: «*Skoleledelsen som avgjørende faktor for systemarbeidet*» og «*PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen*», (3) *Systemarbeidets plass i skolen og forståelsen av PP-tjenestens todelte mandat* med «*Et mandat som rommer muligheter*» som underkategori. Et viktig moment i det hele dreier seg om utfordringer knyttet til tid. Manglende tid til å gjennomføre ønsket arbeid virker å være en hemmende faktor for både PP-tjenesten og skolen. Tidsutfordringen var gjennomgående for alle temaene og jeg har derfor ikke laget det som en hovedkateogori, men tas heller opp under flere av temaene. Fordi at PP-tjenestens mulighet til å arbeide systemrettet i skolen virker å være sammensatt av ulike faktorer, vil en kunne oppleve at temaene går i hverandre. Jeg har i arbeidet med oppgaven endret utgangspunktet til å gjelde systemarbeid i skolen som organisasjon fremfor systemarbeid kun i klasserommet. Dette med bakgrunn i informasjon fra informantene.

4.1 Analyse av data

Thagaard (2018, s. 151) viser til at analysen allerede er i gang i starten av et intervju. Hun begrunner det med at vi under intervjuet vil vurdere hvordan vi kan forstå meningen i det intervjupersonen uttrykker i samtalen. Vi vurderer analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Dette har blitt tatt hensyn til underveis i hele forskningsprosessen, også fra utarbeidelsen av intervjuguiden.

I analysen har jeg i hovedsak lagt vekt på Kvale og Brinkmann (2015, s. 230-246) sin tilnærming til analyse med fokus på mening. Som jeg understreket i kapittel 3.0, har jeg valgt å fokusere på meningen i det informantene sa, ikke hvordan de sa det. Jeg har i analysen, og senere i drøftingen, gjengitt utdrag fra det informantene har sagt for å understreke poenger.

Koding av data er ifølge Thagaard (2018, s. 153) er vanlig fremgangsmåte i analyse av kvalitativ forskningsmetode. Koding innebærer at teksten deles opp og sentrale utsnitt av teksten blir gitt

kodeord. På den måten vil man ved hjelp av kodebetegnelsen lettere finne frem temaer som kodene gir uttrykk for. Mens koding bryter ned en tekst, vil jeg gjennom å ha et meningsfokus gi hermeneutiske lag som gjør det mulig med forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Her ilegger jeg teksten en mening som jeg som forsker tolker ut fra informantenes utsagn. Transkriberingen er omhyggelig gjennomgått, slik at jeg fikk dannet meg et bilde av spesifikke temaer som ofte blir nevnt. Deretter har jeg forsøkt å presentere en sammenheng og enighet eller uenighet på sentrale temaer. Jeg vil derfor si at jeg i analysen også har med elementer fra det Kvale og Brinkmann (2015, s. 236) betegner for Bricolage. Dette har jeg brukt som et alternativ til mer strukturert koding, som innebærer å kode relevante avsnitt, fordi jeg vurderte det som mer hensiktsmessig for forskningsprosjekt som innehar et større materiale enn jeg sitter igjen med etter å ha transkribert mine fire intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-227).

4.2 Sammenheng mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Dette temaet omhandler hva PP-rådgiverne tenker om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og om hvilke tanker rådgiverne har om hvordan skolen jobber med dette. Tidlig innsats blir nevnt som en viktig faktor i den sammenheng. Samtidig reflekteres det rundt prinsippet om inkludering i skolen, og om inkludering er mulig for alle elever. Temaet er særlig sentralt for masteroppgavens to underspørsmål som jeg i hovedsak forsøkte å besvare gjennom teori. Samtidig er refleksjon rundt disse temaene et viktig bidrag for å vurdere hemmende og fremmende faktorer for PP-tjenestens muligheter for systemarbeid i skolen.

På spørsmål om hvilke tanker informantene har om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, mener alle at det helt klart er en sammenheng mellom de to, og at den ene følger den andre. En av informantene, Eva, sier også noe om at spesialundervisning for noen elever er en del av det tilpassede opplæringstilbudet, og at en vanskelig kan se tilpasset opplæring og spesialundervisning helt løsrevet fra hverandre.

I de tilfellene hvor vi konkluderer med spesialundervisning, beskriver vi både hvordan spesialundervisningen skal være, men også tilpasset opplæring. Og det blir et krysningspunkt da. Det er så unaturlige skiller å sette noen ganger. (Eva)

Det er relativt stor enighet blant informantene når det kommer til spørsmålet om hvorvidt for mange elever får spesialundervisning eller ikke. Eva er den eneste av informantene som mener

at det ikke er tilfelle at for mange elever får spesialundervisning. Hun begrunner det med at kommunen hun jobber i ikke er overrepresentert etter lovverket slik det står i dag. Samtidig undrer hun og flere av de andre informantene seg over om det er de rette elevene de fanger opp noen ganger. Alle informantene forteller at vedtak om spesialundervring noen ganger blir eneste løsning på det som oppleves som utilstrekkelig undervisning. Kim sier at han motvillig må tilrå spesialundervisning i noen tilfeller. Dette begrunnes, fra samtlige, med at den ordinære undervisningen ikke er god nok, og at de, for å sikre elevens rettigheter, ikke ser annen løsning enn å anbefale vedtak om spesialundervisning. Kim trekker inn det historiske perspektivet og sier:

Jeg tenker at retten til spesialundervisning kommer fra specialscolene. Og jeg tror intensjonen med spesialundervisning var at man skulle ivareta de ungene som før ikke kunne tilhøre den vanlige skolen. Men så har skolen forandret seg, og nå er det litt sånn at jeg tror at veldig mange som har lærevansker eller som ikke har rask nok progresjon får en rett til spesialundervisning. Jeg er usikker på om det er dem som er i hensikten. Der kommer litt av kunnskapsgrunnlaget man har om tilpasset opplæring, og spesialundervisning blir feil medisin for en del elever. (Kim)

Videre snakker Kim om at skolen og PP-tjenesten orienterer seg om hvor flinke elevene er, og kompetansemål med hensyn til læreplanen. Både Trine og Eva trekker også inn dette perspektivet.

Retten [til spesialundervisning] er knyttet til om du kan målene. Retten er ikke knyttet til trivsel og utvikling. Det er et paradoks når man har en enhetsskole. Hvis du har det bra, men skårer veldig lavt, så skal vi sette inn spesialundervisning. Selv om det er en risiko for at du vil, ifølge vårt kunnskapsgrunnlag, oppleve mindre trivsel. Det kan være. Eller at fokuset kommer på det du ikke får til. (...) etter retten, tenker jeg at tilpasset opplæring skal alle ha, og spesialundervisning skal være for de få som ikke kan jobbe mot det samme som klassen, og som vi ikke ser for oss at kan gå et ordinært løp etter grunnskolen og kunne jobbe ordinært etter videregående skole. (Kim)

Trine gjør i tillegg poeng av lærerens kompetanse i sammenheng med omfang av spesialundervisning:

(...) en utfordring er at vi har en del elever som skal følge lavere kompetansemål og da må det fattes vedtak om spesialundervisning. (...) Det er haugevis med elever som har

spesialundervisning som kanskje ikke hadde trengt det hvis det ordinære hadde vært mer styrket. Også her handler det litt om kompetanse og personlighet hos lærerne også. (Trine)

Oda svarer et klart «ja» på spørsmål om for mange får spesialundervisning. I en ideell verden hadde ingen trengt det, sier hun.

Jeg drømmer jo om null jeg, for å si det sånn. Men, jeg håper og tror at vi ikke gir det [spesialundervisning] til for mange unødig heller. Men vi gjør nok det fordi vi ikke presser skolene. Vi skal jo ikke presse dem. Vi skal egentlig støtte dem, men noen ganger føler vi litt at «hallo, kom igjen, da» når vi skriver setninger som at det er for dårlig oppfølging, og da får de heller spesialundervisning. Vi mener heller at de må skjerpe seg, men eleven må jo få det for å sikres, da. (Oda)

Trine er tydelig på at det er svært varierende hvordan det jobbes med tilpasset opplæring på de ulike skolene, og at det er store variasjoner fra lærer til lærer. Hun møter begge ender av skalaen: alt fra dem som ønsker spesialundervisning for elever med dysleksi, til lærere som strekker seg langt forbi det som er å forvente, og at de i disse tilfellene kanskje må be om henvisning for å sikre elevens rettigheter.

Når det kommer til forebygging mot spesialundervisning, henviser informantene til tidlig innsats. Jeg forstår det på informantene at det her er snakk om tidlig innsats etter Opplæringsloven §1-4, i tillegg til forebyggende arbeid gjennom ulike modeller og strategier, som av informantene benevnes som tidlig innsats. Trine og Kim forteller at de på kontorene sine fokuserer på det som kalles før-tilmeldingsfasen. Dette er fasen en er i før en eventuell henvisning til PP-tjenesten skjer, som beskrevet i kapittel 2.3.1. Her nevnes ulike modeller og strategier som kommunene bruker i forbindelse med systematisk arbeid. Både LP-modell [Læringsmiljø og Pedagogisk analyse], og BTI [Bedre tverrfaglig innsats]. Formålet med modellene er å gjøre en jobb i skolene i forkant, for å redusere henvisning. I tillegg nevner tre av informantene tolærer-systemet som en viktig faktor, særlig på ungdomsskolene, med hensyn til inkludering.

Jeg har veldig tro på at vi må koble det som foregår i det ordinære og spesialundervisning, som i mange tilfeller fraværende. Vi ser mange gode eksempler på ungdomsskolene, som mer og mer jobber med tolærer-system, men det i seg selv er ikke løsningen for å si det sånn. Men hvis man har lærere som jobber sammen om en klasse, der man er bevisst på å lage gode og riktige oppgaver som gjør at alle har en sjans til å arbeide med oppgaven innenfor sitt nivå. Da tror jeg man på en måte kan unngå de som ikke kan få

karakterer i fag og avvik fra kompetansemål. (...) tolærersystem vil også kunne gjøre at færre må ut av klasserommet for å få spesialundervisning. Det å være i klasserommet i fellesskap med de andre. Men samtidig kommer man da inn på inkludering for inkluderingens skyld. Det er viktig at når man snakker om inkludering, så snakker man om alle perspektivene. Da har man mulighet til å jobbe på sitt nivå, påvirke og medvirke. Ikke bare være fysisk til stede i klassen. Det er en kjempeutfordring. Men vi har gode eksempler på at det kan fungere. (Eva)

Med hensyn til tolærersystem og lærerens kompetanse påpeker Eva at det ikke nødvendigvis ligger spesialpedagogisk kompetanse i bunn hos noen av disse lærerne. Dermed er det ikke spesialundervisning det er snakk om, men heller hjelp for å fange opp elevene som ligger i grenseland som kan bidra til å gi dem en bedre skolehverdag. Flere av informantene reflekterer samtidig over at skoler med tolærersystem og skoler som jobber mer med periodeplaner og prosjektarbeid kan være mer hensiktsmessige for elevene som ligger i overgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Eva forteller at på kontoret hennes har det blitt gjort arbeid nettopp med hensyn til hva skolene anser som tilpasset opplæring, og igjen vises store variasjoner. Hun viser til at det er variasjoner når det kommer til begynneropplæring, rutiner og hvilken type opplegg som brukes når man oppdager at elever ikke har tilfredsstillende utbytte. I tillegg vises forskjeller på hvilke tiltak man gjør med hensyn til forsinket lese-skrive- og regneutvikling.

Noen har en type verktøykasse som slår inn, at OK, her må vi gjøre slik og slik, mens andre blir mer tilfeldig og knyttet til den enkelte lærer. Lærerens kompetanse. (Eva)

Eva og Oda forteller at deres kontor driver et bevisst arbeid i forhold til inkludering, og at kontoret i den sammenheng har arbeidet med en modell for systemarbeid som ligger til grunn for alt arbeidet de gjør i barnehager og skoler. Ved hjelp av modellen ser en heller på utfordringer som er knyttet rundt eleven enn utfordringer knyttet til eleven selv. I arbeidet reflekteres det over at eleven er en del av et større system. Modellen skal også bidra til at skolene skal kunne drøfte sakene uten at hjelp fra PP-tjenesten er nødvendig, og at hjelpetjenesten dermed skal bli overflødig i den første delen av prosessen.

Modellen er rett og slett for å få et mer systemblikk, at det ikke er så individfokus eller at vi skal ta for lett på det. Vi blir jo dradd inn i det, vår jobb er jo å se på elevforutsetninger. (...) den modellen er noe som vi bruker og nå har vi tatt den inn i inntakssamtalen, alle elementene der vi har fokus på inkludering rett og slett. Modellen gjennomsyrrer alt vi gjør. (Oda)

Alle informantene gir uttrykk for at inkludering står som øverste fokus i alt arbeidet de gjør. Bevissthet rundt hvem som skal ha spesialundervisning er viktig, og flere understreker hvor viktig det er med hvilke anbefalinger som gis. I forbindelse med spesialundervisning er den sakkyndige vurderingen et viktig dokument. Her uttrykker samtlige at det i nesten alle tilfeller vil være stor vekt på tilhørighet. På den måten kan PP-tjenesten styre vedtaket slik at segregering kan begrenses. Opplysningsarbeid i forbindelse med inkludering nevnes også som en stor del av arbeidet av alle informantene. Trine sier at noen fortsatt har en tanke om at spesialundervisning er å være på gruppe eller 1:1.

Inkludering er mer enn et ord i offentlige dokumenter. Det er mer enn fysisk plassering og det er et viktig fokus for oss. Og så handler det noe om å få formidlet hvor bredt dette normalitetsbegrepet er, det blir smalt hos noen. (Eva)

I samtale om inkludering i skolen nevner informantene elever som helt klart faller utenfor det ordinære tilbudet. Oda og Eva undrer seg over hvordan man skal ivareta disse elevene i det ordinære klasserommet. De har forståelse for at det for lærerne er vanskelig, og at de trenger støtte her. Trine er også klar på at det er utfordringer knyttet til inkludering av disse elevene, men at det noen ganger er nødvendig å tilrå 1:1-undervisning i form av støttesamtaler eller helt spesielle problemstillinger, selv om tilhørighet alltid er målet.

