



Masteroppgave

En kvalitativ studie av et utvalg læreres oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT

”Hvilken plass har systemarbeidet i samarbeidet mellom skole og PPT?”

av

Mari Andersen Strendo

Sammendrag

Fra politikere, skoleeiere, foreldre og lærere ytres det ønske om at alle elever skal prestere godt på eksamen, på nasjonale- og internasjonale prøver, og i skolen forøvrig. Det er imidlertid ikke alle elever som makter dette, og disse elevene vekker bekymring. Ofte utløser elevene ønske om utredning og sakkyndigvurdering fra PPT, noe som kan være årsak til at andel barn som får spesialundervisning i Norge er svært høy. Mye forskning stiller spørsmål ved barnas utbytte av denne type undervisning. Som alternativ til slik individrettet forståelse, er det et ønske at det arbeides mer med å finne en form på den ordinære og tilrettelagte undervisningen som forhindrer at det fattes så mange enkeltvedtak om spesialundervisning, slik situasjonen er i dag. Samtidig har skolemyndighetene signalisert at antall elever som mottar spesialundervisning bør ned, og som et tiltak for å oppnå dette blir systemarbeid fra PPT løftet fram. Det gjenspeiles blant annet i NOU, 2009:18 og Meld. St. 18 (2010-2011), der PP-rådgivere oppfordres til å jobbe systemrettet ved å søke å flytte fokus fra enkelteleven til systemet som omgir eleven. Til tross for at systemarbeid har hatt mye fokus de siste årene, ser det ut til at det blant både PP-rådgivere, skoleledere og lærere råder usikkerhet når det gjelder definisjon av begrepet (Fylling og Handegård, 2009).

I mastergradsprosjektet "Hvilken plass har systemarbeid i samarbeidet mellom skole og PPT?" benyttes kvalitativ metode og strukturert intervju for å studere et utvalg læreres oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT. Problemstillingen for denne oppgaven er: *Samarbeidet mellom skole og PPT:*

- *Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?*
- *Hva legger lærerne i begrepet "systemrettet arbeid"?*
- *Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?*

Et tilbakeblikk på norsk skolehistories utvikling fra siste halvdel av 1800-tallet og frem til i dag, benyttes for å skape et grunnlag for å forstå hvorfor dreiningen mot mer systemrettet arbeid er blitt sentralt. Fra de første særskolene og lovgivningen for spesialskolene, har utviklingen gått via integrering og inkludering til et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Kunnskapsdepartementet ønsker at PPT i større grad skal hjelpe skolene med å flytte fokus fra individrettet spesialundervisning, til hvordan en endring i den ordinære undervisningen kan favne om flere og forhindre enkeltvedtak. Da velfungerende samarbeid viser seg å ha

betydning for PPTs systemarbeid, benyttes Glavin og Erdal (2013) og Willumsens (2012) redegjørelse for tverrprofesjonelt samarbeid.

Studien viser at gode relasjoner er en forutsetning for at lærerne skal oppleve samarbeidet med PPT som konstruktivt. Dette synes å være mer sentralt ved systemarbeid enn ved individrettet arbeid, da fokus i større grad rettes mot den enkelte lærer og undervisningsmiljøet. Tillit, forventning og kompetanse er samtidig sentrale elementer, i tillegg til skoleledelsens betydning for å få til et konstruktivt samarbeid mellom lærerne og PPT. Videre viser studien at lærernes forståelse av begrepet systemarbeid er noe uklar. Deres forståelse av begrepet syntes imidlertid å bli noe klarere etter en avklaring av hva det kunne innebære, men studien indikerer at lærernes interesse for begrepet ikke er overveldende.

Forord

På et skriveseminar like før skriveprosessen skulle sette i gang, var det en foreleser som ba studentene om å forestille seg følelsen vi trodde vi ville sitte igjen med da oppgaven var avsluttet. Jeg husker at jeg forestilte meg at jeg ville ha en blandet følelse av vemod og glede. Og jeg hadde jammen rett. Jeg føler både vemod og glede. Selv om dette prosjektet til tider har vært både tidkrevende og strevsomt har oppgaven blitt en del av meg, og tanken på å ikke skulle lukke meg inne på det lille kontoret for å skrive, kan nesten føles litt underlig. Samtidig føler jeg enorm glede! Glede over å ha tilegnet meg en mengde ny kunnskap som strekker seg langt ut over det som er synlig i denne oppgaven. Og en glede over å ha klart det! Jeg hadde imidlertid ikke klart dette alene, og det er mange som fortjener en stor takk:

Veileder Anne Ringen Amundsen: tusen takk for givende og interessante veiledningsmøter på HiL, samt ditt engasjement, din tilgjengelighet og gode hjelp.

Tusen takk til lærerne som velvillig stilte som informanter i en hektisk førjulstid. Uten dere ville dette blitt en mindre interessant oppgave.

”Biveileder” og ”svigermor”, Liv: Tusen takk for din interesse, dine produktive innspill og faglige dyktighet, samt oppmuntringer og alvorsord.

Medstudent og gode venninne, Lene: Tusen takk for godt selskap på studiesamlinger, deling av frustrasjon og gleder, og dine oppmuntrende ord. Studietiden ville ikke vært det samme uten deg.

Familie og venner, mamma og pappa, Niillas, Guro og Anneli: Tusen takk for forståelse og oppmuntrende ord. Tusen takk til Anne-Marie ”Pirkka”, for korrekturlesning.

Firbente Čalmmo: Tusen takk for godt humør og for alle fine lufteturer, det gjorde godt.

Samboer og bestevenn, Brede: Tusen takk for din gode hjelp, endeløse tålmodighet og evige optimisme. Jeg gleder meg til å tilbringe mer tid sammen med deg.

Mari, Årnes, mai 15

Innhold

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
INNHold	V
1 INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS TEMA OG BEGRUNNELSE	1
1.2 OPPGAVENS FORMÅL	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.4 AVGRENSNING	3
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2 TEORI	4
2.1 INNLEDNING	4
2.2 TILBAKEBLIKK PÅ NORSK SKOLEHISTORIE	5
2.2.1 <i>Binet-Simons intelligenstest</i>	6
2.2.2 <i>Mentalhygienebevegelsens innflytelse på forløperen til skolepsykologiske kontor</i>	6
2.2.3 <i>Opprettelse av skolepsykologiske kontor</i>	7
2.2.4 <i>Spesialskoleloven</i>	7
2.2.5 <i>Profesjonskamp</i>	9
2.2.6 <i>Paradigmeskifte</i>	9
2.2.7 <i>Integrering</i>	11
2.2.8 <i>Tilpasset opplæring</i>	11
2.2.9 <i>Likeverdsprinsippet</i>	12
2.2.10 <i>Et tår i endring</i>	13
2.2.11 <i>Inkludering</i>	13
2.2.12 <i>Dagens læreplan – Kunnskapsløftet</i>	14
2.2.13 <i>Tidlig innstas</i>	14
2.3 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE	16
2.3.1 <i>Spesialundervisning</i>	18
2.3.2 <i>Saksgang i forbindelse med spesialundervisning</i>	18
2.3.3 <i>Økning i antall elever som mottar spesialundervisning</i>	19
2.4 SYSTEMARBEID	21
2.4.1 <i>SAMTAK</i>	21
2.4.2 <i>SPEED-prosjektet</i>	21
2.4.3 <i>Hva er systemarbeid?</i>	23
2.4.4 <i>Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling</i>	24
2.5 SKOLELEDELSE	26
2.5.1 <i>Utdanningsdirektoratets fire kompetanseområder for skoleledere</i>	26
2.5.2 <i>Interne og eksterne samarbeidsfaktorer</i>	27
2.6 TVERRPROFESJONELT SAMARBEID	28
2.6.1 <i>Samarbeid</i>	28
2.6.2 <i>Tverrfaglig vs. tverrprofesjonelt samarbeid</i>	28
2.6.3 <i>Tverrprofesjonelt samarbeid som et symfoniorkester</i>	29
2.6.4 <i>Forutsetninger for tverrprofesjonelt samarbeid</i>	30
2.6.5 <i>Kommunikasjon</i>	31
2.6.6 <i>Relasjonskompetanse</i>	31
2.7 OPPSUMMERING	32
3 METODE	33
3.1 INNLEDNING	33
3.2 VALG AV TEMA	33
3.3 KVALITATIV METODE	34
3.3.1 <i>Intervju</i>	34

3.3.2	<i>Utvalg</i>	35
3.3.3	<i>Utvalgets størrelse</i>	36
3.3.4	<i>Overførbarhet</i>	36
3.4	ETISKE AVVEIELSE	37
3.4.1	<i>Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta</i>	37
3.5	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	38
3.5.1	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	39
3.5.2	<i>Transkribering</i>	40
3.5.3	<i>Metodekritikk</i>	41
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET	42
3.7	TOLKNING OG ANALYSE	43
3.7.1	<i>Betydningen av forskerens forforståelse</i>	43
3.7.2	<i>Temasentrert analyse</i>	44
3.8	OPPSUMMERING	45
4	ANALYSE	45
4.1	PRESENTASJON AV FUNN	46
4.1.1	<i>Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?</i>	46
4.1.1.1	Hvordan opplever lærerne samarbeidet med PPT?	46
4.1.1.2	Hvordan definerer lærerne sitt behov for hjelp fra PPT?	46
4.1.1.3	Hva er lærernes forventninger når de henvender seg til PPT?.....	47
4.1.1.4	Hva anser lærerne som sin rolle, og hva anser de som PPTs rolle i et samarbeid?	48
4.1.1.5	Hvordan skulle lærerne helst sett at samarbeidet var organisert?	48
4.1.1.6	Hva anser lærerne som skoleledelsens rolle i forbindelse med organisering av samarbeidet med PPT? 49	
4.1.1.7	Hvordan oppfatter lærerne samarbeidet mellom skoleledelsen og PPT?	50
4.1.1.8	Oppsummering.....	51
4.1.2	<i>Hva legger lærerne i begrepet "systemarbeid"?</i>	52
4.1.2.1	Hva legger lærerne i begrepet systemarbeid?	52
4.1.2.2	Opplever lærerne at PPT driver systemarbeid?.....	53
4.1.2.3	Hvordan opplever lærerne forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid?	55
4.1.2.4	Hvem opplever lærerne at PPTs systemarbeid orienteres mot?	57
4.1.2.5	Oppsummering.....	58
4.1.3	<i>Hvordan påvirker vektning av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?</i>	58
4.1.3.1	Hvordan opplever lærerne systemarbeidet?.....	58
4.1.3.2	Har lærerne eksempler på systemarbeid som de har opplevd som nyttig og unyttig?	60
4.1.3.3	Hvilken betydning har systemarbeid for samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver?	62
4.1.3.4	Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, i følge lærerne?	63
4.1.3.5	Hva anser lærerne som årsak til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid?	64
4.1.3.6	Oppsummering.....	66
5	DRØFTING	66
5.1	HVILKEN OPPFATNING HAR LÆRERNE AV KONTAKTEN OG SAMARBEIDET MED PPT?	67
5.1.1	<i>Innledning</i>	67
5.1.2	<i>Kommunikasjon</i>	67
5.1.3	<i>Relasjon og respekt</i>	68
5.1.4	<i>Rolleavklaring</i>	69
5.1.5	<i>Forventninger</i>	71
5.1.6	<i>Tilgjengelighet og engasjement</i>	73
5.1.7	<i>Hva anser lærerne som skoleledelsens rolle i forbindelse med organisering av samarbeidet med PPT?</i> 75	
5.1.8	Oppsummering.....	76
5.2	HVA LEGGER LÆRERNE I BEGREPET "SYSTEMARBEID"?	77
5.2.1	<i>Innledning</i>	77
5.2.2	<i>Hva legger lærerne i begrepet "systemarbeid"?</i>	77
5.2.3	<i>Kryssende forventninger til PPTs arbeid</i>	79
5.2.4	<i>Hvordan opplever lærerne forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid?</i>	80
5.2.5	<i>Hvem opplever lærerne at PPTs systemarbeid orienteres mot?</i>	82
5.2.6	Oppsummering.....	83

5.3	HVORDAN PÅVIRKER VEKTING AV SLIKT SYSTEMARBEID SAMARBEIDET MED PPT?	84
5.3.1	<i>Innledning</i>	84
5.3.2	<i>Hvordan påvirker systemarbeid samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver?</i>	84
5.3.3	<i>Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, i følge lærerne?</i>	86
5.3.4	<i>Hva anser lærerne som årsak til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid?</i>	87
5.3.5	<i>Oppsummering</i>	89
5.4	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	89
LITTERATUR		92
VEDLEGG		
	Vedlegg 1	
	Vedlegg 2	
	Vedlegg 3	
	Vedlegg 4	

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og begrunnelse

Andel barn som får spesialundervisning i Norge er svært høy. Mye forskning stiller spørsmål ved barnas utbytte av denne type undervisning. Som alternativ til slik individrettet forståelse, er det et ønske at det arbeides mer med å finne en form på den ordinære og tilrettelagte undervisningen som forhindrer at det fattes så mange enkeltvedtak om spesialundervisning, slik situasjonen er i dag.

Sakkyndige vurderinger og kompetanse- og organisasjonsutvikling er PPTs mandat, jf. Opplæringsloven § 5-6. Arbeidet med sakkyndige vurderinger har lenge vært ansett som PPTs hovedoppgave. Den siste tiden har imidlertid mer og mer oppmerksomhet vært rettet mot systemarbeid, særlig i politiske og offentlige dokumenter; PP-rådgivere oppfordres derfor i stadig større grad til å jobbe systemrettet, der en søker å flytte fokuset fra enkelteleven til systemet som omgir eleven. Målsettingen med slik systemarbeid er å få ned antall elever som mottar spesialundervisning. Hva systemarbeid egentlig innebærer, ser imidlertid ut til å være uklart for mange. I Meld. St. 18 (2010-2011) beskrives grundigere hvordan departementet ønsker at PPT i større grad skal hjelpe skolene med å flytte fokus fra individrettet spesialundervisning, til hvordan en endring i den ordinære undervisningen kan favne om flere og forhindre enkeltvedtak. Det legges vekt på å fange opp og følge opp som et ledd i strategien for tidlig innsats og utvikling av gode læringsmiljøer. Når elever blir henvist til PPT, ønsker departementet at PPT i samarbeid med skolen skal sette inn tiltak raskt. PPT blir også oppfordret til å være til stede på skolen for å diskutere tiltak og strategier som kan iverksettes innenfor rammen av tilpasset opplæring. Dette blir i Meld. St. 18 (2010-2011:90) betegnet som systemarbeid. Departementet mener at rask vurdering av tiltak i læringsmiljøet vil redusere andelen sakkyndige vurderinger med anbefaling om spesialundervisning. Denne endringen beskrives gjerne som en endring fra ”individrettet arbeid” til ”systemrettet arbeid”. Spørsmålet er hvordan lærerne oppfatter slikt systemrettet arbeid, og om lærerne og PPT ønsker en slik endring? Hvordan skal de eventuelt få det til? Hvordan oppfatter lærerne dette og hvordan påvirker eller endrer dette samarbeidet mellom PPT og skole?

1.2 Oppgavens formål

Jeg ønsker å skrive om dette temaet fordi jeg finner tanken bak systemarbeid interessant; Å se eleven i relasjon til resten av skolen som organisasjon, gir meg tro på at mange elever kan få et vel så godt utbytte av opplæringen uten vedtak om spesialundervisning. Jeg synes også det er interessant at systemarbeid har hatt mye fokus de siste årene, selv om det råder usikkerhet når det gjelder definisjon av begrepet, hos både PP-rådgivere, skoleledere, lærere og spesialpedagoger. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan lærerne oppfatter samarbeidet med PPT, hva de legger i systembegrepet og hvordan det påvirker samarbeidet med PP-rådgiveren.

Etter fullførte studier ønsker jeg å jobbe i PPT. Som lærervikar har jeg fått inntrykk av at noen lærere opplever å ha lite utbytte av samarbeidet med PPT. De signaliserer at de ikke blir hørt og derigjennom ikke får den hjelpen de føler at de har behov for. Jeg ønsker derfor å benytte denne studien til å få innsikt i lærernes situasjon ved å intervju tre lærere. Når jeg så kommer ut i felten og skal samarbeide med lærerne, har jeg forhåpentlig økt kjennskap til hva lærere kan ønske å få ut av samarbeidet, og hva de anser som god hjelp fra PPT. Jeg ønsker med andre ord å benytte studien til å tilegne meg kunnskap som kan bidra til at jeg kan bli en kompetent PP-rådgiver, som i samarbeid med læreren kan bidra til å legge opplæringen til rette for eleven, klassen og læreren selv. For meg er en kompetent PP-rådgiver engasjert, trygg i eget fag, innovativ og har evner til å skape gode relasjoner i samarbeid.

På masterstudiet har jeg hatt fordypning i rådgivning og endringsarbeid. Gjentatte ganger i løpet av fordypningsemnet har vi blitt fortalt at det ikke er eleven som er problemet, det er problemet som er problemet. Det innebærer at i de fleste tilfeller bør løsningen på ”problemet” kunne finnes i systemene omkring eleven. Elevens ”problemer” må derfor ses i relasjon til systemene rundt eleven. I de fleste tilfeller kan en anta at det også finnes flere løsninger, ikke én fasit eller ett svar. For meg har dette blitt et utgangspunkt for systemarbeid. Eleven kan ha lese- og skrivevansker, fagvansker, psykososiale vansker og atferdsvansker, men det vil sannsynligvis alltid være faktorer omkring eleven som er med på å opprettholde eller dempe disse ”problemene”. Jeg mener at mye kan gjøres for å dempe slike faktorer, slik at eleven, klassen og læreren kan ha et godt læringsmiljø i klasserommet. Det er dette jeg anser som systemarbeid. Men for å få dette til, tenker jeg at man som PP-rådgiver må ha engasjement, faglig trygghet og evne til nytenkning slik at man evner å se mer enn bare enkelteleven og hans eller hennes vanskebilde. Våger man å tenke utenfor boksen, ta i bruk

det ubenyttede handlingsrommet og derigjennom forslå tiltak som kan oppfattes som utradisjonelle, kan dette være tiltak som kan fungere for denne eleven. I en slik situasjon kan PP-rådgiverens oppgave være å veilede læreren/skolen til å se og gripe tak i det som fungerer bra i undervisningen som så kan utvides til å gjøre mer av. En slik prosess er avhengig av en engasjert skoleledelse som organiserer og legger til rette for et godt samarbeid mellom skole og PPT, blant annet i form av å gjøre avtaler og å sette av tid og rom. I et godt samarbeid legger jeg først og fremst anerkjennelse og respekt for hverandre. For at samarbeidet skal oppleves som trygt må det være avklart hvem som har hvilken rolle, og samarbeidspartene må ha tillit til hverandres faglige kompetanse.

1.3 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Samarbeidet mellom skole og PPT:

- *Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?*
- *Hva legger lærerne i begrepet ”systemrettet arbeid”?*
- *Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?*

1.4 Avgrensning

Oppgavens problemstilling omhandler lærernes oppfatning av ”systemarbeid” og samarbeidet med PPT vedrørende dette. Jeg har valgt å konsentrere meg om grunnskolen og grunnskolelærere, og utelukke barnehage og barnehagelærere, samt videregående skole.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel to består av teori som jeg anser som relevant for å underbygge mine funn. Kapittelet gir et tilbakeblikk på norsk skolehistories utvikling fra 1800-tallet til i dag, da jeg mener det er viktig å ha med denne kunnskapen som grunnlag for å forstå hvorfor dreiningen mot mer

systemrettet arbeide er blitt sentralt. Presentasjonen legger særlig vekt på spesialskolene og spesialundervisningen, samt utviklingen til pedagogisk-psykologisk tjeneste. Videre belyses innholdet i begrepet systemarbeid, samt skoleledelsen og dens betydning for organisering og tilrettelegging av samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere. Til sist gjøres det rede for begrepene samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid, da det viser seg at et velfungerende samarbeid er av stor betydning for PPTs systemarbeid.

I kapittel tre gjør jeg rede for bruk av kvalitativ metode ved innsamling av data, og gir en beskrivelse av prosessen fra utforming av intervjuguide til gjennomføring og analyse av data. Videre gjør jeg rede for hva jeg selv tenker at jeg kunne ha gjort annerledes i prosessen, samt betydningen av reliabilitet og validitet, tolknings- og analyseprosessen, og betydningen av min forforståelse i forbindelse med tolkning av intervjuene.

Kapittel fire består av presentasjon av funn. Funnene er gjort ved bruk av temasentrert analyse, og oppgavens tre problemstillinger er benyttet som ramme for å systematisere og presentere empirien jeg har funnet.

