

MASTEROPPGAVE

PP-tjenesten og systemarbeid i skolen

En kvalitativ studie om hvordan PP-rådgivere opplever samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling

Lene Nesmoen

12. mai 2022

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

FORORD

Med denne oppgaven er fire år med studier ved Høyskolen i Østfold ved veis ende. Å skrive masteroppgave har vært mer tidkrevende og utfordrende enn jeg hadde forestilt meg. Samtidig har arbeidet med oppgaven vært en interessant og lærerik prosess, som har gitt meg økt kunnskap og innsikt innen et spennende fagfelt som jeg vil ha nytte av i fremtiden.

Det er flere som fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven har vært mulig å gjennomføre. Jeg vil først og fremst takke de fire informantene for deres tid, tillit og åpenhet. Dere bidro til større forståelse og innsikt, og til motivasjon og inspirasjon til å skrive denne oppgaven.

En stor takk til min veileder Veslemøy Johansson for verdifulle innspill, konstruktiv kritikk, og ikke minst troen på meg, da jeg var i ferd med å miste troen på at jeg skulle klare det.

Tusen takk til familie, venner og kolleger som har stilt opp, oppmuntret meg og vist forståelse for mine prioriteringer. Takk Snorre, for all støtte og tålmodighet gjennom denne tiden. Din oppmuntring og påminnelser om at «det er godt nok», har betydd mye. Og til slutt. Hjertelig takk til Siri, som har heiet på meg, og vist forståelse for at mamma har vært opptatt med studier det siste året. Du er fantastisk!

Spydeberg, mai 2022

Lene Nesmoen

SAMMENDRAG

Temaet for denne studien er PP-tjenesten og systemarbeid i skolen. Skolen har et ansvar for å gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger, og prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven, læreplanen og retningslinjer for skolen. PP-tjenesten er en viktig del av laget rundt elevene, og skal være med å bidra til at de får den hjelpen de trenger. Det har vært økende oppmerksomhet på den delen av PP-tjenestens mandat som omhandler kompetanse- og organisasjonsutvikling, som innebærer at tjenesten skal hjelpe skolen med å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov. Forventningene fra politisk hold er at PP-tjenesten i større grad skal jobbe systemrettet, noe som innebærer å være tettere på elevene og i større grad samarbeide med skolen om tidlig innsats og forebyggende arbeid, for å forhindre at vansker oppstår. PP-tjenesten har blitt kritisert for at de bruker for mye tid på sakkyndighetsarbeid i spørsmål om spesialundervisning, samtidig som dette synes å være «bestillingen» fra skolen. Dette kan være med å bidra til at det blir vanskelig for PP-tjenesten å komme i posisjon til å samhandle med skolen om systemendring. Dette er utgangspunktet for min problemstilling;

Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode. Studiens empiri er hentet fra semistrukturerte intervjuer med fire PP-rådgivere fra tre ulike kommunale PP-kontorer. Datamaterialet er analysert, tolket og presentert med utgangspunkt i en fire-steps tematisk analyse (Johannessen et al., 2018). Studiens hovedfunn indikerer at PP-rådgiverne har en felles forståelse av at systemarbeid handler om å rette fokuset på ulike faktorer i elevens miljø som kan ha betydning for elevers læringsutbytte. Samtidig eksisterer det noe usikkerhet knyttet til hva systemarbeid innebærer i praksis. Videre ser det ut til å være variasjoner i hvordan de organiserer samarbeidet og det utadrettede arbeidet i skolene. Samtlige PP-rådgivere uttrykker at de ønsker å jobbe systemrettet, og ser på dette som en viktig del av deres mandat. De forteller imidlertid at de opplever at det kan være utfordrende å komme i posisjon til dette. Dette begrunnes blant annet med at de opplever at det er en oppfatning i skolen om at PP-tjenesten kommer med ekstra ressurser eller raske løsninger. PP-rådgiverne peker på at et godt samarbeid om systemendringer i skolen forutsetter involvering av skoleledelsen, felles forståelse og gode relasjoner.

ABSTRACT

The theme of this study is the Educational Psychological Service (EPS) and systemic work in schools. The school has the responsibility to give all pupils equal opportunities for learning and development, regardless of their prerequisites. The principles of inclusion and adapted education is enshrined in the Norwegian Act, the national curriculum and national guidelines for schools. The EPS is an important part of the team around the pupils to give the help they need. There has been increasing attention to the part of the EPS mandate that deals with competence enhancement and organisational development, which means that the service must assist schools in work in order to improve the adaption of the education for pupils with special needs. The national authorities also expect the EPS to collaborate with schools in early interventions and preventing problems. EPS has been criticised for their main focus on expert assessments, when it comes to questions about special education. One of the reasons may be that the teachers most often prefer that the EPS focus on individual pupils they are concerned about. Because of that it might be difficult for the EPS to enter a collaborative position regarding school system change. The main research question is;

How do EPS-counsellors experience the collaboration with schools in their work on competence enhancement and organisational development?

To answer the research question I have chosen a qualitative method design. The empiri of this study is based on semi-structured interviews with four EP-counsellors from three different EP-offices. The data material is analysed, interpreted, and will be presented based on a four-steps thematic analysis (Johannessen et al., 2018). The main findings of this study indicate that the EP-counsellors have a common understanding that systemic work is about focusing on the factors in the pupils environment that can have an impact on the pupils learning outcomes. However, there is some insecurity when it comes to systemic work in practice. Furthermore, it seems to vary how they organize the collaboration, and the system-oriented work in schools. The EP-counsellors express that they want to work system-oriented in schools, and consider that as an important part of their mandate. However, they experience that it can be challenging to get in position. One of the reasons why is that they experience a perception among school staff that the EPS contributes more resources or quick fixes. The EP-counsellors point out that collaboration with schools in system-oriented work requires involvement from the school management, a common understanding and good relationships.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2 Studiens aktualitet	2
1.3 Tidligere forskning og problemstilling.....	2
1.4 Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	5
2 TEORETISK BAKGRUNN.....	6
2.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	6
2.1.1 Etablering av PP-tjenesten.....	6
2.1.2 Økt fokus på systemarbeid	7
2.1.3 PP-tjenestens juridiske mandat og oppgaver i dag	7
2.1.4 Individrettet vs. systemrettet arbeid.....	9
2.1.5 Tydeliggjøring av mandatet.....	9
2.1.6 Kompetanse i PP-tjenesten	10
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	11
2.2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring	12
2.2.2 Tidlig innsats og forebyggende arbeid	12
2.2.3 Spesialundervisning.....	13
2.2.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	14
2.2.5 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen.....	15
2.2.6 Økning i omfang av spesialundervisning	16
2.2.7 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk	17
2.3 Pedagogisk systemarbeid.....	18
2.3.1 Teoretiske perspektiver	18
2.3.1.1 Individ- og systemperspektivet -ulike perspektiver på elever med særskilte behov .	19
2.3.1.2 En sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid	19
2.3.1.3 En lærende organisasjon -Senges teori om organisasjonsutvikling.....	20
2.3.2 Samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen.....	21
2.3.3 Spesialpedagogisk rådgivning	22
2.3.4 Pedagogisk analyse.....	22
2.3.5 Ulike faktorer som har betydning for samarbeidet	23

2.3.5.1	Rolleforståelse og forventninger	23
2.3.5.2	Samarbeidskompetanse	24
2.3.5.3	Tolkningsfellesskap	25
2.3.5.4	Skolekultur	26
2.3.5.5	Involvering av skoleledelsen	27
3	METODE	28
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	28
3.2	Kvalitativ forskning- og metode.....	29
3.3	Valg av metode.....	30
3.3.1	Semistrukturert intervju.....	30
3.4	Utvalg og rekruttering av informanter.....	30
3.5	Gjennomføring av intervjuer	31
3.6	Transkribering	32
3.7	Tematisk analyse	33
3.8	Forskningsetiske hensyn.....	35
3.9	Forskningens kvalitet	36
3.9.1	Validitet	36
3.9.2	Reliabilitet	37
3.9.3	Generaliserbarhet.....	37
4	PRESENTASJON AV FUNN.....	39
4.1	PP-rådgivernes forståelse av systemarbeid.....	39
4.2	Organisering av det systemrettede arbeidet.....	42
4.2.1	Tilstedeværelse i skolen	42
4.2.2	Læringsmiljøteam.....	43
4.3	Ulike forventninger og oppfatninger av roller.....	44
4.3.1	Skolens forventninger til PP-tjenesten	44
4.3.2	PP-rådgivernes forventninger til skolen	46
4.4	Samarbeid gjennom felles forståelse og relasjoner	48
4.4.1	Felles forståelse	48
4.4.2	Relasjoner	50
5	DRØFTING AV FUNN	51
5.1	PP-rådgivernes forståelse av systemarbeid.....	51
5.2	Organisering av det systemrettede arbeidet.....	53
5.3	Ulike forventninger og oppfatninger av roller.....	55
5.3.1	Tradisjonell forventning	55
5.3.2	Involvering av skoleledelsen	56

5.4	Samarbeid gjennom tolkningsfelleskap og gode relasjoner	58
6	OPPSUMMERING	61
6.1	Konklusjon	61
6.2	Metodisk refleksjon.....	63
6.3	Avsluttende kommentar og veien videre	64
	Litteraturliste	66
	Vedlegg 1	74
	Vedlegg 2	75
	Vedlegg 3	77
	Vedlegg 4	78

1 INNLEDNING

Temaet for denne studien er PP-tjenesten og systemarbeid i skolen. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt PP-tjenesten) er skolens sakkyndige instans og viktigste samarbeidspartner, og innenfor skolealder har PP-tjenesten to hovedoppgaver; De skal utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det (individarbeid), og de skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (systemarbeid) for å bedre legge til rette for opplæring av elever med særskilte behov (Opplæringslova § 5-6). I tillegg presiseres det i stortingsmeldinger at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93 og Meld. St. 6. (2019-2020), s. 55).

1.1 BAKGRUNN OG VALG AV TEMA

Gjennom mange år som spesialpedagog i grunnskolen har jeg møtt elever som av ulike grunner strever med å lære. Mange av disse elevene har fått et godt opplæringstilbud gjennom spesialundervisning, både i, og utenfor klasserommet. Men jeg har dessverre også opplevd at elever uttrykker at de føler seg ekskludert eller stigmatisert fordi de har spesialundervisning, spesielt blant eldre elever som har et mindre vedtak om spesialundervisning. Videre tror jeg at en del av disse elevene hadde fått økt trivsel og et bedre læringsutbytte med en godt differensiert og tilrettelagt undervisning innenfor den ordinære opplæringen. Som spesialpedagog i skolen har jeg hatt ansvar for både tidlig innsats og gjennomføring av spesialundervisning. I dette arbeidet har jeg forsøkt å få til et samarbeid med lærere omkring disse elevene for at de skal få en helhetlig opplæring innenfor klassefelleskapet. Dette har jeg opplevd som utfordrende, da jeg opplevde en holdning blant flere lærere om at elever som strever var «dine» (altså spesialpedagogens) elever, og at de skulle ut av klasserommet. Som spesialpedagogisk koordinator i skolen har jeg også sittet i ressursteam, og har samarbeidet tett med PP-tjenesten. Enkelte PP-rådgivere var opptatt av tidlig innsats og forebyggende arbeid, og delte mitt syn om at vi kan unngå spesialundervisning for enkelte gjennom godt tilrettelagt undervisning. Samtidig opplevde jeg et trykk fra lærere som ønsket å henvise elever, noe som i stor grad førte til at samarbeidet med PP-tjenesten dreide seg om enkeltelever og kartleggingsresultater. Dette har ført til en interesse for systemarbeid, samt PP-rådgiveres muligheter til å arbeide med systemendringer i skolen, og er dermed bakgrunn for valg av temaet: PP-tjenesten og systemarbeid i skolen.

1.2 STUDIENS AKTUALITET

Systemperspektivet har fått økt fokus de siste årene, hvor man ønsker å dreie oppmerksomheten fra individet (eleven), til elevens samspill med systemet, altså organiseringen og innholdet i den pedagogiske virksomheten. Fra politisk hold legges det føringer om at kompetansen må tettere på elevene og at PP-tjenesten samarbeider med skolen for å styrke skolens evne til å øke kvaliteten på det ordinære tilbudet (Meld. St. 18 (2010-2011) og Meld. St. 6 (2019-2020)). Målet er å styrke kvaliteten på den ordinære opplæring slik at antallet elever med behov for spesialundervisning går ned. I tillegg vil mer tilstedeværelse og et godt samarbeid med skolen kunne bedre arbeidet med å følge opp elevene som har vedtak om spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019-2020), s.57).

Flere utredninger og rapporter hevder at PP-tjenesten i hovedsak bruker tid på sakkyndighetsarbeid i spørsmål om behov for spesialundervisning, og at tiltak for elever med særskilte behov kommer for seint (Meld. St 18 (2010-2011), s. 89 og Nordahl et al. 2018, s. 216). Videre synes spesialundervisningen i skolen ifølge forskning og annen dokumentasjon ikke å være av god nok kvalitet, i tillegg er tiltakene ofte individuelle eller gruppebaserte og organisert «på siden» av det ordinære (Barneombudet, 2017, s.7 og Nordahl et.al. 2018, s. 215). Opplæring som foregår ved siden av fellesskapet, viser seg å gi dårligere betingelser for samhandling og læring (Fasting & Sundar, 2018, s. 15).

Prinsippet om en godt tilpasset opplæring innenfor et inkluderende fellesskap for alle elever er forankret i opplæringsloven, og er beskrevet i overordnet del av læreplanen. Flere elever kan gjennom hele utdanningsløpet oppleve utfordringer med å lære. Dette krever at skolen stadig videreutvikler sin kompetanse og praksis slik at de kan legge til rette for enkeltelever og elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen kan få støtte og hjelp fra PP-tjenesten i arbeidet med å avdekke utfordringer eller gi eleven den hjelpen de trenger. Et tett samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten kan bidra til at forebyggende tiltak blir iverksatt tidlig, slik at elevers vansker ikke får utvikle seg (Nordahl et al., 2018).

1.3 TIDLIGERE FORSKNING OG PROBLEMSTILLING

Moen, Rismark, Samuelsen og Sølvberg (2018) har i artikkelen *The Norwegian Educational Service* gjort en systematisk gjennomgang av forskning på PP-tjenesten i tidsrommet 2000-2015. I analysen fant de 22 arbeider som de har kategorisert i tre kategorier; «Forskning på individ- og systemrettet arbeid og profesjonell identitet», «Forskning på spesifikke problemområder og sakkyndige vurderinger» og «Forskning på samarbeid og

brukererfaringer» (Moen et al., 2018, s. 105). Resultater av analysen indikerer at det er behov for mer forskning knyttet til PP-tjenestens systemarbeid. De peker på at det først og fremst er behov for å kartlegge hva slags hjelp- og støttebehov som finnes i skolene, og hvordan PP-tjenesten imøtekommer disse behovene (Moen et al., 2018, s. 107).

Fylling og Handegårds (2009) kartlegging og evaluering av PP-tjenesten, *Kompetanse i krysspress*, har vært et viktig bidrag til forskning om PP-tjenestens systemarbeid. I denne studien blir oppmerksomheten i stor grad rettet mot samordning, altså systemer og strukturer for den formelle kontakten mellom samarbeidspartnere. Fylling og Handegård (2009, s. 13) fant store variasjoner i hvordan de ulike PP-tjenester er organisert, noe som ser ut til å ha betydning for samarbeid og oppfølging. Det ser ut til at systemarbeid har hatt som primært fokus å få på plass rutiner for samhandling mellom skolen og PP-tjenesten, men at det i mindre grad rettes fokus mot utvikling av skolen. Videre pekes det på at PP-tjenesten og skolen synes å ha ulik forståelse av, og forventninger til samarbeidet. De konkluderte med at PP-tjenestens systemarbeid hadde forbedringspotensiale, og at deres praksis i stor grad var knyttet til sakkyndighetsarbeid og individrettet veiledning (Fylling & Handegård, 2009, s. 156). Denne studien er imidlertid fra 2009, og i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al. 2018, s. 175) pekes det på at det er et behov for dokumentasjon rundt PP-tjenestens nytte. Videre vises det til at det finnes lite empirisk forskning om PP-tjenesten.

Ulike tiltak er blitt iverksatt for å styrke PP-tjenesten, deriblant etter- og videreutdanning SEVU-PPT (2013-2018) hvor målet har vært å styrke PP-tjenestens kompetanse i systemorientert arbeid. Evalueringen indikerer at fokus på systemarbeid har økt, men at det individorienterte arbeidet fortsatt står sentralt (Andrews et al. 2018). En utfordring synes å dreie seg om at skoler i stor grad har en tradisjonell forventning om at PP-tjenesten skal drive med individorientert arbeid. Dette kan føre til interessemotsetninger, og kan gjøre det vanskelig for PP-tjenesten å komme i posisjon som en aktør i endringsarbeidet (Andrews et al., 2018). Ifølge forskningslitteraturen tyder det på at endringsarbeid og organisasjonsutvikling skal bidra til forbedring, men i skolene finnes det ulike interesser, holdninger og tradisjoner som kan være avgjørende for hvilken retning prosessen tar.

Med utgangspunkt i forskningslitteratur og egen erfaring har jeg en antagelse om at det å arbeide med endringsprosesser i skolen er en utfordrende oppgave for PP-tjenesten, og danner dermed bakgrunn for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling?

Hvilke faktorer muliggjør eller begrenser det systemrettede arbeidet?

Formålet med problemstillingen er å få kunnskap og innsikt i hvordan PP-rådgivere opplever systemarbeidet i skolen, og på denne måten belyse muligheter og begrensninger i samarbeidet om endring. Mange andre enn PP-rådgivere uttaler seg om deres rolle og virksomhet, derfor ønsker jeg å få frem PP-rådgiveres stemme i hvordan de opplever samarbeidet med skolen. Jeg mener dette kan være et viktig bidrag i diskusjonen om de ulike utfordringene og tilnærmingene knyttet til PP-tjenesten og skolens arbeid med å utvikle kvaliteten på opplæringen og redusere omfanget av spesialundervisning.

1.4 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING

Kompetanse- og organisasjonsutvikling vil i denne oppgaven i hovedsak bli omtalt som systemarbeid eller systemrettet arbeid. PP-tjenestens systemarbeid kan romme mange ulike arbeidsoppgaver, som for eksempel tverrfaglig samarbeid med foreldre og/eller ulike instanser som barnevernstjenesten, helsesykepleier, barne- og ungdomspsykiatrien etc. Dette vil ikke bli berørt i denne oppgaven. Systemarbeid forstås her som PP-tjenestens arbeidsoppgaver der de samarbeider med skolen for å fremme skolens samlede pedagogiske praksis, med særlig vekt på arbeid med forebygging og tidlig innsats. Begreper som er nært knyttet til systemarbeid som også vil bli benyttet er blant annet *endringsarbeid, rådgivning, veiledning, innovasjon og kompetanseheving*.

Begrepet samarbeid vil være sentralt i oppgaven. Jeg legger til grunn at systemarbeid forutsetter samarbeid, og på denne måten henger disse handlingene naturlig sammen. Jeg vil allikevel presisere at samarbeid ikke er det samme som systemarbeid. Samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole vil naturligvis også dreie seg om individuelle henvisninger og oppfølging av enkeltelever, men jeg ønsker altså å rette fokuset på det samarbeidet som dreier seg om forebyggende innsatser for å forhindre at enkeltelever blir henvist i spørsmål om spesialundervisning.

Videre vil studien ta for seg systemarbeid fra PP-rådgiveres perspektiv, og deres erfaringer med samarbeidet med skolen i dette arbeidet. PP-rådgivernes samarbeidspartnere i denne sammenheng vil være skoleledelsen og lærere i grunnskolen.

1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING

Denne oppgaven inneholder seks kapitler.

I første kapittel gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av tema, temaets aktualitet, tidligere forskning på PP-tjenesten og valg av problemstilling, samt begrepsavklaring og avgrensning.

Kapittel to består av tre deler hvor jeg gjennom teori og tidligere forskning som vil belyse temaets kompleksitet. Den første delen omhandler PP-tjenestens etablering og utvikling, samt utfordringer knyttet til tjenestens mandat og oppgaver i dag. I den neste delen vil jeg gjøre rede for tilpasset opplæring og spesialundervisning og drøfte forholdene mellom disse. I kapitlets siste del vil jeg se på hva pedagogisk systemarbeid innebærer, og ut ifra teori og tidligere forskning hvilke forutsetninger som kan ha betydninger for samarbeidet.

I kapittel tre vil jeg presentere valg av metode, samt beskrive prosessen med utvalg og rekruttering av informanter, samt bearbeiding av data. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt stilling til, og drøfte studiens kvalitet med hensyn til validitet og reliabilitet.

I kapittel fire vil jeg presentere funn fra den tematiske analysen. Resultatene vil tematisert i fire hovedtemaer med tilhørende undertemaer.

I kapittel fem vil jeg drøfte funn i lys av aktuell forskning og teori. Resultatene vil bli drøftet med utgangspunkt i temaene i det foregående kapitlet.

I kapittel seks vil jeg i korte trekk oppsummere studiens formål og konklusjon. Deretter vil jeg diskutere studiens styrker og svakheter, og avslutte oppgaven med en kommentar om veien videre.

2 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens teorigrunnlag. I første del vil jeg ta for meg PP-tjenestens mandat og oppgaver, og drøfte utfordringer knyttet til dette. Deretter vil jeg gjøre rede for tilpasset opplæring og spesialundervisning, og se på forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre rede for pedagogisk systemarbeid, og ut fra teori og tidligere forskning drøfte hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

2.1 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE

PP-tjenesten er en førstelinjetjeneste som skal hjelpe barn og elever som har særskilt behov for tilrettelegging, med den hensikt at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk opplæringstilbud. I tillegg skal PP-tjenesten hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). PP-tjenestens arbeid omfatter barn og unge fra 0 til 19 år, men kan også omfatte voksenopplæring (Hesselberg & Tetzchner 2016, s.14). Ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 15) kan målet for PP-tjenestens arbeid i skolen sies å være tredelt: Det skal være reparerende for vansker en elev har, det skal forebygge at eventuelle vansker hos enkeltelever oppstår, og det skal forebygge vansker i større deler av en elevgruppe. For å lettere kunne forstå PP-tjenestens mandat og oppgaver slik vi kjenner det i dag, ser jeg det som hensiktsmessig å først kort gjøre rede for trekk fra den norske skolehistorien, da PP-tjenestens etablering og utvikling er tett knyttet til endringer i skolen og forståelsen av opplæring av elever med særskilte behov.

2.1.1 Etablering av PP-tjenesten

PP-tjenesten har sin opprinnelse i politiske beslutninger om masseutdanning, og etablering av en skole for alle på tidlig 1900-tallet (Fasting, 2015, s. 55). Alle barn og unge skulle ha like muligheter, og folkeskolelovene og Normalplanen som ble innført på slutten av 1930-tallet skulle være redskaper i bygging av det norske samfunnet (Fasting og Sundar, 2018, s. 32). Normalplanen (1939) stilte et minstekrav til skoleprestasjoner, og intelligenstester ble konstruert slik at «uønskede» elever ble diagnostisert som såkalte undermålere med et formål om å beskytte skolen mot uønskede elementer og forebygging av sosiale problemer (Simonsen, 1999, s. 56). Dette var i en tid hvor moderne pedagogisk-psykologisk vitenskap viste at det var forskjell på barns utrustning, og måleinstrumenter og intelligenstester fikk sitt store gjennombrudd (Simonsen, 1999, s.56, 63) Utredning og diagnostisering i skolene ble først gjennomført av skolepsykiatere, og etter hvert ble PP-tjenesten etablert som skolens

ekspertise i dette arbeidet (Simonsen, 1999, s. 56). Dette kan ses i sammenheng med PP-tjenesten individrettede oppgaver, slik vi kjenner det i dag.