4.3 Samarbeid med skolen

Sentralt i studien er hvordan samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen fungerer. Informantene peker samtidig på viktigheten av at skolens ledelse er påkoblet i alt som dreier seg omkring dette forholdet, også når det kommer til inkludering av alle elever. Det foreligger dessuten indikasjoner på at spørsmål om ressurser ofte er det som preger samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Jeg forstår det på informantene som at dette oppleves som uheldig med tanke på samarbeidet. Mulighetene for utviklingsarbeid og kompetanseheving begrenses av at dialogen til tider er preget av ressursspørsmål og penger. Det reflekteres også over PP-tjenestens rolle og posisjon dersom tjenesten i større grad integreres i skolen som organisasjon.

På spørsmål om hvordan samarbeidet mellom informantene som PP-rådgivere og skolen oppleves, svarer alle først at samarbeidet er godt. Ved videre samtale kommer det likevel frem en rekke utfordringer knyttet til samarbeidet. Trine beskriver ulik organisering som en utfordring med følgende utsagn:

Det som alltid er, er for at det er for ulikt organisert på de ulike skolene. Man må finne hva som egner seg der og der. En må tilpasse og være fleksibel. Man kan ikke tenke at slik skal det være [på alle skoler]. Flexibilitet er veldig viktig. (Trine)

En viktig faktor i denne sammenhengen peker mot ledelsens involvering. I de fleste tilfellene vil ledelsen ha det totale bildet på hva skolen ønsker og trenger av samarbeidet med PP-tjenesten. Betydningen av å ha en fast møtedag i måneden på skolen blir i den sammenhengpekt på som noe av det viktigste med hensyn til samarbeidet med skolen. Alle informantene startet med å fortelle om deres faste møtedag på temaet om samarbeid. De fortalte at de har fast møtedag én gang i måneden på de ulike skolene. Denne dagen beskrives av Kim som et fora som ikke knyttes til enkeltbarn, men pedagogisk arbeid, fokusområder og utfordringer som skolen kjenner på. Samme beskrivelse går også igjen blant de andre informantene, men alle påpeker at det likevel ofte er satt opp enkeltsaker på disse dagene. De understreker at det er opp til skolene å sette en agenda for dagen, og komme med forespørsler når det kommer til hva de ønsker av PP-tjenesten.

Eva mener de faste møtedagene er en unik mulighet til å bli kjent med skolen og skolekulturen, i tillegg til å komme i dialog om tiltak som kan være hensiktsmessig for enkeltelever. Hun nevner store forskjeller på de ulike skolene med hensyn til hva som ivaretas innen det ordinære og ikke, samt hva terskelen er på de ulike skolene. Rent formelt, i forbindelse med samarbeidet, forteller hun at det i mindre grad er direkte kontakt med lærer. Det forklares med at det i rundskriv fra kommunen er formulert at kontakten mellom PP-tjenesten og skolen i hovedsak skal gå gjennom ledelse, og fortrinnsvis ressursteamleder. Oda problematiserer nettopp denne manglende kontakten med at mye glipper mellom linjene om man hele tiden skal snakke med rektor eller ressursteamleder.

En gjennomgående utfordring synes også å dreie seg om spørsmålet om ressurser. Informantene i studien gir uttrykk for at samarbeidet med skolen ofte oppleves som et ressurs spørsmål. Alle informantene beskriver ulike tilfeller med lærere som ikke makter mer, som er slitne, og som ikke har tid og ressurser nok til å håndtere situasjonen de står i. Det kan også oppleves som problematisk fordi lærerne iblant kan mistolke hensikten med å involvere PP-tjenesten.

Noen lærere tror fortsatt at vi skriver rapport, og så får de mer penger, men slik er det jo ikke. (...) noen tenker at problemet løser seg hvis eleven får en sakkyndig vurdering. (Trine)

Samtidig kommer det tydelig frem av intervjuene at alle PP-rådgiverne føler med disse lærerne. Informantene uttrykker forståelse for at lærere kanskje fremdeles besitter et slikt syn med

hensyn til sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning. Kim, Oda og Eva har alle undervisningsbakgrunn, og sier at de kan kjenne seg igjen i lærerens frustrasjon. Trine uttrykker at hun gjerne skulle ha hatt erfaring fra undervisning og klasseledelse for å få en økt forståelse for hva lærerne står i hver dag, men understreker at hun forstår at det er vanskelig for lærerne i enkelte situasjoner. Her pekes på rolleforståelse som et viktig moment. Kim sier at det må være en form for tillit, men også at han må klare å begripe hva lærerne står i. Eva trekker frem at det å ha jobbet som lærer er viktig med hensyn til innsikt i hvordan lærerne har det, og at hun prøver å ha dette i bakhodet. Samtidig reflekterer hun over den spesialpedagogiske kompetansen og at den burde ha en dypere forankring i lærerutdanningen. Hun mener at man besitter mye taus kunnskap. Også Oda sier at man som spesialpedagog kanskje kommer med andre briller enn en lærer. Informantene mener at det nettopp er den kunnskapen de besitter som PP-rådgivere, som kan være en fordel også med tanke på å hjelpe skolen med allmennpedagogiske tiltak. Oda påpeker her at en del av jobben er å holde seg oppdatert på hva som fungerer. Hun sier:

Det er kanskje derfor jeg brenner litt for det arbeidet vi i PP-tjenesten jobber med. Det er så mange ting som kunne ha vært gjort, som ikke blir gjort på en måte. (...) gode rutiner, forutsigbarhet, bruk av digitale hjelpemidler. (...) det kommer masse metoder, men lærere er trege med å ta dem i bruk. (...) en del ting endrer seg jo, og det er vi nødt til å holde oss oppdatert på. (Oda)

4.3.1 Skoleledelsen som avgjørende faktor for systemarbeidet

Skoleledelsen har tidligere i oppgaven blitt pekt på som avgjørende for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Dette temaet dreier seg om betydningen av skoleledelsens tilknytning i det spesialpedagogiske arbeidet som foregår i samarbeidet med PP-tjenesten. Dette var ikke et tema jeg var bevisst i forkant av intervjuene, men noe som informantene var særlig opptatt av. Informantene i studien peker på en del utfordringer når det gjelder å drive systemarbeid, som synes å være knyttet mot manglende involvering fra ledelsen. I tillegg gir informantene uttrykk for at kjennskap til skolen er viktig med hensyn til samarbeid og mulighet for å drive utviklingsarbeid. Det pekes også på utfordringer knyttet til tid.

Alle informantene trekker inn ledelsens betydning i PP-tjenestens arbeid. Trine beskriver skoler, spesielt små skoler, hvor administrasjonen er mer involvert i det daglige, som positivt. Hun peker på at ledelsen i disse tilfellene har mer oversikt og selv kjenner elevene. I tillegg er de mer «på gulvet» og innehar flere roller, noe som gjør det lettere komme i posisjon til å

veilede personalet sitt. Flere av informantene nevner at administrasjonen på større skoler ikke alltid har oversikt og kjennskap til de ulike sakene, slik som på de små skolene. Informantene beskriver at dette handler om informasjon og utskiftning av personale. Alle mener at det er viktig at skolen har noen interne treffpunkt eller stoppunkt som de kan drøfte selv sammen med ledelse, og at de fra PP-tjenesten også kan veilede på.

På spørsmål om hva PP-rådgiverne kunne ønske seg med tanke på samarbeidet med skolen, svarer tre av informantene at de ønsker mer involvering fra skoleledelsen. Kim sier at de har fått det nå, men at dersom jeg hadde spurt for noen år tilbake, ville han ha svart at de ønsket mer kontakt med rektor eller den ansvarlige for driften med tanke på ressursfordeling. Han understreker at dette er «veldig, veldig viktig», og begrunner det med at lærerne ikke alltid deler forståelsen av ressursfordeling. Det er ikke alltid at lærere har totalbildet på hva de og skolen ønsker.

Eva ønsker i stor grad en tydeligere styring fra skolens ledelse, også fra kommunaledelse og fagavdeling. Dette begrunner hun med at det dermed ikke blir opp til den enkelte skole, og i alle fall ikke den enkelte lærer, hva skolen har å tilby. Eva påpeker ledelsens betydning også når det gjelder henvisninger og samarbeid med PP-tjenesten.

I en periode mottok vi mange pedagogiske rapporter der skolen skriver med rene ord at nei, vi klarer ikke å ivareta dette innenfor det ordinære. Da sier de at de trenger spesialundervisning i alt egentlig. At ingenting kan skje i det ordinære. Da har skolen allerede sagt at det er behov for full dekning. Når vi da kommer med en tilrådning med et høyt timeantall, da ble de sjokkert og mente det var urimelig. Mens når vi går tilbake til pedagogisk rapport, så ser vi at det er mindre enn de har bedt om. Det ble gjort en stor jobb for en tid tilbake, når det gjelder å ansvarliggjøre rektor og ressursteamledere i forhold til at de signerer disse papirene, de må vite hva som står i de og hva de ber om. (Eva)

Oda trekker inn kapasitetsspørsmålet, og forklarer at dette med tid kan være en utfordring, særlig på ungdomsskoler med mange faglærere. Mer tid til å drøfte saker fremheves som et ønske i forbindelse med samarbeid og oppfølging.

Lærere er travle. De har tid akkurat i friminuttet. I samarbeidet med barnehagen kan man sitte en time uforstyrret, slik er det ikke på skolen. Det er vanskelig å få til den der oppfølgingen på den måten. (...) de er mer bundet opp, så det å treffe de på det, når man har hatt en observasjon, og kunne snakke om det i nær tid etterpå. Det skulle jeg ønske, at vi kunne

være lettere tilgjengelig for hverandre. Men jeg klarer ikke se hvordan da. For elevene er jo der. (Oda)

Utsagnene beskriver godt hvordan skoleledelsens rolle kan brukes både med tanke på å få kompetanse-overføring fra en sak til en annen. Informantene uttrykker at det i liten grad skjer slike overføringer nå, men at mulighetene absolutt er der om det blir lagt til rette for det. Tidsspørsmålet blir igjen en viktig faktor. Her blir det tydelig at ledelsen må legge til rette for, og gi tid til at lærere og PP-tjenesten sammen kan følge sakene opp på en tilfredsstillende måte. Det vil på sin side bidra til kompetanseheving som kan overføres til neste lignende tilfelle.

4.3.2 PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen

Med utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019-2020) spurte jeg informantene om hvordan de stilte seg til forslaget om å flytte kompetansen nærmere skolen. Alle informantene er i utgangspunktet positiv til forslaget. De ytrer ønske om å være mer til stede, ved å ha flere faste dager ute i skolene. Informantene peker likevel på en del utfordringer knyttet til forslaget. Det handler blant annet om fagmiljø, hvor en skal ha base/kontor, og rolleforvirring. Kim stiller dessuten spørsmål ved hvorvidt forslaget har økonomiske motiv.

Det blir feil hvis en omorganisering i hovedsak har økonomiske motiv. Men om hovedmotivasjonen er å styrke kompetansen til PP-tjenesten og bringe den kompetansen i et tettere samarbeid med skolen, så er jeg veldig positiv. (Kim)

Alle peker på viktigheten av at det likevel må finnes et skille mellom skolen og PP-tjenesten. Informantene sier at rollen som PP-rådgiver ikke må viskes ut, og at de ikke kan bli en del av kollegiet ved en skole i frykt for at de da vil kunne miste posisjon som rådgiver. I tillegg pekes det på viktigheten av å være en del av et fagmiljø, slik praksis i dagens PP-tjeneste er nå.

(...) det sitter lærere der ute i skolen som er like kompetent som alle som jobber i PP-tjenesten, men de har ikke den hatten eller posisjonen [som en PP-rådgiver har]. (...) av og til trenger vi å stå støtt i uenigheter, eller faglige forventninger, juridiske ting på barns vegne. Det er vanskeligere på din egen arbeidsplass. (Kim)

Trine nevner også at det vil bli vanskeligere for henne som PP-rådgiver å påpeke til den enkelte [ansatte i skolen] at noe bør gjøres annerledes, ettersom relasjonen er annerledes dersom en er direkte kollegaer. Oda mener de vil miste objektivitet og fagmiljø ved å bli en del av skolens organisasjon.

Av utfordringer knyttet til systemarbeid i skolen kommer det frem at skolene er for ulikt organisert. Som PP-rådgiver må man finne ut hva som egner seg på hver skole. Kjennskap til skolen pekes på som en viktig faktor for å etablere et godt samarbeid på skolen, som igjen er nødvendig for å kunne arbeide systemrettet. Slik sett mener informantene at å ha flere faste møtedager i skolen vil være heldig. Trine sier at det er først når man har etablert et tett samarbeid, at man får mange spørsmål. Kanskje også spørsmål som ikke burde havne hos dem, men for henne er det viktig å kjenne til hverandres ulike systemer. Ved å ha god kjennskap til skolen man samarbeider med, mener informantene at man automatisk får større handlingsrom med hensyn til hva de kan forvente av skolen.

4.4 Systemarbeidets plass i skolen og forståelsen av PP-tjenestens todelte mandat.

Dette temaet dreier seg blant annet om spørsmål om hva systemarbeid omhandler, og viktige faktorer med hensyn til systemrettet arbeid og spesialundervisning. Sentralt for studien er hvilken oppfatning den enkelte PP-rådgiver eller PP-tjeneste har av hva systemarbeid dreier seg om. Veiledning gjennom nettverksarbeid viser seg å være en viktig del av informantenes systemarbeid. Under dette temaet blir det også sett på forholdet mellom individrettet- og systemrettet arbeid, og PP-rådgivernes vurdering av deres todelte mandat.