I oppgavens femte og siste kapittel trekker jeg frem hovedfunn fra analysen og drøfter disse mot sentrale elementer fra teorikapittelet. Til sist følger en oppsummering av drøftingen der jeg presenterer noen avsluttende refleksjoner og hentyder til hvor veien kan gå videre.

2 Teori

2.1 Innledning

Dette kapittelet begynner med et tilbakeblikk på norsk skolehistorie, med særlig vekt på spesialskolenes og spesialundervisningens utvikling fra 1800-tallet og fram til i dag. Parallelt med spesialskolenes utvikling, gjør jeg rede for utviklingen til det som tidligere het skolepsykologisk kontor, nå pedagogisk-psykologisk tjeneste. Videre tar jeg for meg begreper

som integrering og inkludering, samt tilpasset- og likverdig opplæring som siden Blomkomiteens innstilling i 1969 og Grunnskolelov av 1975, har vært sentrale begreper innenfor norsk utdanningspolitikk. Deretter gir jeg en kort beskrivelse av dagens læreplan fra 2006, Kunnskapsløftet, samt St. meld. 16 (2006-2007) ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats i skole og barnehage* og retter spesielt oppmerksomheten mot myndighetenes mål om å redusere omfanget av spesialundervisning ved hjelp av tidlig innsats og tilpasset opplæring (St. meld. 16 (2006-2007) i Meld. St. 18 (2010-2011)). Videre fokuserer jeg igjen på pedagogisk-psykologisk tjeneste, og deres arbeidsoppgaver i dag, som i følge Opplæringsloven § 5-6, hovedsakelig består av å utarbeide sakkyndige vurderinger samt kompetanse- og organisasjonsutvikling, også kalt systemarbeid. Deretter gjør jeg rede for begrepet systemarbeid, da det er ønsket at pedagogisk-psykologisk tjeneste skal jobbe systemrettet, blant annet for å bidra til en reduksjon i antall elever som mottar spesialundervisning. Videre gir jeg en kort beskrivelse av skoleledelsens oppgaver, og vektlegger skoleledelsens betydning for organisering og tilrettelegging for samarbeid mellom lærere og PPT. Til sist gjør jeg rede for begrepene samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid, da det viser seg at et velfungerende samarbeid er av stor betydning for PPTs systemarbeid.

2.2 Tilbakeblikk på norsk skolehistorie

For å få en forståelse av spesialskolenes-, spesialundervisningens- og PPTs utvikling fram til i dag, må vi tilbake til siste del av 1800-tallet. I 1881 får vi vår første spesialskolelov, Abnormskoleloven, som hjemlet rett og plikt til skolegang for "... de inden Kommunene værende abnorme Børn mellem 8-21 år" (Groven, 2013:24). I hver kommune pekte skolekommisjonen ut elever som skulle på spesialskole, det var elever som falt "utenfor regelen" i motsetning til de som var "efter regelen". Det var altså elever som ikke passet inn i allmueskolen (Groven, 2013). Skolen for "aandelig abnorme Børn" markerte starten på spesialskoletilbudet for barn med utviklingshemning, og ble opprettet i 1874 av Hans Hansen (1830-1912) og Johan Anton Lippestad (1844-1913) (Askildt & Johnsen, 2008:82). Målet med skolene var å få elevene ut i arbeidslivet, noe som var ansett for å være til det beste for både elevene og samfunnet (Askildt & Johnsen, 2008). I 1889 ble Folkeskoleloven for by- og landsfolkeskolen vedtatt, og loven representerte et historisk vendepunkt i Norge. Folkeskolen erstattet atskilte skoler for borgerskapets og allmuens barn, og ga dermed opplæringsplikt til

alle, med visse unntak: De abnorme barna. Ved å skille ut de som ikke passet inn, skulle folkeskolen få bedre status (Groven, 2013). Abnormskoleloven ble i 1915 avløst av "Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige åndssvake". Opplæringsdyktige kontra ikke-opplæringsdyktige var et sentralt tema, og stemplingen av noen elever som "ikke-opplæringsdyktige" medførte i lang tid konsekvenser for tilbudet til mennesker med utviklingshemning (Askildt & Johnsen, 2008:82). Folkeskoleloven av 1936 og normalplanen for Folkeskoleloven av 1939, førte til en voldsom økning av barn som ble utelukket fra ordinær undervisning og som ble gitt spesialundervisning. Årsaken til økningen var blant annet at normalplanen inneholdt kunnskapsmål og minstekrav for elever på hvert klassetrinn. Elevene som ikke mestret minstekravene fikk spesialundervisning i egne klasser og skoler. Først på 1960-tallet ble det gitt undervisningstilbud til mennesker som ble betegnet som åndssvake (Groven, 2013:25).

2.2.1 Binet-Simons intelligenstagstest

Differensialdiagnostikk var hovedmetoden som ble brukt for å differensiere mellom opplæringsdyktige og ikke-opplæringsdyktige elever (Phil, 2010). En intelligenstagstest utviklet av Alfred Binet (1857-1911) og Theodor Simon (1872-1961) ble benyttet som verktøy for å sortere elevene. Johan Lofthus ble ansatt som landets første psykiater i 1923, og han standardiserte den første norske utgaven av Binet-Simons intelligenstagstest. Hensikten med intelligenstagstestene var å skille ut åndssvake fra normalskolen og plassere dem i egne skoler for åndssvake. Intelligenstagstestene ga faglig legitimitet og fikk stor betydning som verktøy for diagnostisering (Phil, 2010:40).

2.2.2 Mentalhygienebevegelsens innflytelse på forløperen til skolepsykologiske kontor

I mellomkrigstiden var etableringen av det som da ble ansett som den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten (PPT) i Norge, preget av mentalhygienebevegelsen. Formålet med mentalhygienebevegelsen var å bevare og fremme sjelelig sunnhet for å forebygge utvikling av psykiske lidelser blant folket. Mentalhygienens forebyggende

perspektiv, og naturvitenskapens autonomi, bidro til behandlingsoptimisme. Denne optimismen var en medvirkende faktor til at utbygging av spesialskoler, hjelpeundervisning og skolepsykologtjenesten skjøt fart. I følge Kari Simonsen (2000 i Phil, 2010) førte mentalhygienebevegelsen til medikalisering av spesialpedagogikken ved at klassifikasjonssystemer og diagnoser ble innlemmet i spesialpedagogikken. Simonsen hevder at dette førte til et medisinsk paradigme som etter hvert fikk sterk innflytelse på spesialpedagogikken (Phil, 2010:42).

2.2.3 Opprettelse av skolepsykologiske kontor

I 1946 ble det første skolepsykologiske kontor opprettet i Aker. Oslo fikk sitt første kontor i 1948. Psykologer og psykologien hadde sterke stillinger i skolepsykologtjenesten, der utviklingspsykologien dannet det vitenskapelige grunnlaget for diagnostisering av barn. Skolepsykologtjenesten skulle blant annet hjelpe skolen med undersøkelser relatert til skolemodenhet, evneutrustning, atferdsvansker og alvorlige fagvansker (Læringscenteret, 2001:10). Phil (2010) hevder at skolepsykologene var svært opptatt av medisinsk utredning og diagnostikk, og intelligenstester ble anvendt som det fremste diagnostiske verktøyet i utredningsprosessen. Målet med testingen og utredningen var som nevnt å skille ut barn, deriblant barn som skulle ha behandling for arvelige skader. Det kunne for eksempel være barn med psykiske avvik eller organisk betingede skader som ble plassert i medisinske institusjoner for behandling. De som befant seg mellom ”normale” og ”mentalt tilbakestående” elever, skulle få hjelpeundervisning. Disse elevene ble ansett som en farlig gruppe, da man mente at faren var stor for at elevene ville bli kriminelle dersom de ikke fikk behandling; Hjelpeundervisningen ble derfor gitt i særskoler (Phil, 2010:43).

2.2.4 Spesialskoleloven

Lov om spesialskoler fra 1951 – Spesialskoleloven – omfattet døve og tunghørte, blinde og svaksynte, samt elever med små evner, eller som hadde tale-, lese- eller skrivevansker. Loven påla staten å ha det nødvendige antall skoler for ”barn og ungdom som bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen [...]” (Groven, 2013:26). Statens pålegg om

nødvendig antall spesialskoler førte til en kraftig utbygging av spesialklasser og spesialskoler i løpet av 1950- og 1960-årene (Phil, 2010:45). Det nye spesialskolesystemet var differensiert med inndeling etter grad og art av vansker, og det var stor tiltro til at spesialskolesystemet skulle bidra til at ”rett barn” kom til ”rett skole” (Groven, 2013:26). Differensieringen medførte økt behov for kompetanse til å sortere elevene.

Mentalhygienebevegelsen bidro sterkt til at miljøskifte ble sentralt i behandlingen av barn. Løsningen for barn som var miljøskadet, var dermed å fjerne dem fra deres familie og skole, og plassere de på internatskoler. Dette møtte motstand blant foreldre og lærere. Lærerne mente at elevene ofte ble feilplassert og satte seg derfor i mot kategorisering av elevene, mens foreldrene ønsket å ha barna sine boende hjemme. Skolemyndighetene støttet seg imidlertid på mentalhygienebevegelsens vitenskapelige begrunnelser, og anså miljøskifte som et forebyggende middel. Intelligenstester ble ansett som viktige redskap i sorteringsprosessen, blant annet fordi den ga sorteringen av elevene en vitenskapelig forankring. Lærernes kunnskap og skjønn måtte dermed vike for psykiatrisk og psykologisk sakkyndighet. I følge Simonsen (2000 i Phil, 2010) var visstnok skolemyndigheter og den pedagogiske ekspertisen enige om behovet for en segregert folkeskole. Til tross for enighet mellom myndigheter og ekspertise, var det ofte dårlig samsvar mellom lærernes vurderinger og elevenes resultater på intelligenstestene, i tillegg til at ulike tester ga ulike resultater. Manglende samsvar mellom elevenes resultater og lærernes vurderinger, var medvirkende årsak til en voksende motstand mot segregering blant foreldre og lærere. Den økende motstanden førte til at lærerne krevde at pedagogiske vurderinger måtte legges til grunn for avgjørelser om elevenes undervisning, og gradvis ble ikke lenger medisinske vurderinger vurdert som eneste gyldige utgangspunkt for plassering av elever i eller utenfor folkeskolen. Tilliten til intelligenstestene som et vitenskapelig måleinstrument ble svekket, samtidig som foreldrenes ønske om at barna skulle få undervisning på hjemstedet økte (Phil, 2010:44). I 1955 ble foreldrenes ønske innfridd da det kom et tillegg til Lov om Folkeskolen som slo fast at alle barn burde få opplæring i sitt nærmiljø (Askildt & Johnsen, 2008). Det innebar at flere elever fikk spesialundervisning eller gikk i hjelpeklasser ved skolen de soknet til, eller i kommunale eller interkommunale spesialskoler (Groven, 2013:26). Tillegget til Folkeskoleloven førte også til at særundervisning og særklasser ble til hjelpeundervisning og hjelpeklasser. Det innebar at elever som ikke kunne følge den ordinære undervisningen, fikk rett til hjelpeundervisning (Dalen & Ogden, 2009). En ny Folkeskolelov av 1959 forsterket utviklingen av lokale spesialundervisningstilbud. Det blir synlig når en ser på tallene for elever som mottok

spesialundervisning. Tidlig på 1950-tallet var det ca. 4000 elever som mottok spesialundervisning eller hjelpeundervisning lokalt, mens på slutten av tiåret var antallet økt til 19 000 – 20 000 (Groven, 2013:26). Den forsterkede utviklingen av spesialundervisningstilbud førte også til en økning i antall skolepsykologiske kontorer; fra 26 i 1958 til 82 i 1968 (Læringscenteret, 2001).

2.2.5 Profesjonskamp

Siden opprettelsen av skolepsykologisk kontor, hadde det blant leger, psykiatere og psykologer vært en kamp om hvilke profesjoner som skulle ha myndighet over pedagogisk-psykologisk rådgivning. I grove trekk bestod oppgavene i å avgjøre om eleven skulle ha ordinær opplæring eller spesialundervisning, og hvor de som falt utenfor folkeskolen skulle plasseres. Avklaringen kom i løpet av 1950- og 1960-årene, og skolepsykologiske kontor ble utviklet til en videre og mer sammensatt rådgivningstjeneste (Groven, 2013:86). Pedagogiske og miljørettede tiltak ble pedagogene og psykologenes hovedansvar, mens barn og unge med arvelig betingede sykdommer ble psykiaternes ansvar. Som nevnt ovenfor, ble tilliten til psykiatrien og intelligenstestene svekket etter krigen. Den manglende tilliten til psykiaterne førte til at pedagogene fikk økt innflytelse innenfor pedagogisk psykologisk rådgivning. Pedagogenes økte innflytelse førte til at det var pedagogene som fikk i oppgave å oppsøke skolene og ha kontakt med lærerne (Phil, 2010).

2.2.6 Paradigmeskifte

Siste halvdel av 1960-tallet omtaler Groven som et paradigmeskifte, og det var blant annet journalisten og filmskaperen Arne Skouen og journalisten Gerd Benneche som stod bak endringene i denne perioden. I 1965 dannet de aksjonen ”Rettfærd for de handikappede”, der det ble kjempet om rett til opplæring for mennesker med utviklingshemning. De etterfølgende debattene i kjølvannet av aksjonen tillegges stor betydning for endringene som skjedde mellom 1960- og 1970-tallet. I 1967 ble Norsk forbund for psykisk utviklingshemmede (NFPU) dannet, og begrepet åndssvake ble først endret til psykisk utviklingshemning, senere til utviklingshemning. Kommunens ansvar for spesialundervisning ble forsterket i Lov om

grunnskolen av 1969. Blom-komiteen ble oppnevnt som et lovutvalg i forkant av Grunnskoleloven av 1969, og fikk som mandat å utarbeide nye lovregler for spesialundervisning. Blom-komiteens innstilling (KUD, 1970 i Groven, 2013) fikk stor betydning for utviklingen av det spesialpedagogiske feltet, deriblant for betydning av kompetanse, tidlig hjelp, livslang læring og integrering av spesialpedagogiske lovregler i Grunnskoleloven. Komiteen satte også søkelys på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Det innebar ikke *lik* opplæring for alle, men *likeverdig* opplæring for alle. Integrering var sentralt, og hovedidéen var som nevnt at det skulle bli gitt et likeverdig opplæringstilbud til alle, uavhengig av bosted, økonomi eller forutsetninger. Funksjonshemmede skulle ha rett til å delta i et ordinært samfunnsliv og i en ordinær skole med utgangspunkt i sine forutsetninger. Helt fram til endringen av Grunnskoleloven av 1969 ble vedtatt i 1975, var det omfattende og sterke motsetninger blant politikere og ulike spesialpedagogiske fagmiljøer i spesialskolene og i normalskolen. Spesialpedagogene var tvilende til at kompetansen i grunnskolen var tilstrekkelig for elever med særskilte behov, og var derfor dypt uenig i at ikke spesialskolene skulle bygges ut videre. Andre, deriblant NFPU, var derimot for en videre utvikling av grunnskolen; hovedargumentet var normalisering og integrering, og at barn hadde best av å bo hjemme. Sivilombudsmannen konkluderte til slutt med at spesialskolene ikke var egnet som oppvekststed for barn. Da Grunnskoleloven ble tatt i bruk i 1975, fikk alle elever i grunnskolealder rett til opplæring i nærskolen, og Spesialskoleloven av 1951 falt bort (Groven, 2013:28).

Endringene mellom 1960- og 1970-årene medførte også endringer for pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) arbeidsoppgaver. Tidligere hadde tjenestens arbeidsoppgaver i grove trekk vært å kategorisere elever innenfor et segregerende skolesystem. Når elevene nå skulle integreres i en felles skole for alle, medførte det også endringer for PPTs arbeidsoppgaver. Individfokuset som hadde vært sentralt, ble etter hvert endret til å legge vekt på skolen som et miljø eller system, med en oppfatning om at systemendring er nødvendig for ”å fremme integrering i en skole der alle har rett og muligheter for en tilpasset og likeverdig opplæring” (Læringscenteret, 2001:12). Lovendringen fra 1975 førte dermed til en fokusendring fra individrettede tiltak til systemarbeid i skolen, der det overordnede målet for systemarbeid skulle være å bedre forholdene for barn og unge med særskilte behov (Askildt og Johnsen, 2008). Senere i kapittelet vil jeg komme nærmere tilbake til hva systemarbeid innebærer.

2.2.7 Integrering

Som nevnt ovenfor var integrering sentralt i Blom-komiteens innstilling, og integrering av elever med funksjonsnedsettelse var førende for endringer av loven i 1975. I følge Groven kommer begrepet integrering fra det latinske ordet *integrare*, som betyr ”å innlemme i sin helhet” (Groven, 2013:29). Komiteen introduserte tre prinsipper for integrering; ”Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser” (KUD, Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v., 1970:38 i: Groven, 2013:28). Målet med integreringen var at de elevene som ikke hadde hatt opplæringstilbud i ordinær skole skulle få det, samt at elevene skulle få en opplæring som var tilpasset deres behov, de skulle oppleve tilhørighet og aksept, og de skulle trives. Eleven skulle ikke lenger tilpasses skolen, men skolen skulle tilpasses eleven (Groven, 2013:29).

Til tross for de skolepolitiske målsettingene om delaktighet og tilhørighet i fellesskapet, ble mange elever holdt utenfor klassen, og de opplevde den samme isolasjonen som i tidligere eksterne tiltak. Det ble etter hvert satt spørsmålsteget ved kvaliteten på integreringen, og man fant at det var behov for en presisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt en drøfting av integreringsbegrepet (Groven, 2013).

2.2.8 Tilpasset opplæring

I tillegg til integrering, var også tilpasset opplæring sentralt i Blom-komiteens innstilling, og termen ble introdusert ved endringene i Grunnskoleloven i 1975. I Grunnskolelovens § 7 stod det at alle elever hadde rett på undervisning i samsvar med sine evner og forutsetninger. Som følge av paragrafen måtte skolene differensiere opplæringen. Det innebar at den vanlige undervisningen skulle imøtekomme ulike elevers behov, også elever med behov for spesielt tilrettelagt opplæring (Dalen, 2013:12). Dette representerte et brudd på skolens tidligere tradisjoner, der de ”normale” elevene skulle gå på folkeskolen, og de ”unormale” på spesialskolene (Groven, 2013:75). I dag er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp for elevenes læring og utvikling gjennom hele grunnopplæringen. Opplæringsloven fra 1998, revidert i 2014, § 1-3, slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Gjennom dette lovverket skal alle elever være sikret å møte utfordringer som

samsvarer med egne forutsetninger, uavhengig av bakgrunn, evner og forutsetninger (Dalen & Ogden, 2009:406).

Bachmann & Haug (2006 i Dalen & Ogden, 2009:405) skiller mellom en smal og en bred definisjon av tilpasset opplæring. Det smale perspektivet tar utgangspunkt i en individualisering av opplæringen. Det innebærer blant annet arbeidsplaner, individuelle utviklingsplaner og læringsstiler, altså bestemte måter å organisere opplæringen på. Fokus er på individet og elevens indre motivasjon fremfor fellesskapet. I følge den smale tilnærmingen vil den tilpassede opplæringen bli bedre jo mer individualisert undervisningen er. Risikoen ved en slik tilnærming er at jo mer individualisert undervisningen blir, jo større blir faren for segregering. Dette vil være i motsetning til den overordnede målsettingen om en inkluderende skole (Dalen, 2013). Det brede perspektivet vektlegger systemet og det kollektive; Inkludering, sosial deltakelse og samarbeidskulturen på hver enkelt skole. Det fokuseres på indre og ytre motivasjon, samt kollektive tilnærminger i undervisningen. Det sosiale og faglige fellesskapet vektlegges, og individuell tilpasning kommer som et tillegg. Tilpasset opplæring er et vidt begrep som blant annet kan omhandle læringsstrategier, valg av innhold, det fysiske skolemiljøet, undervisningsmetoder eller organiseringsformer. Tilpasset opplæring bygger på prinsippet om at alle har ulike måter å lære på, og derfor må møtes med en opplæring som er tilpasset disse ulikhetene. Dette betyr at det er veien til målet som skal tilpasses eleven, det er ikke målet som skal tilpasses eleven (Bjørnsrud, 2008).

2.2.9 Likeverdsprinsippet

Likeverd er sentralt begrep i opplæringen. Blom-komiteen understreket at likeverd handlet om *likeverdig* opplæring for alle, ikke *lik* opplæring for alle (Groven, 2013:28).