Normalplanen medførte at flere elever opplevde store utfordringer i møte med skolens krav og forventninger, og behovet for særskilte tiltak økte. Dette resulterte i en lov om spesialskoler i 1951, og en endring i Folkeloven i 1955, som pliktet stat og kommuner i å tilby hjelpeundervisning utenfor skolens ordinære opplæring (Fasting & Sundar, 2018, s. 32 og Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 31). PP-tjenesten representerte i denne sammenheng et rådgivningsapparat, som var en forutsetning for å sette i gang slik undervisning. Dette medførte at arbeidsoppgavene i stor grad dreide seg om å være en sorteringsinstans, slik at elever som falt utenfor systemet ble luket ut av normalskolen (Rinde, 2008). I 1979 trådte Lov om grunnskolen av 1969 i kraft, hvor PP-tjenestens oppgaver ble hjemlet i paragraf (Fylling & Handegård, 2009, s. 8).

2.1.2 Økt fokus på systemarbeid

På 1960-tallet ble det reist spørsmål fra politisk og faglig hold om skolens og samfunnets segregerende løsninger (Fasting, 2015, s. 55). Dette førte til at grunnskoleloven ble revidert, og denne skulle være felles for grunnskolen og spesialskolene i 1975, og prinsippet om individuelt tilpasset opplæring ble presisert. (Haug et al. 1999, s.10). PP-tjenestens oppgaver ble dermed endret. Tidligere vektlegging av kategorisering av elever innenfor et segregerende skolesystem skulle nå omorganiseres til økt utadrettet systemarbeid, og mindre vekt på individuelle tiltak (Johnsen, 2019, s. 123). Det viste seg at antall elever på spesialskoler sank, men spesialundervisning i grunnskolen økte (Haug, et al. 1999, s.10). Dette var situasjonen da Norge, sammen med andre land, signerte Salamancaerklæringen i 1994, og forpliktet seg til prinsippet om inkluderende opplæring til alle elever (UNESCO, 1994). I erklæringen ble det presisert at alle elever skal få opplæring i den ordinære skolen uavhengig av deres forutsetninger. Økt vektlegging på at elevers vansker i møte med skolen må ses i lys av hvordan skolen tilrettelegger opplæringen, har bidratt til at PP-tjenesten måtte endre arbeidsmåter (Fylling & Handegård, 2009, s. 8). PP-tjenestens oppgaver som omfatter systemarbeid ble innlemmet i opplæringsloven i 1998 (Hesselberg & Tetzchner 2016, s.31).

2.1.3 PP-tjenestens juridiske mandat og oppgaver i dag

PP-tjenestens mandat omtales i andre ledd av i opplæringsloven (1998);

«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 sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta» (Opplæringslova, 1998 § 5-6).

Man kan se av opplæringsloven at PP-tjenestens mandat består av to hovedoppgaver; Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, og arbeid med sakkyndig vurdering i spørsmål om behov for spesialundervisning. I litteraturen omtales disse to oppgavene som oftest som system- og individrettede oppgaver. Det individrettede arbeidet til PP-tjenesten i skolen er gjerne forbundet med utarbeidelse av sakkyndig vurdering i spørsmålet om behov for spesialundervisning, og er begrunnet ut fra elevens manglende læringsutbytte, og behov for et mer individuelt tilrettelagt opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017 og Opplæringslova § 5-1). Det systemrettede arbeidet dreier seg om et mer indirekte arbeid med elevene, hvor samarbeid med skolen om tilpasset opplæring, tidlig innsats og forebygging står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det har vært en økende oppmerksomhet omkring PP-tjenestens systemrettede arbeid de siste 20-30 år, hvor man har ønsket at det legges mer vekt på forebygging av vansker, kompetanseutvikling og endring av skolens praksis, fremfor individuell diagnostisering, behandling og sakkyndig vurderinger (NOU, 2009, s. 86 og Fylling & Handegård, 2009, s. 8). Mange tiltak er iverksatt for å dreie PP-tjenesten mer over på systemarbeid, allikevel er flere utredninger og rapporter tydelige på at PP-tjenesten i hovedsak bruker tid på arbeid med sakkyndig vurderinger og annet individrettet arbeid, og at systemrettet arbeid har en tendens til å bli nedprioritert i praksis (Fylling og Handegård, 2009, s. 6, Andrews et.al. 2018, s. 10 og Nordahl et.al. 2018, s.7). Forklaringer på dette kan ifølge Andrews et al. (2018, s.147) være at kompetanseprofiler, etablerte arbeidsmåter og faglig tradisjoner i PP-tjenesten kan være årsaker til «treghet» i endringsprosessen. De understreker imidlertid at også lovgivning, politikk og tradisjonelle oppfatninger kan være med på å holde tjenesten fast i bestemte forståelser av tjenestens mandat og rolle. Mjøs og Flaten (2018) peker på at selv om opplæringsloven plikter PP-tjenesten til å hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, er ikke skolen forpliktet til å motta denne typen hjelp. Det kan føre til at det blir vanskelig for PP-tjenesten å bli brukt til denne formen for samarbeid dersom skolen ikke ser behov for endring av praksis. I Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60) *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* understrekes det at PP-tjenestens forbyggende arbeid er avhengig av at skoleeiere, ledere og lærere anerkjenner og etterspør kompetansen deres, samtidig som at PP-tjenesten aktivt tilbyr sine tjenester.

2.1.4 Individrettet vs. systemrettet arbeid

Evaluering av PP-tjenesten viser at de fagansatte i tjenesten har ulike oppfatninger av det doble mandatet, og hva som faller inn under individrettet og systemrettet arbeid (Fylling & Handegård, 2009, s. 147,148, Hustad et al. 2016, s.79 og Andrews et al., 2018, s.142). En del av utfordringen handler om at arbeid med de to oppgavene går i hverandre i praksis. Andrews et al (2018, s.142) beskriver dette med et eksempel hvor en individsak i en klasse hvor et av tiltakene kan være at PP-tjenesten veileder læreren i klasseledelse, hvor intensjonen er å legge undervisningen bedre til rette for en enkeltelev. Om dette er individrettet eller systemrettet arbeid kan være vanskelig å definere. Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 141) peker på at ingen elever er «isolerte enheter», men en del av administrativt, pedagogisk og sosialt system, og det er derfor ikke alltid lett å skille mellom individ- og systemtiltak. Tiltak som er begrunnet ut fra behovet til en enkeltelev kan være rettet mot en hel klasse, og kan kalles systemrettet individarbeid. Hustad et al. (2013, s. 182) hevder at begrepene individrettet- og systemrettet arbeid ikke kan ses på som gjensidig utelukkende, og at systemrettet arbeid som begrep forstås langs et kontinuum fra arbeid med miljøet rundt eleven til det tverrfaglige samarbeidet med hjelpetjenestene for å fremme elevens mestring. Videre peker de på at det vil være mer fruktbart å skille mellom tre fortolkninger av det systemrettede arbeidet: a) systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø, b) systemrettet arbeid med organisasjonssystemet (skolen), c) systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet. En annen utfordring knyttet til oppfatninger av PP-tjenestens doble mandat kan ha med at individrettet- og systemrettet arbeid ofte settes opp mot hverandre på bakgrunn av at de kan representere ulik forståelse av elever med funksjonshemninger eller særskilte behov (Samuelsen & Bargel, 2018). Dette vil jeg beskrive nærmere under delkapittel 2.3.1 *Teoretiske perspektiver*. I Meld. St. 6 (2019-2020) understrekes det at arbeidet med sakkyndig vurderinger og individrettet arbeid ikke står i motsetning til systemarbeid. Disse oppgavene er gjensidig avhengig og forsterker og påvirker hverandre, og tiltak begrunnet ut fra behovet til enkeltelever kan være rettet mot en større gruppe eller klasse, og kan øke kvaliteten på opplæringstilbudet for flere elever (Meld. St. 6 2019-2020), s.56, 64 og Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 141).

2.1.5 Tydeliggjøring av mandatet

Lovverk og nasjonale planer er Stortingets ansvar, og ifølge Mjøs og Flaten (2018) finnes et stort og uutnyttet handlingsrom innenfor rammen av lover og forskrifter. Ansvaret for PP-tjenesten ligger hos kommunen eller fylkeskommunen: «Kvar kommune og fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen» (Opplæringslova,

1998 § 5-6). Utover plikten knyttet til vedtak om spesialundervisning (§5-3) finnes det ingen krav om kompetanse eller kapasitet i tjenesten (Mjøs og Flaten 2018). Det stilles heller ikke noen krav til hvordan PP-tjenesten organiseres, så fremt de er i stand til å ivareta de lovpålagte oppgavene (St. Meld. 6 (2019- 2020), s. 60).

I St. Meld. 18 ((2010-2011) s. 91-95) *Læring og Fellesskap* ble det presentert fire forventninger til PP-tjenesten i et forsøk på å tydeliggjøre mandatet og oppgavene til PP-tjenesten:

- PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng.
- De skal arbeide forebyggende.
- De skal bidra til tidlig innsats.
- De skal være en faglig kompetent tjeneste i kommuner og fylkeskommuner.

Disse forventningene ble publisert som kvalitetskriterier med veiledende punkter som forklarer hvordan kommunen, PP-tjenesten og skolen skal arbeide og samarbeide for å utvikle god kvalitet i tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge Mjøs og Flaten (2018, s. 9) behandles disse kvalitetskriteriene ulikt i kommunene. I St. Meld. 6 (2019-2020) følges disse forventningene opp, og det presiseres at regjeringen vil gjøre det enda tydeligere i opplæringsloven at PP-tjenesten skal jobbe forbyggende og med tidlig innsats. Forslaget om endringer i opplæringsloven ble publisert i *Ny opplæringslov* (NOU, 2019:23) hvor utvalget foreslår at PP-tjenestens mandat utvides til å ikke bare rette seg mot elever med særskilte behov, men alle elever, gjennom å hjelpe skolen med tidlig innsats og forebygging (NOU, 2019: 23, s. 378).

2.1.6 Kompetanse i PP-tjenesten

For å bidra til ønsket dreining til mer systemrettet arbeid har nasjonale myndigheter gjennom flere år bevilget midler til kompetanseheving gjennom ulike etter- og videreutdanninger av ansatte i PP-tjenesten. I kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK (2000-2003) var en av målsettingene å styrke tjenestens kompetanse i systemrettet arbeid (Fasting & Sundar, 2018, s. 34). Evalueringen i etterkant viste blant annet at de skoler og PP-tjenester med best økonomiske og organisatoriske rammevilkår hadde best utbytte av programmet (Lie et. al. 2003, s. 130). En annen strategi var prosjektet Faglig løft for PP-tjenesten i Midt-Norge (2008-2012), som hadde som målsetting å etablere faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PP-tjenesten. Det ble konkludert

med at det ikke syntes å være en klar sammenheng mellom videreutdanningen og mer systemrettet arbeid i PP-tjenesten (Hustad og Fylling 2012, s. 117).

Som et ledd i oppfølgingen av de fire forventningene til PP-tjenesten i St. Meld. 18 (2010-2011), som beskrevet ovenfor, ble det gjennomført en kartlegging av PP-tjenestens kompetanse i 2013. Hustad et al. (2013, s. 10) konkluderte med at de ansatte i PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men i større grad trenger kompetanse i å komme «tettere på» lærerne i skolen. Kartleggingen viste at PP-tjenesten ikke oppfyller forventningene om å bidra til tidlig innsats, og i enda mindre grad å arbeide med forebygging. Rapporten skulle danne et kunnskapsgrunnlag for utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten (Hustad et al., 2013, s. 9). Strategien (SEVU-PPT) ble gjennomført i perioden 2013 til 2018, hvor målet var å styrke PP-tjenestens kompetanse, og bidra til mer systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018, s. 14). I evalueringen konkluderes det med at det systemrettede arbeidet har økt, spesielt hos de som har deltatt i etter- og videreutdanningen (Andrews et. al. 2018, s. 8). Videre konkluderes det med at kompetansen har økt innen fagområder som forebyggende arbeid, veiledning av pedagogisk personell, organisering av pedagogiske tilbud, bistand til skoler i forbindelse med kompetanseheving, vurderinger av forhold som opplæringstilbud, muligheter for tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæring og læreforutsetninger. Andrews et al. (2018, s. 10) peker på at selv om ledere og fagansatte i PP-tjenesten vurderer sin kompetanse som høy innenfor fagområdene, er det imidlertid ikke gitt at det har ført til endret praksis. I Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 74) meldes det behov om ytterligere styrking av PP-tjenestens kompetanse. Regjeringen vil bidra med et kompetanseløft på det spesialpedagogiske området, med særlig vekt på PP-tjenesten. Formålet med kompetanseløftet er blant annet å styrke tjenestens kompetanse slik at de skal bli i bedre stand til å jobbe med forebyggende arbeid i skolen.

2.2 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING

En inkluderende skole der alle møter en tilpasset og likeverdig opplæring er tydelig forankret i opplæringsloven, læreplan og retningslinjer for norsk skole. En vesentlig utfordring i den inkluderende norske skolen er imidlertid, ifølge Nordahl et al. (2018, s. 32), å gi tilpasset opplæring til de fleste elever innenfor de ordinære rammene i skolen. Nedenfor vil jeg gjøre rede for, og drøfte forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt drøfte utfordringer som oppstår i spenningen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.

2.2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring

Begrepet «tilpasset opplæring» ble første gang nevnt i Mønsterplan av 1987, og er i dag nedfelt i Opplæringsloven, (1998) § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evner og føresetnadene til den enkelte eleven, lærlingen». Det vil si at skolen og lærere har en plikt til å sørge for at alle elever møter et læringsmiljø som gjør at de får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Den forskningsbaserte kunnskapen om effekten av tilpasset opplæring er ifølge NOU 2016: 14, *Mer å hente*, relativt begrenset (NOU 2016: 14, s. 8). Dette til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldende i norsk skole i rundt 40 år (NOU 2016: 14, s. 23). Dette er i tråd med det Backmann & Haug (2006) hevder i sin forskningsrapport, *Forskning om tilpasset opplæring*, at begrepet «tilpasset opplæring», først og fremst blir brukt i politiske sammenhenger. Begrepet er vanskelig å definere, noe som gjør det utfordrende både for forskning og pedagogisk praksis (Backmann og Haug, 2016, s. 8). I NOU (2016: 14, s. 23) pekes det på at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men skal være et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med føringene i læreplaner når lærerne planlegger, gjennomfører og evaluerer opplæringen. Elevene kan nå de samme kompetansemålene på ulike måter gjennom varierte arbeidsoppgaver, ulikt lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmåter, forskjellige læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (NOU 2016: 14, s. 23).

2.2.2 Tidlig innsats og forebyggende arbeid

Et grunnleggende problem i skolen er at læringsutfordringer som oppstår tidlig, i altfor stor grad får utvikle seg og forsterkes over tid. For elever i 1. til 4. trinn, som står i fare for å bli hengende etter, er det viktig å sette inn tiltak tidlig (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Tidlig innsats er en del av det ordinære tilbudet, og innebærer kortvarig og målrettet innsats fra skolen i lesing, skriving eller regning for de elevene som trenger det. Intensjonen om tidlig innsats er forankret i Opplæringsloven (1998) §1-4, og blir løftet fram i politiske dokumenter. I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen*, fremheves det at tidlig innsats må ligge til grunn i skolens arbeid på alle områder, både når det gjelder det pedagogiske arbeidet, læringsmiljøet og elevenes emosjonelle og sosiale ferdigheter. Det pekes også på at tiltak som blir iverksatt tidlig har høyere effekt på elevens læring og utvikling enn seinere i skoleløpet, og virker dermed forebyggende for elever med ulike former for risiko (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42). Viktigheten av tidlig innsats og forebyggende arbeid blir fremhevet i Nordahl-rapporten (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, som blant annet viser til Dovre kommune som har etablert et fungerende støttesystem i skolen. Støttesystemet knyttes til vektlegging av to-lærer-system og intensiv opplæring i

lesing og regning, og har vist seg å bidra til at andelen elever som mottar spesialundervisning er gått ned (Nordahl, et al. 2018, s. 238). Videre foreslås det i rapporten at PP-tjenesten bør arbeide mer forebyggende i nært samarbeid over tid (Nordahl et al., 2018, s. 240-246). Dette synspunktet støttes og videreføres i Meld. St. 6 (2019-2020). Regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer tilgjengelig i skolen slik at de i større grad kan bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudet for alle elever. På denne måten kan de være med på å bidra til å øke kvaliteten på det ordinære og spesialpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55).

2.2.3 Spesialundervisning

Til tross for tilpasninger i den ordinære opplæringen, vil det allikevel alltid være noen elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Disse elevene vil ha behov for et mer individuelt tilrettelagt tilbud gjennom spesialundervisning. Dette er hjemlet i Opplæringsloven kapittel 5; «Elevar som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder også spesialundervisningen, men opplæringstilbudet skal ta hensyn til elevens utviklingsutsikter og opplæringsbehov som ikke lar seg gjøre innenfor ordinære rammer (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Det anslås at 15-25 prosent av barn og unge har så store utfordringer at de trenger en form for tilrettelegging i løpet av skoleløpet (Nordahl et al., 2018, s. 216). Årsakene til dette er ofte sammensatte og knyttet til elevenes evner og forutsetninger, livssituasjon, og ulike faktorer i selve undervisningssituasjonen (Nordahl & Overland, 2021, s. 5,6). Det kan være en diagnose som kan være årsak til at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, men det er manglende utbytte som begrunner retten til spesialundervisning, og ikke diagnose (Nordrum, 2019, s. 96). Det er altså en skjønnsmessig vurdering om en elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Lærertetthet, lærerens kompetanse, mindre elevgrupper og pedagogiske metoder kan ha betydning for hvem som får vedtak om spesialundervisning. (Utdanningsdirektoratet 2014, s. 10). Knudsmoen et al. (2011) fant i sin undersøkelse av elever med få timer spesialundervisning i uka, at hva som anses for å være et lite vedtak om spesialundervisning i en skole, kan være tilpasset opplæring innenfor klassens rammer i en annen skole. Dette understreker betydningen av det systemrettede arbeidet i skolen.

En forutsetning for at spesialundervisningen skal være virksom, er at den er tilpasset elevens læringsbehov, bidrar til helhet og sammenheng og til likeverdig og inkluderende opplæring (Breilid & Fasting, 2018, s. 116). Haug (2017a, s. 54) peker på flere utfordringer knyttet til spesialundervisningen, slik den praktiseres i dag. Han hevder blant annet at elever som mottar

spesialundervisning ser ut til å komme dårligere ut når det gjelder trivsel, motivasjon, arbeidsinnsats, sosial kompetanse og læringsutbytte. Videre peker han på at spesialundervisningen i stor grad blir organisert utenfor felleskapet. Disse påstandene bekreftes i forskning og rapporter om spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudet, 2017 og Nordahl et al., 2018). Ifølge data fra *Grunnskolen informasjonssystem* (GSI) var det 52 % av elevene med vedtak om spesialundervisning som fikk denne undervisningen hovedsakelig organisert i gruppe eller alene i skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet 2021a). I følge Fasting & Sundar, (2018, s.17), gir opplæring som foregår ved siden av fellesskapet dårligere betingelser for samhandling og læring, mens differensiering innen et inkluderende læringsfellesskap derimot, bidrar i større grad til læring.

I Nordahl-rapporten (2018, s. 7) pekes det på at det spesialpedagogiske systemet som eksisterer i dag, er lite funksjonelt. Ifølge Nordahl et al. (2018, s.116, 252) går det for lang tid fra et behov hos en elev oppstår til tiltak iverksettes. De foreslår derfor å fjerne retten til spesialundervisning, og erstatte denne med «systemendringer». På denne måten kan ressurser og kompetanse som i dag brukes til å utarbeide sakkyndige vurderinger frigjøres, og brukes nærmere elevene i skolen. Høringsuttalelser til Kunnskapsdepartementet tyder på at det er bred enighet om utfordringene, men de fleste er negative til forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 44-45).

2.2.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden har sitt formelle grunnlag fra opplæringslovens overordnede prinsipp om tilpasset opplæring, og i dens bestemmelse om rett til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 218). Den skal bidra til å avklare og iverksette retten til spesialundervisning, og omfatter flere faser fra en bekymring oppstår til spesialundervisningen planlegges, gjennomføres og evalueres (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 218, 224). Jeg velger å ikke beskrive de ulike fasene da dette ikke er relevant for studien. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er dog en viktig del av PP-tjenestens og skolens arbeid med å sikre ivaretagelse av enkeltelever som har behov for tilrettelagt opplæring utover det man klarer innenfor den ordinære undervisningen.

Tiltakskjeden omfatter samspillet mellom aktører på ulike forvaltningsmessige arenaer - elev/foresatte, skolen og PP-tjenesten (Breilid & Fasting, 2018, s. 119). De ulike fasene er regulert av lover og regelverk, samtidig som det legges opp til at det lokale handlingsrommet kan brukes for å ta hensyn til lokale og individuelle forhold og behov. Handlingsrommet og anbefalinger er beskrevet i Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning, som

også tydeliggjør roller- og ansvarsfordeling (Utdanningsdirektoratet, 2014). Nordahl et al. (2018, s. 178) viser til flere undersøkelser som indikerer varierende samsvar mellom regelverk og lokal praksis, og konkluderer med at det er behov for kvalitetsutvikling i hver enkelt fase i tiltakskjeden og sammenhengen mellom dem. Breilid og Fasting (2018, s. 119) påpeker at for å oppnå sammenheng mellom fasene i kjeden er det viktig at aktørene spiller på lag ut fra avklarte roller og ansvar. Dessuten vil det være nødvendig at både skolen og PP-tjenesten har kunnskap og kompetanse til å gjennomføre de lovpålagte oppgavene.

I PP-tjenestens arbeid med utredning og utarbeidelse av sakkyndig vurdering må det blant annet tas stilling til elevens utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Dette forutsetter at PP-tjenesten har kjennskap til læreplanverket, samt skolens lokale arbeid med planene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom PP-tjenesten anbefaler spesialundervisning, og kommunen fatter enkeltvedtak om spesialundervisning, er skolen pliktig til å utarbeide individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringsloven, 1998, § 5-5). IOP skal bygge på enkeltvedtaket, og skal være et arbeidsverktøy for skolen og lærerne for å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 68).

2.2.5 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen

Herlofsen (2013, s. 242, 243) fant i sin doktorgradsavhandling, *Spesialundervisningens tiltakskjede -lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*, at det var store variasjoner i kvaliteten på IOP. Hun konkluderer med at noen skoler formulerer klare mål og tiltak for oppfølging av tiltak, mens andre er uklare og henger ikke sammen med de forutgående fasene i tiltakskjeden. En forklaring på dette kan være mangel på spesialpedagogisk kompetanse, som kan føre til at lærere blir usikre på planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen (Herlofsen & Nilsen, 2019, s. 241). Utredninger og rapporter peker på at det i for stor grad brukes personale uten formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse i forbindelse med spesialundervisningen, noe som går utover kvaliteten på opplæringen (Nordahl, 2018, s. 215 og Barneombudet, 2017, s. 22). Opplæringsloven § 10-1 stiller ikke krav til at lærere har spesialpedagogisk kompetanse. Derimot har opplæringsloven en generell bestemmelse om at «Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den videregående skolen, skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse» (Opplæringslova, 1998 § 10-1). I Meld. St. 6 (2019-2020) pekes det på at de samme kravene til pedagogisk og faglig kompetanse for ansatte som gir ordinær undervisning, er de samme som gjelder for ansatte som gir spesialundervisning.