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet systemarbeid og hva som bør vektlegges i dette arbeidet, vises det til ulike faktorer. Kim mener det handler om arbeidet som retter seg mot de voksne og systemet som elevene befinner seg i. Trine sier at systemarbeid er alt arbeidet hun gjør, utenom det sakkyndige arbeidet, selv om det også handler litt om system. Hun sier at de i kommunen har et team som arbeider systemrettet i barneskolen når det kommer til tilpasninger i klasserommet, men at det på ungdomsskolen er mer individrettede saker som preger arbeidet. Eva svarer at systemarbeid innbefatter mye, og viser til en liste med 30 samarbeidsarenaer som PP-tjenesten har og som kan defineres som en del av systemarbeidet. Oda viser til PP-tjenestens mandat som sier at organisasjonsutvikling og kompetanseheving er systemarbeid. Oda og Eva mener selv at de jobber svært systemrettet på deres kontor og beskriver at systemrettet fokus ligger til grunn for alt arbeidet de gjør.

I forbindelse med systematisk arbeid på ett klassetrinn fant jeg det overraskende at dette kun nevnes av Kim og Eva. De sier ikke noe om omfanget av slike saker annet enn at det er lite,

men viser til eksempelet under. De andre informantene sier at det er få slike henviste systemsaker.

Si at du har en elev i en klasse som er så utfordrende at de ikke får inkludert han. Da kan skolen be om hjelp på for eksempel 5.trinn. Da kommer vi inn og ser på hele 5. trinn, ikke bare på enkelteleven, selv om det er han som er i tankene. Da blir han en av alle (...) på den måten kan man se på tilknytning i klassen og hvordan lærer kan åpne mer opp for å få alle med. Da snakker man igjen om klasseledelse. Hvordan starter timen, avslutter, hvordan en gjør det.
(Kim)

Eva sier at det er i slike saker de opplever at skolen ikke mener de innfrir, i alle fall ikke fort nok. Som forklaring til dette viser hun til at også dette skal skje innen den faste møtedagen skolen har med PP-tjenesten, som da fører til at noen saker går på bekostning av andre. Her forstår jeg det på informantene som at det foreligger et ønske i om å arbeide mer direkte inn mot klasser i samarbeid med lærere, men at tiden begrenser slike muligheter. Samtidig nevnes det at ikke alle lærere vet at PP-tjenesten kan bistå med slik hjelp. Her kan det muligens stilles spørsmål til i hvilken grad skolens ledelse formidler slike muligheter til øvrig personale på skolene.

Fra PP-tjenestens oppstart har ulikt rådgivnings- og veiledningsarbeid vært en vesentlig del av arbeidet. Et interessant funn i studien er at tre av fire informanter gir uttrykk for at direkte veiledningsarbeid i skolen utgjør en liten del av arbeidet for PP-tjenesten. Veiledningsarbeidet foregår også i skolen på den faste dagen, men Trine understreker at det da ofte blir en-til-en veiledning. Samtidig blir veiledningsarbeid gjennom ulike nettverk pekt på som en viktig del av arbeidet for alle informantene. Nettverksarbeidet omhandler blant annet kursvirksomhet i regi av PP-tjenesten, samt opplysningsarbeid for ansatte i både barnehage og skole, innenfor bestemte områder. Blant annet ulike vanskeområder, alternativ-supplerende kommunikasjon (ASK), autisme, språk, store sammensatte vansker og inkludering. Nettverkene beskrives som en viktig del av de ulike kontorenes systemarbeid.

Kim mener at PP-tjenesten i sammenheng med nettverksarbeid er avhengig av at rektor gir ansatte tid til disse nettverkene innenfor arbeidstiden, og at det her er store forskjeller fra skole til skole. Han mener at skolene som ser verdien av nettverkene og som prioriterer det, har godt utbytte. De er avhengige av at skoleledelsen oppmuntrer og er nysgjerrige på arbeidet og samlingsene, som også er samlingsbasert over en viss tid, med mellomarbeid. Flere av

informantene gir uttrykk for at dette noen ganger er behovsavhengig. De skolene som trenger hjelpen, prioriterer det.

Eva forteller at de på hennes kontor hele tiden jobber med å finne gode måter å gi veiledning på, som ikke bare blir et enkeltstående stunt inn mot den enkelte lærer. Det samsvarer med Trines oppfatning. Denne overføringsgraden er viktig for informantene, for at det skal søkes mot kompetanseheving og løft i organisasjonen. Informantene gir uttrykk for at dette synes å være vanskelig, slik situasjonen er i dag.

4.4.1 Et mandat som rommer muligheter

En annen faktor som jeg synes var interessant i forbindelse med systemarbeid, handler om definisjon av hva systemarbeid innebærer. I den sammenheng argumenterer alle informantene for at sakkyndighetsarbeidet også innebærer en del elementer av systemarbeid, og at mandatet som PP-tjenesten besitter, står i ett spenn.

Utfordringen beskrives gjennom følgende sitat:

(...) men jeg tenker også at individarbeid kan være systemarbeid. Det er liksom på en annen måte sant. Du kan få til systemarbeid via alle de inngangene der. Men systemarbeid handler vel om at det skal nå flere, sant. (...) det er det vi jobber med, og står i spenningen mellom individ og system. Det å håndtere begge er en utfordring fordi vi ikke har kontroll på, eller det detter inn saker hele tiden som stjeler kapasitet. Og selv om det er systemarbeid, så er det kanskje ikke det man definerer det som, for det får et individfokus på seg veldig fort. (Oda)

Kim sier han forstår mandatet og at det må være en sikring. Men han mener også at man må holde de to mandatene adskilt, og begrunner det med at dersom spesialundervisningen går ned, så går den ikke ned fordi at man sier nei til spesialundervisning. Da går den ned fordi en driver en skole som er mer inkluderende og med mer variert undervisning.

Eva mener mandatet er vidt, men at det ligger mange muligheter i det.

(...) det er heldigvis mange muligheter i mandatet vårt. At vi kan samarbeide med de vi er satt til å hjelpe, og dermed fokusere på deler av system. Individ er mer låst, der er vi låst av veileder og lovverk. (...) men jeg opplever nok at det er ledd to i loven, som omhandler sakkyndighetsarbeid som vektlegges som nummer en, men det er og det vi måles på og politikerne etterspør. Det er det mest målbare vi gjør, om vi opprettholder saksbehandlingstid.

Men vi tenker at vi klarer å gripe om mandatet. Vi blir litt overrasket når vi hører hva de sier på ulike konferanser. (...) vi kjenner oss ikke alltid igjen i beskrivelsene som kommer og tenker at oi, vi er kommet et stykke på vei [når det gjelder systemarbeid]. (...) så vi mener jo at vi jobber i tråd med det som mandatet sier. (...) når vi da snakker om ny opplæringslov og endring av PP-tjenesten, så lurer vi på endring i forhold til hva? For det står at PP-tjenesten skal mer ut, ja, mer enn det vi er? Eller er det mer for de kontorene som ikke er noe ute? (Eva)

Også Kim uttrykker at deres kontor er særlig opptatt av den delen av mandatet som dreier seg om systemarbeid. Oda som arbeider på samme kontor som Eva, bekrefter dette med følgende utsagn:

Vi på vårt kontor kjenner oss ikke igjen i rapportene om individ og den diskusjonen der. Jeg tror vi ligger lenger fremme enn enkelte andre, på akkurat dette med system. Men vi er langt fra i mål, det er et strev å få til. Det følges ikke som vi får det til, men vi har hele tiden fokus på det, det kan jeg si. (Oda)

Avslutningsvis i hvert intervju spurte jeg informantene om deres oppfatning av hvorvidt PP-tjenestens arbeidsoppgaver hadde endret seg i løpet av deres tid i yrket. Alle var enige om at det hadde gått fra et tydelig individpreget fokus hvor arbeidsdagen handlet om å skrive sakkyndig vurdering, til et hvor systemarbeidet hadde fått en langt større plass i arbeidet som ble gjort. To av informantene hadde relativt kort fartstid med hensyn til å påpeke endring, men viste innsikt ut ifra hvordan det tidligere hadde vært på kontoret, og var enige i at det hadde skjedd en utvikling i favør av systemarbeidet. Eva pekte blant annet på dette med at skolene nå har fastkontakt, og at PP-tjenesten har en annen tilstedeværelse enn tidligere

Informantene beskriver også like fremgangsmåter når de ser på kontekstuelle forhold i en sakkyndig vurdering, og sier at systemene rundt barnet i stor grad blir tatt i betraktning i den sammenheng. Klassestørrelse, voksenrelasjon, klassemiljø, trivsel, elevens stemme og foreldres opplevelse blir blant annet nevnt som faste punkter. Oda og Eva påpeker at oppfølging med hensyn til sakkyndighetsarbeid er en utfordring som de skulle ønske at de kunne vie mer tid til, og viser spesielt til oppfølging av IOP.

(...) men skal vi virkelig få noe effekt ut av det [å se på kontekstuelle forhold, systemene rundt eleven], så holder det ikke bare å skrive den [sakkyndig vurdering] og sende ut. Det er noe med oppfølging etter at vi har skrevet sakkyndig. For da har vi gjort oss opp en mening om hva som må til. Men hvis vi ikke følger opp i etterkant, tror jeg det blir vanskelig. (...) hvordan følge opp den sakkyndige, for vi ser at vi ikke får gjort det slik vi ønsker. Og vi har det på

agendaen, men har fremdeles et stykke å gå på den. (...) men vi er avhengig at skolen ber om det og ønsker det. Det er mye lettere å veilede om det er et ønske om støtte sant. (...) vi er ikke ute og sjekker, og det er litt frustrerende sant, for vi kan få melding om samme problematikken på nytt, bare fra et annet trinn. Også har de ikke snakket sammen, og det kjenner vi på. Selv om de har fått det godt til med en elev, så går det ikke med neste. Det er ikke noe overføring på det, så systemet snakker ikke godt sammen innad i skolen. vi er heller ikke der og følger det opp. Det er veldig få saker vi følger tett. (Oda)

På spørsmål om de opplever tilstrekkelig handlingsrom for veiledningsarbeid i skolen, svarer Kim at det er et stort handlingsrom på intensjon. De andre informantene deler tankene om at handlingsrommet varierer stort fra skole til skole, med unntak av Eva, som beskriver et stort handlingsrom for veiledningsarbeid, og at det kun eventuelt er tid som begrenser. Resten av informantene peker på at det samtidig er mye som begrenser handlingsrommet. Som for eksempel at en har ulike motiv og ulike ønsker for hva samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten skal dreie seg om. I tillegg til press på tid for både den enkelte lærer og PP-tjenesten. Det må hele tiden veies opp at en også skal ha tid til det sakkyndige arbeidet. Kim beskriver dette som en "spagat", hvor han splittes mellom sakkyndighetsarbeid og systemrettet arbeid.

Hvis jeg svarer en henvendelse med at jeg ser et behov for veiledning eller skulle ønske at vi jobbet med klasseledelsen og organisering, men lærer ikke ønsker det og heller ønsker svar på om spesialundervisning eller ikke, og helst får ressurs, så er det veldig dumt av meg å svare med noe helt annet. Dette skjer en del ganger. Da har vi brent oss på at nei det er ikke spesialundervisning, men du kan få veiledning. Vi gjør det enda, men jeg mener at det ikke er slik vi løser en situasjon, med å si at nei, det er ikke spesialundervisning og jeg synes ikke du gjør jobben din godt nok heller. Det er dårlig kommunikasjon. (Kim)

På spørsmål om hva som må vektlegges i systemarbeidet for å lykkes med hensyn til mandatet, beskriver informantene ulike faktorer. Lærers kompetanse, relasjonelt arbeid og klasseledelse er de faktorene som går igjen hos alle. Ut fra informantenes utsagn forstår jeg samarbeidets betydning og viktigheten av å ha en felles forståelse for å drive systemarbeid i skolen. Kim sier at han ønsker å tone ned ekspertrollen som skal komme til andre med konkrete tiltak, og har et ønske om å bygge fagmiljø som er trygge nok og flinke nok til å vise rammer og retning for pedagogisk utviklingsarbeid. Alle informantene ytrer et tydelig ønske om å være en samarbeidspart i skolen, men alle er også klar over at de besitter kompetanse og utdanning som gjør at de kan komme med viktige bidrag. At skolen ser på PP-rådgiverne som eksperter uttrykkes i følgende to utsagn:

Jeg har veldig lyst til å komme som en samarbeidspart, men opplever at jeg blir sett på som spesialist ofte. (Eva)

Jeg føler meg nok som en samarbeidspart. (...) men noen ganger tenker jeg at jeg er faglig, og gir faglige råd sant. Mens i andre problemstillinger, så er jeg mer en samarbeidspart. (Trine)

Dette bekrefter at PP-tjenesten er en viktig utøver for å bringe ny kunnskap og ny forskning inn i skolen. Kim mener likevel at det er i skolen endringene må skje. Han tror ikke at å komme inn som en ekspert har noe for seg, og sier at der man ønsker at elever skal tro på mestring, må hans jobb være å få læreren til å tro på mestring.

(...) men vi må erkjenne at løsningene må ligge hos de som er i klasserommet og faktisk utøver. (Kim)

Oda sier at for å i det hele tatt kunne hjelpe skolen så må de komme i posisjon, som krever god dialog og relasjon.

Det er kanskje det første skrittet altså. (...) det må være trygt for de å vise hvordan det faktisk er, og at vi har respekt for at det er vanskelig. Det tror jeg er veldig viktig å huske på. Og å tenke gjennom hvordan det er å være lærer for denne klassen for eksempel. Også tror jeg, uavhengig av hvor en jobber, et nytt blikk på noe veldig verdifullt. (Oda)

Eva følger også opp med hvor viktig det er å komme i posisjon med hensyn til samarbeidet.