I prinsipper for opplæring i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), omtales likeverd som likeverdige muligheter, noe som innebærer at opplæringen skal være like gjeldende for alle barn og ungdommer. Dette forutsetter en ivaretaking av både fellesskap og inkludering. Prinsippet om likeverdige muligheter innebærer at elevene skal møtes med utfordringer som de kan strekke seg etter, og at ingen skal utestenges fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, kjønn, alder, språklig eller kulturell bakgrunn. Likeverdig opplæring forutsetter tilpasset opplæring og tar hensyn til at elevene er ulike; Det er ikke en

opplæring som er lik for alle. Et opplæringstilbud kan anses som likeverdig når elever med spesielle behov har omtrent like muligheter til å nå målene det er realistisk å sette for vedkommende, som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009:18).

2.2.10 Et tiår i endring

Som 1960- og 1970-årene var også 1990-tallet preget av store endringer. I 1992 ble statlige spesialskoler lagt ned, og spesialpedagogiske kompetansesentre ble etablert (Askildt & Johnsen, 2008). I 1994 kom Reform 94 som ga all ungdom rett til treårig videregående opplæring (Tønnesen, 2004). I 1997 kom en ny læreplan for grunnskolen, L97, som senket skolestarten blant 1. klassingene fra sju til seks år, og som innførte et tiårig obligatorisk skoleløp (Dalen & Ogden, 2009). Utdanningsreformene førte til økt behov for å se skoleslagene i sammenheng, og det ble ønskelig med en enhetlig lovstruktur og helhetlig læreplan. Våren 1998 vedtok derfor Stortinget en ny Opplæringslov for grunnskolen og den videregående opplæringen (Dalen & Ogden, 2009). Opplæringsloven videreførte prinsippene om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og la i tillegg vekt på inkludering. Nytt i denne loven var at alle som fikk spesialundervisning, også skulle få individuell opplæringsplan (Askildt & Johnsen, 2008).

2.2.11 Inkludering

Salamanca-erklæringen ble vedtatt i 1994, i regi av FN (UNESCO) og ble undertegnet av 92 land og 25 internasjonale organisasjoner. Sentralt i erklæringen er prinsippet om at alle barn, også de med spesielle behov, har rett til utdanning. Skolene skal derfor ta hensyn til barnas ulike forutsetninger og behov. Erklæringen understreker at inkludering er det mest effektive hjelpemiddelet til å skape gode læringsmiljøer og til å realisere utdanning og læring for alle. Som følge av erklæringen, og spørsmål ved kvaliteten på integreringen, ble begrepet integrering erstattet med inkludering, som handler om at alle egentlig hører til i fellesskapet (Groven, 2013:30). Som følge av Salamanca-erklæringen, ble inkludering nevnt for første gang i en norsk læreplan i L97. Sammen med tilpasset opplæring er inkluderingsbegrepet

sentralt også i dagens læreplan, som blant annet fremhever at elever med ulike bakgrunn, ulike interesser og ulike forutsetninger må møtes med et mangfold av utfordringer (Bjørnsrud, 2009:88). I følge Sven Nilsen (2008) handler inkludering om å utvide og utvikle skolen som fellesskap, og samtidig legge opplæringen til rette for alle elevers evner og forutsetninger. Skolens fellesskap må gi rom for mangfold og variasjon, slik at elevene har mulighet til å delta, utvikle seg, og bidra til fellesskapet ut i fra egne forutsetninger og behov. For den enkelte handler det ikke bare om å ta del i fellesskapets goder, men også om å yte etter evne og påta seg ansvar. Oppsummert kan en si at inkludering handler om deltakelse i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap; Gi elevene mulighet til læring og utvikling gjennom samhandling og faglig samarbeid med sine medelever (Nilsen, 2008:516).

2.2.12 Dagens læreplan – Kunnskapsløftet

Læreplanen som benyttes i dag, Kunnskapsløftet, kom i 2006. Intensjonene om tidlig innsats, inkludering, samt tilpasset- og likeverdig opplæring, er sentrale også i denne læreplanen (Tangen, 2008:135). Kunnskapsløftet ble innført som en del av oppfølgingen av Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen fremmet et mål om å redusere omfanget av spesialundervisning, blant annet ved hjelp av tidlig innsats og tilpasset opplæring, samt forbedring av den tilpassede opplæringen. Kunnskapsløftets overordnede mål er derfor at antall elever som går ut av skolen uten nødvendige ferdigheter, skal reduseres så mye som mulig. Med innføringen av Kunnskapsløftet fulgte altså klare forventninger til et bedret læringsutbytte for alle elever. Det har imidlertid vist seg at antall elever som mottar spesialundervisning har økt (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet.

2.2.13 Tidlig innstas

Tidlig innstas var sentralt også i Blom-komiteens innstilling, og er fortsatt like sentralt i dag. Tidlig innsats handler om å legge til rette for en god allmenn opplæring, slik at elevers læring stimuleres og støttes. Det handler også om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, ta tak i problemer, og tidlig sette i verk tiltak, uavhengig av elevens alderstrinn

(Meld. St. 18 (2010-2011)). I følge Bjørnsrud og Nilsen (2012) antas det at jo tidligere hjelpetiltak iverksettes, jo bedre er mulighetene for å unngå eller redusere problemer. Tidlig innsats ble i 2008 lovfestet som en del av arbeidet med tilpasset opplæring jf.

Opplæringsloven § 1-3. Paragrafen sier at kommunene skal sørge for at tilpasset opplæring i norsk og matematikk på 1.-4. trinn har høy grad av lærertetthet og er rettet mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012:14). I følge St. meld. 16 (2006-2007) ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats i skole og barnehage*, viser forskning at norsk skole i for stor grad har vært preget av en vente-og-se holdning fremfor å gripe raskt inn. At problemene løser seg etter hvert, har imidlertid vist seg å være feil.

Kunnskapsdepartementet introduserte derfor strategien ”tidlig innstas” (St. meld. 16 (2006-2007)). Strategien bestod av tiltak som skulle settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringer ble oppdaget (Meld. St. 18. (2010-2011:8)). I følge Bjørnsrud og Nilsen angår tidlig innsats ordinær opplæring og spesialundervisning, og er en oppgave som allmenn-, faglærere og lærere med spesialundervisning må være delaktige i. Tidlig innsats omfatter system- og individrettede strategier, og må betraktes som en vesentlig faktor for skolens opplæringskvalitet og elevens læringsutvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2012:14).

Fokuset på tidlig innsats fortsatte i NOU 2009:18, der Midtlyngutvalget formulerte strategien ”Tettere på”, som innebærer at PPT bidrar med råd og veiledning i klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål (Meld. St. 18 (2010-2011:93)). Som et ledd i strategien for tidlig innsats og utvikling av gode læringsmiljøer, la også Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 18 (2010-2011) vekt på å fange opp og følge opp. Departementet ønsker at PPT skal arbeide forebyggende slik at skolen kommer i forkant av problemer og lærevansker. Det er derfor nødvendig at PPT har kompetanse til å hjelpe skoler der det oppstår problemer knyttet til elevers utvikling og læring. Videre ønsker departementet at PPT i samarbeid med skolen, raskt skal sette inn tiltak når elever er henvist til PPT. Det påpekes at det hos enkelte PP-tjenester er for lang ventetid, noe som kan føre til at elever med behov for hjelp må vente lenge på oppfølging. Lang ventetid kan føre til at skoler blir usikre på eller avventende til å etablere tiltak, og at de dermed venter med å sette i verk tiltak inntil den sakkyndige vurderingen er på plass. PPT oppfordres derfor til å være til stede på skolen for å diskutere tiltak og strategier som raskt kan iverksettes innenfor rammen av tilpasset opplæring. I følge departementet, kan rask vurdering av tiltak i læringsmiljøet redusere andelen sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialundervisning (Meld. St. 18 (2010-2011:94)).

2.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Som jeg har nevnt tidligere i kapittelet, har pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) arbeidsoppgaver, faglige forankring, organisatoriske forhold, og skole- og samfunnspolitiske målsettinger forandret seg. Fra å ha en stemplings- og utsorteringsfunksjon til spesialskolene, omhandler arbeidsoppgavene i større grad veiledning og tilrettelegging i skolen for barn og unge som har behov for det, samt å bistå skolene med å legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). PPTs arbeidsoppgaver er hjemlet i Opplæringsloven § 5-6:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge 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.

I følge Opplæringsloven er altså PPTs primære oppgave å hjelpe barnehager og skoler til å forbedre læringsmiljøet, legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, og å skrive sakkyndige vurderinger (Meld. St. 18 (2010-2011:50)). En lovendring i Opplæringsloven § 5-4 som trådte i kraft 1. august 2013, plikter imidlertid skolen å vurdere og prøve ut tiltak innenfor tilpasset opplæring før det eventuelt fattes vedtak om spesialundervisning. Lovendringen skal sikre at skolene gjennomfører en vurdering av elevens utbytte av opplæringen, før PPT kontaktes. Målet er å bidra til å styrke et tilpasset opplæringstilbud, og samtidig redusere behovet for spesialundervisning (www.regjeringen.no). Som hjelpeinstans skal PPT bidra til at barn, unge og voksne som trenger særskilt oppfølging skal kunne utvikle sitt potensial, da det er et sentralt mål at alle skal føle tilhørighet til, og være aktive deltakere, i et inkluderende læringsmiljø. PPTs fagområder er hovedsakelig psykososiale vansker og problematferd, språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker (Meld. St. 18 (2010-2011:50)). Videre har PPT ansvar for å gi råd om hvordan lærerne skal ta sitt ansvar og løse oppgaver, fremfor å ha et eget ansvar for tiltak. Dette gjelder både for rektorer, lærere, foreldre og elever som henvender seg til PPT. Det forventes imidlertid at tjenesten har kompetanse til å gi råd og at rollene er tydelige (Læringscenteret, 2001:21). I Meld. St. 18 (2010-2011:91) presenterer Kunnskapsdepartementet fire forventninger til PPT for å stimulere til at PPT i større grad skal kunne arbeide systemrettet: *Forventning 1: PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng*: Departementet ønsker at PPT, sammen med

det øvrige lokale hjelpeapparatet, skal bidra til helhet og sammenheng i tiltak for elever med behov for spesialundervisning. Tilgjengelighet handler om å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til skoler, foreldre og elever. *Forventning 2: PP-tjenesten arbeider forebyggende:* Kunnskapsdepartementet ønsker at PPT skal arbeide forebyggende slik at skolen kan komme i forkant av problemer og lærevansker. Samtidig skal PPT ha kompetanse til å hjelpe skoler der det oppstår problemer eller utfordringer knyttet til elevers utvikling og læring. *Forventning 3: PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i skolen:* Kunnskapsdepartementet ønsker at PPT, i samarbeid med skolen, skal sette inn tiltak raskt når elever henvises til PPT. *Forventning 4: PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner:* I følge Midtlyngutvalget i NOU, 2009:18, har kompetansesammensetningen i PPT endret seg de siste 20-30 årene. Andelen pedagoger og spesialpedagoger har økt, mens andelen psykologer har gått ned. Midtlyngutvalget mener derfor at tjenesten har gått fra å være en psykologisk tjeneste, til en pedagogisk/spesialpedagogisk tjeneste. Samtidig pekes det på at skoler kan oppleve å ha høyere kompetanse enn PPT, da Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) i sin undersøkelse *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* viser at omtrent 30 prosent av fagpersonalet i PPT ikke har utdanning på master,- hovedfags eller embetseksamensnivå. I tillegg er det ujevn kompetansesammensetning mellom de ulike kontorene. Dette gjelder både type kompetanse og formelt utdanningsnivå (Meld. St. 18 (2010-2011:91-97)).

Som tidligere nevnt, er det ønskelig å få ned antall elever som mottar spesialundervisning, blant annet fordi forskning viser at spesialundervisningen ikke alltid har den virkningen man ønsker seg. For å få ned antall elever som mottar spesialundervisning, er ønsket at PPT skal drive systemarbeid, samtidig som de også skal skrive sakkyndige vurderinger. PPTs arbeidsoppgaver kan derfor anses for å være todelte – i et motsetningsforhold. Intensjonen med individ- og systemrettet arbeid er imidlertid ikke at arbeidsoppgavene skal stå i motsetning til hverandre, men at de skal være komplementære (Meld. St. 18 (2010-2011)). Nettopp fordi individrettet- og systemrettet arbeid i prinsippet skal utfylle hverandre, vil jeg gi en redegjørelse av begrepene spesialundervisning, sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan, før jeg går nærmere inn på kompetanse- og organisasjonsutvikling, også kalt systemarbeid.

2.3.1 Spesialundervisning

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning jf. Opplæringsloven § 5-1. Det innebærer at elever har rett til spesialundervisning når tilpasningen elevene har behov for, ikke kan gis innenfor rammene av ordinær og tilpasset opplæring, og når målene for opplæringen er andre enn de som er fastsatt i læreplanene. Spesialundervisning må ses i sammenheng med prinsippet om likeverdig opplæring og skal sikre tilpasset opplæring, men er ikke bundet av rammer og ressurser som er gjeldende i den øvrige undervisningen. Hvilke praktiske løsninger som er nødvendige eller tilstrekkelige for at elever skal få tilbudet de har rett på, sier ikke den formelle definisjonen av spesialundervisning noe om (Ogden og Rygvold, 2009). For å fange bredden i det spesialpedagogiske arbeidet, er det i følge Ogden og Rygvold (2009) nødvendig med et vidt læringsbegrep, og et fleksibelt opplæringstilbud som dekker store variasjoner innen læringsforutsetninger og læringsbehov. Som nevnt ble spesialundervisning tidligere definert som undervisning i egne skoler, klasser, grupper eller timer. Nå handler det imidlertid mer om kvaliteten på opplæringstilbudet, og elevens læringsutbytte er mer avhengig av hvor godt tiltakene er planlagt, gjennomført og evaluert, framfor hvor undervisningen gjennomføres (Ogden & Rygvold, 2009:17). Ogden og Rygvold (2009) understreker at spesialpedagogiske tiltak ikke bare handler om hvordan elevene skiller seg ut fra sine medelever, de handler også i stor grad om skolens ressurser og kompetanse, og derav kvaliteten på den ordinære opplæringen. De mener at fleksible og varierte undervisnings- og opplæringstilbud gir mindre behov for spesialpedagogiske tiltak. Samtidig må elevens behov forstås på bakgrunn av kjønn, alder, utviklingsnivå, familieforhold, kultur og sosiale miljø. De hevder også at ”det ikke er diagnoser eller definisjoner som er avgjørende for om norske elever får spesialpedagogiske tiltak, men sakkyndige vurderinger av deres vansker og behov” (Ogden & Rygvold, 2009:18).

2.3.2 Saksgang i forbindelse med spesialundervisning

Som regel starter den spesialpedagogiske arbeidsprosessen med at læreren blir oppmerksom på at en elev har faglige og/eller sosiale problemer, eller strever i opplæringen sammenlignet med forventningene til jevnaldrende på samme klassetrinn (Ogden & Rygvold, 2009:18). Når skolen mener at eleven ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, til tross for forsøk med ulike tiltak, jf. § 5-4, skal foreldre i samråd med skolen henvise til PPT. PPT

skal deretter foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov, og gi kommunen en tilrådning om hvorvidt eleven har behov for spesialundervisning eller ikke, og hva som eventuelt vil være et forsvarlig opplæringstilbud. Sakkyndig vurdering er et viktig element i elevenes rettssikkerhet (Opplæringsloven § 5-3), og alle som ber om vurdering for spesialundervisning har rett til en sakkyndig vurdering som skal ta for seg elevens særlige behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når skolen har mottatt PPTs sakkyndige vurdering, skal skolen avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Dersom eleven har rett til spesialundervisning, skal kommunen eller skolen fatte enkeltvedtak. Av enkeltvedtaket bør det klart og tydelig fremkomme hvilket opplæringstilbud eleven skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dersom vedtaket gir eleven rett til spesialundervisning, må skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven. Alle elever som har rett til spesialundervisning, jf. Opplæringsloven § 5-1, skal etter § 5-5 ha en IOP. Den individuelle opplæringsplanen er et verktøy for lærerne i spesialundervisningen og i den ordinære opplæringen. Planen skal vise mål og innhold i opplæringen, og hvordan den skal utføres, og den skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Til sist skal skolen evaluere elevens utvikling. Årsrapporten er en viktig del av evalueringsfasen, da det i årsrapporten skal vurderes om eleven har fått opplæring og hatt utvikling i henhold til målene som er satt i IOP-en, jf. § 5-5, andre avsnitt. I denne fasen vurderes det også om det er behov for å videreføre spesialundervisningen eller om saken kan avsluttes (Utdanningsdirektoratet, 2009:68-69).

2.3.3 Økning i antall elever som mottar spesialundervisning

Som nevnt ovenfor, fulgte det med innføringen av Kunnskapsløftet, klare forventinger om bedret læringsutbytte for alle elever. Det har imidlertid vist seg at antall elever som mottar spesialundervisning har økt. Skoleåret 2010-2011 gjaldt det 8,4 prosent av alle elevene i grunnskolen. På 10. trinn var omfanget størst med 11,7 prosent, og minst på 1. trinn med 4,3 prosent. Dette skoleåret fikk 66,7 prosent av elevene med spesialundervisning, 3-7 timer i uken, 64,2 prosent fikk spesialundervisning hovedsakelig i gruppe på 2-5 elever og 17 prosent av det totale lærertimetallet gikk med til spesialundervisning. Kjønnfordelingen innenfor spesialundervisningen har vært stabil i lang tid, med omtrent 70 prosent gutter (Meld. St. 18 (2010-2011:18)). I følge Utdanningsdirektoratet (i Utdanningsforbundet, 2015), har økningen

av elever med enkeltvedtak om spesialundervisning flatet ut de siste fire årene, og de siste to årene har det vært en liten nedgang i antall elever med spesialundervisning. Skoleåret 2014-2015 er andelen elever med spesialundervisning i grunnskolen 8 prosent. Ved 10. trinn er andelen tre ganger høyere enn ved 1. trinn (Utdanningsforbundet, 2015). Kjønnfordelingen er fortsatt stabil, sammenlignet med skoleåret 2010/2011 (Meld. St. 18 (2010-2011)), der 68 prosent av elevene som mottok spesialundervisning var gutter (Utdanningsforbundet, 2015)

Krav til vurdering og oppfølging, samt økt vekt på læringsutbytte, kan i følge Meld. St. 18 (2010-2011) ha bidratt til at behovet for spesialundervisning har økt. I følge KS (2010:6 i Meld. St. 18 (2010-2011)), kan det diskuteres om økningen i spesialundervisning er et tegn på at elevenes rettigheter tas på alvor og dermed er en positiv utvikling, eller om skolene bruker den som en utstøtningsmekanisme for å gjøre klasserommene mer homogene, noe som vil være en negativ utvikling. En annen mulighet er at behovet faktisk har økt. De senere års økte bevissthet om elevenes rettigheter, og mer kompetanse på feltet, kan også ha sammenheng med økningen (Meld. St. 18 (2010-2011:33)). I følge Meld. St. 18 (2010-2011) er behovet for spesialundervisning avhengig av hvilke utfordringer skolen løser innenfor rammen av tilpasset opplæring, og hva som defineres som spesialundervisning. Det vises til forskning som indikerer at god kvalitet på den ordinære undervisningen reduserer behovet for spesialpedagogiske tiltak. Behovet vil derfor variere fra kommune til kommune, fra skole til skole, og fra klasse til klasse. Nordahl og Hausstätter mener at skoler som mangler riktig kompetanse til å ta fatt på utfordringer, tilbyr mer spesialundervisning enn skoler med en velfungerende allmennpedagogikk (Nordahl og Hausstätter, 2009 i Meld. St. 18 (2010-2011)).

Som nevnt, ble tidlig innstas i St. meld. 16 (2006-2007) ansett som en strategi for å øke læring, redusere sosiale forskjeller, og redusere behovet for spesialundervisning. Av meldingen ble det tydelig at myndighetene ønsket en sterkere prioritering av forebyggende arbeid rettet mot skolen som system. Som et ledd i denne strategien ble det ønsket at PPT skulle bidra til å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen gjennom systemrettet arbeid på skolene. Det har ikke gått helt slik som datidens regjering ønsket, men man kan kanskje si at stortingsmeldingen satte i gang noen prosesser for å få systemarbeid fram i dagens lys.