For å realisere prinsippene om tilpasset opplæring i inkluderende fellesskap, vil det være en forutsetning at skolen har lærere med kompetanse i å avdekke og identifisere elevenes utfordringer, slik at de kan iverksette målrettede tiltak umiddelbart (Nordahl og Overland, 2021, s. 92). I en rapport fra Ekspertgruppen i Spesialpedagogikk (2014) pekes det på at selv om spesialpedagogiske emner som forebygging, tilpasset opplæring og inkludering står i forskrift i rammeplaner for lærerutdanninger i dag, er det uklart hvor mye de ulike lærerutdanningsinstitusjonene vektlegger emnene (Forskningsrådet, 2014, s.13). Slike emner innebærer blant annet kunnskap om kjennetegn på vansker, kartleggingskompetanse, samt handlingskompetanse, slik at de vet hva de skal gjøre når de oppdager at elever har vansker. Ekspertgruppen understreker at det er behov for at disse områdene vektlegges i større grad (Forskningsrådet, 2014, s. 13).

2.2.6 Økning i omfang av spesialundervisning

Frem til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06), var omfanget av spesialundervisningen stabil, og omfattet ca. 6 prosent av elevene i grunnskolen (Meld. St. 20 (2012-2013, s. 89). Fra skoleåret 2006/2007 økte omfanget av spesialundervisning betraktelig, og lå på 8, 6 prosent i 2011 (Meld. St. 20 (2012-2013, s. 89). Etter 2011 har statistikken imidlertid vist en liten nedgang, og i skoleåret 2020/2021 lå andelen på 7.7 prosent (Utdanningsdirektoratet 2021b). Tall fra GSI (2021) viser en jevn økning av antall elever med spesialundervisning mot slutten av grunnskolen, noe som strider mot intensjonen om tidlig innsats og forebyggende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

På bakgrunn av den kraftige økningen i spesialundervisning, gjorde Mathiesen og Vedøy (2012) en kvalitativ undersøkelse for å søke svar på hvorfor bruk av spesialundervisning økte. Hos sentrale aktører i skolen var endring av styring i skolen blant forklaringer på økningen (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. v). Dette dreier seg om endringer knyttet til skolens rammebetingelser, som blant annet innføring av ny læreplan (LK06) med sterkt fokus på læringsutbytte, testing og kontroll, samt økt fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats. Samfunnsendringer, som økt fokus på diagnostisering på individnivå og rettighetstenkning, i tillegg til spesialundervisningens struktur, var også sentrale forklaringer til økningen av spesialundervisning (Mathiesen & Vedøy 2012, s. v). Spesialundervisningens struktur omhandler særlig PP-tjenestens rolle og hvordan PP-tjenesten balanserer sin rolle mellom å være en sakkyndig instans og veileder. Her ga flere informanter uttrykk for at økt vektlegging på PP-tjenesten som sakkyndig, og dermed også en ressursutløser, er en driver til mer bruk av spesialundervisning (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. vii).

2.2.7 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Pedagogikk og spesialpedagogikk fremstår som forskjellige fag med ulikt innhold, ulike tiltaksområder og med delvis separate utdannings- og forskningsinstitusjoner (Haug, 1999, s. 23). Mens pedagogikk forstås som læren om oppdragelse og undervisning generelt, kan spesialpedagogikken forstås som oppdragelse av mennesker med lærevansker og/eller funksjonshemninger (Morken, 2006, s. 17). Morken (2006, s. 17) mener at denne forståelsen av spesialpedagogikk kan kritiseres for at lærevansker og/eller funksjonshemming forstås som at problemet ligger hos individet.

Prinsippene om en inkluderende skole og tilpasset og likeverdig opplæring har stått sentralt i de utdanningspolitiske føringene i mange år, og den juridiske og individuelle retten til spesialundervisning kan forstås som et virkemiddel for å oppnå en dette. Fasting et al. (2011 s.85) hevder at *èn skole for alle* har skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever. I den forbindelse peker de på en politisk dobbeltkommunikasjon som kan påvirke hvordan skolen utformer sin praksis; For det første er det et uttalt mål om å holde spesialundervisningen på et minimum, samtidig som de skal etterleve idealet om tilpasset opplæring for den enkelte. Dette individfokus, mener Fasting et al. (2011) danner et utgangspunkt som legitimerer bruk av spesialundervisning, både i form av inkluderende og segregerende tiltak, og at økningen av spesialundervisning kan forstås som en strategi i skolens ansvar for tilpasset opplæring. For det andre stilles det krav til effektiv undervisning som bidrar til økt læringsutbytte, som kan medføre at skolen tar i bruk organisatoriske løsninger gjennom for eksempel homogene elevgrupper eller spesialpedagogiske tiltak (Fasting et al., 2011, s. 86). Dette er i tråd med det Bliksvær et al. (2017, s. 27) fant i sin undersøkelse av lærernes forståelse av økt omfang av spesialundervisning. Lærernes forklaringer var blant annet økt rettighetsfokus i samfunnet, sammen med økt fokus på resultater og læringsutbytte. Bliksvær et. al., (2017, s. 28) og Mathiesen og Vedøy (2012, s. vi) peker på at et sterkt fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring kan bidra til å øke omfanget av spesialundervisning, fordi det å komme tidligere og tettere på elever også bidrar til at læringsutfordringer avdekkes.

Komplementaritetsteorien beskriver forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Hvis den ordinære undervisningen er god, vil det redusere behovet for spesialundervisning (Haug, (2017a), s.17, Nordahl og Overland (2021), s.22, Fasting & Sundar (2018), s. 28, Meld. St. 21 (2016-2017) og Meld. St. 6 (2019-2020), s.11). Med utgangspunkt i denne teorien og en målsetting om at flest mulig elever skal få dekket sine

opplæringsbehov innenfor den ordinære opplæringen, hevder Thygesen et al. (2011, s. 107) at dette forutsetter spesialpedagogisk kompetanse hos lærere. Denne påstanden begrunner de med at læringsmålene for elever med særskilte behov ofte er forskjellig fra andre elevers læringsmål, og krever at læreren har spesialisert kunnskap (Thygesen et al., 2011 s.106). Det er ifølge Haug (2015, s. 3), en utbredt forestilling om at spesialundervisning krever evidensbaserte lærevanskespesifikke undervisningsstrategier som tilpasses eleven ut ifra den enkelte elevs vanske. Florian (2013, s. 15) peker på at individualiserte tiltak som iverksettes på bakgrunn av elevens vansker, ofte vil føre til marginalisering i klasserommet fordi tiltak er bestemt ut ifra en bedømmelse av hva eleven ikke kan. Haug (2017b) på sin side, hevder at godt tilpassede allmennpedagogiske undervisningsstrategier gir best effekt på elever med særskilte behov. Videre understreker han at enkelte elever vil ha behov for mer tid, flere repetisjoner, langsommere progresjon og færre oppgaver. Nordahl et al. (2018, s. 223) understreker at det er behov for spesialpedagogikk, og at spesialpedagogiske strategier bør ses på som et kvalifisert supplement til skolens allmennpedagogiske praksis, og anvendes der den allmennpedagogiske kompetansen ikke er tilstrekkelig.

2.3 PEDAGOGISK SYSTEMARBEID

Pedagogisk systemarbeid i skolen består av systematisk samarbeid og samhandling med et mål om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både PP-tjenesten og skolen har en rolle (Fasting & Sundar 2018, s. 17). Ifølge Fasting og Sundar, (2018, s. 21) innebærer det at fokuset rettes mot strukturene, samhandlingsmønstre og relasjoner *innenfor* skolen og *mellom* skolen og PP-tjenesten. Et slikt arbeid kan foregå på skolen, i elevgrupper eller på trinn i skolen, og kan innebærer blant annet deltakelse i møter, rådgivning, veiledning, observasjoner og samtaler med aktører i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.1 Teoretiske perspektiver

Ifølge Fylling og Handegård (2009, s. 18) krever et systemrettet arbeid en grunnforståelse av at all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen. Det vil si at selv om fokuset er på individets behov for tilrettelegging, vil vurderingen av behov for tiltak relateres til betingelser i elevens omgivelser.

Systemtankegangen forankres i ulike teoretiske perspektiver, og for å lettere kunne forstå systemarbeidets plass i PP-tjenestens arbeid kan disse fungere som en støtte.

2.3.1.1 Individ- og systemperspektivet -ulike perspektiver på elever med særskilte behov

Den individuelle forståelsesmåten har som utgangspunkt i at vansker har sin primære bakgrunn i særtrekk (mangler, sykdom, skal el.) ved enkeltindividet. En slik oppfatning var dominerende lenge innen spesialpedagogikken og ellers i samfunnet (Tangen, 2008, s. 19). Ifølge Fasting og Sundar (2018, s. 38) vil en slik identifisering og kategorisering av vansker kunne føre til stigmatisering og en devaluering av elevens potensial for læring og utvikling. I tillegg vil en utelukkende individuelle forståelse, ifølge Tangen (2008, s.19), være utilstrekkelig, eller feilaktig, fordi en vanske for eksempel kan forklares av manglende tilpasning i den ordinære undervisningen. Kritikken av denne forståelsen førte til at det relasjonelle perspektivet fikk økende oppmerksomhet innen spesialpedagogikken, og gjenspeiles i nasjonale føringer og styringsdokumenter. Det vil si at fokuset er endret fra en ensidig, individuell kategorisk forståelse av manglende læring og utvikling til å tillegge systemet (skolens organisering, læringsmiljø og arbeidsmåter) mer oppmerksomhet (Fasting & Sundar, 2018, s. 38). Dette innebærer et systemperspektiv, som representerer en forståelse innenfor spesialpedagogikken om at eleven formes blant annet av de omgivelsene eleven er en del av, samtidig som eleven selv påvirker sine omgivelser (Tveit et al., 2012). Systemperspektivet kan brukes for å beskrive komplekse situasjoner der samspillet mellom aktørene er relasjonelt fundert, noe som er sentralt i denne oppgaven.

Ifølge Breilid og Fasting (2018, s. 118) vil tiltak i skolen ut fra denne forståelsesmåten handle om å redusere barrierer for læring, for eksempel gjennom å utvikle kvaliteten på den ordinære opplæringen (tilpasset opplæring), eller å endre organisatoriske eller fysiske hindringer. Det at det legges vekt på at elevenes utfordringer i skolen har en sammenheng med struktur og kultur, læringsmiljø og innholdet i den ordinære opplæringen, støttes i forskningen (Nordenbo et al., 2008). Fasting og Sundar (2018, s. 35) peker imidlertid på at man kan se at den individuelle, kategoriske forståelsen fremdeles eksisterer, og virker som barrierer for å kunne realisere prinsippene om en inkluderende skole. Videre mener de at individperspektivet er en nødvendighet for å kunne etablere individuelt tilpassede og målrettede tiltak. Men et sterkt individfokus, uten oppmerksomhet mot opplæringens plass i helhet og sammenheng, kan raskt føre til at enkeltelever plasseres utenfor fellesskapet (Fasting & Sundar, 2018, s.21).

2.3.1.2 En sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid

I utviklingen av skolens læringsmiljø og spesialundervisningstiltak, er det skolen som er den handlende og ansvarlige parten i opplæringssammenheng, og det er skolen som er ansvarlig

for hvordan de legger til rette for opplæringen (Fasting & Sundar, 2018, s. 21). Selv om det juridiske ansvarsforholdet er plassert hos skolen, vil PP-tjenesten, som førstelinjetjeneste være en naturlig samarbeidspartner for skolen, hvor de samarbeider om utviklingen av skolens praksis. Ved å plassere samarbeid i en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme vil likeverdighet i samarbeidet være en sentral dimensjon. Dette innebærer en premiss om at hver enkelt deltaker i samarbeidet er med fordi hver enkelt har et verdifullt bidrag til det aktuelle temaet som drøftes (Moen, 2012, s. 20). Læreren har kunnskap om klassemiljø, om organisatoriske og didaktiske forhold ved undervisningen og om den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Spesialpedagogen bidrar med kunnskap om enkeltbarns eventuelle lærevansker, og hensiktsmessige tiltak, og PP-rådgiveren kan bidra med relevante begreper og alternative perspektiver som kan føre til ytterligere forståelse av eleven eller opplæringssituasjonen den befinner seg i. I henhold til denne beskrivelsen mener Moen (2012, s. 21) at alle parter bidrag vil være vesentlig for en helhetlig forståelse av eleven. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på samarbeid innebærer en forståelse av at ny kunnskap og innsikt utvikles og konstrueres i gitte sosiale og kulturelle settinger gjennom dialog mellom mennesker. (Berger og Luckmann, 1966). Det vil si at ny kunnskap og innsikt ikke er resultat av at «eksperter» overfører informasjon til andre som har mindre kunnskap, men at alle deltakers bidrag er like verdifulle. Moen (2012, s. 21) peker på at med et slikt syn på samarbeid, blir ikke den nye kunnskapen som konstrueres ikke bare et mål i seg selv, men også vesentlig for utvikling og iverksetting av pedagogiske tiltak.

2.3.1.3 En lærende organisasjon -Senges teori om organisasjonsutvikling

Arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven (1998), noe som innebærer at skolen som organisasjon befinner seg i en kontinuerlig endrings- og utviklingsprosess for ivare ta alle elever. Ifølge Senge (1990, s. 19) kan en organisasjon som stadig er i endring- og forbedringsprosess ses på som en lærende organisasjon. En lærende organisasjon blir her forstått som en organisasjon der alle aktører samhandler og deler sin kunnskap, slik at virksomheten samlet sett utvikler ny kompetanse og bedre praksis. Dette gjør seg gjeldende i skolen der det i læreplanens overordnede del fremheves at lærere, ledere og de andre ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Senge (1990, s. 20) utviklet teorien om en organisasjonsutvikling gjennom pionerstudier og undersøkelser av læring og utvikling i store amerikanske selskaper. Han peker på fem disipliner som må ligge til grunn for at organisasjonen kan realisere systemendring; Systemtenking, personlig mestring, mentale

modeller, felles visjoner og gruppelæring (Senge, 1990, s. 5-13). Ifølge Senge (1990, s. 17) er *systemtenking* den overbyggende kompetansen som integrerer de øvrige disiplinene og smelter disse sammen til en enhet av teori og praksis. Samuelsen (2008, s. 16) peker på at skoler som vil utvikle seg til lærende organisasjoner vil gjennom utvikling av strukturer og rutiner for kompetanseheving, vedlikehold, kompetansedeling og bruk av kompetanse, ha en større mulighet for å ivareta lærernes og organisasjonens læringsprosess. Dette innebærer å kartlegge hva slags kompetanse skolen besitter, kompetansemangel, kompetansebehov, samt planlegge og gjennomføre kompetanseutvikling. I arbeidet med å utvikle skolens kompetanse innen områder som tidlig innsats og tilpasset opplæring, kan PP-tjenesten bistå skolen med dette gjennom kurs eller veiledning (Utdanningsforbundet, 2017). Dette forutsetter, som nevnt, at skolen anerkjenner og etterspør kompetansen deres, samt at PP-tjenesten aktivt tilbyr sine tjenester.

2.3.2 Samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen

I Meld. St. 18 (2010-2011) ble «samordning og samarbeid -bedre gjennomføring» foreslått som én av tre strategier for å få PP-tjenesten tettere på skolen. Samordning er forankret på etats- eller ledelsesnivå, og er knyttet til koordinering av de ulike tjenestene for å legge til rette for samarbeid. Ifølge Moen (2013) er kvaliteten på samordning avhengig av velfungerende systemer som ledelse, strukturerer, rutiner og tid, mens kvaliteten på samarbeid avhenger av menneskene som deltar. Moen (2013) peker på fem forhold som bør ligge til grunn for samarbeid: For det første innebærer det at deltakerne har felles mål og hensikt. For det andre bør den enkelte deltaker ha relevant kunnskap om temaet. Det tredje forholdet innebærer at deltakerne uttrykker og deler sin kunnskap. For det fjerde innebærer det at den enkelte deltaker er engasjert, interessert, åpen og lyttende. Det femte og siste forholdet som bør ligge til grunn for et samarbeid, er at deltakerne setter delene sammen, slik at de munner ut i konkrete tiltak for å nå målene man er blitt enige om.

Ifølge Andrews et al., (2018, s. 135) er møtet kjernen i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Hvordan møtene organiseres ser ut til å variere lokalt. Både når det gjelder type møter, hyppighet og hvem som deltar (Fylling & Handegård, 2009, s. 144 og Andrews et al., 2018, s. 135). Ressursteam ser ut til å være en mye brukt arena for samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009, s. 144). Et ressursteam er et fagteam bestående av skolens ledelse og andre fagpersoner som har god kjennskap til skolen som organisasjon, skolens læringsmiljø og den enkelte elevs behov for tilrettelegging. Ressursteamet blir da bindeleddet mellom den enkelte elev, og de utfordringer som oppstår i møte med

opplæringen, med klassen eller skole, slik at de raskt kan sette i verk tiltak (Fasting & Sundar, 2018, s. 40). Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 283) peker på at systemrettet arbeid ikke bare innebærer noen samarbeidsmøter, men er en prosess som må vedlikeholdes over tid. Videre sier de at dette fordrer god kommunikasjon. Uten kommunikasjon vil prosessen stoppe opp eller svinne hen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 283).

2.3.3 Spesialpedagogisk rådgivning

Tveitnes og Simonsen (2019, s. 253) knytter systemrettet rådgivning og innovasjon til PP-tjenestens systemrettede mandat. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 23) ser man en økende grad av verdien av innovasjon som rådgivningsstrategi, fordi dette er med på å flytte oppmerksomheten fra individet, og over på strukturene i systemet som kan produsere problemer eller være til hindring for utvikling.

Tveitnes & Simonsen (2019, s. 254-255) skiller mellom spesialpedagogisk rådgivning på systemnivå og individnivå, men påpeker at disse formene for rådgivning har begge til felles at rådgiveren arbeider indirekte for å fremme den pedagogiske praksisen. Systemrettet rådgivning retter seg mot skolen som system eller organisasjon, og har som mål å endre gjeldene praksis, samt gi bidrag til personalets profesjonsutvikling. Det kan handle om å formidle spesialpedagogisk kunnskap som kan hjelpe skolen med å bedre skolens generelle kompetanse (Tveitnes & Simonsen 2019, s. 256). Individrettet rådgivning retter seg mot én eller flere lærere, hvor målet å hjelpe lærerne i å mestre utfordringer, og dermed sette lærerne i bedre stand til å tilpasse opplæringen og heve den generelle kvaliteten på eget arbeid (Tveitnes & Simonsen, 2019, s.255-256). Dette blir gjerne omtalt som veiledning, fordi PP-rådgiveren etablerer et mer langvarig veiledningsforhold til en annen fagperson, hvor fokuset er lærerens utvikling. Veiledning kan bygge på observasjon av praksis eller utelukkende basere seg på refleksjoner over praksis gjennom samtale (Johannessen et al., 2010, s. 22).

2.3.4 Pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en analysemodell utviklet av Thomas Nordahl, og er et refleksjonsverktøy som kan benyttes i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljøer. Pedagogisk analyse er basert på et systemperspektiv, og handler om at aktørene i skolen går sammen og analyserer og reflekterer over konkrete utfordringer og opprettholdende faktorer. Det kan være skoleomfattende utfordringer eller utfordringer knyttet til en bestemt klasse. I pedagogisk analyse ligger en sterk føring om at de ansatte selv finner frem til egne utfordringer, og samarbeider om analyser og iverksetting av forskningsbaserte tiltak (Nordahl, 2012, s. 8). I forbindelse med det kommuneomfattende

FoU-prosjektet *Kultur for læring*, ble pedagogisk analyse anvendt i arbeidet med å etablere et profesjonelt læringsfellesskap, der både skoleledelse, skoleansatte og PP-tjenesten var involvert (Knudsmoen et al., 2018, s. 122). De ansatte i PP-tjenesten har et annet samfunnsoppdrag, og en annen kunnskapsbase og profesjonskompetanse enn de ansatte i skolen, men undersøkelser av prosjektet viser at analysemodellen bidro til et tolkningsfellesskap som bedret kommunikasjonen mellom PP-tjenesten og de ansatte i skolen. På denne måten utviklet PP-tjenesten og skolene seg i takt med hverandre, og dermed økte muligheten for PP-tjenestens innvirkning på skolens pedagogiske praksis. (Knudsmoen et al. 2018, s.130). Moen og Tveit (2012, s. 16) peker at det er det finnes flere metoder som setter fokus på systematisk og strukturert analyse og refleksjon, og at det viktigste ikke er hvilken metode man bruker, men hvordan man tar det i bruk. Videre understreker de at det viktigste er at det oppleves relevant, nyttig og hensiktsmessig i settingen og konteksten man befinner seg i.

2.3.5 Ulike faktorer som har betydning for samarbeidet

For å utvikle et godt samarbeid kreves innsats fra både skolen og PP-tjenesten. Nedenfor vil jeg beskrive noen forutsetninger som bør ligge til grunn for samarbeid om endring i skolen, samt hvilke hindringer som kan skape barrierer for et godt samarbeid.

2.3.5.1 Rolleforståelse og forventninger

I Meld. St. 6 (2019-2020) pekes det på at PP-tjenesten skal arbeide tett på skolen med forebyggende innsatser samtidig som de skal være en uavhengig instans ovenfor skolen. Dette krever høy bevissthet og god rolleforståelse både hos de ansatte i PP-tjenesten og skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60). Som et ledd i prosjektet *Faglig løft for PPT*, ble det iverksatt et ettårig samhandlingsprosjekt i 2011, hvor en av målsettingene var å utvikle og forbedre samarbeidet mellom PP-tjenesten og skoler (Moen, 2013). Fire kvalitative intervjustudier skulle belyse PP-rådgiverne og lærernes subjektive opplevelser av samarbeidet i to kommuner (Moen, 2012, s.11). Oppsummert var rolleutfordringer knyttet til forventninger og avklaringer blant sentrale funn i de fire studiene (Moen, 2012, s. 15). PP-rådgiverne opplevde å være usikre i egen rolle i møte med de andre, i tillegg til at de opplevde at lærerne og rektor var usikre på hva de kunne forvente av PP-rådgiverne (Wetters, 2012, s. 63). Nilsson (2012, s. 235,236) fant at noen av lærerne i forkant av prosjektet hadde en forventning om at PP-rådgiverne i større grad skulle komme med faglige råd og innspill i sakene som ble drøftet. Lærerne opplevde imidlertid at PP-rådgiverne hadde en mer veiledende rolle, mens lærerne selv ble hovedaktørene i drøftingene.