(...) og ofte føler jeg at der jeg virkelig kan få gjort noe med enkeltelever er hvis vi kommer inn på organisering, og hjelpe med å finne gode organisatoriske metoder. Vi får ofte til svar at det ikke er tid og mulighet og ressurser til det, men hvis man ser sammen (...) men det organisatoriske, jeg føler ofte at, jeg tror ikke det handler om vrangvilje, men at man ikke ser andre løsninger. Det kan være godt at noen utenfra kan peke på at kanskje her kan det gjøres noe. Også handler det litt om hva man opplever at man har forsøkt og eget toleransevindu. Men en ting vi hele tiden forholder oss til er personale som sier at det har vi prøvd før og det virket ikke. Da kommer vi liksom ikke så mye lenger. (Eva)

Også Trine nevner at hun har lyst til å avkrefte inntrykket av at PP-tjenesten er noen som kommer utenfra og som tror de kan gjøre jobben bedre. Hun mener det ikke vil fungere. Man må forstå at rollene er ulike, men heller prøve å jobbe sammen enn å konkurrere om hvem som er best, og kan mest.

4.5 Kort oppsummering av hovedfunn

Jeg har nå tatt for meg det jeg anser at informantene mine peker på som mest sentrale temaer med hensyn til masteroppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål. Involvering fra skoleledelsen har flere ganger blitt poengtert, og blir ansett av flere informanter som helt avgjørende for å kunne lykkes med systemarbeidet i skolen. Samtidig peker informantene på en del utfordringer knyttet til samarbeid og ulike ønsker. Refleksjon rundt hva som er spesialundervisning og hva som går under allmennpedagogiske tiltak har vist seg viktig. Manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen, og dermed utilstrekkelig tilpasset opplæring, er en hemmende faktor for PP-tjenestens muligheter for å drive systemarbeid i skolen. Særlig gjelder dette tid med hensyn til sakkynndighetsarbeid og oppfølging i skolen. Det tyder på et behov for endring og avklaring for at samarbeidet skal bli mer fruktbart med hensyn til mandatet som omhandler systemarbeid. Tid og ressurs spørsmål er også nevnt som utfordringer. En tanke som slo meg da jeg skulle begynne å transkribere intervjuene, var at informantene ikke fokuserte like mye på tidspresset, som synes å prege arbeidet, i så stor grad som jeg først hadde tenkt. Alle var klare på at tid er en utfordring, men det virker på meg som at mine informanter gjør en god jobb innenfor rammene de selv har satt, og at de også forstår at presset på tid er en utfordring også i skolen. Samtidig tolker jeg det dithen at tid er en stor utfordring når det kommer til arbeidet både i og med skolen. I tillegg viser refleksjoner rundt hva systemarbeid er og innebærer seg også som viktig. Lærerens kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse blir ansett som nøkkelfaktorer for å lykkes med tilpasset opplæring som forebyggende mot spesialundervisning. I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene opp mot forskningsspørsmålene mine.

5.0 Hvilke muligheter har PP-tjenesten til å drive systemarbeid i skolen?

Jeg vil ta utgangspunkt i masteroppgavens hoved-forsknings spørsmål når jeg nå drøfter funnene fra datainnsamlingen. Oppgavens underspørsmål forsøker jeg å besvare gjennom den teoretiske delen, men en vil se at det her ikke er klare skiller. Informasjonen fra informantene er også i stor grad med på å belyse oppgavens underspørsmål, som igjen henger tett sammen med forskningsspørsmålet.

Gjennom teorigrunnet har det blitt gjort rede for en rekke faktorer som kan synes å være viktig med hensyn til oppgavens to underspørsmål. At det er en sammenheng mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning, kan virke ganske tydelig, samtidig som det foreligger en del utfordringer rundt nettopp det å drive systemarbeid i skolen. I tillegg har det blitt pekt på utfordringer knyttet til definisjoner og felles forståelse rundt vesentlige begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og systemarbeid. Alle de tre begrepene er beskrevet gjennom opplæringsloven, henholdsvis §1-3, §5-1 og §5-6 (Opplæringslova, 1998). Med definisjonsvanskene som kan sies å foreligge i praksis, samt ulik forståelse hos ulike PP-kontorer, virker det vanskelig å drive systemarbeid etter regjeringens ideologi. Gjennom teori og særlige funn fra analysen har det blitt presentert noen forutsetninger som må ligge til grunn for å lykkes med systemarbeid i skolen. Spesialpedagogisk kompetanse, felles forståelse og skoleledelsen er nøkkelbegreper i den sammenheng. Jeg vil nå forsøke å tydeliggjøre svar på forskningsspørsmålet mitt i lys av teori og sentrale funn fra analysen. Jeg gjentar forskningsspørsmålet mitt: *Hvilke tanker har PP-rådgivere om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen?*

5.1.1 Systemarbeidets plass i skolen

Å skulle definere hva systemarbeid er, har vist seg å være vanskelig (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 20). I Opplæringsloven §5-6 heter det at «...tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa bedre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova, 1998). Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling blir ikke nærmere tydeliggjort i den sammenheng. Nærmere utdyping av systemarbeid forekommer heller ikke i forslag til ny opplæringslov (NOU 2019: 23, 2019, s. 378). Vi har sett at Fasting og Sundar (2018a, s. 17) betegner arbeidet som «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktørene i

skolen i PP-tjenesten har en rolle. Det handler om hvordan skolen tilrettelegger en opplæring der alle elever trives og lærer». Et slikt forsøk på å forklare hva systemarbeidet innebærer, harmonerer med hva informantene mine mener arbeidet handler om. Nettverksarbeid, kurs, veiledning, fast møtedag på skolen og møtevirksomhet blir nevnt som viktige momenter. I tillegg kom det gjennom intervjuene frem at PP-rådgiverne også mente at sakkyndighetsarbeidet kan være en del av systemarbeidet i noen saker. Det kan tyde på at hva systemarbeid er, blir et definisjonsspørsmål og vil variere mellom de ulike PP-kontorene, og selv de ulike PP-rådgiverne. Nå tenker jeg heller ikke at det er et poeng å komme frem til en ensbetydende definisjon, noe informantene heller ikke var opptatt av. Det synes viktigere å komme frem til en mer felles forståelse av hva som er en del av systemarbeidet i PP-tjenesten som organisasjon, og hvordan en best mulig kan benytte seg av det i skolen.

5.1.2 En felles tilnærming

I tillegg til utfordringer med å definere hva systemarbeid er, viser det seg også utfordrende å enes om en felles tilnærming for å styrke det ordinære opplæringstilbudet. Det har flere ganger blitt poengtert at velfungerende ordinær tilpasset opplæring kan bidra til å redusere omfang av spesialundervisning (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18; Haug, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). I kapittel 2.1 ble det gjort kort greie for fremvekst av det spesialpedagogiske feltet i den norske skolen. Gjennom 1800-tallet ble det opprettet egne institusjoner for spesialundervisning, og det oppstod dermed et tidlig skille mellom det vi i dag omtaler som ordinær opplæring og spesialundervisning (Haug, 2011). I lys av masteroppgavens forskningsspørsmål ønsker jeg å argumentere for at disharmonien som fremdeles synes å foreligge mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken, kan være en hemmende faktor i seg selv, med hensyn til PP-tjenestens mulighet til å drive systemarbeid i skolen. Til tross for at ikke alle informantene uttaler dette direkte eksplisitt, tolker jeg det dithen at en slik forståelse ligger til grunn basert på sentrale temaer i samtalene. Jeg begrunner dette med at manglende forståelse blant personalet i skolen samt ulik tilnærming i samarbeidet blir nevnt flere ganger i de ulike intervjusamtalene. En av informantene beskriver det slik:

(...) hvis skolen sier at en elev trenger spesialundervisning vil svaret mitt ofte være at det kan hende, men han trenger også allmennpedagogikk. Det er en vanskelig oppgave. (...) det er ikke slik at man enten er flink eller dårlig heller, folk er jo der og gjør så godt de kan, også har de kanskje havnet i noe som ikke fungerer. (...) en trenger her en felles forståelse på at

dette må vi gå inn og se på, og hvis en har rektor med og klarer å komme i posisjon, så kan det blir bra. (...) det blir også en del av et systemrettet arbeid. Slik er det ofte i enkeltsaker, at det oppstår spørsmål om hvordan vi kan hjelpe mange. (Kim)

Ifølge Samuelsen og Bargel (2018, s. 25) kan systemrettet arbeid brukes som et virkemiddel i arbeidet med å gi tilpasset opplæring innenfor både det ordinære tilbudet så vel som innen spesialundervisningen. Det spesialpedagogiske fagfeltet danner også utgangspunktet for endrings- og utviklingsarbeidet for å styrke skolens forebyggende innsatser og øke elevenes læringsutbytte (Fasting, 2016, s. 79). Hovedmålet kan sies å være at tilretteleggingen som skjer for elever med særskilte behov, også skal være til nytte for flertallet av elever. Slik sett beveger spesialpedagogikken seg inn mot det allmennpedagogiske feltet for å forbedre læringsvilkårene til alle elever (Fasting, 2016, s. 79). Haug (2011) påstår at er det gjort for lite for å skape en skole for alle. Han mener at det i for stor grad har vært fokusert på å skape en skole for ordinær opplæring på en side, og spesialundervisning på en annen side. Skillet har imidlertid vist seg vanskelig å opprettholde med økende fokus på integrering, og senere inkludering i skolen. For at PP-rådgivere skal kunne ivareta inkluderingsperspektivet og øke graden av inkludering i begge former for opplæring, kreves det særlig kunnskap om individet i et systemperspektiv. En av informantene, Eva, tydeliggjør dette ved å si:

(...) men så sier han [Peder Haug] og at vi snakker for lite om den viktigste faktoren som egentlig handler om sammenhengen mellom det ordinære og spesialundervisning, som i mange tilfeller er fraværende. Så jeg har veldig tro på at vi må koble det som foregår i spesialundervisning til den ordinære oppæringen. (Eva)

Behovet for spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole ble tydeliggjort gjennom *Normalplanen for folkeloen av 1939*. Da forekom det en betydelig økning i elever som ikke mestret skolens krav og som dermed ble ekskludert fra ordinær undervisning (Simonsen, 1999, s. 45-65). Ifølge Skogen og Buli-Holmberg (2002, s. 49) forekom et behov for faglig kompetanse for å kunne utvikle bedre tiltak, i tillegg til et behov for utvikling av en mer aksepterende og inkluderende kontekst på alle nivåer i skole og samfunn. Slik sett kan en si at tilpasset opplæring forutsetter elementer fra spesialpedagogisk virksomhet. Det gjelder for eksempel kartlegging av elevenes læreforutsetninger for å gjøre individuelle tilrettelegginger for alle elever (Morken, 2012, s. 132). Det fordrer at alle skoler må besitte spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. På den måten vil spesialpedagogisk virksomhet kunne bli en del av den ordinære virksomheten i skolen og på sin måte bidra til økt inkludering ved at færre blir gitt spesialundervisning i segregerte former (Morken, 2012, s. 133).

Skillet mellom det allmenne og spesielle er ikke alltid like tydelig, og en informant, Oda, tror ikke at verken lærere eller PP-rådgivere ser dette like godt. Hun mener det bunner i hvilken kompetanse den enkelte besitter.

Det er gjerne når man er i den enkelte saken, at man får tanker om hva som kunne vært gjort annerledes. Men på et generelt grunnlag er vi opptatt av systemfokus, at vi må gå for effekt. Vi må løfte blikket og se universelt, hva som kan løses universelt, det tror jeg vi må bli flinkere til. Hva kan hjelpe for alle som ikke trenger å ta så stor plass hele tiden, som heller ikke tar mye tid og som kan bli en del av undervisningen bare. (Oda)

Når et av målene med systemarbeidet er å bidra til å redusere omfang av spesialundervisning, kan det tyde på at ideologi og praksis ikke samsvarer (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 25). I den sammenheng tyder det også på at spenningsforholdet mellom individ- og systemrettet arbeid kommer som en forlengelse i diskrepansen mellom allmenn- og spesialpedagogikken (Samuelsen & Bargel, 2018, s. 28).

5.1.3 Tilbud og etterspørsel

Økningen i andel elever som mottar spesialundervisning er et eksempel på utfordringen knyttet til individ- og systemperspektiv som motsetninger (Bliksvær et al., 2017; Samuelsen & Bargel, 2018). Dette bekreftes av Mathiesen og Vedøy (2012, s. v-vi) som peker på en økende tendens i henvisninger til PP-tjenesten på individnivå. I tillegg blir vektlegging av rettigheter og diagnostisering en mulig forklaring til hvorfor økningen i spesialundervisning forekommer. I den sammenheng mener jeg Trine har et interessant poeng. Hun forteller at kontoret deres opplever å få en del henvisninger i overgangen til 5.trinn. Skolen begrunner henvisningen med at de ikke lenger kan ivareta eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet, når timene med tidlig innsats etter §1-4 i Opplæringsloven, tar slutt (Opplæringslova, 1998). Slik sett kan man jo si at økt henvisning blir en konsekvens av at ordinær tilpasset opplæring ikke er tilfredsstillende nok på mellomtrinnet. Utfordringen mener jeg underbygger forslaget om å endre terminologien *tidlig innsats*. Ønsket om en begreps- og innholdsending til *forsterket innsats* vil på sin side favne alle elever og kunne bli en forebyggende faktor, særlig for elever i «gråsonen» NOU 2019: 23 (2019, s. 369-370).