2.4 Systemarbeid

2.4.1 SAMTAK

En har lenge prøvd å få fokus over på systemets betingelser for læring for å redusere antall elever som mottar spesialundervisning. Et eksempel på det var det treårige kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK, som ble opprettet for PP-rådgivere og skoleledere i år 2000, samme år som statlige kompetansesentre ble nedbygget. Nedbyggingen førte til at tre hundre stillinger ble overført fra kompetansesentrene til PPT. Dette betydde en økning i fagårsverk på omtrent 20 prosent. Hovedmålet med SAMTAK var todelt. På den ene siden skulle det fokuseres på systemrettet arbeid i tilknytning til elever med sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, og sammensatte lærevansker. Målet var å tilrettelegge for elevene slik at de fikk den tilpassede opplæringen de hadde behov for. På den andre siden skulle SAMTAK bidra til å styrke PPTs evne til å gi råd og veiledning, både i arbeidet med enkeltelever, og i det systemrettede arbeidet med fagområdene som er nevnt ovenfor. Evalueringen slo fast at programmet ikke lyktes med å engasjere alle PP-kontorene i kompetanseutviklingen (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013:30). De som opplevde at prosjektet ga effekt, var de kommunene som på forhånd hadde et godt utviklet samarbeid mellom skole og PPT. For kommunene med lite fokus på utviklingsarbeid var effekten, i følge Sandve (2014), motsatt. En konsekvens av dette var økte forskjeller blant PP-tjenester- og skolelederes kompetanse (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013:30). SAMTAK ble altså iverksatt for å rette oppmerksomheten mot systemrettet arbeid for omtrent femten år siden, noe som bare lyktes i en viss grad, men som kanskje også kan sees på som en start mot det fokuset vi ser systemrettet arbeid har i dag.

2.4.2 SPEED-prosjektet

SPEED-prosjektet, som ledes av professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda (HVO), er et pågående samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark (HiHm) og HVO. Prosjektet ble startet høsten 2012 og avsluttes våren 2015. Hovedproblemstillingen er: Hva handler spesialundervisning om, og hvilken funksjon har den? Bakgrunnen for prosjektet er blant annet at en tredjedel av de elevene som får spesialundervisning tilsynelatende ikke får opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Det hevdes at nyere studier viser at

definisjonen av spesialundervisning er uklar og varierende, og at det som skiller spesialundervisning fra ordinær opplæring er uklart. Samtidig varierer rekrutteringen til spesialundervisningen mye, fra skoler der ingen får slik opplæring til skoler der omtrent 20 prosent av elevene får det. Det er også store variasjoner mellom kjønn, samt grunnlag for tildeling av spesialundervisningen. Videre er det lite kunnskap om hva som foregår i spesialundervisningen, og hvordan elevene faktisk arbeider ved slik opplæring. Utbyttet av spesialundervisningen er også omstridt, og varierer trolig mye. Med utgangspunkt i nevnte faktorer, skal prosjektet studere innholdet i og utbyttet av spesialundervisningen (www.hivolda.no).

I tillegg til SAMTAK og SPEED-prosjektet, har Nordlandsforskning gjennomført flere forskningsprosjekter der de har kartlagt kompetansen i PPT, deriblant: Hustad & Strømsvik (2013): *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*, samt Fylling & Handegård (2009): *Kartlegging og evaluering av PPT*. Prosjektene har blant annet hatt som formål å danne informasjonsgrunnlag for videre utvikling av PP-tjenesten. Videre har Statped, NTNU og KS samarbeidet i forbindelse med prosjektet *Faglig løft for PPT (2008-2012)*. Målet med prosjektet var å utvikle og forbedre samordningen og samarbeidet mellom skoler og PPT. Som et ledd i dette ble *Samhandlingsprosjektet (2011-2012)* iverksatt. Hensikten med samhandlingsprosjektet var å prøve ulike samhandlingsstrukturer, bidra til kompetansebygging, og å kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen (Moen og Tveit, 2012). Det siste kompetanseutviklingstiltaket for PPT er etter- og videreutdanningstilbudet *Et faglig løft for en enda bedre PP-tjeneste (2013-2018)*. Satsingen er en oppfølging av Meld. St. 18 (2010-2011)), der tilgjengelighet, helhetlig arbeid og tidlig innsats er vektlagt. Prioriterte områder er: organisasjonsutvikling/endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning samt lederutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Til tross for kompetanseutviklingstiltak som SAMTAK, *Samhandlingsprosjektet*, *Et faglig løft for en enda bedre PP-tjeneste* osv. synes det i følge Fylling og Handegårds rapport (2009:64) å være stor usikkerhet om hva systemarbeid innebærer, både blant lærere, skoleledere og PP-rådgivere. Samtidig søker SPEED-prosjektet å kartlegge effekten av spesialundervisning, og selv om det synes å råde usikkerhet rundt systembegrepets innhold, kan prosjektets beskrivelse gi inntrykk av at forskerne retter et kritisk blikk på spesialundervisningens funksjon og virkning. Det kan dermed tenkes at fokus vil rettes mot

systemarbeid og presenteres som en mulig løsning. Spørsmålet blir dermed hva begrepet systemarbeid egentlig innebærer.

2.4.3 Hva er systemarbeid?

Fylling og Handegårds (2009) rapport viser at PP-rådgivere anser systemarbeid som en grunnforståelse av at individet inngår i relasjoner til andre, og at systemene legger sterke premisser for individets muligheter. Dette synet samsvarer med Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011:12), som baserer systemarbeid på en forståelse av at barn, unge og voksne inngår i ulike systemer som står i "forhold til hverandre". Disse oppfatningene av systemarbeid kan ses i relasjon til systemteori, som tar utgangspunkt i at de ulike delene i systemet påvirker hverandre. I følge Pianta (2000 i Roland, Fandrem og Løge 2011) er et viktig prinsipp "at atferd må ses i relasjon til konteksten atferden oppstår i, da deltakeren i et sosialt system både påvirker og blir påvirket av helheten denne befinner seg i" (Roland et al, 2011:142). Videre hevder Roland et al (2011:129) at systemarbeid handler om å ha gode strukturer for samarbeid, og om å se individet og individsaker i et videre perspektiv. De hevder også at det handler om å forebygge, ikke bare om å løse en sak. I praksissammenheng hevder de at det dreier seg om å etablere nye strukturer, ta i bruk eksisterende strukturer, og å utvikle rutiner for informasjon (Roland et al, 2011:129).

Både Opplæringsloven (2014), NOU 2009:18 og Meld. St. 18 (2010-2011) vektlegger at PPT må balansere mellom individ- og systemrettet arbeid. I følge Læringscenteret (2001) kan det være vanskelig å lage klare skillelinjer mellom individ- og systemrettet arbeid. De hevder at det heller ikke er ønskelig med slike skillelinjer, blant annet fordi endring først og fremst handler om å ivareta barn og unges behov på andre og bedre måter enn tidligere. For eksempel kan et påbegynt arbeid med en enkeltelev kunne ut i tiltak for en hel skole, på samme måte som arbeid med en hel skole kan kunne ut i tiltak for den enkelte (Læringscenteret, 2001).

I de fleste sammenhenger kan imidlertid systemarbeid berøre og komme alle skolens elever til gode. Læringstilbudet kan for eksempel omhandle omorganisering av skoledagen, fleksible timeplanløsninger, etablering av informasjons- og kommunikasjonssystemer i skolen, kommunen og fylkeskommunen, etablering av lærerteam, fleksibel elevgruppering samt

tverretatlige tiltak og tema- og prosjektorganisert læring (Læringscenteret, 2001:55). Ved forbedring av det ordinære opplæringstilbudet, blant annet gjennom generelle styrkingstiltak, kan vansker av ulik art forebygges, og dermed redusere behovet for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.4.4 Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling

Som nevnt, fremkommer det av Opplæringsloven, at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Tore Gunnar Sandve (2014) forstår begrepet kompetanseutvikling som at PPT tilbyr skolen kompetanse som skolen har behov for, hovedsakelig for å tilrettelegge opplæringen for elever med behov for tilpasset opplæring. Videre hevder han at formålet med organisasjonsutvikling er å endre og forbedre organisasjonen, slik at den når oppsatte mål på en mer effektiv måte. Ved organisasjonsutvikling fokuseres det på endring av rutiner og styringssystem, og/eller faktorer som gjelder organisasjonens holdninger, kultur, verdier eller mål. Også Skogen og Sørli (1992 i Midthassel et al 2011) hevder at organisasjonsutvikling må rettes mot organisasjonens sosiale- og strukturelle systemer, og begrunner det med at endringer er omfattende prosesser som omhandler rutiner, vaner, forståelser og læring. Midthassel et al. (2011) påpeker at myndigheter kan være initiativtakere til systemrettet arbeid, men lokal motivasjon, deriblant fra skoleledelsen, samt evne til å gjennomføre initiativene, er nødvendig for å lykkes.

Sandve (2014) påpeker at PPTs rolle er å fungere som hjelper for skolen i sitt utviklingsarbeid; Det kreves derfor et nært samarbeid mellom skole og PPT. Dette utdypes i Utdanningsdirektoratets folder (2014): *Et løft for en enda bedre PP-tjeneste* der det hevdes at systemrettet arbeid ”handler om å arbeide helhetlig og forebyggende i samhandling med andre aktører. Det vil si å bygge robuste organisasjoner og systemer for læringsfellesskap hvor aktørene kan arbeide tverrfaglig og tverretatlig slik at de er godt rustet til å møte dagens og morgendagens utfordringer” (Utdanningsdirektoratet (2014:19). Systemrettet arbeid omhandler altså samarbeid med lærerkolleger og skoleledere, samt samordning og tverrprofesjonelt samarbeid med PPT og andre hjelpeinstanser.

I følge Midtlyngutvalget i NOU, 2009:18 er det imidlertid manglende samordning mellom den ordinære opplæringen i skolen og spesialpedagogiske tiltak. Utvalget peker på at utfordringen handler om at opplæringen og hjelpeapparatet ikke samvirker godt nok med hverandre eller med skolen. Konsekvensene av dette er blant annet at tiltakene er lite helhetlige, at de er preget av manglende informasjon, samt manglende samordning i tid. Utvalget fremhever flere forklaringer på den manglende samordningen. Deriblant at ulike forvaltningsnivåer (kommune, fylke og stat) har ansvaret for det spesialpedagogiske systemet. Disse har ulik avstand til brukerne (første- og andrelinjetjenestene), de har ulik faglig bakgrunn (helsevesenet, sosialetaten, utdanningssystemet), og det er forskjellige profesjoner involvert (førskolelærere, lærere, spesialpedagoger, leger, psykologer). De ulike instansene og profesjonene ”kan representere ulike barrierer og ulike forståelser av utfordringer og hvordan en best kan møte dem” (NOU, 2009:18. s. 24). Slike utfordringer kan skape manglende oversikt og vanskeliggjøre smidig organisering av hjelpetiltak. Det trenger imidlertid ikke å være uenighet mellom profesjoner som setter kjepper i hjulene for effektivitet i tjenestene, uenighet innad i profesjonsgruppene kan også være med på å bremse effektivitet og samarbeid. Ofte har også de ulike instansene liten innsikt i og kunnskap om hverandre. Midtlyngutvalget hevder at mulighetene for god samordning vil øke ved større gjensidig kjennskap til hverandre. Videre anser de klare rutiner og tydelig regelverk som nyttig, og de mener organiseringen av kommunale tjenester kan være med på å fremme eller hemme samarbeid, og reise eller fjerne hindre for gode læringsmiljøer- og metoder (NOU, 2009:18, s. 24)

Klare rutiner, tydelig regelverk, samt innsikt i og kunnskap om hverandre, er altså faktorer Midtlyngutvalget anser som vesentlige for at samarbeid innad i og mellom ulike profesjoner skal fungere. Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2014:19) uttalelse om systemarbeid som ”helhetlig og forebyggende arbeid i samhandling med andre aktører”, kan en kanskje påstå at velfungerende samarbeid er sentralt for at også systemarbeid skal fungere. For å få til et velfungerende samarbeid mellom lærere og PPT, bør skoleledelsen være delaktige i organiseringen av samarbeidet. I det følgende skal jeg derfor gå nærmere inn på skolelederens ansvar i forbindelse med internt og eksternt samarbeid. På grunn av samarbeidets betydning for systemarbeid, og samarbeidets relevans i problemstillingen, vil jeg deretter gi en redegjørelse av begrepene samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid.

2.5 Skoleledelse

De siste årene har ledelse vært aktuelt på utdanningssektorens dagsorden (Tronsmo, 2014). Det stilles høye forventninger til norske skoleledere, og skoleledernes ansvar og arbeidsoppgaver har blitt mer omfattende de siste årene. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevenes resultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring, er faktorer som har medvirket til at skolelederjobben er blitt mer komplisert og krevende enn tidligere (St. meld. 31 (2007-2008)). Samtidig har skoleledere fått mer hjelp og støtte til utøvelse av lederrollen, og skolelederne har tilegnet seg høyere legitimitet. Ved å etablere en nasjonal skolelederutdanning, samt en nasjonal standard for hva som anses som god ledelse i skolen, har statlige myndigheter tatt delansvar for utviklingen av lederskapet i skolen (Tronsmo, 2014:69).

2.5.1 Utdanningsdirektoratets fire kompetanseområder for skoleledere

Utdanningsdirektoratet har fastslått fire kompetanseområder i den nasjonale skolelederutdanningen. Disse omhandler elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, samt endring (www.udir.no).

Elevenes læringsprosesser innebærer at skolelederen er ansvarlig for elevenes læringsresultater. Her vil skoleleders evne til å lede læringsprosesser være avgjørende. Fordi skolen har strenge krav til faglighet, må skolelederen ha god fagkompetanse for å gjøre gode faglige vurderinger (www.udir.no). *Styring og administrasjon* innebærer at skoleleder har ansvar for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Skolelederen må derfor handle på vegne av skoleeier og sentrale og lokale politikere. I følge Utdanningsdirektoratet er det skoleleders ansvar at skolen fungerer godt som organisasjon. Skoleleder har dermed ansvar for å skape en organisasjonskultur som er etablert på fellesskap og samarbeid, der lærere og andre ansatte kan støtte og hjelpe hverandre, være stolte, tro på seg selv, samt ha motivasjon og engasjement for arbeidet som skal utføres (Skaalvik og Skaalvik, 2010:147). Videre hevder Tronsmo (2014) at det er viktig at skoleledere har kunnskap om lov- og avtaleverk, samt forpliktelser og styringsrett hun eller han har som skoleleder. *Samarbeid og organisasjonsbygging* innebærer at skoleleder har ansvar for at lærerne opplever å få støtte,

hjelp og veiledning av sin leder. Skolelederen er dermed ansvarlig for å bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, slik at lærerne kan være stolte og motiverte, og kan hjelpe hverandre (www.udir.no). *Endring* og utvikling i skolen og blant lærerne, er skoleleders overordnede ansvar. Fagene er i utvikling, og samfunnet, elever, foreldre, teknologi og politikk er i endring. Ledelse og styring av endringsprosesser anses derfor, i følge Utdanningsdirektoratet, som en av de viktigste, og vanskeligste oppgavene (www.udir.no).

2.5.2 Interne og eksterne samarbeidsfaktorer

I tillegg lister Utdanningsdirektoratet opp en rekke faktorer som anses som vesentlige for samarbeid internt og eksternt for skoleledere. I forbindelse med internt samarbeid skal skoleledere blant annet mestre å mobilisere medarbeidere, etablere fellesnormer og spilleregler, samt bygge fellesskap og relasjoner. Videre skal skolelederne mestre å bygge sterke, gode og produktive kulturer, lede gruppeprosesser og samspill, kommunisere tydelig, håndtere uenigheter og konflikter, samhandle godt med foreldre, samt samhandle godt med samarbeidsorganene i skolen (www.udir.no).

I forbindelse med eksternt samarbeid skal skolelederne mestre å utvikle nettverkskompetanse, ta initiativ, mobilisere ekstern kompetanse, samarbeide med skoleeier og eksterne samarbeidspartnere, mobilisere samhandlingsparter for et godt skolemiljø og et godt læringsmiljø. Videre skal skolelederne mestre å samarbeide på tvers av kommuner, skape tillit og troverdighet, samt å bygge skolens legitimitet, autoritet og omdømme, overfor foreldre og offentligheten (www.udir.no)

Organisering og evnen til å samarbeide anses altså som vesentlig for skoleledere. I det følgende vil jeg se nærmere på hva som ligger i begrepene samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid.

2.6 Tverrprofesjonelt samarbeid

2.6.1 Samarbeid

I følge Kari Glavin og Bodil Erdal (2013) defineres samarbeid som samspill, kompaniskap og å arbeide sammen. Begrepene *samordning*, *samarbeid* og *samhandling* blir imidlertid ofte brukt om hverandre. *Samhandling* kan anses som et overordnet begrep som omfatter samordning og samarbeid, fordi samhandling kan omhandle det som skjer både på organisasjonsnivå og individnivå (Wettre, 2012). *Samordning* av tjenester innebærer ikke nødvendigvis at mennesker samarbeider, hensikten med samordning er derimot å legge til rette for samarbeid. Torill Moen hevder følgende om samordning: ”Samordning er forankret på etats- eller ledelsesnivå og kan være tverretatlig og/eller tverrfaglig. [...] Kvaliteten på samordning avhenger av ledelse, system og forhold som tid, strukturer, rutiner og rolleavklaringer” (Moen, 2012:19). Kvaliteten på et *samarbeid* er avhengig av de som deltar og av den enkelte deltakers samarbeidskompetanse. Samarbeidskompetanse innebærer at deltakerne har en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet, at hver deltaker har kunnskap som er relevant for temaet, og at deltakerne kan uttrykke- og dele sin kunnskap med de andre deltakerne. Videre innebærer samarbeidskompetanse at deltakerne er engasjert, interessert, og åpne og lyttende til det andre sier, samt at deltakerne har evner og vilje til å få i stand konkrete tiltak for å hjelpe de det gjelder (Moen, 2012).

2.6.2 Tverrfaglig vs. tverrprofesjonelt samarbeid

Det blir vanskelig å snakke om samarbeid uten å komme inn på *tverrprofesjonelt* samarbeid, i alle fall når oppgavens tema er samarbeid mellom lærere og PPT. Begrepene tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid brukes ofte synonymt. For eksempel bruker Glavin og Erdal (2013) begrepet tverrfaglig, mens Elisabeth Willumsen (2012) bruker begrepet tverrprofesjonelt. Willumsen hevder at hver profesjon gjerne har sin definisjon av det de anser som ”sitt fag”. Det kan derfor være vanskelig å avklare hva som er et rent fag. Med utgangspunkt i vanskene med å avgrense et fag, har hun derfor valgt å bruke begrepet tverrprofesjonelt samarbeid. Jeg har valgt å gjøre som Willumsen, da temaet for oppgaven omhandler samarbeid mellom to ulike profesjoner som til syvende og sist har en felles

oppgave; Å gjøre skolehverdagen så bra som mulig for eleven, klassen eller skolen det gjelder.

2.6.3 Tverrprofesjonelt samarbeid som et symfoniorkester

Willumsen bruker et symfoniorkester som metafor for et tverrprofesjonelt samarbeid. Hun peker på at ulike profesjonsgrupper bidrar med forskjellig kompetanse og tjenester, slik er det også i symfoniorkesteret. Med sin egen tone, spesifikke innspill og uttrykk, representerer ulike instrumenter sin egenart. Hvert instrument har sin egen tone og kvalitet, og de ulike instrumentenes bidrag skal integreres og bli en symfoni. På samme måte skal de profesjonelles bidrag integreres i en helhetlig tjeneste. I følge Willumsen illustrerer symfoniorkestermetaforen viktigheten av at bidragene er forskjellige samtidig som formålet er at ting skal henge sammen. Hun mener at man må anerkjenne at bidragene fra ulike profesjoner er forskjellige, samtidig som hensikten er at de skal integreres i tråd med brukerens behov (Willumsen, 2012:24). Willumsens metafor kan ses i sammenheng med Batesons (1958 i Eide og Eide, 2014)) idé om symmetriske og komplementære relasjoner. Symmetrisk relasjon brukes om forhold der partene er like, og tenderer til å speile hverandre (Eide og Eide, 2014:94). En relasjon kan for eksempel være symmetrisk når lærerens atferd, følelse eller mening er knyttet sammen med samme atferd, følelse eller mening som hos PP-rådgiveren. Symmetriske relasjoner kan oppleves som gode dersom begge deltakerne for eksempel inngår i en relasjon som er preget av ansvarlighet. Samarbeidspartnerne kan imidlertid også ha en dårlig eller stressende symmetrisk relasjon, preget av konkurranse om å være flinkest eller best (Ulleberg, 2014:39). Komplementære relasjoner er derimot basert på forskjeller der partene utfyller hverandre, og kan slik ses i sammenheng med Willumsens metafor som vektlegger at ting skal henge sammen, samtidig som bidragene er forskjellige (Eide og Eide, 2014). Ulleberg (2014:39) hevder at en relasjon kan anses som komplementær når for eksempel lærer og PP-rådgivers kompetanse, atferd og mening er ulike, men knyttet sammen slik at mer av PP-rådgivers kompetanse stimulerer mer av lærerens ulike, men tilpassede kompetanse.