I forbindelse med SEVU-PPT-utdanningen undersøkte Moen et al. (2020) hvordan PP-rådgiverne forstår sin rolle. For det første fant de at rådgiverne opplever at rollen formes av forventninger om systemrettet arbeid. Dette innebærer at de fokuserer på systemarbeid, og knytter rollen til positive læringsmiljø og ønsker å bistå skoler i utviklingsarbeid og lærere i endringsarbeid. Videre fant de at PP-rådgiverne ikke ser på rollen isolert og uavhengig av samarbeidspartnere, og at rollen formes gjennom relasjoner med dem de samarbeider med. Selv om resultatene i studien kan være påvirket av konteksten, da undersøkelsen ble gjennomført i forbindelse med SEVU-PPT-utdanningen, gjenspeiler dette funn fra tidligere forskning om at PP-rådgivere ønsker å jobbe mer systemrettet (Fylling & Handegård, 2009, s. 140).

PP-tjenestens rolle som sakkyndig instans og «ressursutløser» i spørsmål om spesialundervisning er grundig innarbeidet hos PP-tjenesten og PP-rådgivernes praksis. Disse individorienterte oppgavene har ifølge Fasting (2015, s. 54) etablert seg som et nasjonalt «varemerke» der sakkyndigheten er knyttet til *hvem* som har krav på spesialundervisning, og *hva* tiltakene skal innebære. Årsaken til dette kan være at sakkyndighetsrollen representerer en tydelig juridisk forankret oppgave, gjenstand for tilsyn og klageadgang, mens systemarbeidet er ikke en like tydelig juridisk forankret oppgave, og må derfor ofte vike for det individorienterte arbeidet (Fylling & Handegård, 2009, s. 150).

2.3.5.2 Samarbeidskompetanse

Ifølge Moen (2012, s. 25) vil kvaliteten på samarbeidet være avhengig av den enkelte deltakers samarbeidskompetanse. Hun peker på *faglig kunnskap om samarbeid*, *relasjonskompetanse* og *oppmerksomt nærvær* som tre sentrale komponenter i fagpersonens samarbeidskompetanse.

Faglig kunnskap om samarbeid innebærer blant annet bevissthet om betydning av felles mål, kunnskap om tema, samt evnen til å uttrykke denne kunnskapen eksplisitt slik at den blir tilgjengelig for alle. I tillegg innebærer det bevissthet om å være engasjert, interessert, åpen og lyttende til det andre sier (Moen, 2012, s. 25-26). Tveiten (2019, s. 116) understreker at evnen til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon, og at det er viktig å skille lytte fra det å høre, for lytting innebærer at man er aktiv overfor det man hører, og forholder seg til det som sies.

Relasjonskompetanse er den andre komponenten Moen (2012, s. 27) fremhever i samarbeidskompetanse, som innebærer å kunne stille seg inn på den andre, og være åpen og tilgjengelig, men samtidig evner å bevare kontakt med seg selv. I relasjonskompetanse står

anerkjennelse sentralt. Å anerkjenne innebærer som fagperson at man lytter, forstår, aksepterer, tolerer og bekrefter det andre sier (Moen, 2012, s. 26). I spesialpedagogisk sammenheng kan relasjonen mellom PP-rådgiver og lærer for eksempel bli påvirket av at læreren forventer at PP-rådgiverens ekspertkunnskap kan «løse» problemene. En PP-rådgiver må derfor være i stand til å ta hensyn til at den løsningen han eller hun foretrekker i utgangspunktet, ikke nødvendigvis er den beste (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 260). Videre handler kvalitetene i relasjonen om tillit, og det å kunne stole på hverandres kompetanse (Fasting, 2015, s. 54). Fasting (2015, s. 54) peker på at faglig og relasjonell tillit mellom skolen og PP-tjenesten må ligge til grunn for at skolen skal etterspørre tjenestens kompetanse. Endringsarbeid innebærer en viss risiko ved at det åpner for innsyn i de praktiske sidene ved skolens virksomhet, og kan oppleves som sårbart når en ekstern aktør, som en PP-rådgiver, stiller spørsmål ved strukturer, disposisjoner og praksiser (Fasting, 2018a, s. 64). Ifølge Fasting (2018a, s.65) etableres faglig og relasjonell tillit gjennom involvering, tilstedeværelse og aktiv lytting i felles refleksjoner omkring skolens oppgaver og virksomhet.

Den tredje komponenten i samarbeidskompetanse er *oppmerksomt nærvær*. Moen (2012, s. 27) beskriver oppmerksomt nærvær som en bestemt form for oppmerksomhet som innebærer at man er helt og fullt til stede og oppmerksom på det som skjer i øyeblikket. Tveiten (2019, s.116) knytter oppmerksomhet til lytting og viser til Whitworths (1998) beskrivelser av tre ulike nivåer av lytting. Det første nivået kalles *indre lytting*, og handler om at man lytter på en måte som gjør at oppmerksomheten er rettet innover i den som lytter, og knytter det den andre sier, til seg selv. Man assosierer det den andre sier til egne tanker, opplevelser og erfaringer. Spørsmål som stilles fra lytterens egne behov kan hindre dialogen, og i stedet ende opp med to parallelle dialoger. Lytting på dette nivået kan derfor bli nokså selektivt, fordi vi oppfatter det vi selv er interessert i. Det andre nivået kaller Whitworth for *fokusert lytting*, og innebærer at vi virkelig hører det den andre sier, og oppmerksomheten er rettet på den andre. Man viser interesse ved å be om oppklaringer og stiller spørsmål som bidrar til refleksjon. Lyttingen er refleksiv, det vil si at det som sies speiles, og sendes tilbake og utdypes videre. Det tredje nivået er *global lytting* og innebærer at man lytter til mer enn ordene som sies. I tillegg til at lyttingen på dette nivået også er refleksivt, benyttes alle sanser, og eventuelle tolkninger kontrolleres og bekreftes eller avkreftes (Tveiten, 2019, s. 117,118).

2.3.5.3 Tolkningsfellesskap

Tolkningsfellesskap kan beskrives som et sett med avklarte forståelser av forhold som ikke umiddelbart lar seg observere eller kategorisere (Fasting, 2015, s. 56,57). Det innebærer å

sette ord på virkelighetsoppfatninger, og å reflektere over konsekvenser av pedagogiske prinsipper, arbeidsmåter og prioriteringer (Fasting, 2015, s. 57). Hva de ansatte legger i «tilfredsstillende læringsutbytte», er et eksempel på et grunnleggende begrep, som gjennom felles refleksjoner kan bidra til at PP-rådgiveren blir en medaktør i skolens arbeid med å utvikle skolens læringsmiljø (Fasting, 2018a, s. 65). For at endringsarbeid skal resultere i en bedre praksis er det også avgjørende at ulike interesser belyses, slik at eventuell motstand og barrierer kartlegges, og at det etableres en felles oppfatning av hvor innsatsen bør rettes (Fasting, 2018a, s. 62). Fasting (2018a, s. 69,70) peker på at en PP-rådgiver som arbeider målrettet med å avklare tatt-for-gitt-oppfatninger og grunnlaget for å etablere praksiser, vil lettere kunne finne frem til områder de ansatte i en skole opplever behov for å endre. På denne måten vil det kunne gi bedre oversikt over nå-situasjonen og de ulike kreftene som virker i organisasjonen, og kan videre bidra til å oppklare utfordringer, der det finnes en viss enighet om at endringer må til (Fasting, 2018a, s. 70).

2.3.5.4 Skolekultur

I skolene finnes uskrevne normer og regler som består av mer eller mindre artikulerte oppfatninger som påvirker den administrative og pedagogiske praksisen. Enkelte skoler har sterke tradisjoner, ideologier og forståelser av «slik gjør vi det hos oss», som er med på å legge premisser for endring (Fasting, 2018b, s. 46). Når skolen som organisasjon omtales benyttes gjerne begrepet skolekultur. Fasting (2018b, s. 46) definerer organisasjonskultur som et sett av felles forståelser og relativt stabile mønstre for samhandling. Disse kan virke trygghetsskapende for kulturbærerene, men de kan også være konserverende og hemmende for endring (Bang, 2011, s. 101). Skogen, (2019, s. 669) omtaler fire barrierer som kan virke som motkrefter i forbindelse med endring i skolen. De omtales som *psykologiske*-, *praktiske*-, *ideologiske*- og *maktbarrierer*.

De *psykologiske barrierene* handler om at endring kan føre til frykt og usikkerhet fordi man må endre en etablert praksis man finner en viss trygghet ved. Ifølge Skogen (2019, s. 670) er disse barrierene knyttet til personlige følelser, noe som gjør at skoleansatte ikke er så villige til å snakke om disse barrierene, og heller bruker praktiske barrierer som forklaringer. De vanligste *praktiske barrierene* handler blant annet om tid, faglige og økonomiske ressurser, uklare mål og system. Fasting og Sundar (2018, s. 17,18) understreker at pedagogisk systemarbeid ikke er noen «quick fix», men at endringsarbeid innebærer et bredt samarbeid og samhandling over *tid*. Manglende faglig ressurser kan skape utfordringer i skolen, men blant skoleledere får de økonomiske barrierene mest oppmerksomhet, selv om Skogen (2019,

s. 670) hevder det er god grunn til å tvile på denne vurderingen. Uklare mål pekes på som en barriere som ofte undervurderes av mange skoleledere. Skogen (2019, s. 670) peker på betydningen av at skolen har felles forståelse for grunnleggende begreper som «tilpasset opplæring», «inkludering» og «spesialundervisning». Videre understreker han at skoleledelsen må utvikle en forståelse blant lærerne om at endringer oppstår ikke i kjølvannet av en reform. Det krever kontinuerlig forbedring i arbeidet med å hjelpe elevene til å utnytte sitt potensial for læring, med referanse til lover og regler (Skogen, 2019, s. 673). Systemet som praktisk barriere er når systemet ikke tjener de aktuelle arbeidsformer, og hemmer realiseringen av målsettinger i den aktuelle organisasjonen. Et eksempel på dette kan være hvordan arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering kan bli en utfordring hvis systemet henger fast i en tradisjonell, kategorisk forståelse av elever med særskilte behov. De *ideologiske barrierene* Skogen (2019, s. 671) viser til, omhandler verdikonflikter i forbindelse med religiøse temaer, politiske eller etiske dilemmaer. Skolen skal tilpasse seg ulike religioner med sterke kulturelle og politiske tradisjoner, hvor tilpasningsprosessen påvirkes av innspill til skolens praksis fra både elever, foreldre, skoleansatte og politikere (Skogen, 2019, s. 670). *Maktbarrierene* omhandler påvirkning fra politiske aktører, som i større eller mindre grad kan påvirke skolens endring og utvikling.

2.3.5.5 Involvering av skoleledelsen

Fasting (2018c, s. 101) peker på at i et samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen i utvikling av skolens praksis, er involvering av skolens ledelse helt avgjørende. Dette bekreftes i forskning hvor Andrews et al. (2018, s. 135) fant at PP-rådgivere opplever at forståelse og innsats på ledernivå er viktig for at PP-rådgiverne skal komme i posisjon for å drive med kompetanseutvikling og endringsarbeid (Andrews et al., 2018, s.135). Glavin og Erdal (2000, s. 35) peker på at flere organisasjonsteoretikere etter hvert har begynt å se forbindelsen mellom kultur og ledelse, og hevder at kultur og ledelse er to sider av samme sak. Ifølge Fasting (2018b, s. 51) er skolens ledelse sentral for hvordan skolekulturen formes og utvikles, og de på mange måter en premissleverandør for hvilke verdier som skal fremheves, hvilke mål som skal settes, og hvordan skolen sammen skal realisere målene. Dessuten har skoleleder ansvaret for det administrative, ressursdisponeringer og for det pedagogiske arbeidet, og blir en dørvokter for prioriteringer på skolenivå (Fasting, 2018c, s. 101).

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodologiske rammen for studien. Jeg vil først vise til vitenskapsteoretisk ståsted og valg av metode. Deretter vil jeg beskrive prosessen med utvalg og rekruttering av informanter, samt bearbeiding av data gjennom transkribering og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt stilling til, og drøfte studiens kvalitet med hensyn til validitet og reliabilitet.

3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING

Hvilket vitenskapelig perspektiv man som forsker velger, vil ha betydning for hva man søker informasjon om, og er med på å danne utgangspunkt for den forståelsen som utvikles i forskningsprosessen (Thagaard, 1998, s. 31). I denne oppgaven vil jeg belyse fire PP-rådgiveres subjektive opplevelse av samarbeid med skolen i forhold til systemarbeidet. Studien er dermed forankret i en fenomenologisk tradisjon, fordi fokuset på informanentes livsverden står sentralt. Innen sosiologien ble fenomenologien formidlet av blant annet Berger og Luckmann i *The Social Construction of Reality* (1966), hvor de vektlegger hvordan mennesker konstituerer verden gjennom sin egen bevissthet, og at et menneskes livsverden oppstår ut av dets egen definisjon av verden. Fenomenologi innen kvalitativ forskning vil si at forskeren vil prøve å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Innenfor en fenomenologisk tradisjon er det dermed viktig at man som forsker setter sin førforståelse til side, slik at fokus rettes mot meningsinnholdet i det informantene forteller. Selv har jeg ingen erfaring med å jobbe som PP-rådgiver, noe som jeg anser å være fordelaktig, fordi det gjorde min tilnærming til intervjuene åpen og undrende og på denne måten vil funnene styre hvilken retning forskningen tar. Dette innebærer at jeg har en induktiv tilnærming til forskningen. Det motsatte av induktiv er deduktiv tilnærming, og betyr at forskeren på forhånd har utarbeidet et sett med variabler som ikke endres underveis, og som er styrende for hvilket datamateriale som samles inn (Postholm, 2010, s. 36). Ved en induktiv tilnærming har jeg ingen variabler utarbeidet på forhånd, men jeg utarbeidet en intervjuguide med undersøkelsesspørsmål som er utgangspunktet for innhenting av informasjon. Ifølge Postholm (2010, s. 36) er man som forsker innenfor fenomenologiske studier innforstått med at disse spørsmålene kan endres underveis i forskningsprosessen. Videre peker hun på at disse spørsmålene er uttrykk for forskerens antagelser eller forfølere, og at disse dannes med utgangspunkt i teorier, erfaringer eller opplevelser. I arbeidet med å forstå meningsinnholdet i det PP-rådgiverne forteller vil jeg måtte tolke det de sier ut fra min egen forståelsesramme, og ta stilling til om dette stemmer

med mine antagelser eller ikke, eller om det dukker opp helt nye forhold som jeg ikke har tenkt på i forkant. I følge Postholm (2010, s. 36,57) vil en slik prosess dermed innebære en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. På denne måten blir min analyse abduktiv, fordi mine teorier vil til en viss grad styre mine tolkninger, selv om jeg er åpen. Ifølge Braun og Clarke (2013, s.178) er det ikke uvanlig at man i analyse av datamaterialet benytter begge tilnærmingene, altså en abduktiv tilnærming.

3.2 KVALITATIV FORSKNING- OG METODE

Det finnes mange ulike kvalitative forskningsmetoder, som på ulikt vis preger de humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og tillegg de naturvitenskapelige fagområdene (Brinkmann & Tangaard 2012a, s.11). Ifølge Brinkmann og Tangaard (2012a, s. 11) finnes det ikke en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning eller forskningsmetoder er, men den har som mål å finne ut av *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Begrepet kvalitativt står i motsetning til *kvantitativt*, hvor man undersøker for eksempel *hvor mye* det finnes av noe. Det vil si at man er interessert i kvantiteter og man ønsker å tilskrive noen egenskaper en bestemt tallverdi som man for eksempel kan bearbeide statistisk (Brinkmann & Tanggaard 2012a, s.11). Kvalitative og kvantitative tilnærminger innebærer vesentlige forskjeller både i datainnsamling og analyse og tolkning av resultater. Mens kvantitative metoder forsøker å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss avstand til forsøkspersonene, vektlegger kvalitativ metode nærhet. Denne nærheten, i tillegg til fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen ikke er så strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang informasjon som ellers kan være vanskelig å få tak i. (Kleven & Hjordemaal 2018, s. 21-22). Ved datainnsamlingsmetoder som ustrukturert intervju blir forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen. Prinsippet er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og forsøkspersoner, noe som innebærer at forsker og deltakere påvirker forskningsprosessen. Forskerens nærvær har innflytelse på hvordan datainnsamling forløper, derfor er det viktig at forskeren har et reflektert forhold til dette (Brinkmann & Tanggaard 2012b, s.19). Innen kvalitativ metode tillegges forskeren og de subjektive elementene i analyseprosessen en større positiv betydning. Dette har sammenheng med at skille mellom datainnsamling- og analyseprosess er mindre tydelig ved kvalitativ metode enn ved kvantitativ metode (Kleven & Hjordemaal 2018, s. 22).

3.3 VALG AV METODE

For å besvare min problemstilling har jeg valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Valget falt på denne metoden fordi jeg er interessert i å søke å forstå hvordan noen utvalgte PP-rådgivere opplever systemarbeidet i skolen, og hvordan de tenker og handler i samarbeidsprosessen med skolen. På denne måten vil jeg få subjektive beskrivelser som ikke kan generaliseres, men samtidig tror jeg det kan gi en dypere innsikt og forståelse i den enkeltes PP-rådgivers systemarbeid, som jeg antar at jeg ikke kunne fått i like stor grad ved bruk av for eksempel spørreskjema. Det kvalitative forskningsintervjuet beskrives som en metode som søker å forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann 2015, s. 42). Hensikten med et slikt intervju, er ifølge Braun og Clarke (2013, s. 77) å få intervjupersonene til å fortelle om deres erfaringer, for så å knytte deres beskrivelser til et tema, noe som er formålet i denne oppgaven.

3.3.1 Semistrukturert intervju

I denne studien har jeg valgt semistrukturert intervju, som er den vanligste formen for intervju innen moderne kvalitativ forskning (Brinkmann & Tangaard, 2012b, s. 26). Intervjuet gjennomføres på grunnlag av en intervjuguide, som kan være mer eller mindre styrende for intervjuet (Brinkmann & Tangaard, 2012b, s. 28). Ifølge Dalen (2011, s. 26) bør en intervjuguide omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), hvor utfordringen var å formulere åpne, men konkrete spørsmål slik at jeg fikk informantene til å fortelle fritt om sine opplevelser, og komme med eksempler og beskrivelser som ville være relevante for min problemstilling. Jeg opplevde at samtlige informanter åpnet seg og fortalte fritt om sine erfaringer. Jeg fulgte opp de spesifikke svarene og historiene de fortalte ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis, noe som førte til omformulering og endring av rekkefølgen på spørsmålene. Selv om deres fortellinger berørte eller besvarte flere enn ett av mine planlagte spørsmål, gikk jeg allikevel gjennom alle de planlagte spørsmålene. Dette gjorde jeg fordi jeg ville være sikker på at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Fordelen ved å gjøre dette var at informantene ofte hadde mer å tilføye, og jeg fikk dermed flere opplysninger og mer utfyllende informasjon.

3.4 UTVALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER

For å få innblikk i PP-rådgiveres opplevelse av samarbeidet med skolen ønsket jeg å intervju 3-4 PP-rådgivere fra ulike PP-kontorer. Antallet for informanter ble valgt ut ifra prosjektets tidsramme. Ifølge Brinkmann og Tangaard (2012b, s. 20) vil et studentprosjekt ha 3-5

informanter, avhengig av intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser. Kriterier jeg satte for utvalget var at de skulle jobbe på ulike PP-kontorer fordi jeg antok at de ulike kontorene har ulik kultur for systemarbeid. Samtidig ville jeg prøve å unngå at de hadde erfaring med systemarbeid fra samme skole. Et kriterie i utvalget måtte være at de har erfaring med systemarbeid i skolen. I august startet jeg med å ringe ulike PP-kontorer i et forsøk på å opprette kontakt med noen som villig til å bidra i mitt prosjekt. Etter noen ringerunder, opplevde jeg det vanskelig å komme i kontakt med PP-ledere. Etter samtale med min veileder ble vi enige om at jeg skulle sende mail til PP-kontorene. Jeg sendte en mail til 7 ulike PP-kontorer med en kort beskrivelse av mitt prosjekt, og la ved et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Jeg bad ledere i PP-tjenesten distribuere dette videre til aktuelle ansatte på sitt kontor. Jeg fikk henvendelser fra to ulike PP-kontorer. Det ene PP-kontoret hadde organisert et eget team med fagpersoner som jobbet systemrettet i barnehager og skoler. Fra dette teamet var det flere som ønsket å la seg intervju, i tillegg til en PP-rådgiver. Siden fagpersonene i teamet ikke hadde tittelen som PP-rådgivere, og dermed ikke har det samme mandatet, valgte jeg å takke nei til å gjennomføre intervju med disse. Jeg intervjuet kun PP-rådgiveren fra dette PP-kontoret. Denne rådgiveren har jeg møtt tidligere i arbeidssammenheng, men vi har ikke en personlig relasjon. Det andre PP-kontoret var en interkommunal PP-tjeneste hvor flere PP-rådgivere (inkludert leder) ønsket å stille til intervju. Jeg takket ja til å intervju to PP-rådgivere. Jeg hadde satt som kriterie at jeg ønsket PP-rådgivere fra ulike PP-kontorer, men de to PP-rådgiverne hadde erfaring med systemarbeid fra ulike skoler, noe jeg anså som viktigere med tanke på min problemstilling. Siden jeg nå hadde informanter fra to ulike PP-kontorer, ville jeg forsøke å rekruttere en fjerde informant fra et tredje PP-kontor. Jeg tok derfor direkte kontakt med en PP-rådgiver via melding. Dette var en jeg har truffet ved en del anledninger i arbeidssammenheng for flere år siden. Vi har ikke en personlig relasjon, og jeg så det derfor ikke som problematisk å gjennomføre et intervju med vedkommende. Dette resulterte i min fjerde informant. Samtlige informanter er kvinner, og har mer eller mindre erfaring fra systemarbeid i grunnskolen. Alle informanter er tilknyttet to barneskoler, mens en informant i tillegg jobber med forebyggende arbeid på 8.trinn. En av informantene var også tilknyttet barnehager i tillegg til skolene.

3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER

Ifølge Dalen (2011, s. 30) bør det alltid foretas prøveintervju for å teste ut intervjuguiden, og ikke minst teste seg selv som intervjuer. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju med en tidligere medstudent og arbeidskollega, som har flere års arbeidserfaring fra skolen, samt noe

arbeidserfaring fra PP-tjenesten. På denne måten fikk jeg testet ut hvordan spørsmålene mine ble mottatt, og opplevde at jeg måtte gjøre noen omformuleringer da enkelte spørsmål var litt lange eller utydelige. I tillegg fikk jeg testet ut diktafonen jeg hadde kjøpt for anledningen, og fikk forsikret meg om at denne fungerte som den skulle.

Både i informasjonsskrivet, og i kontakten med PP-rådgivere lot jeg det være opp til informantene å bestemme tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg tilbød meg å komme til deres arbeidssted med tanke på at dette kunne være mest tidsbesparende for deres del. Tre av fire intervjuer ble gjennomført på deres arbeidsplass, og ett intervju ble av praktiske hensyn og ønske fra informanten selv gjennomført hjemme hos meg.