Gjennom ulike rapporter viser det seg at PP-tjenesten fremdeles bruker mesteparten av arbeidstiden til å drive sakkyndighetsarbeid (Fylling & Handegård, 2009, s. 53; Nordahl, 2018, s. 170). Til tross for at systemarbeidet har fått et økt fokus i tjenesten over tid, viser det seg

imidlertid at tidsbruken i tjenesten er tilnærmet uendret de siste 10 årene (Fylling & Handegård, 2009, s. 53-60). Tendensene er at henvisninger på individnivå øker, og dermed også behovet for en sakkyndig vurdering. Dette resulterer igjen i at ressursene tjenestene besitter, blir disponert til sakkyndighetsarbeid. Dette faktumet beskrives som en ond sirkel, hvor tiden til å drive forebyggende systemisk arbeid er knapp (Fylling & Handegård, 2009, s. 95). Undersøkelsen viser at PP-tjenesten, på sin side, opplever at sakkyndighetsarbeidet tar for mye av deres tid og kapasitet, mens på den andre siden er det nettopp dette arbeidet skolen ønsker mer av. At skolens etterspørsel etter hjelp på systemnivå er relativt liten, bekreftes av samtlige av informantene mine (Fylling & Handegård, 2009, s. 5-6). En av informantene i denne masteroppgaven, Kim, tror at forventninger til PP-tjenesten med hensyn til individrettet arbeid er med på å hemme tjenestens mulighet til å jobbe systemrettet i skolen.

Ettersom begrepet systemarbeid, eller systemrettet arbeid, har fått et økt fokus i politiske dokumenter og målsettinger, særlig i nyere tid, var dette noe overraskende for meg da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven. Enda mer overraskende var det kanskje at systematisk arbeid på et klassetrinn virket nærmest «ikke-eksisterende». Gjennom intervjuene var det kun to informanter som nevnte systemarbeid i forbindelse med klasse, og bekreftet samtidig at det var få slike henviste saker. Jeg hadde gjort meg tanker i forkant om at det i større grad ble gjort arbeid i klasserommet sammen med lærer og elever for å for eksempel løfte en klasse som hadde utfordringer knyttet til inkludering. Da jeg startet, var denne tankegangen utgangspunktet for oppgaven.

5.1.4 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen som organisasjon

Det faktum at skolen fremdeles etterspør individrettet arbeid i form av sakkyndighetsarbeid i så stor grad, er en tankevekker. Like fullt er det betenkelig at spesialundervisningen øker i skolen. I den sammenheng har det blitt pekt på mulige årsakssammenhenger hvor blant annet hvilken kompetanse den enkelte skole og lærer besitter trekkes frem. Bliksvær et al. (2017) mener det tyder på generelt manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Egen erfaring bekrefter at skolene ofte har begrenset tilgang på spesialpedagogisk kompetanse blant personalet. I mange tilfeller dreier det seg kun om noen få lærere med videreutdanning innen spesialpedagogikk. Informantene i Bliksvær et al. (2017) sin undersøkelse enes dessuten om at utviklingsarbeid kanskje oppleves som merarbeid eller stress for lærerne, og kan være en forklaring til hvorfor individrettet arbeid fremdeles er det som blir etterspurt i så stor grad. Dette

står i samsvar med hva informantene mine også uttrykker. Kim tror blant annet at forventningene lærerne har til PP-tjenesten er en hemmende faktor for tjenestens mulighet for å drive systemarbeid i skolen. Han beskriver utfordringen slik:

(...) jeg tror at en del av forventningene som er til tjenesten handler om individrettet arbeid, og det er det arbeidet lærerne trenger. De må ikke drive utviklingsarbeid, og det er ikke alltid de synes det er positiv heller. Jeg opplever at de vet at vi kan drive slikt arbeid, men ikke at de har erfaring med det. Og at det kanskje oppleves som merarbeid og stress. (Kim)

Han begrunner videre at PP-tjenesten ikke kan gi omfattende mellomarbeid til lærerne uten at ledelsen er påkoblet og gir tid til slikt arbeid. På den måten kan det bli en form for forpliktelse fra begge parter, både læreren og PP-tjenesten, og at læreren dermed ikke opplever arbeidet som pålagt. Jeg opplever at det foreligger en oppriktig forståelse for dette aspektet fra informantene, men at man likevel må erkjenne at dersom det er «her» man blir stående, vil man ikke komme videre hva gjelder systemrettet arbeid i skolen. En av informantene stiller dessuten spørsmål ved om lærerne vet at PP-tjenesten kan bidra med annet enn sakkyndighetsarbeid. En slik holdning kjenner jeg igjen fra eget arbeid. Jeg opplever en stor avstand mellom lærere og PP-tjenesten når det kommer til tanker og holdninger om hvilket arbeid PP-tjenesten driver, og hva de kan bistå den enkelte lærer med.

I kapittel 2.3.3.1 ble betydningen av skolens ledelse fremhevet. Gjennom St. meld. nr. 31 (2007-2008) blir det blant annet bekreftet at ledelse av skolens utviklingstiltak er med på å bedre elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Dette bekreftes også av informantene i denne studien, noe jeg må innrømme at kom noe overraskende på meg. I forkant av intervjuene og i arbeidet med teorikapitlet hadde jeg ikke beveget meg inn på ledelsesperspektivet i særlig grad, ei heller følt at dette perspektivet kom tydelig frem i litteraturen jeg hadde fordypet meg i. Da jeg senere begynte å søke etter litteratur på området, så jeg tydeligere hvor viktig skoleledelsen var for det spesialpedagogiske arbeidet. På forhånd hadde jeg en tanke om at dette i hovedsak omhandlet lærere og deres kompetanse. Ved nærmere ettertanke, noe PP-rådgiverne også fremhever, så er det nettopp ledelsen representert av rektor som har det overordnede ansvaret for skolens praksis. Rektor er ansvarlig for opplæringen, for arbeidet med utviklingen og forbedring av skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Skoleledelsen skal organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkeltes behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 72). Rektor må

dessuten sørge for at skolen besitter riktig kompetanse og løfte frem betydningen av kompetanseheving og organisasjonsutvikling. Eva understreker dette med følgende utsagn:

(...) vi opplever kanskje at hvis vi har et veiledningsløp med en lærer eller lærergruppe, så ønsker vi ledelsen med. Det synes de er vanskelig å prioritere og sender kun den det gjelder for. Mens vi har en tanke om at dersom kompetansen skal bli sittende igjen, er det viktig at ressursteamleder eller avdelingsleder er med for å videreføre det i organisasjonen. (Eva)

Mjøs (2016, s. 94) gjør dessuten et poeng av at skoleeiere og ledere i større grad må utnytte tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse på andre nivåer i opplæringssystemet, slik at administrative rammebetingelser imøtekommer ønsket praksis. På den andre siden fordrer det tilgang til nødvendig spesialpedagogisk kompetanse. Fra politisk hold må det derfor legges til rette for slik kompetanseheving på lik linje som i skolefagene (Mjøs, 2016, s. 94).

Som jeg var inne på innledningsvis i denne masteroppgaven, kan det sies å være et paradoks at lærerens kompetanse blir sett på som avgjørende med hensyn til elevenes opplæringssituasjon, når norske lærere er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbaser kunnskap i sin utøvelse av yrket. Det er satset milliarder for etter- og videreutdanninger til lærere og skoleledere, men sammenlignet med andre land deltar de relativt lite i slike utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9-10).

5.1.4.1 Et ressurs spørsmål?

Mjøs (2007, s. 445) bekrefter viktigheten av leders rolle og hevder at dersom man ønsker å realisere konkrete endringer, vil utfordringene berøre de fleste lederoppgavene på en skole. I sammenheng med dette prosjektet vil det innebære at ledelsen må tydeliggjøre at tilpasset opplæring må gå foran andre føringer. Av personlig erfaring ved arbeid i skolen, vet jeg at det er ledelsen som i stor grad styrer timeplaner og avtaler møtevirksomhet. I de tilfellene vil det også være av betydning hvor mye tid og ressurser ledelsen velger å sette av til systemrettet arbeid. Med hensyn til spørsmål om ressurser mener jeg at Kim bidrar med noen viktige poeng. Han mener blant annet at spørsmål om ressurser egentlig er internt og at dialogen kunne endret seg dersom PP-rådgiverne heller kunne «*snakket pedagogikk med læreren fremfor ressurser og timetall*».

(...) altså skolen får ikke økt budsjettet hvis ikke det, kun i noen tilfeller, ved for eksempel utviklingshemming. Men ellers ligger pengene der allerede. Som betyr at du [PP-rådgiver] går inn og låser. (...) og derfor hadde det for meg vært logisk at det var internt de måtte løse det,

slik at min oppgave var å hjelpe med tiltak og hva de kan gjøre og bør få til å gjøre. (...) dialogen er alltid farget av hvor mye ressurser. (Kim)

Dette bekreftes av Bliksvær et al. (2017), som mener at et viktig poeng i sammenheng med ressurser, er at det å få flere elever med enkeltvedtak ikke automatisk medfører økte økonomiske eller personellmessige ressurser til den enkelte skole. Et enkeltvedtak vil snarere bidra til at skolen mister noe av handlingsfriheten til å styrke den totale ressursinnsatsen. Dette begrunnes med at PP-tjenestens sakkyndige vurderinger favner krav om elevens læringsmål, omfang, arbeidsmetoder og innholdet i spesialundervisningen (Bliksvær et al., 2017). Disse forventningene om økte ressurser har jeg selv erfart gjennom arbeid i skolen. Forventninger om at «vi må få inn en sakkyndig for å få ressurser til denne eleven», mener jeg beskriver dårlige holdninger som kan finnes ute i klasserommene. Her kan jeg ikke la være å anta at lærere med slike holdninger i mange tilfeller er de samme som ikke besitter tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse, og at de kanskje føler seg hjelpeløse i forbindelse med å tilrettelegge for elevene. Også Mjøs (2007, s. 446) peker på at lærerens vurdering av behov for spesialundervisning i noen tilfeller egentlig handler om et ønske om mer ressurser, eller at det også kan være et uttrykk for behov for faglig assistanse. Hun stiller dessuten spørsmål til om vedtaket om spesialundervisning kan utformes på mer fleksible måter, uten at tidsressursene fastlåses. Det fordrer i så fall et tett samarbeid mellom skole, foreldre og PP-tjenesten. Mer fleksible ordninger vil ifølge henne få konsekvenser for organisering av lærernes og spesialpedagogenes timeplan og arbeidstid (Mjøs, 2007, s. 449).

Grunnet arbeidet med denne masteroppgaven er det etter min vurdering nødvendig med en tydeliggjøring i skolene hva gjelder PP-tjenestens sakkyndige vurderinger. Mye tyder på at lærere tror at sakkyndige vurderinger fører med seg ressurser, noe også informantene fra denne undersøkelsen bekrefter. Dette kan igjen gi indikasjoner på at lærere tenker at en henvisning om sakkyndig vurdering er letteste utvei. Med et slikt utgangspunkt vil det foreligge en tankegang om at dersom elever får et enkeltvedtak, vil ressursene i form av penger til ekstra personale komme automatisk, og at læreren, kanskje også skoleledelsen, på den måten gir ansvaret videre.

5.2 Handlingsrom innenfor visse rammer

Med tanke på muligheter for å drive systemarbeid er alle informantene klar på at prioriteringer i arbeidet er vesentlig. Ut fra samtalene forstår jeg det slik at det lar seg gjøre å arbeide mer systemrettet, dersom det prioriteres. På den andre siden tolker jeg det av Trine at arbeidet hennes i stor grad bunner ut i individrettet arbeid, men at hun personlig gjør en innsats for at dette skal bli løftet i systemene og ikke kun med den involverte læreren for eksempel. Dette nevner hun selv i forbindelse med at hun jobber en del på ungdomsskoler, hvor hun understreker at arbeidet preges av individrettede saker. Dette står i samsvar med at vedtak om spesialundervisning er høyest på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020).

Jeg forstår det som at informantene mener det er et visst handlingsrom for å drive systemarbeid i skolen, men at det samtidig begrenses av ulike faktorer. På forhånd hadde jeg en tanke om at det var på de ulike kontorene en eventuell begrensning lå, i form av tid og prioriteringer, noe som ser ut til å være feil. Alle informantene gir uttrykk for at det gjennom egne prioriteringer og kultur på kontoret ligger et stort handlingsrom for å drive systemarbeid, men at en del av utfordringene muligens kommer til syne i møte med skolen. Kim gir følgende beskrivelse av utfordringen:

Jeg opplever stort handlingsrom på intensjon, også er det jo mye som begrenser handlingsrommet. Hvis jeg sier at jeg ser et behov for veiledning eller skulle ønske at vi jobbet med klasseledelsen og organisering, men lærer ikke ønsker det og heller ønsker svar på om det er spesialundervisning eller ikke. (...) handlingsrommet begrenses dermed med at vi har ulike motiv. (Kim)

Jeg vil i det følgende delkapittel drøfte noen av hovedutfordringene eller dilemmaene som kom til syne i samtale med informantene.

5.2.1 Tilstrekkelig systemkompetanse i PP-tjenesten?

Fylling og Handegård (2009, s. 15) beskriver at det fra 1990-tallet oppstod et ønske om at PP-tjenesten skulle øke systemkompetansen og at det har skjedd en utvikling her over tid. Gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) ytrer regjeringen et ønske om å styrke kompetansen til de ansatte i PP-tjenesten slik at tjenesten blir bedre til å støtte barnehager og skoler, og samtidig videreutvikle kvaliteten på det sakkyndige arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Dette synes jeg er interessant, da ulike strategier og videreutdanninger i PP-tjenesten har hatt et fokus på å øke

systemkompetansen til PP-rådgivere. Etter- og videreutdanningen SEVU-PPT har vist seg å gi resultater når det gjelder økt kompetanse i tjenesten, og det pekes på betydelige forskjeller på PP-rådgivere som har gjennomført utdanningen og dem som ikke har det (Andrews et al., 2018, s. 148). Informantene i denne masterstudien uttrykker også at de besitter systemkompetanse. Slik sett kan en spørre hvordan denne kompetansen kan utnyttes bedre. Dersom kompetansen i PP-tjenesten ikke er problemet, undrer jeg meg samtidig om fokuset ligger på feil sted. En bør i tillegg diskutere hvordan en kan møte behovet for oppdatert kompetanse hos lærerne, særlig når lærerens kompetanse hevdes å være den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring hvis man ser bort fra av elevenes bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10,39).