2.6.4 Forutsetninger for tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid dreier seg altså om ulike profesjoner, for eksempel lærere og PP-rådgivere, med en felles oppgave eller et felles prosjekt. I fellesskap skaper deltakerne ny viten. Willumsen (2012) kaller det ”merviten”, en sammenfatning av deltakernes ulike bidrag som de ikke kan oppnå alene. Merviten utvikles gjennom diskusjoner og refleksjoner over ulike sider av elevens eller klassens behov, og hvordan tiltak kan iverksettes for å ivareta behovene. Willumsen (2012) hevder at tverrprofesjonelt samarbeid forutsetter høy grad av bevissthet om egen kompetanse i egen profesjon. Hun mener også at det er viktig å være tydelig på egen tjeneste, deriblant grenseoppganger vis a vis andre samarbeidspartnere, rolleavklaring, samt avklaring av ulike profesjoners primæroppgaver. Primæroppgaver er oppgaver som skiller profesjonene fra hverandre. I følge Lauvås og Lauvås (2006:66) kan en rolle defineres som forventninger knyttet til en stilling eller funksjon. Til ulike roller knytter det seg normer og forventninger til hva man skal gjøre og hvordan man skal oppføre seg. I et tverrprofesjonelt samarbeid ”vil samarbeidspartnerne stille forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming, samtidig som de stiller mer eller mindre klare forventninger til egen rolle” (Lauvås og Lauvås, 2006:66). For lærere og PP-rådgivere kan rolleavklaring for eksempel innebære en avklaring av hva PPT kan bidra med, og hvor lærerens ansvar ligger. Å kjenne til, og ha forståelse for andre profesjoners kompetanse og tjeneste er viktig, slik at tiltak overfor eleven, klassen eller skolen er helhetlig og strukturert. Fleksibilitet og vilje til å finne løsninger som er til det beste for elevene, er vesentlig (Willumsen, 2012).

Glavin og Erdal (2013) hevder at man bør ha en sterk fagidentitet for å delta i et tverrprofesjonelt samarbeid, det holder ikke bare å ha kunnskap om de andre profesjonenes faglige kompetanse. Fagidentitet innebærer teoretisk forståelse og praktisk erfaring fra feltet. Sterk faglig identitet gir god oversikt over eget kompetanseområde, og kan dermed bidra til at en i større grad tør å eksponere seg og sine meninger (Glavin og Erdal, 2013).

Deltakerne i et tverrprofesjonelt samarbeid bør altså ha fagkompetanse, og samtidig kunne uttrykke den overfor de andre deltakerne. Videre er felles problemforståelse, felles målsetting, fordeling av ansvarsforhold, samt realistiske forventninger til samarbeidet, vesentlig for et vellykket samarbeid. Moen (2012) mener det er fare for at PP-rådgivere og lærere som mangler en felles forståelse av hva de skal samarbeide om, i verste fall kan skape et motsetningsforhold. Ulik problemforståelse vil gi ulik målsetting for samarbeidet. Aktørene bør derfor gå gjennom hva man ønsker å oppnå, og kartlegge eventuelle hindringer, før

samarbeidet starter. En felles målsetting vil gjøre det lettere å finne metoder og strategier for å nå målene. ”Samarbeidet må være en arbeidsmetode for å nå et mål, det er ikke et samarbeid for samarbeidets skyld” (Glavin og Erdal, 2013:45).

2.6.5 Kommunikasjon

Kommunikasjon er nødvendig for å finne fram til felles målsetting og metoder for å nå målene. Kommunikasjon omtales av Ødegård (2012) som limet i alt samarbeid, og Eide og Eide (2014) anser anerkjennelse av den andre som kjernen i kommunikasjon. Eide og Eide hevder at ord sjelden er entydige, tegn og signaler må derfor fortolkes. Det som sies kan ha dobbel betydning; Være vennlig, ironisk, entusiastisk, sårende og/eller humoristisk. Avhengig av signalene og hvordan vi tolker disse, kan møtet med den andre tolkes på ulike måter – som godt, sårende, inspirerende, ubehagelig osv. Vår fortolkning av den andres signaler skaper grunnlag for nærhet og avstand, tillit og mistillit, samt samarbeid og konflikt. Til tross for tydelige signaler vet vi sjelden sikkert hva de er ment å uttrykke. Ulike personer kan derfor reagere forskjellig på de samme signalene (Eide og Eide, 2014:18).

Det systemteoretiske perspektivet er også sentralt innenfor kommunikasjon, og handler om at den enkelte deltakers handlinger påvirker helheten. Det innebærer at det den ene gjør, påvirker også den eller de andre. Poenget er at det som skjer med den enkelte, påvirker resten av systemet, som igjen virker tilbake på den enkelte (Eide og Eide, 2014:92). Det systemteoretiske perspektivet kan dermed anses som sentralt, ikke bare mellom elev og lærer, men også mellom lærere og PP-rådgivere.

2.6.6 Relasjonskompetanse

I tillegg til å ha trygghet i eget fag og kunnskap om samarbeid, hevder Moen at deltakerne også må ha relasjonskompetanse for å kunne fungere godt i et samarbeid. Begrepet relasjon brukes ofte om forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide og Eide, 2014). Relasjonskompetanse er kunnskap om hvordan man forholder seg til andre, samt kunnskap om hvordan man forholder seg til seg selv. Her er anerkjennelse sentralt, noe som innebærer

at man lytter, forstår, aksepterer, tolererer og bekrefter det andre sier og mener. For å ha mulighet til å forstå det den andre forstår, må man være åpen og mottakelig for å sette seg inn i det som formidles. Det må være gjensidig respekt for hverandres faglighet og ulikheter. Andre deltakeres innspill og uttalelser skal derfor ikke dømmes. Kort oppsummert handler relasjonskompetanse om evnen til å anerkjenne andre og samtidig bevare seg selv (Moen, 2012:27).

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gitt et tilbakeblikk på spesialskolenes og spesialundervisningens utvikling fra 1800-tallet og fram til i dag. Parallelt har jeg gjort rede for utviklingen til PPT. I hovedsak har spesialundervisningen utviklet seg fra å være definert som undervisning i egne skoler, klasser, grupper eller timer, til fokus på opplæringstilbudets kvalitet og elevens læringsutbytte (Ogden og Rygvold, 2009). Samtidig har skolemyndighetene signalisert at antall elever som mottar spesialundervisning bør ned, og som et tiltak for å oppnå dette blir systemarbeid fra PPT løftet fram. I tillegg til skolemyndighetenes signaler, har den historiske utviklingen medført endringer for PPTs arbeidsoppgaver, faglige forankring, organisatoriske forhold, samt skole og samfunnspolitiske målsettinger. Fra å ha en stemplings- og utsorteringsfunksjon til spesialskolene, omhandler arbeidsoppgavene i større grad veiledning og tilrettelegging i skolen for barn og unge som har behov for det, samt å bistå skolene med å legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). Slik veiledning og tilrettelegging i skolen kan ses i sammenheng med systemarbeid, og fordrer skoleledelsens deltakelse i form av organisering og tilrettelegging for et nært samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver og skoleleder.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for prosessen før, under og etter innsamling av data, da redegjørelse av data, i følge Kvale og Brinkmann (2012), kan være med på å styrke forskningsresultatenes troverdighet eller reliabilitet. Kapitlet begynner med en redegjørelse for valg av tema. Deretter følger en beskrivelse av kvalitativ metode og strukturert intervju, som er metoden jeg har valgt å benytte. Videre gir jeg en beskrivelse av utvalg, og hvordan jeg kom i kontakt med de tre lærerne jeg har intervjuet. Deretter gjør jeg rede for hvilke etiske avveielser som bør tas i forbindelse med innsamling av data, og jeg går spesielt inn på betydningen av informert samtykke, konfidensialitet, samt konsekvenser av å delta. Videre følger en beskrivelse av intervjuguidens utforming, samt en beskrivelse av hvordan jeg opplevde gjennomføringen av intervjuene og den påfølgende transkriberingen. Deretter gjør jeg rede for metodekritikk og hva jeg selv tenker at jeg kunne ha gjort annerledes underveis i prosessen. Til sist sier jeg litt om betydningen av reliabilitet og validitet, tolknings- og analyseprosessen, samt betydningen av min forforståelse i forbindelse med tolkning av intervjuene.

3.2 Valg av tema

Som nevnt i oppgavens innledning, ønsker jeg å jobbe i PPT etter endt utdanning. Som PP-rådgiver vil en del av jobben min være å veilede lærere. Jeg ønsker derfor å benytte denne studien til å undersøke hvordan lærerne opplever kontakten og samarbeidet med PPT, hva de legger i systembegrepet, og hvordan systemarbeidet påvirker samarbeidet med PP-rådgiveren. Slik vil jeg som PP-rådgiver forhåpentlig ha en bredere forståelse av hvordan lærerne kan oppleve samarbeidet, og hvordan de ønsker at det skal være. For å få innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode og strukturert intervju. Jeg har valgt å holde meg innenfor min bostedskommune, det vil si at jeg har intervjuet lærere i kommunen, da dette er en forholdsvis stor kommune med åtte barneskoler og to ungdomsskoler plassert i ulike grender i kommunen. Samtidig er kommunens PP-kontor

forholdsvis stort, med 15 ansatte, og anses å ha et sterkt og oppegående fagmiljø. To av lærerne jeg har intervjuet er barneskolelærere, mens en er ungdomsskolelærer. Tanken var opprinnelig å intervju lærere kun fra barneskolen for å få mest mulig helhet i intervjuene, særlig med tanke på tolkning og analyse. Jeg fant etter hvert ut at det ikke ville ha noe særskilt betydning, da PP-rådgiverne i kommunen både har ansvar for barne- og ungdomsskolene.

3.3 Kvalitativ metode

Som nevnt har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode for å få innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer av samarbeidet med PPT. Kvalitativ metode gir, i følge Thagaard (2013), data om personer og situasjoner, som igjen gir grunnlag for forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative data er data i form av ord, setninger og uttrykk. Disse dataene kan ikke tallfestes, men er avhengig av fortolkning av meningsinnhold (Thomassen, 2013). Motsetningen til kvalitative data er kvantitative data. Mens kvalitative metoder søker å gå i dybden og å gi informasjon om få enheter, utgjør utbredelse og tall hovedvekten innenfor kvantitative data. Kvantitativ forskning omfatter ofte store utvalg og statistiske generaliseringer (Thagaard, 2013). I følge Silverman (2011:42-43 i Thagaard, 2013:13) kan kvalitative fremgangsmåter deles opp i kategoriene observasjon, intervju, analyse av tekster og visuelle uttrykksformer samt analyse av audio- og videoopptak. For å få en forståelse av lærernes opplevelse, har jeg valgt å benytte meg av intervju, da intervju i følge Thagaard (2013:13) er godt egnet til å få informasjon om menneskers opplevelser, synspunkter og selvforståelse.

3.3.1 Intervju

Da jeg planla intervjuene, hadde jeg opprinnelig tenkt å benytte meg av semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er mest brukt i kvalitative intervjuer, og kjennetegnes ved at det har en delvis strukturert tilnærming. Det innebærer at temaene forskeren skal spørre om hovedsakelig er bestemt på forhånd, mens temaenes rekkefølge blir bestemt underveis. Slik kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, og samtidig sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen, blir diskutert i underveis i intervjuet (Thagaard, 2013). Etter at

intervjuene var gjennomført, anser jeg imidlertid gjennomføringen som karakteristisk for strukturert intervju. I et strukturert intervju er spørsmålene og spørsmålenes rekkefølge i stor grad bestemt på forhånd. Denne tilnærmingen benyttes ofte når en skal sammenligne flere personers erfaringer eller opplevelser, fordi intervjupersonene har gitt informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013). Jeg tror manglende erfaring med å gjennomføre intervjuer kan være årsaken til at jeg ubevisst under gjennomføringen gikk fra semistrukturert til strukturert intervju. Manglende erfaring gjorde det vanskelig å slappe av i situasjonen, og jeg gjorde meg derfor avhengig av intervjuguiden. Det vil si at jeg støttet meg til den og brukte den som en struktur gjennom hele intervjuet. Jeg klarte med andre ord ikke å slappe av nok til å ta sjansen på å veksle mellom temaer, og samtidig være sikker på at jeg fikk stilt alle spørsmålene. Det førte imidlertid til at gjennomføringen av intervjuene ble nokså like for alle tre lærerne, og kan dermed gjøre svarene lettere å sammenligne ved analyse og tolkning.

3.3.2 Utvalg

Ved kvalitative studier velger man informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Slike utvalg kalles strategiske utvalg (Thagaard, 2013:60). Da jeg skulle finne informanter, ble jeg anbefalt å kontakte tre lærere som muligens ville ha noen tanker om systemarbeid og samarbeidet med PPT. Forslagene om mulige informanter kom fra en bekjent som jobber på kommunens PP-kontor, og som selv har samarbeidet med disse lærerne. Jeg henvendte meg til lærerne via e-post, der jeg skrev litt om prosjektet og meg selv, samt at jeg var blitt anbefalt å kontakte dem. Jeg unnlot å nevne navnet på personen som hadde gitt meg anbefalingen. To av lærerne ga rask tilbakemelding om at dette var noe de kunne tenke seg å delta på. Svaret fra den siste læreren lot imidlertid vente på seg. Da det var gått en uke sendte jeg derfor ny e-post, der jeg navnga personen som hadde gitt meg anbefalingen om å kontakte læreren. Jeg fikk da raskt svar, med melding om at vedkommende gjerne ville stille som informant. Med tanke på intervjuets validitet og reliabilitet, var tanken å unngå å navngi PP-rådgiveren som anbefalte meg å kontakte læreren. Jeg valgte likevel å navngi PP-rådgiveren i ”purre-e-posten”, fordi jeg hadde tiltro til at relasjonen mellom læreren og PP-rådgiveren ville gjøre læreren interessert i å bli med på prosjektet. I ettertid har jeg imidlertid stilt spørsmål ved om læreren kan ha blitt påvirket av min relasjon til PP-rådgiveren som anbefalte meg å kontakte denne læreren, og derigjennom

tilpasset sine svar. Dette til tross for at læreren ble informert om konfidensialitet. De to andre informantene ble informert om hvem som hadde anbefalt meg å kontakte dem da intervjuet var avsluttet. Informasjonen skapte kun positive reaksjoner.

3.3.3 Utvalgets størrelse

Analysen av data er i følge Thagaard (2013:13), både tid- og ressurskrevende. Kvalitative utvalg bør derfor ikke ha flere informanter enn at det vil være mulig å gjennomføre analysen. Jacobsen (2013) hevder at antall informanter ikke er sentralt innenfor kvalitativ metode, men at informantene gir informasjon som belyser og beriker problemstillingen er derimot sentralt. Med utgangspunkt i Thagaard (2013) og Jacobsen (2013), samt ønske om å levere oppgaven innen normert tid, valgte jeg å ha tre informanter og å gjennomføre tre intervjuer.

3.3.4 Overførbarhet

Med kun tre informanter blir spørsmålet om overførbarhet sentralt, da større utvalg vil gi mer detaljert og nyansert innsikt i det en ønsker å kartlegge (Jacobsen, 2013:114). Overførbarhet handler om at forståelsen jeg som forsker utvikler i løpet av et prosjekt, også skal ha relevans i andre situasjoner. I forbindelse med teoretisk orienterte studier er det viktig at tolkningen har relevans utover det enkelte prosjekt (Thagaard, 2013:194). Thagaard (2013:211) hevder imidlertid at forskeren kan argumentere for at forståelsen utviklet i én sammenheng, også kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger. Jeg anser dermed tre informanter som tilstrekkelig for å forstå og utdype begreper og fenomener, som i følge Jacobsen (2013:153) er formålet med kvalitative undersøkelser.

3.4 Etiske avveielser

3.4.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta

Før man kan sette i gang et forskningsprosjekt, må forskeren ha informantenes informerte samtykke (NESH, 2009). Informert samtykke betyr at informantene er informert om undersøkelsens formål, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Hensikten med informert samtykke er å sikre at de som er involvert deltar frivillig, og at de informeres om deres rett til å når som helst kunne avbryte deltakelsen uten at det medfører negative konsekvenser (Kvale og Brinkmann (2009:88). Under e-postkorrespondansen med lærerne i forkant av intervjuene, la jeg ved informasjonsskriv om informert samtykke. I informasjonsskrivet ble de gjort kjent med målsettingen med forskningen, forskningsmetode og presentasjon av studien. Da jeg møtte lærerne for å gjennomføre intervjuene, hadde jeg også med et eksemplar som lærerne signerte.

Prinsippet om konfidensialitet handler om at data som kan identifisere informantene, ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2012:90). Studien inneholder personopplysninger, og har derfor blitt meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det innebærer at informantene i prosjektet må anonymiseres når undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013). Jeg har intervjuet to kvinnelige og en mannlig lærer, der to av disse er barneskolelærere, mens den tredje er ungdomsskolelærer. Av hensyn til prinsippet om konfidensialitet, nummererte jeg informantene og unnlot å bruke navn da jeg transkriberte intervjuene. Videre i oppgaven vil informantene omtales som ”lærer”, ”læreren”, ”lærerne” L1, L2 eller L3 uavhengig av kjønn og arbeidssted. Dette er også for å sikre konfidensialitet.

Et annet etisk spørsmål er hvordan informantene presenteres i temasentrerte analyser basert på data fra intervjuer. I analyseprosessen vil jeg sammenholde informasjon om hvert tema fra hver informant, og dermed løsrive deler av det opprinnelige materialet fra sammenhengen det ble presentert i. Det innebærer at transkripsjonene fra intervjuene deles opp, og tekstens deler løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Oppmerksomheten rettes dermed mot informasjonen teksten gir om temaer, i stedet for informasjon om hver enkelt deltaker. Temaene for analysen vil bli definert av meg som forsker, og temaene vil dermed preges av min forståelse av det jeg studerer. En konsekvens av dette er at innholdet kan føles fremmed for informantene. Fordelen med en slik representasjon er imidlertid at det blir vanskelig for

den enkelte informant å bli gjenkjent av andre når informantenes beskrivelser ikke presenteres i sin helhet. Spørsmålet om gjenkjennelse henger imidlertid sammen med hvordan jeg behandler utsnittene fra teksten, og det vil derfor være viktig at jeg som forsker unngår sitater som er preget av spesielle ord og uttrykk som kan føre til at informanter identifiseres (Thagaard, 2013:191).

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet er det tredje prinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Som forsker skal jeg ha respekt for informantenes integritet og jeg har samtidig ansvar for å beskytte informantenes integritet. Det skal gjøres ”ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem som deltar” (Thagaard, 2013:30). Jeg har dermed ansvar for å beskytte lærerne mot uheldige virkninger ved å delta i prosjektet.

3.5 Utforming av intervjuguide

I følge Thagaard (2013:111), kan det være en fordel å starte intervjuet med å stille spørsmål om hverdagslige temaer. De hverdagslige spørsmålene kan bidra til å skape kontakt og eventuelt berolige personer som føler seg usikre eller nervøse. Thagaard (2013) hevder også at en god start på et intervju kjennetegnes av spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Videre hevder hun at forskeren kan introdusere spørsmål om sentrale temaer når informanten har skapt tillit til forskeren. Kvale og Brinkmann (2012) omtaler dette som traktprinsippet, og innebærer at man gradvis nærmer seg temaet. Jeg opplevde ikke at noen av lærerne var engstelige eller nervøse, men startet likevel intervjuet med å stille spørsmål om deres utdannings- og yrkesbakgrunn for å bli litt kjent og for å få en god start på intervjuet. Ved utformingen av de øvrige spørsmålene til intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg hadde laget til prosjektskissen. Jeg anvendte forskningsspørsmålene som hovedspørsmål, og med utgangspunkt i disse laget jeg underspørsmål inspirert av relevant teori som jeg hadde lest i forbindelse med utarbeidelse av prosjektskissen og teorikapittelet.