3.6 TRANSKRIBERING

Under samtlige intervjuer brukte jeg digital diktafon for å sikre ivaretagelse av informantenes egne uttalelser i videre bearbeidelse gjennom transkripsjon. Å transkribere betyr å transformere, det vil si å skifte fra en form til en annen. I denne sammenheng betyr det at talespråket oversettes til skriftspråk (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Brinkmann og Tangaard (2012b, s.34) peker på at det kan synes provoserende å kalle en transkripsjon for en oversettelse fordi det talte og det skrevne ord er svært forskjellige medier. Idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i utgangspunktet er dynamisk og kontekstuell. Tonefall, kroppsspråk og ironi lar seg ikke transkribere, og en mengde informasjon går tapt idet man transkriberer. Jeg valgte å transkribere umiddelbart etter gjennomførte intervjuer, noe jeg anså som en fordel da jeg hadde deler av intervjuet friskt i minne. Gjennom å transkribere egne intervjuer opplevde jeg å bli godt kjent med datamaterialet, og jeg fikk anledning til å lytte til intervjuet flere ganger, mens jeg korrigerer eventuelle skrivefeil i den transkriberte teksten. Selv om det ikke finnes en universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer, er det noen valg som må tas. Dette innebærer blant annet om man skal transkribere ordrett, ord for ord, og om man skal ha med pauser, sukk eller latter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) finnes det ingen korrekte standardsvar på dette, og svarene vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til. Det anbefales imidlertid at nybegynnere benytter en enklere transkripsjonsstrategi hvor meningsinnholdet er det viktigste (Brinkmann og Tangaard (2012b, s. 34). Under transkriberingen opplevde jeg at det transkriberte muntlige språket kunne fremstå som usammenhengende. Dette blant annet fordi de intervjuede begynte på setninger, men avbrøt seg selv, eller snakket seg litt vekk fra fokuset. En del ord og fraser ble også repetert. I noen tilfeller valgte jeg derfor å transkribere det jeg tolket som det endelige budskapet, men i stor

grad transkriberte jeg ord for ord. Jeg valgte imidlertid å utelate registrering av pause-ord som «hmm», «eh» etc. da jeg ikke anså dette som relevant for videre analyse. Jeg valgte å transkribere på bokmål, uavhengig av informantens dialekt for å ivareta deres anonymitet. I tillegg ble alle egennavn anonymisert under transkriberingen.

I kapittel 4. *Resultater*, vil jeg fremheve hva som er informantenes utsagn ved å skrive disse i kursiv. For å synliggjøre intervjuenes kontekst, vil jeg benytte følgende visualiseringer:

- (...) benyttes i sitater der jeg har valgt et utdrag fra et utsagn, på grunn av uklar tale eller repetisjon av ord eller fraser.
- Understrek benyttes der informanter legger trykk på ordet.
- ... brukes der informanten har en liten pause i utsagnet.
- «» benyttes der informantene gjengir andre personers utsagn.

3.7 TEMATISK ANALYSE

I arbeidet med analyseringen har jeg valgt å bruke tematisk analyse fordi jeg ønsket å søke etter temaer i datamaterialet som kunne belyse min problemstilling. Braun og Clarke (2013) beskriver tematisk analyse som en form for analyse som har tema som hovedfokus, som ser dataene fra ulike vinkler for å finne ulike temaer i materialet (Braun & Clarke 2013, s. 337). Tematisk analyse er en av mange metoder innen kvalitativ forskning, men ifølge Braun og Clarke er denne metoden unik fordi det er kun en metode for analyse, og tar ikke for seg metoder for innsamling, teoretisk ståsted eller rammeverk for epistemologi eller ontologi (Braun og Clarke 2013, s. 178). Ved gjennomføring av tematisk analyse foregår dette i syv steg. Jeg har derimot valgt å følge Johannessen et al. (2018) sin versjon, som er en forenklet og justert utgave av Braun og Clarkes (2013) versjon. Johannessen et al. (2018, s. 282) deler analysen inn i fire steg: *Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*.

Fase 1: Forberedelse

Det første steget i tematisk analyse er forberedelse, hvor man skal få oversikt over data (Johannessen et al., 2018, s. 283). Jeg skrev ut de fire transkriberte intervjuene på papir og leste gjennom samtlige intervjuer to ganger i sin helhet, slik at jeg fikk god kjennskap til datamaterialet. Jeg brukte markeringstusj for å markere avsnitt som jeg opplevde som interessante, samtidig som jeg skrev ned egne tanker og stikkord underveis.

Fase 2: Koding

Det andre steget innebærer å kode datamaterialet. Braun og Clarke (2013, s. 206) beskriver det som en prosess hvor man identifiserer aspekter ved datamaterialet som kan være relevant for å besvare problemstillingen. Johannessen et al. (2018, s. 284) beskriver koding på denne måten; Koding handler om å fremheve eller sette ord på viktige poenger i datamaterialet. Videre sier de at målet med koding er å få oversikt over innholdet i dataene våre, i tillegg til å få ny og dypere innsikt i datamaterialet og dermed tilrettelegger dataene for påfølgende kategorisering. Ut ifra markeringer og egne notater konkretiserte jeg innholdet i koder. Dette var en prosess jeg gjorde flere ganger for å forsikre meg om at jeg ikke hadde oversett relevant innhold i datamaterialet. Johannessen et al. (2018, s. 292) peker på at denne måten å kvalitetssikre dataene på reduserer risikoen for å overse viktig data og poenger. Johannessen et al. (2018, s. 290) skiller mellom datanær og datafjern koding. Mens en datafjern koding oppsummerer data ved bruk av mer generelle merkelapper innebærer datanær koding at man i større grad bruker stikkord som gjenspeiler det konkrete innholdet. Jeg valgte datanær koding i min analyse, da dette ifølge Johannessen et al. (2018, s. 290) gjør at man enklere får øye på nyanser i materialet. De legger til at det skal være lettere å oppdage mønstre og sammenhenger, og man blir mer bevisst hvordan man begrepsfester data, og på denne måten legger til rette for sortering av data i mer generelle kategorier i neste fase.

Fase 3: Kategorisering

Denne fasen innebærer kategorisering, som betyr at dataene skal sorteres i mer overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen et al. 2018, s. 294-295). Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 294) går man fra å ha zoomet inn på detaljene i kodefase, til å zoome ut for å se hvordan dataene kan settes sammen i en større helhet. Jeg startet med å kategorisere informantenes uttalelser ved å klippe ut setninger og utsagn, og limte disse inn på 11 ulike A3-ark. Hvert ark representerte hvert sitt foreløpige tema. Disse temaene var: *Forståelse av begrepet systemarbeid, skolekultur, kompetanse i skolen, involvering av skoleledelsen, arbeidsmåter og metoder, roller, tradisjonelle forventninger i skolen, organisering, forståelse av mandat, felles forståelse og relasjoner*. De ulike informantenes uttalelser var markert med hver sin farge, og på denne måten kunne jeg se hvor mange av informantenes uttalelser som omhandlet det samme, samtidig som jeg kunne gjenkjenne hvem som sa hva. I denne prosessen oppdaget jeg at enkelte utsagn kunne plasseres innunder flere temaer. Dette gjorde at jeg begynte å se sammenhenger mellom temaene, og at disse kunne slås sammen som undertemaer innenfor et større tema. Dette opplevde jeg som en tidkrevende prosess. Det ble

flere runder hvor jeg slo sammen temaer, splittet de opp igjen og oppdaget nye sammenhenger. Temaet *arbeidsmåter og metoder* var et tema jeg splittet opp. Dette fordi to av informantene forteller at de benytter pedagogisk analyse som en metode i systemarbeidet. Formålet med denne metoden er å få en felles forståelse. Dette var da forenelig med temaet *felles forståelse*. I tillegg forteller to av informantene om en metode de bruker som innebærer at de er mye til stede i skolen og observerer. Derfor plasserte jeg deres utsagn innunder *organisering*. Videre slo jeg sammen temaet *forståelse av begrepet systemarbeid og forståelse av mandat*, da jeg etter flere gjennomlesninger oppdaget at dette omhandlet mye av det samme. Temaet *involvering av skoleledelsen* ble slått sammen med *skolekultur og tradisjonelle forventninger i skolen* da jeg oppdaget at de hadde en tydelig sammenheng. I arbeidet med å få orden og oversikt over temaer og undertemaer benyttet jeg tankekart, og jeg endte til slutt opp med fire temaer som skulle besvare forskningsspørsmålet mitt. De fire temaene har fått følgende titler: *PP-rådgivernes forståelse av systemarbeid, organisering av det systemrettede arbeidet, ulike forventninger og oppfatning av roller og samarbeid gjennom felles forståelse og relasjoner*.

Fase 4: Rapportering

I fjerde fase skal temaene man har kommet fram til rapporteres (Johannessen et al. 2018, s. 301). Under kapittelet *4.0.Presentasjon av funn* vil jeg redegjøre for temaer med påfølgende undertemaer og i denne sammenheng bruke informantenes sitater for å illustrere og underbygge temaene.

3.8 FORSKNINGSETISKE HENSYN

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal forskningen skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn. Dette innebærer at forskeren skal ta hensyn til informantens personlige integritet, privatlivets fred, og behandle personopplysninger på en ansvarlig måte (NESH, 2016, s. 13). Personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person, og er derfor meldepliktig. Jeg søkte derfor om godkjenning for mitt prosjekt til Norsk senter for Forskningsdata (NSD), og fikk studien godkjent mht personvern (se vedlegg 4). Deretter utarbeidet jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring med utgangspunkt i NSD's mal (se vedlegg 2 og 3). Siden mitt prosjekt omhandler personopplysninger stilles det krav til informert samtykke (NESH, 2016, s. 14). Et informert samtykke skal være fritt, informert og uttrykkelig, noe som blant annet betyr at man ikke skal utsette deltakere for ytre påvirkninger, og de skal til enhver tid ha muligheten til å trekke seg fra prosjektet. De skal få tilstrekkelig

(forståelig) informasjon om forskningsprosjektets formål, hvem som har tilgang til informasjonen, og hvordan informasjonen skal brukes. Et samtykke er viktig for å ivareta personlig integritet og sikre informantenes frihet og medbestemmelse. (NESH, 2016, s.13). Alle informantene fikk tilgang til informasjonsskrivet, men kun en av informantene fortalte at hun hadde lest det i forkant av intervjuet. Jeg hadde med meg informasjonsskrivet til samtlige intervjuer, slik at jeg var sikker på at de fikk all informasjon. Samtykkeerklæringen skrev informantene under da vi møttes for intervju, og jeg informerte kort om bakgrunnen for forskningsprosjektet før vi startet intervjuet.

I min rolle som forsker har jeg et særlig ansvar når det gjelder konfidensialitet. NESH (2016, s. 18) presiserer at forskeren skal behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Prinsippet om konfidensialitet refererer både til at opplysninger om identifiserbare personer lagres på en forsvarlig måte, og at informantene anonymiseres i presentasjonen av resultatene. Jeg har ikke oppbevart noen av informantenes navn sammen med datamaterialet, og under transkriberingen ble, som nevnt ovenfor under 3.6 *Transkribering*, alle egennavn anonymisert.

3.9 FORSKNINGENS KVALITET

Det finnes ulike pålitelighets- og gyldighetskriterier man kan måle forskningsresultatene opp mot (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 27). Innenfor kvalitativ forskningsmetode benyttes kriteriene validitet og reliabilitet som indikatorer for kvalitet i forskningen (Tjora, 2017, s. 231). I hvilken grad disse kriteriene kan brukes til å vurdere forskningens kvalitet innen kvalitativ metode har derimot blitt diskutert. Kleven og Hjordemal (2018, s. 100) peker på at spørsmålet om validitet og reliabilitet er prinsipielt like innenfor kvalitativ og kvantitativ metode, men at det imidlertid brukes delvis ulike måter å vurdere kriteriene på avhengig av dataen som ligger til grunn for slutningene.

3.9.1 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet, hvor spørsmålet om gyldighet knyttes til om de svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmål vi ønsker å stille (Tjora, 2017, s. 238). En ikke uvanlig innvending mot validitet i kvalitative forskningsstudier er at det ikke er gyldig, da dette er basert på subjektive inntrykk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) hevder at kvaliteten avhenger av forskerens evne til å hele tiden kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk. Videre sier de at valideringsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Gjennom hele kapittelet har jeg forsøkt å

gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. I kapittel 2. *Teoretisk bakgrunn* har jeg gjort rede for teori for å belyse bakgrunn for studien. Kvale og Brinkmann, (2015, s. 278) peker på at validitet kan vurderes om hvorvidt det er logisk sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål. Videre har jeg i dette kapittelet gjort rede for valg av metode og begrunnet hvorfor jeg anser denne metoden som best egnet for å belyse tematikken. Ved bruk av diktafon under intervjuene fikk jeg anledning til å lytte til intervjuene flere ganger for å sikre korrekt transkribering, dessuten muliggjør det å vise til direkte sitater.

3.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere og på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet i kvalitative forskningsundersøkelser forutsetter dermed at fremgangsmåte ved innsamling av data, samt analyse, skal kunne gjennomføres nøyaktig på samme måte av en annen forsker. Innen kvalitativ forskning vil det være vanskelig å stille dette kravet. I følge Thagaard (1998, s.179) er det i kvalitativ forskning nettopp et poeng at forskeren bruker seg selv og den aktuelle situasjonen til å innhente så mye informasjon som mulig. Thagaard (1998, s. 179) benytter begrepet troverdighet om reliabilitet, og peker på at hvis forskningen skal være troverdig, må forskeren argumentere for troverdighet ved å gjøre rede for forskningsprosessen. Jeg har gjennom kapittelet forsøkt å være åpen om, og beskrive hvilke valg jeg tatt i prosessen, og begrunnet valgene mine.

Videre kan intervjuerens reliabilitet vurderes i forhold til hvorvidt det er benyttet ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Dette var jeg bevisst, og forsøkte å unngå. Spørsmålene i intervjuguiden ble drøftet med veileder, deretter justert, og testet ut i et prøveintervju, som nevnt tidligere. Fordelen med et semistrukturert intervju er at jeg fikk anledning til å stille oppfølgingsspørsmål slik at informantene kunne utdype svarene sine, og vi fikk muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg informantene om de hadde noen kommentarer til spørsmålene, eller hadde noe de ville tilføye. Ingen hadde kommentarer til spørsmålene, men tre av informantene benyttet anledningen til å fremheve det de var opptatt av. Det de sa avslutningsvis både gjenspeilet og var med på å forsterke mye av de allerede hadde snakket om i løpet av intervjuet, og kan dermed bidra til økt reliabilitet i intervjuene.

3.9.3 Generaliserbarhet

Ifølge Tjora (2017, s. 238) er en eller annen form for generaliserbarhet et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Innenfor kvalitativ forskning har det imidlertid vært diskutert

hvorvidt funnene er generaliserbare (Tjora, 2017, s. 238 og Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Fra et positivistisk syn på kunnskap innenfor samfunnsforskning er målet å finne lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og gjøres universelle, mens fra et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik. Ifølge postmodernismen derimot, er både søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle, byttet ut med å vektlegge kunnskapens mangfold og kontekstualitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres, og til dette stiller Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) spørsmålet; «Hvorfor generalisere»? Dette begrunner de med at konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som er universell, kan skape en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og tidspunkt og for alle mennesker, alltid. Med utgangspunkt i deres argument vil jeg være forsiktig med å generalisere, men til tross for et lite utvalg i min studie vil jeg allikevel argumentere for at mine data kan gi et bilde av tematikken. Formålet med studien har vært å få frem PP-rådgiveres opplevelse av samarbeidet med skolen i systemarbeidet. Da det foreligger lite oppdatert forskning omkring PP-tjenesten og systemarbeid, håper jeg at denne studien kan bidra til et innblikk i PP-rådgiveres perspektiv i dette arbeidet.

4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere funn med utgangspunkt i analysearbeidet. Gjennom arbeidet med tematisk analyse oppstod disse temaene: *PP-rådgivernes forståelse av systemarbeid, organisering av det systemrettede arbeidet, ulike forventninger og oppfatning av roller og samarbeid gjennom felles forståelse og relasjoner.*

Temaene med tilhørende undertemaer oppstod under empirien og var ikke forhåndsbestemte, men ble til etter vektlegging av hva informantene svarte. Temaene vil i noen grad overlappe hverandre, fordi en del av informantenes uttalelser inneholder elementer som berører flere temaer. Å gjøre et tydeligere skille på temaene ville vært unaturlig, fordi jeg ønsker å presentere informantenes poeng i den konteksten det blir sagt i. Videre vil det være lite hensiktsmessig da temaene bygger på hverandre, og på denne måten henger naturlig sammen. Gjennom temaene vil jeg besvare problemstillingen;

Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling?

For å ivareta problemstillingen har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke faktorer muliggjør eller begrenser det systemrettede arbeidet?

4.1 PP-RÅDGIVERNES FORSTÅELSE AV SYSTEMARBEID

Samtlige informanter ble spurt om hva de legger i begrepet systemarbeid. Ettersom systemarbeid er sentralt for oppgaven, ønsket jeg å få et innblikk i hva de selv la i begrepet. Besvarelsene er blant annet hentet fra direkte svar på hva de legger i begrepet systemarbeid, oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan de tolker begrepet, og hvordan det blir tilrettelagt for systemrettet arbeid på deres kontor. Felles for alle informantene er at deres beskrivelser omhandler et systemfokus hvor de peker på faktorer i omgivelsene som eleven er en del av.

Informant 1 beskriver sin forståelse av systemarbeid på følgende måte:

Det tenker jeg er så enkelt som at da retter vi blikket fra individet og opp i systemet som barnet befinner seg i.

Videre forteller hun at det legges veldig til rette på deres kontor for å jobbe med systemarbeid. Hun legger til at de fortsatt har en vei å gå når det gjelder å få den felles forståelsen med skolen, men opplever at skolene i større grad nå en før kontakter PP-tjenesten for systemarbeid.

Informant 4 forklarer sin forståelse av begrepet systemarbeid på følgende måte:

Jeg legger jo i det at vi jobber med utgangspunktet i en hel klasse, men også rundt enkeltelever. Men at vi arbeider med enten klassemiljø, klasseledelse, at vi ser på systemene rundt da, fremfor det iboende som elevene har. (...) Både planleggingen av undervisning, de pedagogiske metodene lærere bruker, relasjonen til elev, men det kan også være plasseringen i klasserommet, hvordan har de fordelt ressurser på trinnet for eksempel.

Hun forteller videre at systemarbeid er et prioritert område på deres PP-kontor, og at de har fagmøter ukentlig for å drøfte systemsaker. På spørsmålet om hva hun tenker om viktigheten av å drive med systemarbeid, sier hun at hun opplever det som kjempeviktig, og trekker fram Nordahl-rapporten, og forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning. Hun forteller at i noen tilfeller kunne det vært fornuftig, og begrunner dette med at endringer på systemnivå kan bidra til at flere elever får bedre utbytte av undervisningen, og dermed vil færre ha behov for spesialundervisning:

(...) fordi man kan gjøre så mye med pedagogikken i klasserommene for at eleven skal få bedre utbytte av undervisningen. Det er en vei å gå der for mange skoler og klasserom. Så når vi jobber med systemarbeid så jobber vi også med kompetanseutvikling. At vi får introdusert litt nye metoder å arbeide etter og utfordret lærerne litt på praksis, som gjør at færre elever trenger spesialundervisning.

Hun legger til at dette er antakelser ut fra hvordan hun har erfart at elevene profitterer på endringene.

Informant 3 peker også på at man kan unngå spesialundervisning ved å gjøre endringer i systemet rundt eleven:

Det handler om alt dette her rundt eleven som vi skal være med i, og tenke kloke tanker som gjør at vi skal endre oss som system rundt eleven, sånn at eleven skal få et bedre læringsmiljø og at vi kan unngå spesialundervisning.

Informant 2 og 3 problematiserer imidlertid begrepet systemarbeid, og peker på at man innad i PP-tjenesten ikke er helt samstemte i hvordan man forstår begrepet. Informant 2 forteller at hun selv er litt usikker på hva som ligger i begrepet:

(...) det er litt vanskelig å si at akkurat i dag drev jeg akkurat med det. I dag drev jeg med kompetanseheving, og i dag drev jeg med organisasjonsutvikling. Det går så inn i hverandre i

hverdagen. Så når jeg ble spurt av deg så måtte jeg liksom tenke meg om, når er det jeg driver med det?

Videre sier hun at hun tror mange har ulik forståelse av kompetanse- og organisasjonsutvikling, og at dette ikke har vært et prioritert område på deres kontor. Hun begrunner dette med at det ble ansatt flere nye PP-rådgivere rett før koronapandemien, og på grunn av mye hjemmekontor har de hatt lite tid sammen. Hun legger til at de skal jobbe med begrepene framover på deres PP-kontor for å få en mer felles på forståelse av begrepene og hvordan dette skal jobbes med i praksis i skolene.

Informant 3 peker på at det kan være en utfordring at de innad på PP-kontoret har ulik forståelse av systemarbeid, og at enkelte PP-rådgivere ser på det som en samarbeidsform:

(...) også tror jeg at vi, i hvert fall på min arbeidsplass, så er det nok en utfordring at vi ikke er helt like, vi ønsker jo å være like, vi ønsker å være vi, vi ønsker å tenke likt og gjøre likt, men det er nok ikke alle spesialpedagoger eller pedagogisk psykologiske rådgivere som har forstått hva systemarbeid egentlig innebærer. De tenker på det som en samarbeidsform, mens det handler om endring, og det er en lang vei å gå.

Hun legger til at det i samarbeid med eksterne fagfolk har blitt iverksatt flere prosjekter for å styrke samarbeidet med skolen. På denne måten har de utviklet en mer systemorientert PP-tjeneste.

Informant 1 påpeker at det viktig at vi ikke glemmer enkeltindividet. På spørsmål om hva hun tenker om viktigheten av systemarbeidet svare hun følgende:

Det er jo kjempeviktig. Det er jo noen fallgruver der og selvfølgelig, fordi man kan ha lett for å skyve problemet bort fra enkeltindividet, som faktisk trenger hjelp. Så jeg tenker at i utgangspunktet skal vi se på systemene rundt barna, men vi passe på å ikke falle i den fallgruven, at vi ikke ser enkeltindividene også.

Jeg tolker det informant 1 sier om «elever som faktisk trenger hjelp», dreier seg om elever som vil ha behov for mer tilrettelegging enn det man klarer innenfor ordinær opplæring, og vil ha bedre utbytte av spesialundervisning. Dette er et syn hun deler med de fleste andre informanter. Selv om samtlige peker på at systemrettede tiltak er viktig for å forebygge individuelle henvisninger, gir de fleste informantene uttrykk for at utredninger og oppfølging rundt enkeltindivider også er en viktig del av deres arbeid.

4.2 ORGANISERING AV DET SYSTEMRETTEDE ARBEIDET

Temaet oppstod på bakgrunn av besvarelser på spørsmål om de har faste møtepunkter på skolen, hvordan de organiserer det systemrettede arbeidet og hvordan saksgang ved systemhenvisninger foregår. Hensikten er å få innblikk i hvordan systemarbeidet foregår i praksis. Informantene forteller om ulike måter å organisere systemarbeidet på. Både når det gjelder møtevirkksomhet, hvor ofte de er ute på skolene og hvordan saksgang ved en systemhenvisning foregår.

4.2.1 Tilstedeværelse i skolen

På spørsmål om de har faste møtepunkter på skolene forteller tre av informantene at de deltar på ressursteam i skolen, men det varierer på tvers av deres besvarelser hvor mye de vektlegger ressursteamet som en del av systemarbeidet. Informant 2 forteller at hun deltar i ressursteam fast annenhver uke. Hun forteller videre at hun har planlagt å være mer til stede i skolen framover, for å være tilgjengelig i lærernes trinn tid. Informant 3 forteller at hun deltar på ressursteam en gang i uka, og hvor hun denne dagen i uka er fysisk tilgjengelig på skolen hele dagen, som en del av et lavterskeltilbud. Informant 3 peker på at ressursteam alene ikke nødvendigvis nok for å jobbe forebyggende:

Det er ikke feil å ha ressursteam, jeg tror det er veldig bra. Men jeg tror også at PP-tjenesten må inn på trinnteam, for å kunne forebygge, og få disse lærerne til å tenke høyt sammen (...)