Kompetanse og kompetanseøkning kan sees som en forutsetning for endring til mer systemrettet praksis, samtidig som det er sterke krefter som fortsatt holder PP-tjenesten fast i en individrettet praksis. PP-tjenestens arbeidsformer er stadig hovedsakelig individrettede fordi de har sin basis i mandatet om å være en sakkyndig instans i individrettede saker. Samtidig har det blitt påpekt at også individrettede saker kan arbeides med i et utvidet relasjonelt eller systemrettet perspektiv. Sannsynligheten for at fagansatte benytter muligheter til dette henger høyst sannsynlig sammen med kompetanse som ett av flere elementer (Andrews et al., 2018, s. 148). Dette tyder på at informantene i denne studien innehar kompetanse på feltet og har kommet et stykke på vei hva gjelder systemrettet arbeid på sitt kontor. Følgende utsagn mener jeg underbygger denne antagelsen:

De [skolen] setter ofte opp enkeltsaker, men veldig ofte tenker jeg at det handler om tilpasset opplæring. Og da kan man definere det som systemarbeid fordi det ofte er ting som ikke handler om spesialundervisning, men om det ordinære. (Trine)

En annen interessant faktor i sammenheng med kompetanse i PP-tjenesten mener jeg dreier seg omkring tjenesten som en *pedagogisk-psykologisk* tjeneste. Ansatte med spesialpedagogisk bakgrunn utgjør fremdeles den største faggruppen, etterfulgt av psykologer (Fylling & Handegård, 2009, s. 35). Slik det ble beskrevet i kapittel 4.3, trekker alle informantene i denne undersøkelsen frem at en PP-rådgiver «må ha noe å komme med» i samarbeidet med skolen. Med det menes det både formalkompetanse på aktuelle områder, samtidig som de trekker frem erfaring som viktig for å komme i «posisjon» i forhold til skolen.

For i det hele tatt å kunne hjelpe skolen, må vi komme i posisjon. Det krever god dialog og relasjon. Det er kanskje det første skrittet, altså, at man klarer å få det til. Det må være trygt for dem å vise hvordan det faktisk er, og at vi har respekt for at det er vanskelig. Det tror jeg

er viktig å huske på. Å tenke gjennom hvordan det er å være lærer for denne klassen for eksempel. (Oda)

Tre av fire informanter i denne undersøkelsen har erfaring fra læreryrket og beskriver det som en styrke i arbeidet, særlig med hensyn til forståelse for lærernes arbeid. Trine, som ikke har undervisningserfaring, gjør selv et poeng av at det ville vært en fordel med erfaring fra læreryrket, med tanke på innsikt og forståelse for lærerens arbeid. Hun mener også at relevant yrkeserfaring er nødvendig for å komme i posisjon i skolen. Hun kan derfor vanskelig se for seg at erfarne lærere vil ta råd fra en nyutdannet psykolog. I den sammenheng deler også en av informantene at deres kontor har tatt et bevisst valg om å deres tjeneste skulle være en pedagogisk tjeneste. Nå ansettes kun personer med spesialpedagogisk bakgrunn. Årsaken forklares med at det til dels har vært vanskelig å få tak i psykologer, men også at de ser at psykologene ikke blir værende hos dem over lengre tid. På den måten vil skolene oppleve å stadig få ny fastkontakt som igjen er uheldig for samarbeidet og relasjonsbygging mellom skole og PP-rådgiveren. Evalueringen av SEVU-PPT viser at andel ansatte med utdanning i psykologi er synkende (Andrews et al., 2018, s. 149). På samme tid ser man at stillingsutlysninger til PP-tjenesten i stor grad fokuserer på systemkompetanse og inkludering i skolen. Nå vet jeg ikke hvilke temaer som gjør seg gjeldene innenfor en psykologisk utdanning, men jeg gjør meg tanker om at slike stillingsutlysninger fordrer en viss spesialpedagogisk kompetanse. Dette mener jeg bidrar til at spørsmålet, hvorvidt PP-tjenesten fremdeles bør ha legitimitet som en pedagogisk-psykologisk tjeneste, stadig er svært relevant og bør tas opp på nytt (Andrews et al., 2018, s. 149).

5.2.2 Bringe kompetansen nærmere skolen?

Gjennom intervju samtaler med PP-rådgiverne i denne masteroppgaven ble viktigheten av å ha en fast møtedag i skolen belyst. Denne dagen beskrives av Mjøs & Flaten (2018, s. 10) som skolens mulighet til å belyse saker der PP-tjenesten kan bidra med sin kompetanse. Ofte dreier det seg om ressursteam og ulik møtevirksomhet. Hensikten med ressursteam har blant annet vært å danne et rutinemessig samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. I tillegg har målet vært å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen bedre på skolen og å koble ledelsen mer til det spesialpedagogiske arbeidet. Et ønske har vært å knytte ordinær opplæring og spesialundervisning mer sammen og å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen som helhet (Mjøs & Flaten, 2018, s. 10).

Ifølge undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) praktiserer kun 22 prosent av PP-kontorene med en slik fast møtedag i 2009. Til sammenligning har 52 prosent av skolene en fast kontakt, men ikke fast møtedag med PP- tjenesten. Dette styrker antagelsen min om at informantene i denne undersøkelsen har kommet langt hva gjelder systemrettet arbeid i forhold til offentlige rapporter og andre PP-kontor. På den andre siden er det meget mulig at det har forekommet endringer i denne statistikken siden 2009, noe mitt datagrunnlag også viser.

Som tidligere påpekt har informantene beskrevet alt som skal rekkes innenfor den faste møtedagen i skolen. Enkelt saker, veiledningsarbeid, observasjoner og møtevirksomhet er noe av det som har blitt nevnt. En av informantene, Eva, påpekte i den sammenheng at en ofte ikke kommer seg gjennom dagens liste: «(...) for plutselig neste gang på skolen er det brann i en annen sak, som tar hele møtet. Sånn opplever jeg det. Det går litt på hvilken sak som er mest fyr og flamme i». Det kan tyde på at det foreligger et behov for en systematisering av arbeidet. Skolens ledelse blir igjen pekt ut som nøkkelfaktor, og i den sammenheng sier Eva noe om prioriteringer og forpliktelser fra skolens side.

Det er mye som skal skvises inn i en fast møtedag (...) men vi opplever kanskje at hvis vi har et veiledningsløp med en lærer eller lærergrupper, så ønsker vi ledelsen med. Det synes de er vanskelig å prioritere. De sender den det gjelder for, men vi har en tanke om at hvis kompetansen skal bli sittende igjen, er det viktig at ressursteam eller avdelingsleder er med for å videreføre det i organisasjonen. (Eva)

Dette utsagnet mener jeg er treffende for systemarbeidets hensikt og funksjon. Alle informantene bekrefter tankegangen om at dersom en kompetanseheving eller overføring skal kunne skje, fordrer det at alle deler av systemet være koblet på. I kapittel 2.3.3.1 ble skolens ledelse bekreftet som sentral for hvordan den pedagogiske praksisen utvikles (Fasting, 2018b, s. 45,51). Det krever altså et nært samarbeid mellom rektor og/eller ressursteamleder, aktuelle lærere og PP-rådgiveren for at kompetanseoverføring skal være mulig. Tid og prioritering er nøkkelfaktorer i dette arbeidet og rektor må være i stand til å disponere ressurser slik at best mulig resultater oppnås hos elevene. Slik sett må skoleledelsen ha et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og tid (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 47-48).

Basert på uttalelser fra informantene tolker jeg det som at handlingsrommet for å drive systemarbeid i skolen i all hovedsak ligger innenfor skolens faste møtedag og at dette oppleves som for liten tid. Det kan derfor tyde på at regjeringens forslag, gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) om å flytte den spesialpedagogiske kompetansen nærmere skolen kan være

hensiktsmessig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Til tross for at samtlige av informantene er positiv til dette forslaget, gir de samtidig uttrykk for at det ikke vil være fordelaktig å la PP-rådgiverne bli en del av kollegiet på skolen. Dette begrunnes blant annet med at rollen som PP-rådgiver vil kunne stå i fare for å bli visket ut ved å bli en del av personalet. Her tenker jeg at informantene har et godt poeng, det er helt klart vanskeligere å skulle fortelle nære kollegaer at de ikke gjør en tilfredsstillende jobb, gjør feil eller bør prøve noe annet, noe Trine også påpekte. Som en fagperson fra PP-tjenesten vil man komme i en annen posisjon enn en likeverdig kollega. En informant beskriver det slik:

Jeg er ikke uenig i at kompetansen trengs, den spesialpedagogiske kompetansen trengs ute i skolen. Og at vi kan være mer til stede. Men samtidig er det viktig at vi opprettholder den sakkyndighetsrollen vi har og som det er bestemt at vi fortsatt skal ha. Så vi må balansere den biten der. Vi kan bistå og hjelpe og være mer til stede, men vi kan ikke gå inn og overta, eller bli en del av personalet. Det må være et skille. (Eva)

Her tenker jeg at det er viktig å understreke at dette ikke handler om at noen fagpersoner skal ha høyere makt eller posisjon i forhold til andre, men at en må erkjenne at noen har en annen kompetanse og erfaring som kan bidra på andre måter. Her handler det igjen om å bruke det spesialpedagogiske fagfeltet som støtte og supplement inn i det allmenpedagogiske i skolen for å løfte det ordinære opplæringstilbudet og mulig bidra til at henvisninger til PP-tjenesten og behovet for spesialundervisning reduseres.

Til tross for forslaget om å flytte PP-tjenesten nærmere skolen mener regjeringen at det er nødvendig at PP-tjenesten, som uavhengig instans, vurderer behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Det uttrykkes gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) at denne delen av tjenestens mandat opprettholdes (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57). Også NOU 2019: 23 (2019) fremhever PP-tjenestens rolle som uavhengig, faglig og kompetent instans som betydningsfull. Gjennom høringsinnspillene som kom i etterkant av rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018), ble det ytret bekymring knyttet til at PP-tjenestens rolle ble svekket til fordel for interne støttesystem på den enkelte skole. Det er særlig det faktum at PP-tjenesten besitter et «utenforblikk» og er en nøytral part som vektlegges (NOU 2019: 23, 2019, s. 377-378). Mine informanter støtter seg til antagelsene, slik Eva beskrev i forrige avsnitt. Gjennom NOU 2019: 23 (2019, s. 378) bekreftes det at det vil være utfordrende å opprettholde legitimitet som veileder, dersom en veileder i et system som en selv er del av (NOU 2019: 23, 2019, s. 378).

Utvalget i NOU 2019: 23 (2019, s. 378) mener videre at PP-tjenesten faglige kompetanse og rolle som uavhengig og sakkyndig instans kan være avgjørende for elevenes rettigheter knyttet til tilrettelegging. I tillegg mener de at PP-tjenesten er avgjørende faktor til at skolene får støtten de har behov for, i en kompleks og utfordrende skolehverdag hvor også økonomiske utfordringer gjør seg gjeldene. I den sammenheng foreslås det heller at mandatet til PP-tjenesten utvides til å favne alle elever, ikke bare dem med særlige behov (NOU 2019: 23, 2019, s. 378). Et slikt forslag harmonerer med tanken om å knytte det allmennpedagogiske- og det spesialpedagogiske fagfeltet tettere sammen. Ved å hjelpe alle kan PP-tjenesten bidra til at færre vil trenge et individuelt tilrettelagt tilbud, og at hjelpen vil komme raskere til de som trenger det (NOU 2019: 23, 2019, s. 378). Informantene i denne studien er positiv til forslaget om å være mer til stede i skolen, og til å løfte det allmennpedagogiske i skolen ytterligere, som et forsøk på å redusere behovet for spesialundervisning. Her tenker jeg at mer tilstedeværelse vil være en avgjørende faktor i arbeidet. På den måten vil PP-tjenesten kunne bli mer synlig, samt få mer kjennskap til skolen enn de muligens har nå. Dermed vil også veien fra læreren til PP-rådgiveren bli kortere, dersom PP-rådgiveren blir mer synlig i skolehverdagen. Av egen erfaring har jeg opplevd å se både utfordringer og forslag til løsninger ved arbeid i klasserommet. Samtidig oppleves det vanskelig å skulle gi tilbakemeldinger eller gjøre tiltak selv, fordi rollen som spesialpedagog uten undervisningskompetanse i noen tilfeller ikke har tilstrekkelig legitimitet.

5.2.3 Samarbeid

I tillegg til at PP-tjenesten skal være en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem, skal de også fungere som en samarbeidspart i skolen (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18; Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 253). En PP-tjeneste som arbeider tettere på barna og elevene, kan bidra til bedre kvalitet både på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Det fordrer imidlertid at PP-tjenesten gis mulighet til å bidra med sin kompetanse. Manglende tid og kompetanse i skolen har blitt pekt på som mulige utfordringer knyttet til PP-tjenestens mulighet for å drive systemarbeid. Samarbeid på de ulike nivåene pekes i den sammenheng på som helt avgjørende for å få dette til. Samarbeid mellom skole og PP-tjeneste, samarbeid innad i skolen og samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver, nevnes av informantene i denne studien. Det har blitt understreket et behov for at PP-tjenesten må være mer til stede i skolen, og at en fast møtedag i måneden ikke er tilstrekkelig. Mer tid i skolen vil også kunne gjøre samarbeidet mer fruktbart. På den måten kan PP-rådgiverne være

mer til stede i klasserommene og samtidig kunne veilede mer direkte. Dette vil igjen kunne føre til at det faktisk skjer en overføring eller kompetanseheving i større grad enn det som synes å skje slik praksis er nå.

En informant forteller at det ikke alltid er like lett å implementere ting i skolen som det kanskje er i barnehager. Sitatet nedenfor er etter min mening et godt bilde på hvor viktige faktorene «tid» og «samarbeid» er. Det tyder på at tidspresset som pekes på i skolen er reelt.