Kvale og Brinkmann (2012) anser trening som nødvendig for å bli en kvalifisert intervjuer. I forkant av intervjuene prøvde jeg derfor ut intervjuguiden på en medstudent og på den nevnte PP-rådgiveren. Jeg og medstudenten hadde like lite erfaring med å gjennomføre intervjuer,

jeg fikk derfor få tilbakemeldinger på hva jeg kunne gjøre annerledes, men gjorde meg opp egne tanker i forhold til utbedring av intervjuguiden. Det gjorde meg blant annet oppmerksom på at enkelte av spørsmålene overlappet hverandre, samt at rekkefølgen på andre spørsmål burde omrokkes. PP-rådgiveren har vært informant i forbindelse med andre undersøkelser, og har derfor litt erfaring med å bli intervjuet. Hun kunne dermed gi meg tilbakemeldinger på hva jeg kunne gjøre annerledes i en intervjusituasjon. Tilbakemeldingene bestod først og fremst av å stille flere oppfølgingsspørsmål, og dermed forsøke å få informanten til å gi flere eksempler og gå i dybden. Det var absolutt lærerikt, og noe jeg forsøkte å bringe videre i intervjuene, som jeg til dels følte at jeg lyktes med.

Som nevnt har PP-rådgiveren erfaring med å være informant, og anbefalte meg å sende intervjuguiden til lærerne noen dager i forkant av intervjuet, slik at de hadde tid til å forberede seg. Jeg var ikke ute etter lærernes spontane reaksjon, og så derfor ingenting i veien for at dette skulle la seg gjøre. Jeg fikk også inntrykk av at lærerne hadde satt pris på å få se igjennom spørsmålene, slik at de fikk mulighet til å forberede seg.

3.5.1 Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført den siste uken før jul, med to dagers mellomrom. Det tredje intervjuet skulle opprinnelig gjennomføres samme dag som det andre, men noe uforutsett dukket opp slik at læreren ba om å få utsette det. Det tredje intervjuet ble derfor gjennomført i januar. De to første intervjuene ble gjennomført på skolene der lærerne jobber, mens det tredje intervjuet ble gjennomført hjemme hos læreren. Læreren er selv student ved siden av lærerjobben, og ønsket derfor at jeg skulle komme på en av dennes lesedager. Jeg hadde ikke møtt noen av lærerne før og var derfor litt spent, og jeg var særlig spent på å gjøre datainnsamling på kjøkkenet til et fremmed menneske. Jeg ble tatt godt i mot og følte at alle tre lærerne var interesserte i å fortelle om sine erfaringer og opplevelser, og jeg opplevde at lærerne var komfortable med situasjonen. Jeg startet alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og bakgrunnen for prosjektet. Videre skrev lærerne under på informasjonsskrivet om informert samtykke, og jeg forsikret meg om at de syntes det var greit at jeg benyttet meg av lydopptaker, selv om de hadde blitt informert om dette på forhånd gjennom informasjonsskrivet. Det var ingen innvendinger mot bruk av lydopptakeren. Jeg valgte å

benytte meg av lydopptaker for å være sikker på at alt som ble sagt, ble bevart. På denne måten kunne jeg også ha min fulle oppmerksomhet rettet mot deltakeren. I følge Thagaard (2013) kan man kombinere lydopptak med å ta notater underveis. Jeg hadde med meg notatblokk i tilfelle jeg følte behov for å notere underveis, men den ble ikke benyttet under noen av intervjuene. I følge Thagaard (2013) kan notater redusere den personlige kontakten i intervjuet, og det kan være en utfordring å notere, stille oppfølgingsspørsmål og samtidig gi informanten tilstrekkelig oppmerksomhet. Med utgangspunkt i Thagaards (2013) argumenter, lot jeg derfor pennen ligge under intervjuene.

Selv om jeg i forkant hadde øvd litt på å gjennomføre intervju, opplevde jeg til å begynne med at det var en utfordring å forberede oppfølgingsspørsmål, og samtidig lytte til hva lærerne sa. Det gikk bedre etter hvert, og under siste intervju opplevde jeg at jeg slappet av under hele intervjusituasjonen, klarte å lytte ordentlig til læreren, og at oppfølgingsspørsmålene kom naturlig. Som nevnt ovenfor, følte jeg meg imidlertid fortsatt bundet av intervjuguiden, og støttet meg til den gjennom intervjuene. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om lærerne hadde spørsmål eller kommentarer. I alle tilfellene ga lærerne uoppfordret en liten oppsummering av deres tanker omkring temaet.

3.5.2 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2012:192) er transkripsjon ”en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst”. Transkripsjoner er altså oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012:187). Intervjuenes varighet var mellom 45 minutter og i overkant av en time, og transkriberingen ble gjort fortløpende i de påfølgende dagene. Jeg lyttet gjennom intervjuene både i forkant og etterkant av transkriberingen. Først lyttet jeg for å gjenskape inntrykkene. Da jeg var ferdig med å transkribere, leste jeg gjennom transkripsjonene samtidig som jeg lyttet til intervjuene. Dette var for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt og skrevet det riktig. Jeg gjenga lærerne så ordrett som mulig, men valgte å utelate ord som ”på en måte”, ”liksom”, ”og sånn” fordi jeg ikke anså de som betydningsfulle for intervjuets innhold og mening, og med tanke på leservennlighet. Av hensyn til konfidensialiteten, unnlot jeg også å ta med navn, deriblant PP-lederens, som ble nevnt i noen av intervjuene. Jeg mener likevel at jeg har klart å bevare essensen i intervjuene.

Ved transkribering av intervjuene erfarte jeg at jeg oppdaget ny informasjon som jeg ikke hadde merket meg i løpet av intervjuene.

3.5.3 Metodekritikk

At en av lærerne fikk vite navnet på PP-rådgiveren som anbefalte meg å kontakte denne læreren, kan være med på å svekke denne studiens reliabilitet og validitet. PP-rådgiveren har i noen tilfeller samarbeidet med læreren, og de kjenner til hverandre privat. Min bekymring er derfor at læreren har tilpasset svarene sine med tanke på at de skulle nå PP-rådgiveren og kontoret hun jobber på. Dette kan jeg selvfølgelig ikke være sikker på, men jeg kan heller ikke avskrive muligheten for at dette har skjedd. I følge Thagaard (2013:115) kan forskeren forholde seg til utfordringen om informanten forteller det forskeren vil høre, ved å møte informanten ”med et åpent sinn”. Et åpent sinn innebærer, i følge Thagaard (2013:115), at forskeren forsøker å unngå at egne verdier preger intervjuet, da målet er å unngå å påvirke informanten til svare på spørsmålene slik hun eller han kan forvente av forskerens verdier og synspunkter. I denne situasjonen er tillit viktig, både med tanke på at læreren skal føle at hun eller han kan være oppriktige med meg, og med tanke på at jeg kan stole på at hun eller han forteller om sine tanker og erfaringer slik hun eller han faktisk tenker og opplever det. Til tross for det etiske prinsippet om konfidensialitet, er jeg oppmerksom på muligheten for at informanten ikke har hatt full tillit til meg. Jeg opplevde imidlertid at informanten velvillig svarte på spørsmålene jeg stilte, og gav utfyllende og oppriktige svar.

Et annet metodekritisk punkt var at en av lærerne i mindre grad svarte konkret på spørsmålene jeg stilte; Årsaken kan være at vedkommende ikke var kjent med systembegrepet. Til tross for at jeg i forkant av intervjuene hadde bestemt meg for å ha tre informanter, ser jeg derfor i ettertid at jeg med fordel kunne hatt flere informanter, da det i de fleste undersøkelser kan være en mulighet for at alle informantene ikke er like godt kjent med temaet. Læreren bekjentskap med tema er imidlertid noe jeg kunne ha undersøkt grundigere i forbindelse med utvalg av informanter. Samtidig ser jeg at jeg med fordel kunne ha intervjuet en eller to PP-rådgivere for å belyse oppgaven fra PPTs ståsted. Det er imidlertid lærernes opplevelser og erfaringer jeg ønsker å få innsikt i, og et større utvalg kunne utfordret oppgavens rammer og begrensninger. Etter hvert som jeg har jobbet mer med stoffet, og dermed fått bedre kjennskap

til det, ser jeg også at jeg under intervjuet kunne stilt lærerne andre spørsmål om systemarbeid. For eksempel spørsmål om lærernes tanker og erfaringer omkring tilpasset opplæring da det er sentralt i forbindelse med systemarbeid. Til tross for de kritikkverdige punktene, mener jeg at jeg har fått besvart problemstillingene mine.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2012), og innebærer at forskeren redegjør for hvordan hun eller han utvikler sine data (Thagaard, 2013). Sentrale prinsipper er at forskeren skiller mellom informasjonen hun eller han har fått gjennom datainnsamling, og egne vurderinger av denne informasjonen. I analysekapittelet presenterer jeg mine funn med utgangspunkt i lærernes uttalelser. Her søker jeg først og fremst å presentere lærernes uttalelser og i mindre grad å tillegge uttalelsene mening. Det kan imidlertid ikke utelukkes at uttalelsene har blitt farget av min subjektive forståelse, jf. Gadamer's definisjon av forforståelse nedenfor i kapittelet. I drøftingskapittelet søker jeg i større grad å tolke lærernes utsagn og å se disse i tilknytning til relevant teori. Et annet sentralt prinsipp for reliabilitet er at forskeren gjør rede for relasjoner til informantene, og betydningen erfaringer i felten har for dataene forskeren har fått. Forskeren argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er utviklet, og forskerens argumenter skal overbevise den kritiske leser om forskningens kvalitet, og derigjennom resultatenes verdi (Thagaard, 2013:202). I følge Silvermann (2011:360 i Thagaard, 2013:202) styrkes reliabiliteten ved at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at leseren kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2013). Jeg anser redegjørelsen av min relasjon til informantene, samt fremgangsmåte for utarbeidelse av data og forskningsprosess som tilstrekkelig for leserens mulighet til å vurdere forskningsprosessen steg for steg.

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten av forskerens tolkninger. Forskningens validitet kan vurderes med henblikk på om undersøkelsens resultater representerer den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013:204). I tillegg hevder Kvale og Brinkmann (2012:251) at validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Jeg valgte kvalitativt intervju som metode da jeg anså det

som best egnet til å få en dypere forståelse av lærernes opplevelse av systemarbeidet og samarbeidet med PPT, fremfor for eksempel kvantitativ metode og spørreundersøkelse, som ofte omfatter store utvalg og statistiske generaliseringer. Samtidig har jeg begrunnet de avgjørelsene jeg har tatt gjennom hele prosessen, og mener at det kan være med på å styrke undersøkelsens validitet.

3.7 Tolkning og analyse

Ved tolkning av kvalitative data, benytter en ofte fortolkende teoretiske retninger som fenomenologi, diskursanalyse og hermeneutikk (Carson, 2007). På grunn av oppgavens begrensning vil jeg ikke gå nærmere inn på fenomenologi og diskursanalyse. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hermeneutikken, som opprinnelig var knyttet til fortolkning av tekster. I dag er målet hovedsakelig å oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening. I følge Thagaard (2013:41) kan tolkning av intervjuetekster anses som en dialog mellom forsker og tekst, der forskeren studerer tekstens mening. Innenfor hermeneutikken kan fenomener tolkes på ulike måter, det finnes ikke en egentlig sannhet. Det som skal tolkes må forstås som en del av den helheten det inngår i. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten – og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. På grunn av vekselvirkningen mellom helhet og del, forstår en det en studerer stadig bedre. Det blir som en sirkel eller spiral, med et gjensidig påvirkningsforhold mellom deler og helhet, og kalles ofte for den hermeneutiske sirkel eller spiral (Thagaard, 2013). Fordi man kan gjøre stadig nye funn, kan man i prinsippet arbeide med tolkningsprosessen i det uendelige (Carson, 2007).

3.7.1 Betydningen av forskerens forforståelse

Innenfor vitenskapstradisjoner som naturvitenskapen, er det et krav om objektivitet i tolkning av data. Det betyr at innenfor denne retningen, er fortolkerens oppgave å finne fram til uttalelsens ene riktige og objektive mening. Innenfor hermeneutiske og postmoderne forståelsesformer, er det derimot tillat med et legitimt fortolkningsmangfold. I følge Kvale og Brinkmann kritiseres ofte intervjufortolkninger på grunnlag av at forskjellige fortolkere finner forskjellige meninger i det samme intervjuet. Altså anser ikke kritikerne intervjuet som en

vitenskapelig metode (2012:218). I analysekapittelet har jeg presentert lærernes uttalelser med utgangspunkt i mine erfaringer og min forforståelse. Begrepet forforståelse utdypes av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), som mener at all mening og all forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse. På bakgrunn av forståelsen jeg allerede har, kan jeg dermed gripe en mening i det nye som møter meg. Det er altså min forforståelse som gjør det mulig for meg å forstå noe, og på bakgrunn av forforståelsen vil jeg gjøre en tolkning av intervjuene (Thomassen, 2013:86). Fordi forforståelsen er basert på min erfaring og kunnskap, vil den kun være gjeldende for meg selv. Det er dermed sannsynlig at noen med annen erfaring og forforståelse enn meg, ville tolket det på en annen måte dersom de hadde gjennomført den samme undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2012:218) hevder også at den samme intervjuuttalelsen kan bli fortolket på ulike måter, men hevder at dette neppe skjer så ofte som mange tror.

3.7.2 Temasentrert analyse

Ved analyse av intervjuene, har jeg benyttet meg av temasentrert analyse. Ved temasentrerte tilnærminger retter man oppmerksomheten mot temaer som er representert i studien. Det innebærer at man går i dybden på de enkelte temaene, slik at informasjonen fra alle deltakerne kan gi en dyptgående forståelse av hvert tema (Thagaard, 2013:181). Temasentrert analyse har blitt kritisert for å ikke ivareta deltakernes helhetlige perspektiv. Kritikken begrunnes med at utsnitt av tekster fra ulike deltakere, løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv, hevder Thagaard (2013:181) at hver deltakers informasjon må settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av.

Når en benytter seg av temasentrert analyse, knytter forskeren kodeord til utsnitt av data som vektlegger meningsinnholdet i teksten. Deretter utvikler forskeren kategorier som representerer temaene i undersøkelsen, og som inneholder utsnitt av teksten som handler om det samme temaet. Hovedpoenget med analysen er å sammenligne informasjon fra de ulike deltakerne; Forskeren bør derfor ha informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2013:182). I følge Mason (2002:151 i Thagaard, 2013:183) er temasentrert analyse best egnet når tekstene forskeren skal analysere, har en ordnet struktur. Dette kan for eksempel gjelde tekster basert på intervju der deltakerne i undersøkelsen kommenterer de samme spørsmålene. Mindre egnet er intervjuer der samtalens forløp styrer hvilke temaer

forskeren får informasjon om (Thagaard, 2013:183). Med utgangspunkt i Masons argumenter, kan det være en fordel at jeg stilte informantene samme spørsmål i lik rekkefølge, til tross for at dette i utgangspunktet ikke var planlagt.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for prosessen i forbindelse med innsamling av data, valg av tema, metode og utvalg. Videre har jeg gjort rede for hvilke etiske avveielser jeg har gjort, beskrevet intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuene, samt gjennomføring av transkribering og metodekritikk. Til sist har jeg beskrevet betydningen av reliabilitet og validitet, tolknings- og analyseprosessen samt betydningen av min forforståelse i forbindelse med tolkning av intervjuene. I neste kapittel vil jeg presentere mine funn fra intervjuene med lærerne.

4 Analyse

Som nevnt i metodekapitlet, har jeg benyttet meg av temasentrert analyse for å presentere intervjuene. Jeg har valgt å bruke de tre problemstillingene i oppgaven som ramme for å systematisere og presentere empirien jeg har funnet. Problemstillingens tre deler omhandler:

- *Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?*
- *Hva legger lærerne i begrepet "systemarbeid"?*
- *Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?*

På grunn av leservennlighet har jeg valgt å ha kortere sitater flytende i teksten, mens sitater som er lengre enn fem linjer er satt som innrykk. Alle sitater presenteres i kursiv. Dette er for at det skal være lettere for leseren å se hva som er sitater og hva som er mine presentasjoner og tolkninger.

4.1 Presentasjon av funn

4.1.1 Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?

4.1.1.1 Hvordan opplever lærerne samarbeidet med PPT?

Da jeg spurte lærerne om hvordan de opplever samarbeidet med PPT, svarte L2 og L3 at de opplever samarbeidet som godt, de opplever at de har god dialog med PPT og blir møtt med respekt. *Jeg opplever det som godt, og synes det fungerer veldig bra slik det er nå (L2)*. L3 anser det som positivt at PPT er deltakende i skolens utviklingsarbeid, og at PPT er med og veileder i forbindelse med utarbeidelse av IOPer, rapportskrivning og lignende. Videre anses det som positivt at PPT samarbeider med lærerne utover elevsaker. *Jeg føler at alt i fra telefoner, til mail, til møter, at det er grei dialog. Nå prater vi mye om spesialpedagogikk og elever med spesielle behov, men jeg ser også PPT på utviklingsarbeid som vi lærerne har, og sånne ting. Det er også en rolle som PPT har (L3)*. L1 opplever å ha god relasjon med PP-rådgiverne, og anser det som positivt for samarbeidet: *Jeg synes de saksbehandlerne som jeg har møtt gjennom jobb og ellers, synes jeg at vi har hatt et veldig hyggelig samarbeid (L1)*. L1 hevder å ha bedre relasjon med noen PP-rådgivere enn med andre, og at noen PP-rådgivere oppleves å ha mer faglig kompetanse enn andre: *Det er noen man kommer bedre overens med enn andre. Og det er noen man føler har mer faglig tyngde enn andre (L1)*. Lærerne opplever hovedsakelig samarbeidet med PPT som godt, og opplever å bli møtt med respekt og anerkjennelse av engasjerte og tilgjengelige PP-rådgivere som de kommuniserer godt med.

4.1.1.2 Hvordan definerer lærerne sitt behov for hjelp fra PPT?

L2 opplever å ha mindre behov for hjelp som timelærer enn som kontaktlærer. *Jeg opplevde at jeg hadde mye større behov for hjelp da jeg var kontaktlærer (L2)*. Som timelærer opplever L2 å få den hjelpen vedkommende føler at hun/han har behov for. *Nå er jeg timelærer, og dersom jeg føler at jeg har behov for hjelp eller rådgivning, sender jeg bare en mail eller tar en telefon, og så får jeg det. Jeg synes det er supert! (L2)*. L3 uttaler følgende: *Jeg føler for det første at PPT er en veiledende sparringspartner som jeg kan ta opp problemer med. Og så er jeg litt bevisst på at PPT, de får liksom ikke gjort jobben for meg. Det er jeg som må utføre. Og så må jeg bruke PPT til å søke råd.*

Til å gjennomføre kartlegging når det trengs, til å være med å bidra inn mot foreldrene i forhold til møter (L3).

L1 ønsker å få hjelp fra PPT i tilfeller der det er mistanke om ulike diagnoser. *Jeg vil veldig gjerne ha hjelp med alle vi tenker har kjennetegn på forskjellige diagnoser, med dysleksi, ADHD, og alt sånt. Det er på en måte det jeg kjenner at jeg trenger dem til. [...] At vi sammen følger lovverket slik at elevene får oppfylt rettighetene sine (L1).* Videre hevder L1 at vedkommende har behov for PPT til å skrive sakkyndige vurderinger. *Jeg kan jo si at en elev har dysleksi og sånn, men det hjelper ikke så mye. Så jeg må ha PPT på lag, og så må de si det. [...] Det blir en form for stempel derfra (L1).* Oppsummert anser L3 PPT som veiledende sparringspartner der vedkommende kan søke råd og veiledning, mens L1 føler behov for hjelp fra PPT ved mistanke om diagnoser.

4.1.1.3 Hva er lærernes forventninger når de henvender seg til PPT?

L3 kontakter PPT for å få gode råd om hvordan en skal løse et problem eller en situasjon, og anser PPT som en drøftningspartner med et annerledes fagfelt enn lærerne, med mulighet til å snakke om og få bekreftelse på om man er på riktig vei eller ei. Læreren sier at hun/han kan få følelsen av at noen lærere mener at PPT må komme og ta over problemet. *Jeg får av og til en følelse av at det er fort gjort å tenke at nå må PPT komme å ta over her, dette er ikke mitt problem lenger, for problemet er for stort. Og vi har jo ikke mulighet til å fraskrive oss det ansvaret, tenker jeg (L3).* L2 forventer å få hjelp og veiledning av kompetente fagfolk; *Jeg forventer å få rådgivning og hjelp av dyktige fagfolk som er trygge i jobben sin. Og det synes jeg at jeg får (L2).* Videre anses det som positivt at skolens PP-rådgiver selv har erfaring som lærer og kan kjenne igjen problematikken i ulike saker. Læreren er generelt godt fornøyd med relasjon og kommunikasjon mellom seg selv og PP-rådgiver, og opplever at det er en gjennomgående oppfatning for hele skolen. *Linjene mellom oss er veldig korte, så jeg føler nesten at PP-rådgiveren på skolen er en del av skolen vår. Hun er dyktig og engasjert, og har en faglig verktøykasse ut av en annen verden! Hun har selv jobbet som lærer, så hun kjenner ofte igjen problematikken i sakene jeg presenterer når jeg ringer (L2).* L1 forventer å møte engasjerte og dyktige PP-rådgivere ved henvendelser til PPT, og vektlegger personlig kompetanse.