Informant 4 svarer følgende på spørsmål om hun har faste møtepunkter med skolen:

Nei, det har vi faktisk ikke nå, men jeg er veldig mye rundt på skolene. Eller vi har jo faste møtepunkter fordi vi skal jo være innom for eksempel ressursteam i forkant av henvisning til PPT (...) Ja, for vi er jo der en del.. det blir det ressursteamet, men det er ikke sånn en gang i uka. Også er vi der en del på ansvarsgruppemøter, så vi opplever ikke det per nå, som noe stort behov nå, fordi vi er der allerede så mye.

Jeg tolker denne besvarelsen som at informanten ikke ser på ressursteamet som den viktigste samarbeidsarenaen knyttet til systemarbeidet, men når jeg spør om hun kan anslå sånn cirka hvor ofte hun er til stede på skolene svarer hun at hun er der én til tre dager i uka. Videre forteller samme informant at de (på PP-kontoret hun jobber) har etablert en måte å jobbe på som innebærer at de hver høst observerer i klasserommet. Observasjonene gjennomføres sammen med en læringsmiljøkonsulent, hvor observasjonene etterfølges av refleksjoner med de voksne som jobber i klasserommet. Hun beskriver det på følgende måte:

(...) så har vi systemarbeid på første trinn og åttende trinn, og følger barna i overgangen hvert eneste år, så nå har jeg nettopp vært seks uker i første klasse, en dag i uka, en hel dag. (...) Og i forkant av da har vi diskutert fokusområder som de ønsker å følge. Også er vi der en hel dag, så er det satt av tid til å reflektere rundt «hvordan synes dere det gikk denne dagen her»? Og utfordre de på hva de kunne eventuelt gjort annerledes.

Videre forklarer informant 4 at målet er å jobbe forebyggende, samtidig som at hun opplever at både lærerne og hun selv opplever denne måten å jobbe på som nyttig og lærerik:

Jeg opplever at lærerne synes det er nyttig. Jeg også lærer jo masse av det lærerne gjør, fordi de har ulike undervisningsopplegg, de har ulike måter å håndtere ulike situasjoner på. Noen er kjempeflinke på det med overganger i skolehverdagen, og struktur. Så man får med seg masse gode ideer også da, så det er mye utbytte for oss i PPT også. Også blir jeg jo veldig godt kjent med lærerne også da, og det er også veldig nyttig.

Denne måten å jobbe på beskriver også informant 1, som arbeider på det samme PP-kontoret. Hun forteller at hennes opplevelse med å jobbe på denne måten er veldig positivt:

(...) det er kjempefint å være med i oppstarten hvor ting ikke har satt seg ennå. Og endringsviljen er stor! Så det er egentlig veldig, veldig bra, og det i hvert fall jeg har opplevd er at lærerne er veldig mottagelig også for den type veiledning og refleksjon.

Informant 1 og 4 forteller at det legges mye tid i dette arbeidet, men opplever det som godt investert bruk av tid. Dette begrunner de med at de blir godt kjent med elevgruppa, og på denne måten kan hindre eventuelle individuelle henvisninger.

4.2.2 Læringsmiljøteam

På spørsmål om hvordan saksgang ved systemsaker foregår, forteller samtlige informanter at de har et henvisningsskjema hvor skolen kan krysse av for systemsak. Hvordan saksgangen er etter mottatt henvisning synes å variere, og her trekker to av informantene frem læringsmiljøteamet i forbindelse med saksgang. De bruker riktignok ulike navn på teamet, men for å bevare anonymiteten til PP-kontorene velger jeg å bytte ut navnet de benytter om temaet til *læringsmiljøteam*.

Informant 2 forteller at skolen kan henvise for veiledning. Dette er da knyttet til enkeltelever, men er ikke nødvendigvis spørsmål om behov for spesialundervisning. Videre forteller hun at hun i disse sakene tilbyr observasjon og veiledning, og at de på denne måten kan unngå

spesialundervisning. Når jeg spør om de mottar henvisning på systemnivå forteller hun at det er læringsmiljøteamet håndterer disse. Hun beskriver det på følgende måte:

(...) men da er det lærerne som ønsker hjelp. Da kommer de inn og hjelper lærerne. Og da er det observasjoner, samtaler og mål, og hvilken vei læreren skal jobbe eller andre måter lærerne kan jobbe på i perioder, for å se om det blir bedring. Så jeg går ikke så mye inn i systemarbeid her.

Informant 3 forteller at det kan henvises for samarbeid. Dette er i stor grad knyttet til enkeltelever, men hensikten er å unngå behov for spesialundervisning. Hun forteller videre at skolen kan også henvise en klasse, og at læringsmiljøteamet kommer inn i slike saker. Hun peker på teamet som en viktig ressurs med tanke på arbeidsmengden de har i PP-tjenesten:

Så hvis en lærer eller skolen strever mye med en spesifikk klasse, så kommer de inn og kan jobbe med klasseledelse på systemnivå, aldri individ. (...) Men PP-tjenesten kan også veilede på system på klasse, men akkurat sånn som vi er organisert nå, så er vi i et hamsterhjul, og løper og løper, og kommer ikke rundt. Vi får ikke gjort alt vi skal. Så foreløpig, sånn som vi er organisert, så er det læringsmiljøteamet en viktig ressurs. Men det er jo ønskelig at vi jobber på begge sider, for det handler jo om det samme, å ikke ende opp der hvor det er spesialundervisning.

4.3 ULIKE FORVENTNINGER OG OPPFATNINGER AV ROLLER

Forventninger og oppfatning av roller henger tett sammen. Forventninger til samarbeidspartnere vil påvirkes av hvilke oppfatninger man har av deres rolle, i tillegg vil samarbeidet påvirkes av hvordan man oppfatter sin egen rolle. Temaet oppstod på bakgrunn av besvarelser knyttet til spørsmål om forventninger og hvordan PP-rådgiverne definerer sin rolle i systemarbeidet.

4.3.1 Skolens forventninger til PP-tjenesten

Jeg spurte PP-rådgiverne hvilke forventninger de opplever at skolen har til dem. Det som ser ut til å være gjennomgående hos de fleste informanter er at de opplever at skolen ønsker raske løsninger på de utfordringene de har. Dette er imidlertid informantene tydelige på at ikke er deres oppgave. Flere av informantene uttrykker at endringer er en lengre prosess som de ønsker å være en del av, men at det er skolen eller lærerne som er best kjent med situasjonen og at det er til syvende og sist de som skal gjennomføre tiltakene.

På spørsmål om hva hun opplever at skolen forventer av henne, svarer informant 1 følgende:

De forventer nok at jeg skal gjøre mye mer enn det jeg faktisk kan gjøre. De ønsker jo at jeg skal komme med et svar. Og det kan jeg jo ikke. Det er jo ikke jeg som er kjent med situasjonen, og det ligger masse jobb i forkant før vi kan komme inn på en fornuftig måte, så må vi også observere, og vi må snakke med ansatte (...). Og når vi da setter oss ned med dem, så er det sånn: «Hva gjør vi? Kom med svaret!» Det er jo ikke et poeng heller at vi skal komme med svar, det er jo ikke det vi ønsker, Vi ønsker jo at de skal komme med svaret selv. Etter en god runde med refleksjoner, så er det jo det vi ønsker. Men forventningen er at vi skal gå inn fort og effektivt, og noen målrettede og gode svar.

Videre forteller informanten at det ofte kan være vanskelig å komme i gang med samarbeid om systemendring, og jeg spør om hva hun tenker er grunnen til dette. På dette svarer hun:

Jeg tenker at det alltid er vanskelig (...) altså du må jo nøste ned i noe. Og det å ta tak i hvordan skal jeg gjøre det, for man ønsker gjerne at PP-tjenesten skal bli med dem inn i klasserommet å gjøre det. Men det gjør vi jo ikke. Det er jo ikke vår rolle.

På spørsmål om hvordan hun definerer sin rolle i systemarbeidet svarer hun følgende:

(...) at jeg er med å belyse. Være med på refleksjonene. Heve blikket, åpne opp for flere løsninger enn de kanskje ser selv.

Informant 4 uttrykker også at hun av og til kan oppleve at skolen forventer at hun skal komme med raske løsninger, eller kan bidra med ekstra ressurser. I tillegg forteller hun at hun har investert tid på å informere skolene om hva PP-tjenestens oppgaver innebærer:

De har jo både en forventning om at, det er jo veldig varierende da, men at jeg kommer med noen gode tips som er revolusjonerende, men det er jo ofte ikke det. Og de har jo en faglig forventning til meg også, også er det det med ressurser, og der jobber vi veldig aktivt (...), og jeg har brukt mye tid på å reise rundt og informere skolene om hva PPT's jobb er, og hva vi ikke er, like så mye. (...) Vi kommer jo ikke med noen ekstra voksne, vi binder bare opp de ekstra voksne som skolen har.

Videre definerer hun sin rolle i systemarbeidet på denne måten:

Jeg har ofte en veiledende rolle inn i systemarbeidet. Fordi det er skoleledelsen som må holde i- er møteleder. Også blir jo jeg en veileder da, for å kunne rett og slett stille gode spørsmål og aller helt håpe at lærerne kommer til de svarene selv. Sånn at det blir en sånn iboende, eller at de eier det da, rett og slett.

Informant 3 forteller at hun prøver å gå bort fra rollen som «Orakelet Delfi». Dette velger jeg å tolke som at skolen ønsker at hun skal komme med et svar eller en fasit. Videre forteller hun at PP-tjenesten skal være en ressurs som blant annet skal trygge dem i endringer.

(...) bestillingen er egentlig at du skal se hvor vanskelig det er, men det trenger ikke jeg. Jeg hører hva de sier, også kan jeg være en halvtime i klassen kanskje. Også som jeg sier, det jeg ser, endrer jo ingenting. Men vi må endre måten det jobbes på. Og det tenker dem ikke helt er riktig svar da.

Jeg spør om det ikke er det svaret dem vil ha. På dette svarer informanten følgende:

Nei, nei, nei. dem vil at jeg skal si; «Å gud, å ja, han eller hun, ja, få han ut av klasserommet og inn i en gruppe». Og sånn er det jo ikke lenger.

4.3.2 PP-rådgivernes forventninger til skolen

Samtlige informanter nevner betydningen av at skoleledelsen er involvert i systemarbeidet i løpet av intervjuene. Dette fremheves også av flere som den største forventningen.

Informantene begrunner dette med at de har begrenset mandat, og at det er avgjørende å ha skoleledelsen med på laget for å kunne jobbe med endringsprosesser i skolen. På spørsmål om hvilke forventninger de har til skolen nevner informant 2 og informant 4 betydningen av at skoleledelsen deltar på møter:

Informant 2: Jeg har forventning om at ledelsen er til stede. Det er vel den største forventningen jeg har. (...) Altså vi er jo på en måte sånn som skal ta inn alle saker. Altså, uansett lærere med magefølelse som ikke er så god, så skal vi ta inn. Så der vi er på lavterskel. Men det må forankres i ledelsen. Det har vært mitt mantra i alle år. Og der ledelsen ikke er til stede, der går ikke systemarbeidet noe godt. (...) Det er viktig.

Videre forteller hun at hun har hyppig kontakt med ledelsen på telefonen, og sier at dette er viktig for at de skal ha en enhetlig tanke om det de samarbeider om. Hun peker på at det er skoleledelsen som sitter med det overordnede ansvaret når det gjelder hvordan ressursene skal brukes og hvordan de skal jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling på deres skole.

Informant 4 nevner også ledelsen når jeg spør om hvilke forventninger hun har til skolen i systemarbeidet:

Jeg har for det første en forventning til ledelsen om at de skal være gode møteledere, fordi det har mye å si. Det har også mye å si hvilke forventninger skoleledelsen har til sine ansatte i utviklingsarbeidet. (...) også er det veldig mange forskjellige pedagoger man møter i skolen,

så jeg har jo en forventning om at de skal ønske om å gjøre noen endringer, men noen ganger er det ikke så lett å komme i posisjon til det da.

Da jeg spør om hva hun tenker kan være grunnen til det, forteller hun at noen lærere raskt kan peke på at utfordringene ligger hos enkeltelever. Videre begrunner hun dette med at involvering av skoleledelsen er viktig fordi dem har ansvaret for ressursfordeling og at lærere iverksetter tiltak:

Det er kjempeviktig fordi at vi i PPT har et begrenset mandat, vi har ikke noe personalansvar eller ansvar for at lærerne gjennomfører jobben sin, men når skoleledelsen er der så har de ansvaret for at det her er mulig å gjennomføre i praksis. Både at lærerne gjennomfører det de skal gjøre, men også for eksempel hvis det er snakk om at de har behov for ekstra ressurser inn for å kunne gjennomføre det arbeidet. Fordi mye av den pedagogikken man anbefaler krever jo også at det er mer enn en voksen i klasserommet. Og det å kunne se på de tingene og holde i det.

Jeg spør om hun kan fortelle mer om det å komme i posisjon for endring, og spør om hun synes det er utfordrende. Informant 4 svarer følgende:

Ja, det er utfordrende, og det har litt med hvilken historie PPT også har fordi når man kommer fra PPT, så kanskje pedagogene har en tanke om at når PPT kommer, så kommer det flere ressurser. Men det er jo egentlig ikke sånn, fordi vi binder jo bare opp ressursene til skolen, så det er en ting som kan være en hindring.

Informant 3 peker på at en god dialog med ledelsen blir viktig fordi hun opplever at en del lærere har en oppfatning av at elever med spesielle behov skal ut av klasserommet:

Men det er en del lærere som sitter med en gammel kultur, og som er krevende å endre, og som kanskje ikke er endringsbare engang. Og da handler det jo om å ha en god dialog med ledelsen. (...) Jeg må ha en god dialog og en god relasjon til ledelsen, og si at her har vi en lærer som strever med å endre seg, som tror at de med spesielle behov i klassen skal ut, men det er ikke sånn virkelighetens verden er.

Informant 3 forteller videre at hun har en forventning om at skolen bruker den kompetansen de har, og evner å ta initiativ til å bruke denne for å sette inn målrettede tiltak. Videre legger hun vekt på at det settes av tid til samarbeid og erfaringsdeling innad på skolene, fordi hun mener at skolen besitter mye, og god kompetanse, men at de kan bruke den på en mer

hensiktsmessig måte. Hun eksemplifiserer det med at lærerne samarbeider om intensiv lese- og matematikkurs, hvor de bruker sin kompetanse på tvers av klasser.

Informant 2 sier at hun tror skolene av og til blir litt «fanget» av hva lærerne trenger. Jeg tolker det som at dette omhandler usikkerhet hos lærere som opplever sosiale eller faglige utfordringer knyttet til klassen eller enkeltelever, og at det er i stor grad dette som legger føringer for innholdet i samarbeidet med PP-tjenesten. Hun legger til at hun opplever at det er stor forskjell på kompetanse innad på skolene og på de ulike skolene, og at noen skoler produserer mer spesialundervisning enn andre. Da jeg spør om hun tenker at dette har en sammenheng svarer hun følgende:

Ja, og kultur. Og kompetanse på skolene. Og kultur for kompetanseheving. Og det er jo ledelsen det kommer tilbake igjen på da. Det er jo veldig viktig.

4.4 SAMARBEID GJENNOM FELLES FORSTÅELSE OG RELASJONER

Temaet oppstod blant annet gjennom besvarelser knyttet til hvorvidt informantene opplever at skolen og PP-rådgiveren har en felles førforståelse av en utfordring. Samtlige av informantene beskriver at de opplever eller har opplevd at det i mer eller mindre grad kan være vanskelig å komme i posisjon til å jobbe med endring i skolen. Årsakene til dette er belyst under forrige tema. Informantene er opptatt av det må ligge en felles forståelse til grunn for at PP-tjenesten og skolen skal kunne dra i samme retning, og at de må eie prosessen sammen. I tillegg nevner samtlige betydningen av gode relasjoner i samarbeidet.

4.4.1 Felles forståelse

Informant 1 sier at hun opplever at i motsetning til de individuelle henvisningene som er veldig tydelige, er systemhenvisninger ofte uklare, og at hun og de ansatte på skolen bruker en del tid på å ramme inn den faktiske problemstillingen:

Det kan jo hende vi kommer inn litt seint, og da er jo kanskje utfordringene veldig store, og det er noe med å få dem med -Hva er det utfordringene egentlig er? Da er det det ofte går på, å klare å ramme inn den faktiske problemstillingen, og hva som er de opprettholdende faktorene inni her.

Videre sier hun at det er viktig at skolen følger opp de tiltakene som er avtalt:

Jeg forventer at de følger opp. (...) Vi er jo alltid der at hvis vi definerer et problem, så blir vi enige om gangen videre, og da har jeg en forventning om at de gjør det de skal da. Vi blir

enige om at de skal prøve ut til neste gang, og at de tar jobben seriøst. For å komme tilbake og si at dette her har jeg ikke tid til, (...) så har ikke vi noe der å gjøre heller.

På spørsmålet om i hvilken grad hun opplever at de har en felles førforståelse av en utfordring svarer informant 4 følgende:

Det er jo både og, noen ser at en må endre praksis, og andre ser at det er barna som er utfordringen. Når de bare ser at det er barna som er utfordringen, så er det ikke så ofte vi er helt enig.

Jeg spør om hvordan hun jobber for å endre denne holdningen:

Det er jo ikke alltid man lykkes. Det er jo med kurs, holder vi noen ganger, prøver å komme med forklaringer om hvorfor, og kanskje spesielt i forbindelse med elever med utfordrende atferd.

Hun forteller videre at de bruker pedagogisk analyse i arbeidet med å få en felles forståelse i systemsaker:

Jeg kan jo si at vi ofte bruker pedagogisk analyse. Hvor vi er veldig på at vi skal formulere en problemstilling først, også skal vi se på de opprettholdende faktorene, og være inni den analysedelen.

Hun forklarer at dette er noe de kan jobbe med gjennom et helt skoleår eller lenger, der de først bruker god tid på å analysere situasjonen, før de blir enige om tiltak. Videre sier hun at det er en forutsetning at skolen følger opp tiltakende de er blitt enige om.

Informant 3 forteller også om at de bruker pedagogisk analyse når jeg spør om i hvilken grad hun opplever at de har en felles førforståelse:

Ja, men det handler jo om den analysebiten da, pedagogisk analyse. Før så gikk man inn, så sa kanskje PP-tjenesten noe, men nå handler jo ressursteam om å drøfte og ha pedagogisk analyse. Hva handler dette egentlig om? (...) Den førforståelsen er kjempeviktig, at jeg forstår hva skolen tenker om det de sier, og at skolen forstår hva jeg tenker.

Videre forteller hun at det ligger en lang tradisjon i skolen hvor man har snakket om «jeg», «min elev» og «min klasse», og peker på at man må gå bort fra et slikt individfokus, og at skolen og PP-tjenesten må eie endringsprosessen sammen:

(...) riktig retning nå er at spesialundervisning skal ned, inkluderende fellesskap for alle, spesialundervisningen skal kunne foregå i klasserommet, og ikke outsources til grupper. Det er kjempetungt materie å jobbe med den endringsbiten der, fordi det er en kultur i skolen som er helt annerledes. (...) Og da blir det jo på en måte at du blir en «puffer», du dytter på ting, drar på ting, du blir en som spiller inn ting. (...) Vi skal sammen eie dette, det er ikke bare PP-tjenesten som skal eie det. Vi må eie det, det er hele poenget med endring. Alle må eie det for å gå i samme retning.

4.4.2 Relasjoner

Informant 2 legger vekt på betydningen av gode relasjoner og kjennskap til skolen for å komme i posisjon til å stille kritiske spørsmål og utfordre deres egen praksis. På spørsmål om hvordan hun definerer sin rolle i systemrettet arbeid svarer hun følgende;

Det synes jeg er vanskelig å si noe om, fordi jeg kan ikke komme utenifra og si at nå skal vi..., nå synes jeg dere skal jobbe på en annen måte, eller nå synes jeg at systemet deres ikke virker, eller nå synes jeg dette er..., så det blir på en måte med gode relasjoner og kjennskap til skolen.

Videre kan hun fortelle at hun har jobbet som PP-rådgiver på de samme skolene i over to år, og anser dette som en fordel fordi hun blir godt kjent med skolens ansatte og deres kompetanse, og hva de trenger rådgivning på.

Informant 4 er også opptatt av at det må ligge en god relasjon til grunn for å jobbe med systemarbeid:

Men det med å komme i posisjon så tenker jeg det er viktig å anerkjenne lærernes utfordring, men uten å bli en forsterkende faktor for at de bare opprettholder egen praksis. Å komme med litt utfordrende spørsmål, og da er det faktisk veldig viktig å ha en god relasjon til de man jobber med i systemarbeidet. Så det er viktig med god relasjon PPT- skole og da, og at det er en kontinuitet i det.

For å etablere relasjoner til de ansatte på skolen forteller hun at hun er mye ute i skolene, og at hun jevnlig spiser lunsj sammen med de ansatte. Informant 3 forteller at hennes viktigste verktøy i systemarbeidet er relasjonskompetanse og erfaring:

Relasjon er hovedverktøyet. Relasjonskompetanse. Lytte mye. (...) Så kan jeg sikkert bruke mye erfaringen min. Jeg «tuner» meg inn, og finner ut av hvor jeg har skolen nå.

5 DRØFTING AV FUNN

Dette kapitlet er organisert etter analysens hovedtemaer, og vil bestå av fire deler. Jeg vil gjennom de ulike delene drøfte aktuelle funn mot tidligere forskning og relevant teori for å søke å besvare følgende problemstilling;

Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling?

5.1 PP-RÅDGIVERNES FORSTÅELSE AV SYSTEMARBEID

Opplæringsloven (§ 5-6) sier 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). Hvordan PP-rådgiverne tolker mandatet og hva man legger i begreper systemarbeid kan være med på å forme PP-tjenestens praksis og samarbeidet med skolen.

Jeg opplevde at informantene hadde gode og reflekterte tanker rundt begrepet systemarbeid. For det første beskriver samtlige informanter at systemarbeid handler om å rette fokuset på ulike faktorer i elevens miljø. Dette tyder på at de har en etablert forståelse av at elevene påvirkes av de omgivelsene de er en del av, og at endringer i elevens miljø kan ha betydning for elevenes læringsutbytte. En slik grunnforståelse bør riktignok ligge til grunn for systemarbeidet, men ifølge Fasting og Sundar (2018, s. 35) er det mye som tyder på at det er stor forskjell på systemperspektiv som verdi og ideal, og systemperspektiv som praktisk, analytisk redskap. Som vi har sett definerer forfatterne pedagogisk systemarbeid som «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktørene i skolen og PP-tjenesten har en rolle» (Fasting og Sundar, 2018, s. 17). Videre sier forfatterne at systemarbeid innebærer hvordan skolen tilrettelegger opplæringen slik at alle elever trives og lærer. I tråd med denne forståelsen av systemarbeid forteller flere av informantene at de samarbeider med skolen når det gjelder blant annet undervisningsmetoder, fysisk plassering, ressursfordeling og kompetanseutvikling blant annet gjennom kurs og veiledning.