«(...) det kan vi jo ha hypoteser om hvorfor. Men en ting er at når det blir implementert i barnehagen, så får PP-rådgiveren tilgang på hele personalet. På den måten får vi gjennomføre drøfting som omhandlet enkeltbarn, med både assistenter, pedagogisk leder og styrer. Men i skolene får vi bare tilgang på en lærer. Kanskje en assistent hvis den ikke er opptatt på SFO [skolefritidsordning] på det tidspunktet. Da kan det bli tøff drøfting. Da er det på en måte lærer som må svare på alle spørsmål. Istedenfor som i barnehagen, der mange kan si om de opplever ting likt eller ulikt. I skolen blir det veldig fokus på den ene læreren som skal sitte i fullt ressursteam og svare på hele skolens håndtering av et barn». (Eva)

I kapittel 2.4.4 viste jeg til Øen (2017) og hans spesialpedagogiske arbeidsmodell. Han påpeker at samarbeidet mellom de ulike ansatte i skolen synes å få lite fokus. Han påpeker at de som jobber med spesialpedagogiske utfordringer ofte står alene. Gjennom sin spesialpedagogiske arbeidsmodell ønsker han å sikre at ingen skal stå alene i slikt arbeid. Videre gjør han et poeng av at det kreves samhandling mellom det ordinære undervisningsopplegget og spesialundervisningen for at en i størst mulig grad skal oppnå inkludering i et fellesskap (Øen, 2017, s. 12). Meld. St. 18 (2010-2011) vektlegger betydningen av støttesystemer i stor grad (Kunnskapsdepartementet, 2010). Et viktig mål blir dermed å bygge et lag rundt læreren. Læreren skal kunne støtte seg på skoleledelsen og samarbeide med kollegiet. Dersom det er nødvendig, skal skolen igjen kunne støtte seg til andre tjenester som PP-tjenesten (Øen, 2017, s. 12-13). Samtlige av informantene bekrefter at det er tidkrevende å opparbeide et godt samarbeid til skolen. Et slikt samarbeid er ifølge dem preget av tillit og respekt for hverandres arbeid. Ved at samarbeidet er godt, vil dialogen også endre form, og gjennom tillit vil man som PP-rådgiver komme i en annen posisjon enn man ville gjort dersom PP-rådgiveren blir en tilfeldig part inn mot skolen. Prinsippet om at PP-tjenesten benytter seg av faste møtedager og faste kontakter inn mot skolen vil slik sett være hensiktsmessig når det gjelder samarbeid og tillitsbygging.

I *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* (Utdanningsdirektoratet, 2017b) blir PP-tjenesten oppfordret til å se på et helhetlig læringsmiljø og relasjonene elevene inngår i. I den sammenheng undrer Tveitnes (2018, s. 156) seg over hvorfor ikke opplæringskonteksten og skolens evne til å tilrettelegge for elevene blir beskrevet i sakkyndig rapport. Dette samsvarer med tanker mine informanter gjør seg omkring skolens evne til å tilrettelegge, og at det derfor hender at de må be skolen om å henvise for å sikre elvenes rettigheter. Eva beskriver utfordringen med følgende utsagn, hvor tid også er en begrensende faktor til å få tilstrekkelig innsikt i arbeidet som er gjort.

(...) vi kan sitte i ressursteam på store skoler der sakslisten er så lang at en ikke har sjans til å komme gjennom den eller gi gode drøftinger. Vi får ikke belyst saken godt nok. Da kan det bli slik at vi må si at dere bare må henvise også tar vi det derfra. (Eva)

Jeg får gjennom intervjuene inntrykk av at det kun er i veldig graverende tilfeller at skolen får direkte tilbakemelding om at arbeidet som gjøres, ikke er godt nok. På den andre siden kan jeg forstå at dette er en vanskelig balansegang. Jeg synes Kim hadde en passende beskrivelse i samtale om nettopp dette, om hvordan gi tydelige tilbakemeldinger til skolen når tilretteleggingen som gjøres for enkeltelever oppleves som kritikkverdig. «(...) nei, det er ikke spesialundervisning og jeg synes ikke du gjør jobben din godt nok heller. Det er dårlig kommunikasjon». En slik direkte tilbakemelding fordrer i tilfelle en svært god og trygg relasjon, noe informantene påpeker at krever flere år og bygge opp. Slik praksis synes å være i dag, med en eller færre faste møtedager i måneden, vil dette være vanskelig å oppnå. Videre stiller Tveitnes (2018, s. 156) spørsmål ved om det er manglende kapasitet i PP-tjenesten som er årsaksforklaring til at skolens evne til å tilrettelegge i liten grad beskrives i den sakkyndige vurderingen. Med det bekrefter hun også ønsket om at PP-tjenesten skal være mer til stede i skolen, noe som igjen vil være fordelaktig nettopp med tanke på å bygge relasjoner og et fruktbart samarbeid mellom skole og PP-tjenesten. Jeg har tidligere gjort poeng av at informantene i denne masteroppgaven tilsynelatende virker opplyste omkring systemarbeid. Samtlige informanter ytrer ønske og ser mulighetene i å være mer til stede i skolen. Samtidig kan det være legitimt å stille spørsmål ved hvorvidt PP-tjenesten ser kritisk på eget arbeid. I noen tilfeller kan det være nyttig å reflektere rundt eget arbeid og lete etter løsninger fremfor å legge skyld på skolen når det kommer til forklaringer på hvorfor systemarbeidet ikke fungerer som ønsket.

Alle informantene ytrer et ønske om å samarbeide med skolen og være mer til stede for lærerne for å drive kompetanseheving og opplysningsarbeid. Som nevnt i kapittel 4.4 foregår det mindre

av systemarbeid rettet mot hele klasser enn det jeg først antok. Samtidig forstår jeg det på informantene som at dette er arbeid de ønsker å bidra med. Jeg undrer meg over om dette har å gjøre med at tre av fire informantene har lærerutdanning. Informantene ytrer ønske om å støtte de lærerne som ikke makter mer. Ønskene er i samsvar med Mjøs (2007, s. 445) sitt forslag om at eksterne veiledere, blant annet PP-tjenesten, i større grad bør synliggjøre og fokusere på hva lærerne lykkes med, og berolige dem på at det alltid er bedringsmuligheter. Kanskje trenger lærerne hjelp til å senke ambisjonsnivået, og til å sortere ansvaret for ulike utfordringer der de hører hjemme. Også her tenker jeg at ledelsen, som har en sentral rolle med hensyn til den pedagogiske praksisen og endringsarbeid, må involveres og informeres om hvordan de best kan hjelpe og avlaste læreren i utfordringene en kanskje står i (Fasting, 2018b, s. 45,51; Øen, 2017, s. 12).

5.2.4 Oppfølging

Informantene i denne undersøkelsen peker på sakkyndighetsarbeid som en del av det systemrettede arbeidet, men problematiserer samtidig at det sjeldent er tid til å følge opp sakene etter at sakkyndig vurdering er overlevert. To av informantene ytrer særlig et ønske om å vie mer tid til nettopp dette arbeidet, og en av dem beskriver utfordringen slik:

(...) men skal vi virkelig få noe effekt ut av det [å se på kontekstuelle forhold, --systemene rundt eleven], så holder det ikke bare å skrive den [sakkyndig vurdering] og sende ut. Det er noe med oppfølging etter at vi har skrevet sakkyndig. For da har vi gjort oss opp en mening om hva som må til. Men hvis vi ikke følger opp i etterkant, tror jeg det blir vanskelig. (...) hvordan følge opp den sakkyndige, for vi ser at vi ikke får gjort det slik vi ønsker. Og vi har det på agendaen, men har fremdeles et stykke å gå på den. (...) men vi er avhengig at skolen ber om det og ønsker det. Det er mye lettere å veilede om det er et ønske om støtte sant. (Oda)

Dette står sterkt i samsvar med det Øen (2017, s. 10) omtaler som *fidelity* i sin spesialpedagogiske arbeidsmodell. Uten oppfølging blir det vanskelig å se hvordan planene følges opp av dem som er satt til å utøve tiltakene. Ved nærmere oppfølging kunne PP-tjenesten dessuten bidratt med oppklaringer og veiledning der det var behov for det. Ifølge Øen (2017, s. 10) kreves det utstrakt spesialpedagogisk kompetanse for å oppnå høy *fidelity*, som også bør være målet. Når man samtidig vet at skolene i liten grad besitter slik kompetanse, tyder det på et behov for at PP-tjenesten involveres mer i det spesialpedagogiske arbeidet på skolen, også i oppfølgingen av den sakkyndige vurderingen. Meld. St. 6 (2019-2020) understreker at arbeidet

med sakkyndige vurderinger ikke står i motsetning til forebyggende arbeid i skolen. Tvert imot er disse arbeidsoppgavene preget av gjensidig avhengighet, hvor de også forsterker og påvirker hverandre. Arbeidet med å utrede enkeltelevers behov virker inn på skolens helhetlige arbeid, og motsatt. Det har flere ganger blitt poengtert at tiltak som vil hjelpe en elev, også vil kunne heve kvaliteten på tilbudet til flere elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 56).

Jeg forstår det slik at dersom PP-rådgiverne hadde hatt flere faste møtedager i skolen, kunne oppfølgingsarbeid blitt prioritert i større grad. Da kunne PP-rådgiverne fått mer innsikt i saken og fulgt opp på en bedre måte. Samarbeid og dialog i forbindelse med IOP-arbeidet blir av informantene nevnt som et forslag. Det mener jeg er et godt eksempel på hvordan kompetanseheving kan foregå gjennom systemarbeid. Ved at PP-tjenesten bidrar med IOP-arbeidet og oppfølging vil det kanskje være lettere for læreren å gjøre jobben selv etter hvert ved at det skjer en kompetanseoverføring. En slik løsning vil i så fall være i samsvar med PP-tjenestens mandat knyttet til kompetanseheving i skolen. Eva illustrerer det slik:

Vi ser at vi er veldig gode på sakkyndighetsarbeid og til å få på plass rettighetene til barnet. Men det å følge saken videre, synes vi at vi kan bli bedre på. Og vi ønsker sammen med skolen å få det bedre til. Vi har snakket om blant annet å være mer deltagende i IOP-arbeidet. Først da ser vi hvordan dette omsettes. Kanskje vi trengs av og til å forklare meninger med det vi har skrevet, hvordan omsette det til skolehverdagen. Formuleringer kan være vanskelige, og den dialogen tror jeg er viktig at vi hadde kommet oss tettere på. Da tror vi, og at dersom vi gjør dette av og til, så er det lettere for læreren neste gang å ta jobben selv. (Eva)

6.0 Avslutning

Før jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven forelå det blant annet antagelser om at kompetansen personalet i skolen besitter, ofte er mangelfull når det gjelder tilrettelegging og inkludering for elever med særskilte behov. Gjennom arbeidet med teori om empiri foreligger det indikasjoner som stemmer overens med mine antagelser. I den sammenheng ønsket jeg å se på mulighetene som ligger i PP-tjenestens arbeid rettet mot skolen, med særlig fokus på den delen av mandatet som er knyttet til systemarbeid.

I kapittel 2.1 ble utviklingen av pedagogisk- psykologisk tjeneste gjort greie for, og tjenesten har i lang tid vært preget av individrettet arbeid. Til tross for at tjenesten kritiseres for å fremdeles inneha et for stort individfokus, viser funn fra denne masteroppgaven at man mulig har kommet et stykke på vei når det gjelder å arbeide mer systemrettet i skolen.

En av hovedutfordringene synes å handle om overføring av kunnskap gjennom systemrettet arbeid i skolen. Forklaringen til dette dreier seg om utfordringer med å knytte det allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske fagfeltet tettere sammen. Regjeringen mener at det viktigste grepet som kan tas for å fremme og styrke en inkluderende praksis, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Slik det er nå, synes avstanden mellom dem imidlertid å være for stor. Gjennom teorikapittelet og drøftingskapittelet har jeg forsøkt å belyse hvor viktig det er å knytte det allmennpedagogiske- og det spesialpedagogiske fagfeltet sammen. Særlig betydningsfullt er det med hensyn til hvilket opplæringstilbud elevene får. Det tyder på et manglende samsvar mellom disse to fagfeltene slik praksis i skolene er i dag, og jeg har forsøkt å belyse det faktum som en hemmende faktor i forbindelse med muligheter for å drive systemarbeid i skolen. Skoleledelsen fremheves som nøkkelfaktor i dette arbeidet. Det kan derfor sies å være et paradoks i denne sammenheng at kun 20 prosent av skoleledere mener at allmennpedagogisk kompetanseheving bør prioriteres (Fylling & Handegård, 2009, s. 69). Dette mener jeg bekrefter at det fremdeles ligger et tydelig skille mellom det allmenne og spesialpedagogiske i skolen, og at det er nødvendig med en mer samkjørt plan. Det tyder også på at man må ansvarliggjøre begge kunnskapsområdene og arbeide mer sammen mot en mer felles tilnærming, der spesialpedagogikken kan fungere som en støtte og et supplement inn mot det allmenne og ordinære i skolen.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) beskriver hvordan gjensidig tilpasning skjer i systemene som barnet til enhver tid er en del av (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18-