Jeg kjenner jo mange av dem, og synes de er veldig hyggelige. [...] Det er noe med personlig egnethet oppi dette her. Dette er ikke en bransje man bør bli i til man går av med pensjon. Nettopp fordi at du skal yte en god tjeneste. Da bør du ikke være sliten og mett av dage. Fordi at du er en så viktig brikke for å gjøre skolehverdagen bedre for elevene, og for å gjøre læreren bedre i stand til å jobbe (L1).

Når lærerne henvender seg til PPT, forventer de altså å møte en drøftningspartner med et annerledes fagfelt enn lærerne, og å få hjelp fra fagfolk som er engasjerte og dyktige.

4.1.1.4 Hva anser lærerne som sin rolle, og hva anser de som PPTs rolle i et samarbeid?

L1 ønsker først og fremst å undervise, og ber PPT om hjelp dersom det oppstår bekymring for en elev. *Jeg tenker at jeg skal jo undervise. Og når jeg ser at noen ikke klarer å følge progresjonen faglig, når jeg ser at noen er veldig urolig, har bekymringsfull atferd, er ulykkelige eller aggressive, sånne typer ting, så vil jeg i dialog med hjemmet vurdere å be om hjelp for å finne ut av det (L1).* De to andre lærerne mener lærerens oppgave er å utføre jobben, der læreren er den utøvende, mens PPT er rådgivende eller veiledende instans og drøftningspartner. L3 uttaler det slik: *Jeg er vel først og fremst den som er utøvende, mens PPT er veiledende. Men selv om jeg har opplevd at noen på PPT har hatt litt sånn "vente-og-se-holdning", så har jeg alltid opplevd at de problemene man har lagt fram har blitt møtt med respekt (L3).* L2 uttaler det på denne måten: *Jeg er den som er utøvende, og PPT er veiledende eller rådgivende instans. Jeg kontakter PPT for å få hjelp eller veiledning med en sak, men det er jeg som må utføre jobben (L2).* I et samarbeid med PPT anser altså L2 og L3 seg selv som utøvende og PPT som veiledende instans. L1 ønsker imidlertid å undervise, og ber om hjelp dersom det oppstår bekymring for en elev.

4.1.1.5 Hvordan skulle lærerne helst sett at samarbeidet var organisert?

L2 er svært fornøyd med samarbeidet: *Jeg synes det er bra slik det er nå. Jeg har inntrykk av at de har ting på stell og kan det de driver med (L2).* Da jeg spør om læreren kunne tenke seg at noe var organisert annerledes, og om vedkommende kunne tenke seg at PPT var mer til stede i klasserommet, deriblant for å observere, svarer hun/han: *Nei, egentlig ikke. Hvis jeg vil at de skal*

komme og observere, så ringer jeg bare og så kommer de. De har vel andre ting å gjøre enn å observere oss hele tiden (L2).

L1 skulle gjerne sluppet kartleggingsoppgaver som må gjøres i forkant av tilmelding til PPT: *Jeg ville sluppet disse kartleggingsoppgavene, og så får vi heller ta noe internt på bruket; når melder vi, og når melder vi ikke. Hva ber vi om hjelp til (L1).* Læreren legger til at hun/han kjenner til kollegaer som har gitt opp å kontakte PPT, fordi de hevder at det kun fører til merarbeid: *Jeg har kolleger som har kommet fram til at "Jeg gidder ikke å melde, jeg gidder ikke å melde til et eneste vesen. Det er bare en masse møter med viss vass, og utfylling av papirer, også skjer det ingenting annet enn at jeg får mer arbeid" (L1).*

L3 begynner med å uttrykke sin tilfredshet: *Jeg synes at det er veldig greit organisert med faste møter og møtedager. Og de møtedagene får vi satt opp for hele året, og i tillegg [...] er alltid både telefoner og mail og sånn åpent. Og det tar aldri lang tid før man får svar på ting (L3).* Læreren understreker imidlertid at hun/han helst hadde sett at PPT hadde bedre tid til observasjon og tilstedeværelse på skolen, slik at PP-rådgiver og lærer kunne snakket om utfordringer de har sett sammen: *Jeg føler av og til at observasjonene blir i veldig korte bolker. Jeg tror vi har ca. en besøksdag i måneden. Og så vet jeg også at de som jobber der har en enorm mengde med saker (L3).* L2 er altså fornøyd med samarbeidet og har ingen tanker om at noe skulle vært organisert annerledes. L1 skulle imidlertid gjerne sluppet kartleggingsoppgaver i forkant av tilmelding til PPT og L3 skulle gjerne sett at PPT hadde hatt bedre tid til å være på skolen og i klasserommene.

4.1.1.6 Hva anser lærerne som skoleledelsens rolle i forbindelse med organisering av samarbeidet med PPT?

Alle lærerne uttrykker at de anser skoleledelsen som sentral i organisering av samarbeidet med PPT. Lærerne er også samstemte om å verdsette at skolelederen setter av tid til å være med på møter, deriblant ansvarsgruppemøter, henvisnings- og tilbakemeldingsmøter. L1 mener at skolelederen blir kjent med lærerens elev- og læringssyn ved å prioritere å delta på møter mellom lærere og PPT. *Skoleleder sier at det er en av hennes måter å bli mer kjent med hvordan elevsyn, læringssyn lærerne har (L1).* L1 mener at skoleleders deltakelse på et vis blir tidsbesparende for både skoleleder og lærer, da det ikke blir nødvendig for lærer og skoleleder

å møtes etter møtet for at læreren skal viderefremidle hva PPT har sagt. *Sånn at det valget skoleleder har gjort er litt vinn-vinn. Hun får på en måte sett flere ting. Så jeg tenker at den rollen skolelederen velger, er veldig viktig for at det skal bli et bra tilbud for eleven. For det er jo faktisk det det handler om; bra tilbud for eleven og å hjelpe foreldre som i hvert fall ikke har kompetanse, sånn at situasjonen til eleven blir best mulig (L1).*

L3 understreker viktigheten av skoleledelsens tilstedeværelse. *Jeg føler at den er veldig viktig fordi det er skoleledelsen som er nærmest deg i hverdagen på skolen. Og at de også engasjerer seg i de sakene som angår PPT, eller som vi har kontakt med PPT om. Det tror jeg er avgjørende for å lykkes, at du har sparringspartnere også her på skolen som du kan diskutere problematikk med (L3).* Samtidig utdypes det at ledelsens oppgave er å tilrettelegge for samarbeid, og å finne og sette av tid. *Jeg mener at ledelsen er viktig i forhold til å tilrettelegge for samarbeid, ikke minst tidsmessig, og gjøre avtaler. Og det å være med på ansvarsgruppemøter og oppmøttingsmøter og sånne ting. Slik at de også blir kjent med det (L3).*

L2 vektlegger kommunikasjon mellom skoleleder, PPT og lærere, og mener samtidig at skoleledelsen er ansvarlig for at det juridiske ivaretas. Læreren sier imidlertid at vedkommende ofte tar direkte kontakt, fremfor å gå via skoleleder med henvendelser til PPT. Grunnen er at vedkommende kan oppleve at ting som egentlig ikke er så store, kan "blåses opp" når turen går innom skoleleder. *Det er vel egentlig ikke sånn det skal gjøres, men jeg synes liksom at mindre ting fort kan bli veldig store hvis jeg skal gå innom skoleleder for hver henvendelse jeg tar til PPT, for da skal det innkalles til møter der ledelsen og den ene etter den andre skal være med. Det kan fort bli unødvendig, derfor tar jeg selv direkte kontakt hvis det er noe jeg lurer på (L2).* Lærerne anser skoleledelsen som sentral i organisering av samarbeidet med PPT, og verdsetter muligheten til å diskutere, samt skolelederens tilstedeværelse på møter.

4.1.1.7 Hvordan oppfatter lærerne samarbeidet mellom skoleledelsen og PPT?

Både L2 og L3 er samstemte i deres oppfatning omkring samarbeidet mellom skoleledelse og PPT; *Jeg synes det er overlappende. Jeg vet at assisterende skoleleder har masse kontakt med PPT på vegne av oppmeldte saker og klasser (L3).* L2 har inntrykk av at lærere og ledelsen på skolen har stor respekt for PPT, og opplever at PP-rådgiverne er trygge i faget sitt. *Jeg oppfatter det som overlappende og godt. Jeg tror lærerne og ledelsen her har stor respekt for de på PP-kontoret. De på*

PPT fremstår som ryddige og med god oversikt over deres fagområde (L2). L1 vektlegger kommunikasjon mellom skoleleder, PPT og lærer i et samarbeid, og mener at mangel på kommunikasjon kan føre til stress og opplevelse av mistillit.

Hvis de samarbeider mye over hodet på oss, for å skåne oss, så blir jo det et vakuum. [...] Det må være noen klare kommandolinjer, det må i alle fall sies at; ”nå skal vi ordne dette, dere får vite det dere har behov for å vite”. Eller så kan det oppleves som mistillit. At det overstyres fordi vi ikke er kompetente nok, eller... I en litt sånn uavklart situasjon, er det fort gjort å tenke både feil og bli stressa og alt sånn. Så kommunikasjon, tror jeg er kjempeviktig. [...] Det gir trygghet hvis det kommer litt ned (L1).

L2 og L3 oppfatter altså samarbeidet med skoleledelsen og PPT som overlappende og godt, mens L1 vektlegger kommunikasjon mellom alle samarbeidspartene, blant annet på grunn av opplevelsen av tillit og trygghet.

4.1.1.8 Oppsummering

Lærerne uttaler at de hovedsakelig opplever samarbeidet med PPT som godt og at de blir møtt med respekt og anerkjennelse av engasjerte og tilgjengelige PP-rådgivere som de kommuniserer godt med. Når de henvender seg til PPT forventer de å møte drøftningspartnere med et annerledes fagfelt enn lærerne, og å få veiledning og hjelp fra engasjerte og dyktige fagfolk. I samarbeidet med PPT anser L2 og L3 seg selv som utøvende og PPT som veiledende instans, mens L1 ønsker å undervise og ber om hjelp dersom det oppstår bekymring for en elev. Til tross for at lærerne i grove trekk er fornøyd med samarbeidet, skulle L3 gjerne sett at PPT hadde hatt bedre tid til tilstedeværelse på skolen, og L1 skulle gjerne sluppet kartleggingsoppgavene i forkant av tilmelding til PPT. L2 er godt fornøyd med samarbeidet og har ingen tanker om at noe skulle vært organisert annerledes.

Skoleledelsen anses som sentral i organiseringen av samarbeidet med PPT, og lærerne verdsetter kommunikasjon mellom samarbeidspartene, samt skolelederens tilstedeværelse på møter.

4.1.2 Hva legger lærerne i begrepet ”systemarbeid”?

4.1.2.1 Hva legger lærerne i begrepet systemarbeid?

L3 forstår systemarbeid som kommunikasjon samt justering og variasjon av systemer og læringsstiler i forhold til elevene man jobber med:

Det handler blant annet om den læringsstilen man bør tilby eleven, og så kanskje tørre å variere litt mellom de systemene du bruker på ulike elever. Og det er nettopp det jeg tenker på systemet rundt et barn eller systemet rundt en skole, så må det hele tiden være en strikk og en kommunikasjon mellom foreldre, lærere, og så kommer PPT inn som en veiledende funksjon i det systemet (L3).

Videre mener læreren at systemarbeid angår hele skolen som organisasjon, der lærere, foreldre og PPT har ulike roller, gode relasjoner mellom lærere, foreldre og PPT, samt å jobbe sammen mot klare, definerte mål.

Jeg tenker at man jobber etter veldig klare definerte mål. At man er på en måte er på vei et sted. Og så tenker jeg av og til med tanke på skole, at ofte så må du kanskje justere systemene litt i forhold til de barna du jobber med. Og så tenker jeg også på systemarbeid som hele organisasjonen, at i et system så er det ulike roller, og vi har en rolle, og PPT har en rolle og foreldre har en rolle. Og det å få disse ulike gruppene til å dra mot samme mål og ha gode relasjoner seg i mellom da, det tenker jeg på som systemarbeid (L3).

L1 er i mindre grad kjent med begrepet; *Det er ikke et begrep jeg jobber med i min jobb, og jeg har dermed ikke helt fått grepet om hva det innebærer, og det er heller ikke et begrep som blir presentert for oss. Så kanskje mismatch i forhold til forventning, vi tror vi skal ha hjelp til sak, og noen tenker system (L1).* For å hjelpe læreren litt i gang, spurte jeg om vedkommende tenker at det for eksempel kan være veiledning i forbindelse med klasseledelse. Jeg fikk følgende svar:

For å utvikle skolen vår som organisasjon, eller å håndtere en gruppe, så er det klart at det kan være greit å få tips og råd på å bli en bedre leder. Men, jeg synes det er litt vanskelig om det skal være PP-tjenesten som kommer inn i en konkret sak og sier at du kan gjøre sånn, og du kan gjøre slik, jeg synes det blir veldig vanskelig. Jeg ville følt det som mistillit. Når jeg kommer til en offentlig instans fordi at jeg har sett et problem, så får jeg på en måte tilbake at

”hjelpen du får er at du skal endre deg”. Jeg tenker det blir snevert. Det må være ett av flere tilbud man får (L1).

L2 er heller ikke særlig kjent med begrepet; *Jeg er egentlig ikke så kjent med begrepet, og jeg tror ikke at jeg har opplevd at PP-rådgiveren på skolen vår har brukt det begrepet (L2).* Da jeg også spør denne læreren om vedkommende tenker at det kan være veiledning i forbindelse med klasseledelse og utvikling av læringsmiljø, oppdager læreren at vedkommende har jobbet med nettopp klasseledelse og utvikling av læringsmiljø, men hun/han har ikke vært klar over at denne måten å arbeide kunne plasseres under et slikt begrep. *Når du sier det på den måten så har jeg jo fått god hjelp og veiledning fra PPT til å se på hva jeg som lærer kan gjøre annerledes, hovedsakelig i klasserommet overfor elever som sliter. For eksempel hvordan jeg skal tilpasse meg disse, hvordan vi skal tilrettelegge opplegget for disse elevene og hvor i klasserommet de skal plasseres (L2).*

L3 forstår altså systemarbeid som blant annet kommunikasjon, og justering og variasjon av systemer og læringsstiler i forhold til elevene man jobber med. L1 og L2 er derimot forholdsvis ukjent med begrepet, men de synes å oppleve at begrepet blir noe klarere da vi snakket om at det blant annet kunne innebære utvikling av læringsmiljø og veiledning i forbindelse med klasseledelse.

4.1.2.2 Opplever lærerne at PPT driver systemarbeid?

L1 hevder å ikke ha opplevd at PPT har drevet systemarbeid slik hun/han oppfatter det, vedkommende har imidlertid fått anerkjennelse og gode tilbakemeldinger på tiltak som er satt i gang i forbindelse med klasseledelse:

Jeg har vel ikke følt at jeg har fått veiledning på det. Jeg synes at jeg har fått gode tilbakemeldinger på for eksempel det med klasseledelse, at de ser at det er gjennomtenkt og at man på en måte får anerkjennelse. At de ser at her har vi tenkt og gjort ganske mye før vi ber om hjelp. Så jeg har ikke opplevd hverken det, eller, hva skal man si, dette med kompetanseheving i forhold til klasseledelse har jeg heller aldri møtt på noe sted (L1).

Etter å ha fått oppklart at begrepet kan innebære utvikling av klasseledelse og læringsmiljø, blir L2 oppmerksom på at vedkommende har opplevd at PPT har drevet systemarbeid: *Hvis*

den måten (arbeid med klasseledelse og læringsmiljø) å jobbe på kan anses som systemarbeid, så har jeg opplevd det, og jeg synes det har fungert veldig bra. Men jeg har som sagt aldri hørt at det begrepet har blitt brukt om denne måten å jobbe på (L2). Slik L2 forstår begrepet, opplevde vedkommende at systemarbeidet fungerte, også i en klasse med flere komplekse saker. Ved et av tilfellene der jeg fikk denne type veiledning, hadde jeg en klasse der mange av elevene slet med psykiske- og fysiske vansker, og med både sinte og avdøde foreldre. Det var rett og slett en veldig sammensatt klasse, likevel fungerte opplegget veldig bra. Og jeg har stor tro på at et slikt opplegg vil fungere til det beste for eleven, framfor å ta eleven ut av klasserommet (L2). Videre har læreren tro på at systemarbeid kan benyttes i forbindelse med klasseledelse og organisering av klassen: Når vi jobber slik tenker jeg at det handler om å se eleven i relasjon til lærer, klassen og skolen. Man må se på det som et helhetsbilde rett og slett. Så ja, jeg tror det (systemarbeid) er særlig relevant i forhold til klasseledelse og pedagogisk ledelse, slik jeg selv har erfaring med (L2).

Slik L3 forstår systemarbeid, opplever læreren det som forutsigbart med PPTs faste besøks- og møtedager. Læreren opplever at PPT er veldig aktive i kartleggingsperioden, men at kommunikasjonen avtar når kartleggingen er gjennomført. Læreren ønsker derfor mer veiledning underveis i arbeidet med IOPen, samt tilbakemelding på om vedkommende er på riktig vei.

For meg er det egentlig ganske forutsigbart når jeg kan snakke og drøfte med PPT, med faste besøksdager og sånne ting. Og så opplever jeg vel kanskje at PPT er mye til stede i forbindelse med kartlegging og eventuelt samarbeid inn mot BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og sånne ting. Da er PPT veldig aktive i den perioden kartleggingen foregår. Så føler jeg vel av og til at du jobber med et barn og du jobber med IOP, så kan det ta lang tid før problematikken rundt eleven løftes opp igjen. At jeg kanskje ville hatt mye mer veiledning underveis, men det går litt på meg og. I forhold til å ikke bare kjøre på min egen vei, men at jeg stopper opp av og til og spør om det man gjør er riktig (L3).

Hun/han opplever imidlertid å få råd og veiledning i forbindelse med klasseledelse og krevende læringsmiljø når det etterspørres; *Jeg føler vel at [...] når jeg har søkt veiledning og råd, så har jeg fått det, og hvis jeg har søkt veiledning og råd i fra PPT rundt et klassemiljø [...] så har man også fått det (L3).* Vedkommende har imidlertid lærerkollegaer som distanserer seg fra PPT: *Det er litt mange som kanskje distanserer seg litt og skal løse alle problemer selv. Og det hjelper dem ikke noe likevel (å kontakte PPT), fordi de må jo bare dokumentere og dokumentere. Så det er mange som kanskje søker litt vekk fra den veiledningen (L3).* Læreren tror at mange lærere

distanserer seg fra PPT fordi de kvier seg for å åpne opp, og å ha PPT i klasserommet. *Jeg tror det kanskje er forskjell fra lærer til lærer, og jeg tror det kan gå mye på relasjon. Jeg tror noen lærere kvier seg for å åpne opp. Og jeg tror mange er redd for kritikken, og at man føler seg litt hjelpesløs hvis man får folk inn i klasserommet (L3). Selv opplever læreren; at det alltid har vært litt givende, fordi når du får studenter eller PPT inn i klasserommet, så vil det være med på å heve deg selv til å bli litt mer bevisst. Uansett om du får åtti ros og tjue ris, eller motsatt (L3).*

Slik L3 forstår begrepet, opplever læreren systemarbeidet som hyppig aktivitet og kommunikasjon i begynnelsen, men som avtar noe underveis i prosessen, til tross for at læreren fortsatt kunne tenke seg mer veiledning fra PPT. L2 blir oppmerksom på at hun/han har opplevd at PPT har drevet systemarbeid etter at læreren har fått en avklaring av hva begrepet innebærer. Omtrent det samme kan sies om L1, som hevder at hun/han ikke er kjent med begrepet systemarbeid, men sier samtidig at hun/han har fått gode tilbakemeldinger på egen klasseledelse. Dette kan tyde på at det har foregått et slags systemarbeid uten at L1 identifiserer det som systemarbeid.