To av informantene opplever at det er en viss usikkerhet blant PP-rådgivere når det gjelder begrepet systemarbeid. Informant 2 sier at hun er litt usikker på begrepet, og synes det er vanskelig å definere hva som er kompetanseheving og hva som er organisasjonsutvikling. Videre sier hun at hun tror det er mange som er usikre på begrepene. Dette er i tråd med

tidligere forskning om PP-rådgivers usikkerhet knyttet til mandatet (Fylling & Handegård, 2009, s. 148, Hustad et al. 2016, s.79, Hustad et al. 2016, s. 79 og Andrews et al., 2018, s.142). Siden systemarbeidet ble innlemmet i opplæringsloven har begrepet i liten grad blitt definert innen PP-tjenestens ansvarsområde, og ifølge Samuelsen & Bargel (2018, s. 20) har man heller ikke internt i PP-tjenesten utviklet en omforent forståelse av begrepet. Som jeg har pekt på i kapittel 2.1.4 *Individrettet vs. systemrettet arbeid* mener Hustad et al., (2013, s. 182) at det vil være hensiktsmessig for PP-tjenesten å dele systemarbeid i tre fortolkninger: systemrettet arbeid i barnets sosiale miljø, systemrettet arbeid med organisasjonssystemet og systemrettet arbeid med det tverretatlige systemet. Videre har vi sett at det kan det være vanskelig å definere hvilke tiltak som faller innunder systemrettet arbeid og individarbeid, fordi disse kan gå i hverandre i praksis (Andrews, 2018, s.142, Hesselberg og Tetzchner 2016, s. 141, Hustad et. al. 2013, s. 182). I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 56) understrekes det at disse oppgavene er gjensidig avhengig, og forsterker og påvirker hverandre. Tiltak begrunnet ut fra behovet til enkeltelever kan være rettet mot en større gruppe eller klasse, og kan øke kvaliteten på opplæringstilbudet for flere elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.56, 64 og Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 141).

Videre forteller informant 3 at hun opplever at enkelte PP-rådgivere forstår systemarbeid som en samarbeidsform. Dette er i tråd med Fylling & Handegård (2009, s. 148) som fant i sin undersøkelse at systemarbeidet hos PP-tjenesten primært har handlet om å få på plass rutiner for samhandling mellom PP-tjenesten og skole. Forfatterne peker på at det er en viktig del av kvaliteten, men at det arbeides derimot lite med endring i organisasjonen.

Samtlige informanter uttrykker at tiltak på systemnivå vil være viktig for å tilpasse opplæringen bedre for elevene, og at dette kan bidra til færre individuelle henvisninger og mindre spesialundervisning. Dette er i tråd med komplementaritetsteorien, som dreier seg om en forståelse av at hvis den ordinære undervisningen er god, vil det redusere behovet for spesialundervisning (Haug, 2017a, s.17, Nordahl og Overland 2021, s. 22, Fasting og Sundar 2018, s. 28, Meld. St. 21 (2016-2017) og Meld. St. 6. (2019-2020), s. 11).

Informant 1 peker samtidig på at det kan være en fallgrube ved at man ikke «ser» individet. Moen et. al (2020) peker på at en innvending mot systemperspektivet er at det fortolkes for ensidig, snevert og begrenset, og at det kan være en fare for at man overser elever med generelle eller spesifikke lærevansker. Ifølge Uthus (2018) har sterke krefter innen fagfeltet lagt vekt på et ensidig fokus av systemorientering, blant annet på grunn av en oppfatning om det omvendt proporsjonale forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Videre understreker Uthus (2018) at et mangfold blant mennesker er naturlig, og at det alltid vil finnes mennesker med funksjonsnedsettelse eller problembelastninger som vil ha særskilte hjelpebehov i perioder eller gjennom hele livet.

5.2 ORGANISERING AV DET SYSTEMRETTEDE ARBEIDET

Informantene forteller om ulike måter å organisere det systemrettede arbeidet på, og det ser ut til at det varierer hvor mye de er til stede på skolen, og hvor utadrettet arbeidsprofil de har knyttet til systemrettet arbeid. PP-rådgivernes systemrettede arbeid og organisering av samarbeidet kan ses i sammenheng med hvordan det blir lagt til rette for å jobbe med systemarbeid på deres PP-kontor. Tre av fire informanter forteller at systemarbeid er et prioritert fokusområde, og at det legges til rette for at de skal jobbe systemrettet i skolen. En av informantene forteller at det ikke har vært fokus på systemrettet arbeid på hennes kontor. Hun forklarer at det kan ha sammenheng med at det er flere nyansatte, og på grunn av koronapandemien og mye hjemmekontor har de ikke blitt helt «like».

Ansvar for PP-tjenesten ligger hos kommunen, på samme måte som for skolene. Utover kommunens plikt til å ha en PP-tjeneste stilles ingen krav til hvordan PP-tjenesten er organisert, så lenge de utfører de lovpålagte oppgavene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60). Fylling & Handegård (2009, s. 14) peker på at PP-tjenesten har et vidt mandat og gir derfor rom for lokal variasjon og lokale definisjoner av hva som skal være PP-tjenestens fokus- og satsningsområder. Det vil derfor være viktig at kommunen har tydelig forventninger til PP-tjenesten, i tillegg til en tydelig ledelse som legger til rette for at PP-tjenesten kan være tett på skolene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 61).

De fleste informantene forteller at de deltar på ressursteam, men på bakgrunn av ulik vektlegging av ressursteamet blant informantene, kan det være nærliggende å tro at disse samarbeidsarenaene i varierende grad blir brukt til å jobbe med systemsaker. Fasting og Sundar (2018, s. 40) peker på at denne arbeidsformen kan åpne opp for at PP-rådgiver gir mulighet til påvirke skolens praksis med tanke på forebyggende innsatser og oppfølging av elever med særskilte behov. Videre tenker jeg at dette fordrer avklarte roller og forventninger, samt felles forståelse av mål for skolens praksis, slik at dette ikke blir en arena som utelukkende blir brukt til å drøfte henvisninger og enkeltsaker.

Informant 1 og 4 forteller om en måte å jobbe på som innebærer at de observerer systematisk en dag i uken, i 6 uker i starten av 1. og 8. klasse, ut ifra fokusområde de er blitt enige om, og hvor målet er å redusere behovet for spesialundervisning. Denne måten de to informantene

forteller om hvordan de organiserer systemarbeidet på kan ha likhetstrekk med «Dovremodellen». I Dovre kommune har det i forbindelse med *Pilotprosjekter for mer inkluderende praksis i barnehager, skole og SFO*, blitt iverksatt tiltak for å sette det forebyggende arbeidet i system. Dette innebærer å få PP-tjenesten tettere på praksisen, slik at de kan bidra med veiledning for å styrke kompetansen og handlekraften i barnehage og skoler (Åsheim et al., 2020, s. 30). Pilotprosjektet bygger videre på «Dovremodellen», som Dovre kommune har jobbet etter siden 2010/2011. I denne inngår blant annet bevisst og målrettet satsing i kompetanseheving og tolærer-system i de laveste klassetrinnene. Modellen har vært utviklet i flere omganger og har nå tidlig innsats som fokusområde i utviklingen av arbeidet med å forebygge bruk av spesialundervising (Åsheim et al., 2020, s. 33). I Nordahlrapporten (2018, s. 238) vises det til «Dovremodellen» som et eksempel på et fungerende støttesystem i skolen, og at støttesystemet har bidratt til at andelen med elever som mottar spesialundervising har gått ned.

Videre forteller de to informantene at de opplever at lærerne synes det er nyttig at PP-tjenesten jobber så tett på, og at de viser stor endringsvilje. Informant 4 forteller at det å jobbe på denne måten også bidrar til stort utbytte for de i PP-tjenesten, blant annet fordi det gir de ny kunnskap om undervisningsopplegg og metoder. En slik arbeidsform åpner opp for et felles læringsfellesskap, og kan knyttes til Senges (1999, s.13) disiplin om personlig mestring. Her utvikles ny kunnskap og personlig mestring gjennom skolen og PP-tjenestens arbeid med å analysere opplæringen, slik at de kan iverksette tiltak for å tilpasse opplæringen best mulig for elevene.

Læringsmiljøkonsulenter eller læringsmiljøteam blir trukket fram av samtlige informanter i forbindelse med systemarbeidet. Informantene forteller at et slikt team består av fagpersoner som jobber utelukkende med systemarbeid i skoler og barnehager. Fagpersonene har ikke titler som PP-rådgivere og ikke det samme mandatet, og av denne grunn ikke blitt omtalt tidligere i oppgaven. Likevel blir det viktig å trekke det fram fordi dette kan ses i sammenheng med PP-kontorets fagprofil, samt PP-rådgivernes prioriteringer og praksis. To av informantene forteller at de samarbeider med en læringskonsulent i det forebyggende arbeidet på 1. og 8. trinn, mens to informanter forteller at det i deres kommune er organisert et læringsmiljøteam som går inn i mange av sakene som blir henvist til PP-tjenesten på systemnivå. Informant 2 forteller at i de systemsakene hvor lærere har behov for hjelp på klassenivå, bistår læringsmiljøteamet med observasjon og veiledning, og at hun selv i liten grad er involvert i dette arbeidet. Informant 3 forteller at læringsmiljøteamet er en viktig

ressurs i systemsakene på grunn av stor arbeidsmengde i PP-tjenesten. Videre kan den måten læringsmiljøteamet på to av kontorene arbeider på sammenlignes med slik informant 1 og 4 forteller at de selv jobber med systemrettet arbeid ute i skolene. Med utgangspunkt i informant 3 sin uttalelse om arbeidsmengde, kan en organisering av læringsmiljøteam ha med tjenestens ressurser og kapasitet gjøre. Videre kan det stilles spørsmål om kommunens styringssignaler og forventinger til PP-tjenesten, eller hvorvidt tjenesten har klart å etablere seg som en endringsaktør i skolen. Tidligere forskning tyder på at ulike kontor kan ha svært ulike fagprofiler, noe som skaper forskjeller i kultur, forståelse av egne arbeidsoppgaver, og organisering av selve tjenesteleveransen (Fylling & Handegård, 2009, s.14). Fylling og Handegård (2009) peker på at det kan føre til avgrensingsproblemer der den enkelte PP-rådgiver havner i tidsklemme og må foreta prioriteringer av den ene delen av mandatet framfor det andre. PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid blir ofte prioritert foran systemarbeid, og dette blir da særlig en utfordring der kommunen gir svake styringssignaler til PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009 og Hustad et al. 2016). Videre pekes det på i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 60) at PP-tjenestens forbyggende arbeid er avhengig av at skoleeiere, ledere og lærere anerkjenner og etterspør PP-tjenestens kompetanse, men det er like viktig at PP-tjenesten aktivt tilbyr sine tjenester.

5.3 ULIKE FORVENTNINGER OG OPPFATNINGER AV ROLLER

Funnene i kapittel 4.3 ser ut til å indikere at PP-rådgivernes opplevelse av skolens forventninger til PP-tjenesten ikke samsvarer med det PP-rådgiverne opplever som sin rolle. Informantene forteller at det kan være utfordrende å komme i posisjon til arbeide systemrettet, fordi at de opplever at en del ansatte i skolen har en oppfatning av PP-tjenesten som en «ressursutløser». Videre forteller informantene at de ønsker å jobbe systemrettet, men at dette er en felles oppgave for PP-tjenesten og skolen, og at det forutsetter involvering av skoleledelsen.

5.3.1 Tradisjonell forventning

Flere av informantene forteller at de opplever at skolen forventer at PP-tjenesten kommer med ekstra ressurser og raske løsninger, og at de kan oppleve dette som barriere for å komme i posisjon til å jobbe med endring på systemnivå. Det at enkelte ansatte i skolen har en antagelse om at PP-tjenesten kommer med flere ressurser går jeg ut ifra at henger sammen med at det tidligere ble bevilget ekstra midler ved vedtak om spesialundervisning, noe som utløste ekstra ressurser. Som jeg har pekt på i kapittel 2.3.5.1 *Rolleforståelse og forventninger* er PP-tjenestens rolle som sakkyndig instans og ressursutløser etablert seg som det Fasting

(2015, s 54) kaller et nasjonalt «varemerke». Selv om informantene sier at de ønsker å jobbe mer systemorientert, kan det se ut til at skolen har en tradisjonell forventning om sakkyndighetsarbeid. Dette kan være med på å bidra til å holde PP-tjenesten fast i individorientert arbeid, og er i tråd med tidligere forskning på PP-tjenesten og systemarbeid (Fylling og Handegård, 2009, s. 155 og Andrews et al., 2018, s. 10).

Videre uttrykker flere av informantene at lærere ønsker raske løsninger eller en «fasit» på de utfordringene de står ovenfor i skolen. PP-rådgiverne på sin side, sier at de kan bidra med råd og veiledning, men at de ønsker at skolen finner svarene selv. Ifølge Tveitnes og Simonsen (2019, s. 260) er et viktig poeng i veiledning at lærerne opplever eierskap til prosessen, og at de kommer med eventuelle forslag til problemløsning selv. Uten eierskap til løsningene vil de antagelig ikke oppleve økt kontroll og mestring av egen situasjon (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 260).

Oppsummert beskriver informantene at deres rolle innebærer veiledning eller at de kan bidra med kompetanseheving for å hjelpe skolen med endringsarbeid. De er også tydelige på at skolen selv må ha et ønske om endring, og at dette er et samarbeid hvor både PP-tjenesten og skolen spiller en viktig rolle. Dette er i tråd med Moen, et. al. (2020) sin undersøkelse som fant at PP-rådgivere knytter sin rolle til endringsarbeid, men at rollen ikke kan ses uavhengig av samarbeidspartnerne. Videre kan måten informantene ser på samarbeidet plasseres innen en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme, fordi informantene ser på begge aktørers bidrag som like verdifulle (Berger & Luckmann, 1966).

5.3.2 Involvering av skoleledelsen

Samtlige informanter uttrykker at de har en forventning om at skoleledelsen er involvert i systemarbeidet. De begrunner dette med at de har et begrenset mandat, og at det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret når det gjelder personalansvar, ressursfordeling, oppfølging av tiltak og kompetanseutvikling. Dette er i tråd med tidligere forskning, som tyder på at innsats og forståelse på ledernivå er en forutsetning for at PP-rådgiverne skal komme i posisjon for å drive med kompetanseutvikling og endringsarbeid (Andrews et al. (2018, s.135).

Flere av informantene peker på at det kan være vanskelig å komme i posisjon til å jobbe med systemendringer når lærere har en oppfatning av at utfordringen ligger hos enkeltelever, eller at elever som strever skal ut av klasserommet. Dette er oppfatninger vi har sett har vært dominerende innen spesialpedagogikken tidligere, men som viser seg å fortsatt eksistere

(Fasting & Sundar, 2018, s. 35). Slike oppfatninger eller holdninger kan knyttes til Senges (1999) teori om den lærende organisasjon, og disiplinen mentale modeller. Mentale modeller forstås som inngrodde antakelser eller oppfatninger som påvirker hvordan vi tenker og handler (Senge, 1999, s.14). På denne måten vil mentale modeller være med på å forme skolens kultur og den pedagogiske praksisen. Siden skoleledelsen er sentral for hvordan skolekulturen utvikles, vil det ut ifra Senges teori være nødvendig at ledelsen legger til rette for «lærende samtaler». Dette innebærer at man blottstiller seg for sin egen tankegang og åpner opp for påvirkning av andre, slik at de utvikler kollektive mentale modeller (Senge, 1999, s. 14).

Forventningen om involvering av skoleledelsen blir av flere informanter begrunnet med ledelsens ansvar for ressursdisponering og oppfølging av den pedagogiske praksisen. Informant 4 forteller at noen av tiltakene hun anbefaler, krever at det er mer enn én voksen i klasserommet, noe som forutsetter at skoleledelsen må gjøre noen prioriteringer i fordeling av ressurser. Nordahl og Overland (2021, s. 92) peker på at forebyggende tiltak innenfor den ordinære opplæringen vil av og til kreve spesifikk kompetanse på læringsarenaen, og at det kan være aktuelt med spesialpedagoger som arbeider fleksibelt i klasser, i grupper og i noen tilfeller med enkeltelever. Videre sier forfatterne at det kan være aktuelt med tolærer-system, men at dette forutsetter god planlegging og ansvarfordeling mellom lærerne (Nordahl & Overland, 2021, s. 93). En dansk undersøkelse, *Viden om inklusion* (2013), viser til at bruk av assistent eller tolærer-system kan gi positiv effekt, men at dette avhenger blant annet av at de har relevant kunnskap og kompetanse, og samarbeider godt med hovedlærer. Det pekes imidlertid på at det kan ha en negativ effekt hvis det fører til at den ene voksne blir passiv, eller det bidrar til at enkeltelever føler seg stigmatiserte (Dyssegaard & Larsen, 2013, 26-32).

Flere av informantene nevner betydningen av kompetanse, og at det er skoleledelsens ansvar å følge opp og sørge for at de har den kompetansen de trenger i skolen, for å kunne gjennomføre tiltakene de blir enige om. Selv om informantene er opptatt av skolens kompetanse sier de lite om hva slags kompetanse de forventer at skolen har, og for meg var det overraskende at det kun var en informant som eksplisitt nevnte betydningen av spesialpedagogisk kompetanse. Videre kan informantenes uttalelser synes å handle om at de har en forventning om kompetanse som omhandler forebygging, tilpasset opplæring og inkludering. Dette er spesialpedagogiske emner står i forskrift i rammeplaner for lærerutdanninger i dag, men som nevnt tidligere, er det uklart hvor mye lærerutdanningsinstitusjonene vektlegger disse emnene (Forskningsrådet, 2014, s.13). Det er

kommunen og skoleledelsen som har det overordnede ansvaret for at skolen har den kompetansen som er nødvendig for å gi alle elever et godt pedagogisk og inkluderende opplæringstilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 77).

Informant 3 forteller at hun ønsker at skolen blir bedre på erfaringsdeling, og selv tar initiativ til å utnytte den kompetansen de har. Samuelsen (2008, s. 12) peker på at en lærende organisasjon er organisasjoner som utvikler og legger til rette for arenaer for kontinuerlig læring. Videre understreker hun at like viktig som kompetanseheving i skolen, vil være kompetanseutnyttelsen. Organisasjoner har ofte fokus på kompetansehevingen, men denne har liten verdi hvis man ikke greier å utnytte den (Samuelsen, 2018, s. 19). Det med erfaringsdeling og kompetanseutnyttelse kan vi også se i den overordnede delen i læreplanen om *profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Her fremheves det at en god skoleledelse legger til rette for samarbeid mellom lærere, slik at de kan få brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg. Videre står det at god skoleutvikling innebærer velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger for å fremme en delings- og læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.4 SAMARBEID GJENNOM TOLKNINGSFELLESKAP OG GODE RELASJONER

En faktor informantene peker på som må ligge til grunn for samarbeid om endring, er felles forståelse. De peker på at det må ligge en felles forståelse av hva som er mål og hensikt med arbeidet, samt en felles forståelse av hvilke oppgaver og ansvar skolen og PP-tjenesten har. Det sistnevnte handler i stor grad om forståelse av hvilke roller de ulike aktørene har, og er berørt i forrige delkapittel. Det vil allikevel være relevant i denne sammenheng, da samtlige informanter vektlegger betydningen av felles forståelse på flere områder. Informantenes beskrivelser kan knyttes til tolkningsfellesskap. Som vi har sett tidligere, sier Fasting, 2015, s. 56,57) at tolkningsfellesskap kan beskrives som felles forståelse av prinsipper, begreper og forhold som ikke umiddelbart lar seg observere. Dette innebærer å sette ord på, og reflektere over pedagogiske prinsipper, arbeidsmåter og prioriteringer, slik at eventuell motstand og barrierer kartlegges, og at det etableres en felles oppfatning av hvor innsatsen bør rettes (Fasting, 2018a, s. 62).

Flere av informantene forteller at de i systemsaker bruker en del tid sammen med skolen på å få en felles forståelse av hva som er utfordringen. Informantene begrunner for dette knyttes av flere til at enkelte ansatte i skolen har et individfokus, og ikke ser at en viktig del av deres arbeid er å endre praksis. I analyse og utvikling av tiltak er det, ifølge Nordahl og Overland

(2021, s. 95), svært viktig at lærerne er klar over at det ikke er mulig å forstå elevers læringsatferd kun ved å fokusere på den enkelte elev. To av informantene forteller at de bruker pedagogisk analyse som verktøy eller hjelpemiddel i dette arbeidet. På denne måten opplever de i større grad at de blir enige om, og får en felles forståelse av hva utfordringen er, slik at de kan iverksette relevante og målrettede tiltak. Pedagogisk analyse krever et systemperspektiv hvor analysen dreier seg om å finne opprettholdende faktorer i elevens miljø. På denne måten kan et samarbeid om analyse være med på å bidra til å dreie skolens perspektiv over på omgivelsene som elevene er en del av, altså systemet (Nordahl, 2012, s. 39). Videre vil skolen og PP-rådgiveren gjennom slike refleksjoner, ifølge Fasting (2015, s. 57), kunne utvikle et tolkningsfellesskap, slik at de får en bredere forståelse av grunnlaget for det pedagogiske arbeidet.

Samtlige informanter er opptatt av at for å oppnå endring er det en forutsetning at skolen tar sin del av ansvaret, og gjennomfører de tiltakene de blir enige om. Sett i lys av analysemodellen er gjennomføring av tiltak den mest utfordrende fasen. Nordahl (2015, s. 49) peker på at det viser seg å være langt lettere å drøfte mulige tiltak enn å gjennomføre dem i praksis. Nordahl (2015 s. 45) peker på at de fleste tiltak vil innebære at lærerne må endre sin egen praksis. Endring av egen praksis kan føre til at den etablerte praksisen man finner en viss trygghet ved, fører til usikkerhet, og på denne måten bli en psykologisk barriere som bidrar til en motstand i endringsarbeidet (Skogen, 2019, s. 670). Dette kan være en av årsakene til at informantene vektlegger betydningen av gode relasjoner i arbeidet.

Samtlige informanter snakker om betydningen av gode relasjoner for å komme i posisjon til å jobbe med systemarbeid. Informantene forteller at de må ha kjennskap til skolen, de ansattes kompetanse og deres styrker og svakheter, for at de kan stille spørsmål til, og utfordre skolen på egen praksis. Dette forutsetter tillit (Fasting, 2018, s. 64). Ifølge Fasting (2017) etableres tillit for det første gjennom felles oppfatninger av hverdagspraksis. Dette harmonerer med det informantene forteller om at skolen og PP-tjenesten må ha en felles forståelse for å jobbe med endring. Videre peker Fasting (2017) på at tillit for det andre etableres gjennom involvering, og det å være til stede som refleksjonspartner. Dette kan knyttes til det informantene forteller om hvordan de ser på som sin rolle.

Informant 3 forteller at det viktigste verktøyet hun bruker i samarbeidet er relasjonskompetanse. Ifølge Moen (2012, s. 25) er relasjonskompetanse et viktig komponent i samarbeidskompetansen, og vil være viktig for å kunne sette seg inn i, og forstå det de andre formidler. Informant 3 forteller videre at lytter mye, og «tuner» seg inn for å finne ut av hvor

hun har skolen. Å «tune» seg inn handler om å stille seg inn på den andre, og innebærer å være åpen og tilgjengelig, og er sentralt i relasjonskompetansen (Moen, 2012, s. 27).