19). PP-tjenestens arbeid er i den sammenheng viktig når det kommer til kompensatorisk og forebyggende nivå ser elevene som en del av systemene de lever og utvikler seg innenfor (Samuelson & Bargel, 2018, s.22). Pedagogisk-psykologisk tjeneste er utvilsomt en viktig del av laget rundt barna og elevene. Tjenesten er en særlig bidragsyter når det gjelder å finne årsaker til utfordringer og løsninger som ligger i de ulike systemene som eleven er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55). Samtidig er det indikasjoner som tilsier at tjenesten i mindre grad er tilstedeværende sammen med elevene. Meld. St. 6 (2019-2020) gir dessuten uttrykk for at PP-tjenesten ikke tilbringer nok tid i skolen som sådan. Slik sett kan man si at praksis per i dag tyder på at PP-tjenesten heller er der for de voksne i skolen, fremfor elevene. På den andre siden er det samtidig indikasjoner som tilsier at skolens ansatte trenger at PP-tjenesten er der som støtte i det spesialpedagogiske arbeidet. Flere forskere peker dessuten på at det er nødvendig å tydeliggjøre forventningene til PP-tjenestens arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 56). Tid viser seg også å være en viktig faktor i sammenheng med å arbeide systemrettet i skolen. Det blir flere ganger påpekt av informantene mine hvor mye som skal rekkes over på den faste møtedagen, og jeg tenker at dersom man hadde vært mer til stede i skolen, og hatt mer tid, kunne flere problemstillinger vært løst. På den måten ville sakene blitt mer belyst, noe Eva bekrefter ved at de noen ganger må si «*dere får bare henviser, også tar vi det derfra*». Slik sett kan man si at tiden i seg selv er hemmende på systemarbeidets mulighet og funksjon i skolen. Det kan virke som at i tilfeller hvor man får tid til å drøfte og eventuelt sette inn tiltak tidlig, så klarer man å redusere en del henvisninger til PP-tjenesten. Dette er jo også målet, at flest mulig elever kan ivaretas innenfor det ordinære. Det tyder generelt på manglende samsvar mellom ideologi og praksis. Jeg undrer meg over om manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolene er noe av forklaringen til dette. Ved at skolene i større grad hadde hatt kompetanse om individet i et systemperspektiv, og slik sett kunne løfte det allmennpedagogiske tilbudet i større grad, ville dialogen mellom skolen og PP-tjenesten endret seg. På samme tid kunne økt spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte i skolen mulig vært en reduserende faktor hva gjelder henvisninger til PP-tjenesten på individrettet arbeid. Ved at skolene i større grad besitter spesialpedagogisk kompetanse, vil mulighetene for systemarbeid også kunne øke. Da kan det tenkes at man gjennom en felles forståelse og målrettet arbeid, i større grad når målet med systemrettet arbeid, som jo er kompetanse- og organisasjonsutvikling for å bedre kunne tilrettelegge for elever med særskilte behov.

6.1 Refleksjoner og forslag til videre forskning

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg innsikt innenfor mange spennende områder innen det spesialpedagogiske feltet. Sentrale temaer for oppgaven er blant annet tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering, forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, kunnskap og kompetanse både i skolen og PP-tjenesten. Dette er temaer som i seg selv kunne dannet utgangspunkt for flere interessante forskningsprosjekter. Jeg har til tider skrevet meg bort, og sporet av fra masteroppgavens forskningsspørsmål. Jeg har videre jobbet bevisst med å justere oppgaven i riktig retning. Det er særlig innenfor temaene tilpasset opplæring og spesialundervisning, hvor det kunne vært både nyttig og interessant å utdype mer enn det som oppleves i denne oppgaven. Terminologiene rommer langt mer enn det som fremkommer her. Som et supplement til denne masteroppgaven hadde det vært interessant å gjennomføre lignende studie mot en lærergruppe og mot en gruppe skoleledere. Det kunne også vært nyttig å inkludere flere PP-rådgivere i undersøkelsen for å undersøke eventuelle variasjoner. Som tidligere nevnt, virker denne gruppen av informanter opplyst når det kommer til systemarbeid i skolen. Det hadde vært interessant om videre forskning kunne si noe konkret om hvordan skolens spesialpedagogiske kompetanse blir utnyttet i skolen.

Etter arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg påstå at man i skolen fortsatt har et stykke å gå, hva gjelder å koble det spesialpedagogiske nærmere det allmennpedagogiske fagfeltet. Jeg tror det er nødvendig med en snuoperasjon, hvor man går fra å se på spesialpedagogisk kompetanse som et verktøy for spesialundervisning alene sammen med en voksen, til heller å utnytte mulighetene som ligger i fagområdet. Særlig nyttig tror jeg det vil være å i større grad benytte seg av spesialpedagoger både med og uten undervisningskompetanse. Det foreligger et stort potensial for læring, utvikling og inkludering dersom elvene blir møtt med tilstrekkelig kompetanse som kan bidra til riktig tilpasning og tilrettelegging i skolehverdagen, og ikke minst for ett tettere samarbeid mellom skole og PP-tjeneste. Samlet sett er det trygt å si at det foreligger større muligheter for PP-tjenesten å drive systemarbeid i skolen enn det som forekommer nå.

7.0 Referanseliste

- Ainscow, M. (2019). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*.
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. (7/2018). Hentet 22.05.2020 fra <https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bargel, H. L. & Samuelsen, A. S. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?, 65–75. Hentet fra http://malvik.lett.custompublish.com/Kvalitetssystem/artikkel_bargel.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Hentet 10.10.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E. (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 34–49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 13–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Harlow: Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2014). Informert og fritt samtykke. Hentet 01.05.2020 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1–19). London: Sage.
- Fasting, R. B. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69–83). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fasting, R. B. (2018a). Forord. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 5–6). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2018b). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45–59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15–25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27–40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglseth, K. (2012). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (3. utg., s. 256–271). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?* (5). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1313164-1478857886/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapp_05_09.pdf
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, (2), 43–53. Hentet fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2014/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86–94. Hentet fra http://www.idunn.no/spesped/2003/02/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_f_or_alle

- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–140. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2011/02/art04>
- Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (1999). Kunnskap om spesialundervisning. I P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga* (s. 7–13). Oslo: Universitetsforlaget
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Johnsen, G. (2012). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (3. utg., s. 118–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Knudsmoen, H., Mælan, E. N. & Løken, G. (2018). Pedagogisk systemarbeid ved bruk av pedagogisk analyse. I *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (1. utg., s. 119–131). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen* (St. Meld. Nr. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Hentet 10.10.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsløftet*. Hentet 03.05.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode- Vejledning i samfunnsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.
- Leppänen, V. (2011). Sosialt samspill: å ta opp og tolke telefonsamtaler. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg, *Mange ulike metoder* (s. 280– 300). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2018). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)* (LOV-2017-06-16-51). Hentet 03.05.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma* (IRIS - 2012/017). Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/read/23968607/irisrapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole : en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. (Doktgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84– 98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Mjøøs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid- konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, 83(3), 4–11.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvsberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101– 117.
Hentet fra http://www.idunn.no/np/2018/02/the_norwegian_educational_psychological_service
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer- en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nergaard, S. & Jahnsen, H. (2013). Relasjonelt og kategorielt perspektiv på opplæring. Hentet 22.05.2020 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/ut-av-klassen/inkludering-og-marginalisering/relasjonelt-og-kategorielt-perspektiv-pa-opplaring-article115841-21495.html>
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 74– 91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (2). Hentet 04.06.2020 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2014). Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn. Hentet 17.06 2019 fra <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 17.10.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (3). Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Samuelsen, A. S. (2019). Velkommen til SEVU-PPT nett! Hentet 04.06.2020 fra <https://www.sevuppt.no/>
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2), 19– 26. Hentet fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2018/Samuelsen-Bargel-individet.pdf>
- Simonsen, E. (1999). Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965. I P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga* (s. 45–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skogen, K. & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thune, T. (2019). Norsk utdanningshistorie. Hentet 22.04.2020 fra https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Lansing C. D., & Kovac, B.V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103– 114. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2011/02/art02>
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening* (Doktgradsavhandling). University of Stavanger, Norway. Hentet fra file:///C:/Users/bruker/Downloads/Marianne_Sandvik_Tveitnes.pdf
- Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 251– 273). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ulleberg, H. P. (2002). Integrering av funksjonshemmede i skolen. Hentet 22.04.2020 fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/integrering.htm>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet 10.10.2019 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 03.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet 07.10.2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Veilederen spesialpedagogisk hjelp. Hentet 03.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Statistikk om grunnskolen 2018/19. Hentet 09.01.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet 09.01.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019/2020). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet 09.01.2020 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Øen, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 81(1), 6– 15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202017.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”PP-tjenesten og systemarbeid i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å se på hvilke tanker PP-rådgivere har om egne muligheter for å drive systemarbeid i skolen, og om hvilken sammenheng det kan synes å være mellom systemarbeid og omfang av spesialundervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Stine Marie Landro, og er masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med den avsluttende oppgaven i master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Tema for avhandlingen er PP-tjenesten og systemarbeid i skolen, og jeg har utarbeidet følgende forskningsspørsmål: *hvilke tanker har PP-rådgivere om egne muligheter for å kunne drive systemarbeid i skolen?*

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å få frem hvilke tanker og erfaringer PP-rådgivere har om egne muligheter for å drive systemarbeid i skolen. Jeg har et ønske om å se nærmere på PPT sitt todelte mandat som omhandler individ- og systemarbeid, og med spesielt fokus på systemarbeidet. Samtidig ønsker jeg å se nærmere på konsekvensene av å drive systemarbeid, og en eventuell sammenheng mellom denne type arbeid, og omfanget av spesialundervisning. Slik jeg ser det, finnes det relativt lite forskning på dette feltet som belyser PP-rådgiveres perspektiv, og det virker å være skolens syn som i de fleste tilfeller blir representert. Av den grunn vil det være interessant og viktig å få innblikk i tanker og erfaringer dere som PP-rådgivere besitter, i denne sammenheng.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og slettet når masteroppgaven er ferdigstilt. Masteroppgaven er planlagt ferdigstilt innen utgangen av 2020.

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn i selve avhandlingen.

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I lys av mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med 3-4 PP-rådgivere. Dette informasjonsskrivet er derfor videresendt deg fra din nærmeste leder, eventuelt sendt til deg direkte på bakgrunn av ansattinformasjon som ligger på kommunens hjemmesider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det en intervjudeltagelse, som vil ha varighet på ca. 1 time. For at en deltagelse skal kreve minst mulig av deg, kommer jeg til din arbeidsplass for å gjennomføre intervju, dersom det er ønskelig. Spørsmålene vil omhandle dine tanker og erfaringer om hva som skal til for å arbeide systemrettet i skolen, og eventuelle utfordringer som kan knyttes til dette. Forholdet mellom systemarbeid og spesialundervisning vil også være en del av tematikken. Dersom det er ønskelig kan du få utlevert intervjuguiden (spørsmål) før selve intervjuet, slik at du kan gjøre deg opp noen tanker på forhånd. Jeg vil bruke lydopptaker og notere underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller påvirke ditt forhold til arbeidsplass/arbeidsgiver hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å ivareta dine personopplysninger, vil jeg oppbevare data i en passordbeskyttet fil på egen PC som også er beskyttet med passord.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes når avhandlingen publiseres. Det vil for øvrig kun være meg og min veileder, Sara Brøvig Østby, som har tilgang til dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2020. Alle personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Stine Marie Landro, tlf. 98477985, e-post: stineml90@hotmail.com
- Veileder og prosjektansvarlig: Sara Brøvig Østby, e-post: sara.ostby@nla.no
- Personvernombud: Marit Offerdal, e-post: marit.offerdal@nla.no
- Du kan også ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no, eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du kan tenke deg å delta. I så fall kan du sende meg en e-post eller SMS med informasjon om hvordan jeg kan komme i kontakt med deg.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Sara Brøvig Østby

Masterstudent

Stine Marie Landro

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet PP-tjenesten og systemarbeid i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ved utgangen av 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Orientering om prosjektet

- Kort presentasjon om prosjektet: forskningsspørsmål og formål med prosjektet.
- Informasjon om rammene rundt intervjuet: tidsrammen, lydopptak, mulighet til å trekke seg, og bekrefte at samtykke er innhentet.

PP-tjenestens virke:

- Hvor lang fartstid har du som PP-rådgiver?
- Hvilken utdanning har du, og når var du ferdig utdannet?
- Hvordan er ditt PP-kontor organisert i forhold til ansatte? Antall og profesjoner?

Systemarbeid i skolen:

- Hva legger du som PP-rådgiver i begrepet ”systemrettet arbeid” eller «systemarbeid»?
- Hvordan vurderer du egen erfaring og kompetanse i forbindelse med systemarbeid?
- Hvilke forutsetninger mener du må ligge til grunn for å kunne arbeide systemrettet i skolen?
- Kan du fortelle om systemarbeid som du har opplevd som nyttig?
- Hvilke tanker har du om egne muligheter for å arbeide systemrettet i skolen?
- Hva mener du at skal til for å i større grad kunne arbeide systemrettet i skolen?
- Hvordan opplever du forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid i ditt arbeid?

Samarbeid med skolen:

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom skole og deg som PP-rådgiver?
- Kan du beskrive samarbeidsrutiner som PPT har med skolen i forhold til arbeidet med spesialundervisning?
- På hvilken måte legger ditt kontor til rette for veiledningsarbeid i skolen?
- I hvilken grad føler du at dine anbefalinger blir etterfulgt av de involverte i systemsaker?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning:

- Hvordan opplever du at skolen arbeider med tilpasset opplæring for å forebygge og redusere behovet for spesialundervisning?
- Hvilke tanker gjør du deg om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen?
- Hvilke tanker har du omkring allmennpedagogiske tiltak i forbindelse med elever med spesielle behov?

Avslutning:

- Avklare at jeg har forstått dem riktig.
- Er det noe mer du vil tilføye? Eventuelle spørsmål?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

PP-tjenesten og systemarbeid i skolen

Referansenummer

192877

Registrert

19.12.2019 av Stine Marie Landro - stineml90@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sara Brøvig Østby, sara.ostby@nla.no, tlf: 45220967

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Marie Landro, stineml90@hotmail.com, tlf: 98477985

Prosjektperiode

20.12.2019 - 20.12.2020

Status

01.04.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

01.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.04.2020. Skype/Messenger er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av

databehandler, jf. art 28 og 29. 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 01.04.2020. Behandlingen kan fortsette. 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: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.12.2019 - 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 30.12.2019. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. 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: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)