Informant 4 sier at det er viktig å anerkjenne lærerens utfordring, noe som også blir uttrykt av flere informanter. Videre forteller informant 4 at det er viktig å være anerkjennende samtidig som at hun ikke blir en forsterkende faktor slik at de opprettholder gjeldende praksis. Dette er i tråd med kjernen i relasjonskompetansen hvor man er åpen og tilgjengelig, men samtidig bevarer kontakt med seg selv, og kan gi uttrykk for egne synspunkter på en passende måte (Moen, 2012, s. 27).

6 OPPSUMMERING

Temaet for denne studien er PP-tjenesten og systemarbeid i skolen. Som pekt på innledningsvis har det vært økt fokus på at PP-tjenesten i større grad skal arbeide mer med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det forventes at PP-tjenesten skal jobbe tettere på skolen for å hjelpe de i arbeidet med tilrettelegging og tidlig innsats, og for å forebygge spesialundervisning. Gjennom intervju av fire PP-rådgivere har jeg søkt å få innsikt i hvordan PP-rådgiverne opplever systemarbeidet i skolen, og på denne måten belyse hvilke forutsetninger de opplever at må ligge til grunn for å samarbeide om endring. Hensikten har vært å få frem PP-rådgiveres stemme i hvordan de opplever systemarbeidet i skolen, som et bidrag til en videre diskusjon om de ulike utfordringene knyttet til PP-tjenesten mandat, og deres samarbeid med skolen i arbeid i å utvikle skolens praksis.

6.1 KONKLUSJON

Oppsummert finner denne studien at PP-rådgiverne har en etablert forståelse av at elevene påvirkes av de omgivelsene de er en del av, og at endringer i elevens miljø kan påvirke elevens læringsutbytte. De fleste informanter peker på faktorer som bemanning, kompetanse, undervisningsmetoder og fysisk plassering i klasserommet, som kan ha betydning for læringsmiljøet. En slik vektlegging av at elevenes utfordringer har sammenheng med faktorer i elevens miljø får støtte i forskningen (Nordenbo, 2008).

Videre synes informantene å være enige om at systemarbeidet er en viktig del av deres mandat, og at de har et ønske om å hjelpe skolen i arbeidet med tilpasset opplæring, slik at færre elever ender opp med spesialundervisning. To av informantene problematiserer imidlertid begrepet, noen som tyder på at det synes å være en usikkerhet knyttet til hva systemarbeid innebærer i praksis. Dette kan ha sammenheng med at denne delen av mandatet i liten grad er spesifisert i opplæringsloven, og at det videre ikke er utarbeidet en omforent forståelse innad i PP-tjenesten. Selv om det er utarbeidet forventninger om at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og med tidlig innsats for alle elever, kan det være at det må en lovendring til som presiserer dette, for å få satt dette arbeidet i system på PP-kontorene og i skolene.

Hvordan PP-rådgiverne organiserer samarbeidet med skolen og det utadrettede arbeidet i praksis ser ut til å variere mellom de tre PP-kontorene. Årsakene til dette kan handle om hvordan det blir lagt til rette for systemarbeid på deres kontor, og hvordan de operasjonaliserer begrepet systemarbeid. De fleste informantene forteller at de deltar på

ressursteamet på skolen, men her varierer det i hyppighet, og det blir av de færreste informantene vektlagt som en viktig samarbeidsarena for systemrettet arbeid. To av informantene forteller om en utadrettet samarbeidsprofil, hvor de er mye til stede i skolen og i klasserommene, og hvor de observerer og samarbeider tett med lærerne om tidlig innsats og forebygging. Dette er i tråd Meld. St. 6 (2019-2020) og forventningene om at PP-tjenesten skal jobbe tett på lærere og elever for å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen. Videre synes det som at hos de to andre informantene at samarbeidet i stor grad er knyttet til møtevirksomhet, hvor det her ser ut til å variere i hvilken grad disse arenaene blir brukt til å jobbe med utvikling av skolens praksis.

Læringsmiljøkonsulenter eller læringsmiljøteam blir trukket fram av samtlige informanter, hvor to av informantene forteller at læringsmiljøteamet i kommunen tar seg av en del av systemarbeidet som omhandler klassemiljø. En slik organisering kan tyde på ressurs- eller kapasitetsmangler i PP-tjenesten, eller det kan dreie seg om at tjenesten i liten grad har etablert seg som endringsaktør i skolen, og dermed blir holdt fast i individorientert arbeid.

Studiens funn synes å indikere at PP-rådgivernes forventinger til skolen ikke samsvarer med det PP-rådgiverne forteller at de opplever at skolen har til dem. Dette er i tråd med tidligere forskning, og med min antagelse i forkant av studien. Ikke overraskende forteller flere av informantene at det eksisterer en holdning blant flere ansatte i skolen om at elever skal ut av klasserommet, og at PP-tjenesten kommer med ekstra ressurser eller raske løsninger på «problemet». De forteller at slike holdninger og oppfatninger er vanskelig å endre, og blir en hindring for å komme i posisjon til å jobbe med systemarbeid. Videre forteller de at de har et begrenset mandat, og at skolen må ha et ønske om endring. I den forbindelse peker samtlige på at det er en forutsetning med forståelse og innsats i skoleledelsen. Dette begrunnes med at det er ledelsen som har ansvaret for ressursdisponeringer, kompetanseutvikling og oppfølging av den pedagogiske praksisen.

Samtlige informanter uttrykker at samarbeid med skolen i det systemrettede arbeidet forutsetter et tolkningsfellesskap. Dette innebærer en forståelse av hva som er mål og hensikt med samarbeidet, samt felles forståelse av PP-tjenestens roller og oppgaver, og at endringsprosesser er et felles ansvar. Videre peker informantene på at god kjennskap til skolen, og gode relasjoner til skoleledelsen og til de ansatte i skolen må ligge til grunn for å for kunne drive med endringsarbeid i skolen.

6.2 METODISK REFLEKSJON

En åpenbar svakhet ved denne studien er at den baseres på et lite utvalg. Utvalget består av 4 PP-rådgivere, og andre PP-rådgivere kan ha andre opplevelser og erfaringer. Et større utvalg ville også gitt et mer nyansert bilde og kanskje et annet resultat. Det vil derfor si at det vil være vanskelig å generalisere funnene utover de fire PP-rådgiverne jeg har intervjuet.

En styrke ved studien kan være at jeg gjennomførte et prøveintervju, slik at jeg fikk testet ut, og justert intervju spørsmålene. Jeg anser det også som en styrke at jeg transkriberte intervjuene selv, slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet. På bakgrunn av tidsrammen for studien ble imidlertid ikke informantene tilbudt gjennomlesing av det transkriberte materialet før analysen.

Ved bruk av kvalitativt intervju kommer man tettere på informantene, noe som kan gi dypere innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer, enn ved bruk av spørreskjema. Selv om informantene ble forsikret anonymitet må man ta høyde for at de kan ha holdt tilbake informasjon eller forsøkt å svare «riktig», hvis de har følt seg usikre på om deres besvarelser kan bli gjenkjent i studien. Jeg har allikevel et inntrykk av at informantene uttrykte seg åpent og ærlig, da de i tillegg til å fremheve velfungerende eller positive forhold ved deres praksis, også fortalte om ulike sider ved systemarbeid og samarbeid med skolen som de opplevde som problematiske.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg blitt bevisst hvor viktig min rolle som forsker er. Det har vært mange valg som måtte tas gjennom prosessen, og jeg ble særlig oppmerksom på dette i arbeidet med analyse av datamaterialet. Selv om jeg hadde formulert en problemstilling og forskningsspørsmål i forkant, opplevde jeg det til tider vanskelig å velge ut relevant informasjon fra informantenes beskrivelser. Dette kan ha sammenheng med at systemarbeid er et omfattende område og et komplekst begrep, noe som viste seg også å gjelde informantenes erfaringer knyttet til dette. For å øke studiens validitet har jeg forsøkt å velge ut relevant informasjon med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål. Videre har jeg vist til informantenes beskrivelser og utsagn for å underbygge studiens funn, for deretter å drøfte dette i lys av tidligere forskning og teori. En trussel mot studiens validitet kan sies å være at det finnes lite oppdatert forskning innenfor samme tematikk. Dette fører til noe begrenset mulighet til å se funn opp mot tidligere forskning.

Videre er det grunn til å anta at et lignende intervju på et seinere tidspunkt ville gitt et annet resultat. Dette fordi intervjuet kan ha satt i gang en tankeprosess over egen praksis, noe som

kan føre til andre svar, og som kunne ført resultatene i en annen retning. En av informantene fortalte både under og etter intervjuet at hun hadde reflektert over sin egen praksis da hun fikk en forespørsel om å delta i denne studien. Hun fortalte også at hun hadde vurdert å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet, men valgte å ikke gjøre dette. Gjennomlesing av intervjuguiden i forkant av intervjuet, oppfølgingsintervju, gruppeintervju eller et større utvalg er eksempler på faktorer som kan prege resultatene.

6.3 AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG VEIEN VIDERE

I arbeidet med denne oppgaven har jeg gjennom teori og empiri fått innsikt i PP-tjenestens arbeid, og deres samarbeid i skolen om kompetanse- og organisasjonsutvikling. For å tilnærme meg studiens formål har jeg gjennom oppgaven berørt temaer som blant annet tilpasset opplæring, spesialundervisning, forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og kompetanse i PP-tjenesten og skolen. Dette er i seg selv store og komplekse temaer som rommer mye mer enn det jeg har gjort rede for, men har vært viktig å trekke fram for å forstå PP-tjenestens systemrettede arbeid og samarbeid med skolen.

Ut ifra teori og empiri tror jeg at man trygt kan si at det å komme utenfra som PP-rådgiver å skulle jobbe med endringsarbeid og organisasjonsutvikling ikke er en enkel oppgave. Funn i denne studien støtter opp om tidligere forskning, som tyder på at det eksisterer en kultur i skolen som skaper barrierer for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering. Samtidig må jeg løfte fram at informantene i denne studien synes å være godt orienterte om hva systemarbeid innebærer, og er innforstått med at dette er en viktig del av deres mandat. Enkelte ser også ut til å ha etablert gode rutiner med skolen i systemarbeidet. Det må igjen presiseres at denne studiens funn er basert på et lite utvalg, og kan langt ifra gi et fullstendig bilde av PP-tjenestens systemarbeid. Det kan allikevel gi et innblikk i noen PP-rådgiveres opplevelse av samarbeidet, og forhåpentlig bidra til inspirasjon for videre forskning på området. Tidligere i oppgaven har jeg pekt på at det er behov for mer oppdatert forskning på PP-tjenesten og systemarbeid. Framover tror jeg det ville vært nyttig å gjøre en bredere kartlegging av selve samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og belyse samarbeidet fra både skolen og PP-tjenestens side. Dette vil gi et mer fullstendig og nyansert bilde av samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen.

Arbeidet med å få PP-tjenesten tettere på skolen og økt systemorientert arbeid vil jeg påstå at vil kreve mer enn styrking av PP-tjenestens kompetanse og presisering av mandatet. Videre mener jeg at målet om en mer tilpasset og inkluderende praksis krever en nytenking i skolen.

Det krever endringer i skolens kultur og struktur, hvor skolen i større grad klarer å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske i sammenheng, og på denne måten kan se på spesialundervisningen som del av den tilpassede opplæringen.

Et tett og godt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten kan være en faktor som bidrar til å utvikle skolens praksis. Dette forutsetter imidlertid at skolen åpner opp for at PP-tjenesten kan være det «ytre blikket» som kan være med å bidra til å øke kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet. Hvis PP-tjenesten skal etablere seg som en endringsaktør i kompetanse- og organisasjonsutviklingen vil det være en forutsetning at det etableres en felles forståelse av tjenestens mandat og oppgaver, både i tjenesten og skolen. Realisering av skolens prinsipper og verdier er en kollektiv prosess som fordrer at både skolen og PP-tjenesten aktivt bidrar med sin kompetanse og innsats ut ifra som den rollen de har.

LITTERATURLISTE

- Andrews T., Fylling I., Hustad B-C., Lødding B. (2018) *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. NF-rapport nr.:7/2018 Nordlandsforskning
- Backmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62 Høgskulen i Volda
- Bang, H. (2011) *Organisasjonskultur*. (4.utg) Universitetsforlaget
- Barneombudets fagrapport (2017) *Uten mål og mening - elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet. Hentet (21.08.21) fra: <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Berger, P. L & Luckmann, T. (1966) *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B-C., og Korneliussen, T. (2017) *Læreres forståelse av årsaker til høy forekomst av spesialundervisning*. Tidsskrift for Velferdsforskning. Nr.1-2017 (s.27-44) Universitetsforlaget.
- Braun V. og Clarke V. (2013) *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Sage Publications
- Breilid, N. & Fasting, R. B. (2018). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden – en inkluderende eller ekskluderende praksis? I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. (s.115-134) Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012a) Introduksjon I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.11-16). Gyldendal akademisk
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012b) Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.17-44). Gyldendal akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming* (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013) *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Institut for uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet.

- Fasting R.B. (2015) *PP-tjenesten et varemerke? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler*. Psykologi i kommunen, nr.6-2015 s. 53-62
- Fasting, R. B. (2018a) Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62-70) 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. 45-61) Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R. B. (2018c) PP-rådgiveren -en endringsagent. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 101-115) Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R. B, Haustatter, R.S. & Turmo, A. (2011) *Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?* Norsk pedagogisk tidsskrift. s.85-90 Hentet fra:
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Fasting R. B. & Sundar P.R., (2018) Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15- 25) Cappelen Damm Akademisk
- Florian, L. (2013) Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed I L. Florian, (Ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. (p. 9-21 Second edititon vol.1, SAGE Publ. LTD
- Forskningsrådet (2014) *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk -veien videre*. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk-SPESPED
- Fylling, I. og Handegård, T.L. (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning AS
- Glavin, K & Erdal, B. (2000) *Tverrfaglig samarbeid i praksis -til det beste for barn i Kommune-Norge* (1.utg.) Kommuneforlaget
- Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (1999) Kunnskap om spesialundervisning. I P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga* (s. 7-13) Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2015) *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 1, s. 1-14.

- Haug, P. (2017a). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. Scandinavian Journal of Disability Research. Hentet fra:
<https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Herlofsen, C. (2013) *Spesialundervisningens tiltakskjede -lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer* (Doktorgradsavhandling). Institutt for spesialpedagogikk. Universitet i Oslo.
- Hesselberg, F. og Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid* Gyldendal Akademisk.
- Hustad og Fylling (2012) *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT*, Bodø: NF-rapport 16/2012. Nordlandsforskning
- Hustad, B-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Bodø: NF-rapport nr. 2/2013.
- Hustad, B-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016) *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling?* Rapport 2016:14 Nordlandsforskning.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utg.) Gyldendal Akademisk
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Johnsen, B. H., (2019) Norsk idèhistorie i europeisk kontekst I E. Befring, K-A.B. Næss, og R. Tangen, (Red.) *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 107-128) Cappelen Damm Akademisk
- Kleven, T.A & Hjordemal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.) Fagbokforlaget
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011) *«Tilfeldighetenes spill» En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 9-2011
- Knudsmoen, H., Mælan, E. N., & Løken, G. (2018) *Pedagogisk systemarbeid ved bruk av pedagogisk analyse*. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid*

og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten (s. 119-131) Cappelen Damm Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg) Gyldendal Akademisk

Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E., Befring, O. (2003) *På fruktene skal treet kjennes -Evaluerer av SAMTAK*. Rapport RF - 2003/028 Rogalandsforskning

Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012) *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. IRIS 2012/017 Rogalandsforskning.

Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Mjøs, & Flaten (2018) *Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid- konfliktfylt arbeid eller to sider av samme sak?* Spesialpedagogikk 0318 (s. 4-11)

Moen, T. (2012) Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner I T. Moen & A. Tveit (Red), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.17-31) Akademika forlag

Moen, T. (2013) *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere* Hentet 05.02.22 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølberg, A. S. (2018) *The Norwegian educational psychological service: A systematic review of research from the period 2000-2015*. Nordic Studies in Education, 2, 101-112 Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>

- Moen, T., Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2020) *Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere?* Psykologi i kommunen nr. 2 2020 Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/radgiverrollen-i-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt-hvordan-blir-den-forstatt-av-pp-radgivere/19.150>
- Moen, T., & Tveit (2012) Innledning I: T. Moen & A. Tveit (Red), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere.* (s.17-31) Akademika forlag
- Morken, I. (2006) *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring.* Cappelen Damm Akademisk
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet (09.04.21) fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsson, L. C. (2012) «Det er kanskje bare det at du får en tankevekker» (Masteroppgave) I T. Moen & A. Tveit (Red), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere.* (s. 189-244) Akademika forlag
- Nilsen, S. og Herlofsen, C. (2019) Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K-A. B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg. s.218-248). Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T. (2012) *Pedagogisk analyse. En beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen.* Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T., Dyssegaard, C., Hennestad, B., Johnsen, J., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E., & Wang M. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Overland, T. (2021) *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer* Gyldendal Norsk Forlag
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.* Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

- Nordrum, J.C.F. (2019) Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K-A. B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg. s. 91-105). Cappelen Damm Akademisk
- NOU 2019: 23 (2019) *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2016:14 (2015) *Mer å hente*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU: 2009: 18 (2009) *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova, (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.) Universitetsforlaget
- Rinde, J. M. (2008) *Pedagogisk-psykologisk teneste*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/pedagogisk-psykologisk-teneste/155859>
- Samuelsen (2008) *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped skriftserie nr. 59.
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018) *Individet i et systemperspektiv, Sakkyndighetsarbeid i PPT*. Psykologi i kommunen. 2-2018, (s.19-26) Hentet (15.03.22) fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596291/Samuelsen-Bargel-individet.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Senge, P. S. (1999) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont hjemmets bokforlag.
- 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) Universitetsforlaget.

- Skogen, K. (2019) Skole for en mangfoldig elevgruppe. Skoleledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. I E. Befring, K-A. B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg. s.662-678). Cappelen Damm Akademisk
- Tangen, R. (2008) Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk-en introduksjon I E. Befring, & R. Tangen, (Red.) *Spesialpedagogikk* (4.utg, s. 17-42) Cappelen Damm
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D. L., Kovac, V. B (2011) *Er generell kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?* Norsk pedagogisk tidsskrift. (s.103-114). Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, D. L. (2012) «Ja takk, begge deler» PPT's individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* 4/2012 (s.43-56)
- Tveiten, S. (2019) *Veiledning -mer enn ord* (5.utg.) Fagbokforlaget
- Tveitnes og Simonsen (2019) Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K-A. B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg. s. 251-273). Cappelen Damm Akademisk
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet (12.12.21): https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet (12.10.21) fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Kvalitetskriterium i PP-tjenesta*. Hentet (16.11.21) fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>

- Utdanningsdirektoratet (2017) *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet (26.09.21) fra:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#a124903>
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Intensiv opplæring for elever 1. til 4. årstrinn*. Hentet (18.11.21) fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet (30.10.21) fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021a) *Grunnskolen informasjonssystem* Hentet (11.11.21) fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b) *Utdanningsspeilet 2021*. Hentet (19.11.21) fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>
- Uthus, M. (2018) *Spesialpedagogikk for morgendagens skole, nye mål og ny mening*. Spesialpedagogikk (4), 14-22. Hentet 27.03.22 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-for-morgendagens-skole-nye-mal-og-ny-mening/302805>
- Wettre, L. H. (2012) «En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene» (Masteroppgave) I T. Moen & A. Tveit (Red), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.33-82) Akademika forlag
- Åsheim, K., Lerfaldet, H. & Nordhagen, I. (2020) *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO-del 1 Rapport 13:2020* Hentet (27.03.22) fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/utdanningsspeilet-2020/delrapport---piloter-for-mer-inkluderende-praksis-i-barnehage-skole-og-sfo-.pdf>

VEDLEGG 1

Intervjuguide

PP-rådgiverens bakgrunn

- Hva slags arbeidserfaring og kompetanse har du?
 - Hvor lang fartstid fra PP-tjenesten?
 - Arbeidserfaring fra skole?
 - Utdanningsnivå/etter- og videreutdanning?
- Hvilken erfaring og/eller kompetanse har du i arbeid med systemarbeid?
- Hva legger du i begrepet systemarbeid eller systemrettet arbeid?
- Hva tenker du om viktigheten av å drive med systemarbeid?

Organisering

- Hvordan definerer du din rolle i det systemrettede arbeid i skolen?
- På hvilken måte blir det ved ditt PP-kontor lagt til rette for å drive systemarbeid i skolen?
- Har du faste møtepunkter på skolen? Og hvor ofte?
- Hvem deltar i samarbeidet?
- Hvordan arbeides det med systemarbeid?
 - Benyttes det spesielle arbeidsmåter/metoder?
 - Agenda? Hvem leder møtene?
 - Eksempler på temaer?
 - Henvisninger fra skolen/saksgang?

Samarbeidet

- Hvilke forventninger har du til skolen i systemarbeidet?
- Hvilke forventninger opplever du at skolen har til deg?
- I hvilken grad opplever du at dere har felles for forståelse av en utfordring?
 - Hvordan oppleves tolkningsfellesskapet?
- Kan du beskrive hvordan dere samarbeider om tiltak og praksisendringer?
 - Hvordan opplever du dette samarbeidet?

Har du noen kommentarer til intervjuet, eller noe du ønsker å tilføye?

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 PP-rådgiveres opplevelse av samarbeidet med skolen. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg heter Lene Nesmoen, og er student ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Her tar jeg master i spesialpedagogikk, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Denne oppgaven omhandler PP-tjenesten og systemarbeid i skolen. Formålet med masteroppgaven er å få bedre innsikt i hvordan PP-rådgivere opplever systemarbeidet i skolen, og hvilke forutsetninger som eventuelt må ligge til grunn for å oppnå målet om økt kvalitet i skolen, slik at alle elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet med skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling?*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å innhente opplysninger til oppgaven ønsker jeg gjennomføre intervjuer med til sammen 3-4 PP-rådgivere fra ulike PPT-kontorer. Dette informasjonsskrivet er videresendt fra din leder fordi du jobber i PP-tjenesten og har kjennskap til og/eller erfaring med systemarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på et intervju med en varighet på 45-60 minutter. Vi blir sammen enige om tid og sted, men jeg kommer gjerne til din arbeidsplass for gjennomføring av intervjuet, hvis dette er ønskelig. Hvis du ønsker å få intervjuguiden (spørsmålene) i forkant av intervjuet, kan jeg sende deg dette. Jeg vil benytte lydopptaker og gjøre notater 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 dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til og i formålene som er nevnt ovenfor, og jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil benytte meg av lydopptaker under intervjuet for å registrere data så nøyaktig som mulig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av våren 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning 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:

- meg, Lene Nesmoen (se kontaklinformasjon under)
- min veileder ved Høgskolen i Østfold, Veslemøy Maria Fossum Johansson, (veslemoy.m.johansson@hiof.no)
- personvernombud ved Høgskolen i Østfold, Line Mostad Samuelsen, (line.m.samuelsen@hiof.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lene Nesmoen

Tlf. 93 89 30 74

lenenesmoen@hotmail.com

VEDLEGG 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet «PP-tjenesten og systemarbeid i skolen», og ønsker å delta i prosjektet.

Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

909933

Prosjekttittel

PP-tjenesten og systemarbeid i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Veslemøy Johansson, veslemoy.m.johansson, tlf: 69608492

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lene Nesmoen, lenenesmoen@hotmail.com, tlf: 93893074

Prosjektperiode

13.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

24.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 24.09.2021. 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 15.05.2022.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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