4.1.2.3 Hvordan opplever lærerne forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid?

Etter at vi har snakket litt om at systemarbeid kan innebære veiledning i forbindelse med klasseledelse og utvikling av læringsmiljøer, anser L2 det som nødvendig med både individrettet arbeid og systemarbeid, fordi vedkommende mener at de henger sammen. Læreren mener at man ikke kan ha det ene uten å ha det andre.

Jeg tenker at man må ha begge deler. Først individrettet perspektiv for å få kartlagt hvordan eleven ligger an, hva eleven er flink og mindre flink på. Deretter må man ta i bruk systemarbeid for å tilrettelegge for eleven i klasserommet. Og etter en stund bør man se på eleven igjen, forsøke å samle trådene og ta en vurdering på om tiltakene har hatt effekt, og hvordan eleven ligger an nå. Og så eventuelt sette i gang nye systemrelaterte tiltak (L2).

L3 mener at å finne ut hvilke relasjoner som fungerer mellom elever og mellom elever og voksne, er vesentlig for å lykkes for å få til utvikling for eleven og dens læringsmiljø.

Med tanke på de barna jeg jobber med, så er det veldig hårfin balansegang med hva som fungerer. Jeg synes ikke det er vanskelig å få elever til å fungere i grupper med fire til fem andre barn, men det er veldig mange som sliter i en stor klasse. Så jeg synes vel at den balansen, og å finne de rette relasjonene med barn og mellom barn og skole og voksen, det er avgjørende for å lykkes. At det er god kommunikasjon hele veien (L3).

Videre anses tidlig innsats og god kommunikasjon som vesentlig for samarbeid og tilrettelegging av systemarbeidet: *Jeg føler at det oppstår ganske mye vanskelige saker i skole på grunn av litt feilslått kommunikasjon. At problematikk og utfordringer kanskje blir tatt opp litt for seint (L3).*

For L1 er det viktigst at PPT ser på eleven, og legger til at de fleste tilmeldinger til PPT er med utgangspunkt i enkeltelever med dysleksi, ADHD og Aspergers syndrom. I følge læreren er det mindre tilmeldinger med utgangspunkt i problematiske klassemiljø.

Jeg føler at det viktigste faktisk er å se på eleven. En må forutsette at vi som er her kan en del. Og at vi har såpass mye kompetanse at når vi kommer dit og ber om hjelp, så er det faktisk fordi vi har lokalisert et problem av en høyere grad enn det vi klarer å fikse opp i selv. Har jeg bedt om hjelp med tanke på en hel klasse noen gang? Det er likevel med utgangspunkt i ett barn og en familie, som skapte så mye ugreier. Så det er på en måte det ene barnet sine lærevansker, det er jo alltid individet vi er opptatt av, med mindre vi kommer opp i veldig dårlig klassemiljøer, mobbing, eller slikt. Storparten av greiene, for meg, er bekymring for en elev. Enten dysleksi, ADHD eller Asperger (L1).

L2 anser det altså som nødvendig med både individ- og systemrettet arbeid, fordi læreren mener at de henger sammen. For L3 blir tidlig innsats og god kommunikasjon ansett som vesentlig for samarbeid og tilrettelegging, både i forhold til individrettet og systemrettet arbeid. For L1 er det ønskelig at PPT primært fokuserer på eleven og gir individrettet veiledning, fremfor å veilede med henblikk på et krevende klassemiljø. Det kan dermed tyde på at L1 har en forståelse i tråd med tradisjonene i fagfeltet.

4.1.2.4 Hvem opplever lærerne at PPTs systemarbeid orienteres mot?

I følge L2 er det som regel eleven som sliter. Læreren mener derfor at arbeid med individ og system er to sider av samme sak der det først og fremst er eleven som bør være i fokus, og at man deretter kan se på klassemiljø, organisering av klassen og klasseledelse.

Det er som regel eleven som sliter på grunn av lese- og skrivevansker eller andre områder PP-tjenesten ofte retter arbeidet sitt mot. De som sliter med ulike ting har også ofte konsentrasjonsvansker. Og hvis det er en som har vanskelig for å konsentrere seg, så er det en stor sannsynlighet for at denne eleven vil skape uro som går ut over resten av klassen. Derfor er det viktig å se på eleven i relasjon til resten av gruppa (L2).

L3 opplever at nærmere 80-90 % av systemarbeidet i form av å se på klassemiljø, organisering av klasse og klasseledelse, likevel orienterer seg mot individet og spesialundervisning. Læreren tror dette blant annet kan komme av at det kan være sårt for læreren å kontakte PPT på grunn av vanskelig klassemiljø, *for da går det kanskje litt mer på deg selv enn at det er en elev du sliter med (L3)*. Læreren har selv lyktes med å jobbe hardt med gråsonene rundt elevene som sliter, blant annet ved å *tilpasse godt til de som har spesielle behov, samtidig som det er viktig for å få til et godt klassemiljø*. Læreren legger til at *jeg tror av og til at vi jobber litt for hardt med å gjøre de elevene litt for spesielle noen ganger. I stedet for å jobbe med de som trykker. Gråsoneelever (L3)*.

L1 mener at PP-rådgiverens egnethet har stor innvirkning på hvilken retning systemarbeidet orienterer seg mot. *Det kommer an på egnethet, noen ser det store bildet, rett og slett, og sier kloke ting om alt. Det er de som er gode. De som har hjerte for familien, som ikke gjør dem til noe fiende eller som har hjerte for ungen, hjerte for læreren og hjerte for hele skolen, ikke sant. Som virkelig klarer og gidder å se på alt (L1)*.

L2 opplever altså at det som regel er eleven som sliter, og mener derfor at det først og fremst er eleven som bør være i fokus, og at man deretter kan se på klassemiljø, organisering av klassen og klasseledelse. L3 opplever at det meste det av hun/han forstår som systemarbeid orienterer seg mot individet og spesialundervisning, mens L1 mener at PP-rådgiverens egnethet har stor innvirkning på hvilken retning systemarbeidet orienterer seg, og derved hvem det retter seg mot.

4.1.2.5 Oppsummering

L3 forstår systemarbeid som kommunikasjon, og justering og variasjon av systemer og læringsstiler knyttet til elevene man jobber med. Slik L3 forstår begrepet, opplever læreren systemarbeidet som hyppig aktivitet og kommunikasjon i begynnelsen, men dette avtar noe underveis i prosessen, til tross for at læreren fortsatt kunne tenke seg mer veiledning fra PPT. Til å begynne med hevdet både L1 og L2 at de ikke kjente til begrepet systemarbeid. Deres forståelse av begrepet syntes imidlertid å bli noe klarere da vi snakket om at det blant annet kunne innebære utvikling av læringsmiljø og veiledning i forbindelse med klasseledelse. Avklaringen gjorde L2 oppmerksom på at hun/han har opplevd at PPT har drevet systemarbeid, uten at vedkommende har vært klar over at systembegrepet kunne betegne denne måten å jobbe på. Omtrent det samme kan sies om L1, som hevder at hun/han er ukjent med begrepet, samtidig som hun/han sier at hun/han har fått gode tilbakemeldinger på egen klasseledelse. Dette kan tyde på at det har foregått et slags systemarbeid uten at verken L1 eller L2 har identifisert det som nettopp systemarbeid.

Da systembegrepets betydning har blitt tydeligere, anser L2 både individrettet arbeid og systemarbeid som nødvendig, da læreren mener at de henger sammen. Det begrunnes med at L2 ofte opplever at det er eleven som besitter utfordringene, slik at eleven først og fremst bør være i fokus, før man deretter ser på elevens innvirkning på klassemiljøet og vice versa. L3 opplever at det meste av det hun/han forstår som systemarbeid orienterer seg mot individet og spesialundervisning, mens det for L1 er ønskelig at PPT primært fokuserer på eleven og gir individrettet veiledning, fremfor å veilede med henblikk på et krevende klassemiljø. Det kan dermed tyde på at L1 har en forståelse i tråd med tradisjonene i fagfeltet.

4.1.3 Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?

4.1.3.1 Hvordan opplever lærerne systemarbeidet?

L2 opplever systemarbeidet *som ryddig, og logisk. For det er jo det det er (L2)*. Videre sammenligner læreren skolen med samfunnet, der alle må inkluderes og tilpasse seg

hverandre. Vi må ta hensyn til hverandre for å få alle med på lasset, og skolen er jo som et samfunn, der vi må lære å tilpasse oss hverandre (L2).

L3 opplever det som forutsigbart med fast struktur ved bekymring for elever. *Jeg opplever det som systemarbeid, at det er en fast oppskrift på hvordan man kjører løpet når man blir bekymret for en elev* (L3). Til tross for faste møtedager og åpne telefonlinjer, føler læreren distanse til PPT, og skulle helst sett at PPT var mer til stede på skolen og i klasserommet for å diskutere mens praksisen pågår. *Jeg føler jo av og til at man jobber litt langt unna hverandre. Selv om telefonlinjene alltid er åpne og vi har faste møtedager og sånne ting* (L3). Videre sier læreren:

Når man kommuniserer før det skal skrives sakkyndig vurdering, så kommuniserer man litt på mail om hvordan det har gått den siste tiden, og da hadde det vært innmari deilig og hatt en PP-veileder inne hos seg i klassen en par-tre timer for å diskutere litt mens praksisen pågikk. For man føler av og til som lærer, at man får litt for stort eierforhold til problemet, selv om man kan drøfte det med ulike instanser. Så jeg tror PPT enda nærmere skolen hadde vært en fin ting (L3).

Læreren legger til at respekt og anerkjennelse av hverandre som profesjoner anses som nødvendig for at systemarbeidet skal fungere, spesielt i forbindelse med samarbeid mellom lærere, foreldre og PPT. *[...] mange kollegaer har vært kritiske til hvordan PPT kommuniserer med foreldre for eksempel i oppmeldingssaker og sånne ting. At skolen og PPT kan sitte og stille litt kritiske spørsmål til hverandre mens foreldrene er til stede, og det er litt dårlig systemarbeid. Hvis vi tenker på at foreldrene skal få tillit til både PPT og oss som skole* (L3).

L1 hevder som nevnt å ikke ha opplevd systemarbeid i forbindelse med klasseledelse. Hun/han kjenner imidlertid til andre lærere som opplever PPTs observasjon og tilstedeværelse som unyttig fordi *de (PPT) kommer og observerer hele klasser, og så kommer alle disse tipsene og rådene om at man kan prøve sånn og slik, og det som kommer fram er den type frustrasjon som at "dette visste jeg jo fra før"* (L1). Læreren mener også at det fører til mistillit når noen kommer inn i klasserommet for å observere læreren. *Det blir en ujevn makt, eller rolle i dette, at det kommer noen inn og ser på deg, og så blir du bedømt. Og så skal du gjøre noe. Hva er det de sier, "det eneste det fører til er at jeg bare får mer arbeid. Vi får ikke støtten eller verktøyene eller hjelpen, vi får bare mer arbeid, i tillegg til kanskje nedverdiggende dom på hvordan du selv er som lærer"* (L1).

L2 opplever altså systemarbeidet som ryddig, og logisk, og sammenligner skolen med samfunnet, der alle må inkluderes og tilpasse seg hverandre. L3 opplever systemarbeidet som forutsigbart med fast struktur ved bekymring for elever. Læreren skulle likevel helst sett at PPT var mer til stede på skolen og i klasserommet for å diskutere mens praksisen pågår, mens L1 hevder å ikke ha opplevd systemarbeid i forbindelse med klasseledelse. Hun/han kjenner imidlertid til andre lærere som opplever PPTs observasjon og tilstedeværelse som unyttig.

4.1.3.2 Har lærerne eksempler på systemarbeid som de har opplevd som nyttig og unyttig?

L3 har opplevd tidlig iverksettelse av systemarbeid, som også inkluderte tverrprofesjonelt samarbeid med familiekonsulenter, for å få ryddet opp i et vanskelig klassemiljø. [...] *da satte PPT i gang både samtaler med meg og de brukte familiekonsulenter i kommunen, [...], og selv om ikke det fungerte på alle elever i den klassen, så er det beste vi kan gjøre på en skole å ta et problem på alvor og sette i gang tiltak, og ikke bli tilskuere til det som skjer* (L3). For læreren er det viktig å ta problemer på alvor og få satt i gang tiltak raskt, og vedkommende sier selv at hun/han opplevde *at jeg fikk rask støtte og at systemet fungerte raskt og kommuniserte godt sammen* (L3). Videre er læreren opptatt av å veksle på læringsstiler ved å ta i bruk sløyd, kjøkken, gårder, museer og lignende, og *jeg tenker at det også har mye med systemarbeid å gjøre* (L3). Vedkommende er positiv til konstruktive tilbakemeldinger fra PPT i forbindelse med denne typen spesialundervisning, og sier at; *jeg har hatt mange fine diskusjoner sammen med* (navngir ansatte i PPT), *og diskutert hva gjør vi riktig og hva bør vi gjøre annerledes og hvordan bør vi tenke. Og jeg synes jo det er nyttig systemarbeid. Å bli stilt spørsmål til det du driver med, det er egentlig veldig nyttig. Og så er det litt nyttig at ikke jeg tar det som kritikk, men at jeg kan utvikle det"* (L3). Læreren opplever det derimot som unyttig å få PP-rådgivere inn i klasserommet for kun å observere i noen få minutter. *Jeg har nok følt noen ganger at jeg har fått PPT inn i klasserommet, [...] også rektor, som kanskje skal komme og drøfte litt eller observere noe, og så er det sånn heseblesende inn og heseblesende ut, altså at hele veiledningen eller settingen blir veldig oppjaget* (L3). For L3 er det ønskelig at PPT tar seg bedre tid til å observere, gjerne et par timer, for å få et godt innblikk i situasjonen.

L1 opplever å ha god relasjon til mange i PPT, og å bli forstått, og anser relasjon som viktig i et samarbeid: *Jeg synes jeg har truffet mennesker i PPT som jeg stort sett har vært på nett med. Det*

er noe med det å faktisk forstå hverandre. Det må være en viss form for at man liker hverandre når man skal samarbeide, eller så blir det litt vanskelig. Så jeg synes jo at det samarbeidet har gått greit, nettopp fordi at de har vært flinke til å anerkjenne det arbeidet som har vært gjort L1. Læreren har tidligere møtt PP-rådgivere som har vist manglende vilje eller evne til å sette seg inn i situasjonen og anser det som unyttig. Læreren opplever også at PPT kan mangle oversikt over klassens elevbilde, samt manglende helhet ved tilpasning for fem til sju elever i samme klasse. Det har jeg vel både hørt og kanskje vært borti og, at en ser jo ikke på totalen, en ser ikke på ressursituasjonen, på at det er ett menneske. En kontaktlærer som skal gjøre alle disse tilpasningene, og bare skal gjøre ditt og bare skal gjøre datt, og så skal rapporten skrives L1. Læreren etterspør helhet og system, og mener systemarbeid krever at PPT ser på hele gruppen som eleven befinner seg i, og at PPT må se på helheten for å finne ut hva som er mulig å få til i en klasse i en spesiell situasjon.

L2 anser det som nyttig med konstruktiv tilbakemelding fra PPT, også kritikk.

Det er veldig nyttig at når PP-rådgiveren er med i klasserommet, så gir hun tilbakemelding på det hun har sett, både hos meg som lærer, klasseromssituasjonen og den aktuelle eleven. Hun må være ærlig, og jeg må tåle å få tilbakemelding på at jeg kanskje må gjøre ting annerledes. [...] For hvis vi bare skal stryke hverandre med hårene så kommer vi ingen vei. Og det synes jeg PP-rådgiveren ved skolen vår er kjempeflink til (L2).

Læreren er veldig fornøyd med relasjonen og kommunikasjonen mellom seg selv og skolens PP-rådgiver, og hun/han mener at konstruktive tilbakemeldinger fordrer ærlighet og god relasjon mellom lærer og PP-rådgiver. Læreren kan ikke komme på noe som har vært opplevd som unyttig; *Ikke noe som kan gå under det jeg forstår som systemarbeid (L2).*

L3 har altså opplevd tidlig iverksettelse av systemarbeid for å få ryddet opp i et vanskelig klassemiljø, og opplevde det som nyttig. L1 og L2 har ikke eksempler på nyttig og unyttig systemarbeid, men opplever å ha god relasjon til mange i PPT og å bli forstått, og anser relasjon og konstruktive tilbakemeldinger som viktig i et samarbeid.

4.1.3.3 Hvilken betydning har systemarbeid for samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver?

L3 anser åpenhet, tillit og forutsigbarhet som nødvendig for systemarbeid. *Jeg vil si at det er helt avgjørende. At vi kan diskutere både relasjoner og elever og foreldre, og at vi får veiledning. Og at det er forutsigbart når og hvordan kontakten skal være (L3).* Videre opplever L3 det som positivt at PPT er delaktige i organiseringen av skolens spesialundervisning, og utfører justeringer med utgangspunkt i PPTs tilbakemeldinger.

L2 anser kjemi mellom partene som viktig for kommunikasjon og relasjon, og som videre anses som vesentlig i forbindelse med systemarbeid. *Det har stor betydning. At man har kjemi og kommer overens er viktig for at et samarbeid skal fungere. Jeg tenker at relasjon også har betydning for kommunikasjonen, blant annet tilbakemeldinger ved observasjon eller andre ting vedrørende samarbeidet (L2).* L2 anser også anerkjennelse og trygghet som vesentlig for å kunne være oppriktig. *Man må ha en relasjon som gir trygghet og mulighet for å spørre om ting man kanskje er usikker på. Det må være rom for oppriktighet og ærlighet (L2).*

På skolen der L1 jobber er de midt oppe i en alvorlig sak, som i følge læreren er en *atferdspsykiatrisak*. L1 uttrykker fortvilelse over manglende kommunikasjon mellom foreldre, PPT og skole; *siden hjemmet ikke nå henvender seg til PPT med bekymring så kontakter ikke PPT skolen. Da er det ingen bekymring for alle de andre elevene, det er ikke noe bekymring for skolen, eller eleven, i alle fall som jeg har fått tak på (L1).* L1 er også oppgitt over manglende informasjon mellom PPT, skoleledelse og lærerne; *Det er mulig at det er kjempemasse telefoner med skoleleder, men om de holder det der oppe, og ikke informerer oss ned, da er det noe som svikter der. Jeg vet ikke. Men det hjelper jo ikke meg hvis PPT bare snakker med skoleleder. Og så er det ikke prosedyrer på hva som skal gå videre til kontaktlærer, som står i det til daglig (L1).* L1 uttrykker at mangel på informasjon og kommunikasjon fører til usikkerhet og uklarhet omkring hvem som gjør hva, og om noen i det hele tatt gjør noe. Dette kan ha negativ innvirkning for samarbeidet, og videre for systemarbeidet:

Så det at PPT bare har forsvunnet ut fordi at vi tilsynelatende får det til, det synes jeg er skremmende. Men nå er det en mulighet at det foregår en dialog over oss. Men da må vi se på systemet igjen. Er det min leder som da eventuelt skal melde ned, eller skulle denne PP-rådgiveren hatt direktekontakt med oss? Da må de bli enig seg i mellom om hvem som gjør det. For vi er i et vakuum nå, der det virker som PPT tar seg en kopp kaffe i stedet for (L1).

L3 anser altså åpenhet, tillit og forutsigbarhet som nødvendig for systemarbeid og samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver, mens L2 vektlegger kommunikasjon, anerkjennelse og trygghet. L1 uttrykker fortvilelse over manglende kommunikasjon mellom foreldre, PPT og skole, da det vanskeliggjør samarbeidet.

4.1.3.4 Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, i følge lærerne?

L3 anser det som fremmede at lærerne er kjent med saksgangen ved tilmelding av saker til PPT; *I løpet av de femten årene jeg har jobbet som lærer så har vel saksgangen og hvordan en sak utvikler seg, blitt veldig punktvis klarere hos folk flest, tror jeg. Og det vil jo fremme muligheten for systemarbeid* (L3). Imøtekommende og entusiastiske PP-rådgivere anses også som fremmede; *jeg opplever PP-rådgivere som alltid er villige til å snakke med deg på mail eller telefon* (L3).

Motsatt mener læreren at det er hemmende med defensive PP-rådgivere: *Jeg har jobbet med seks-sju PP-rådgivere i løpet av mine femten år, og jeg ser jo veldig forskjellige personligheter hos de PP-rådgiverne jeg har hatt. Noen er veldig defensive og har en litt sånn type vente-og-se holdning, det ordner seg nok. Og det vil ikke jeg si er så veldig mye systemarbeid* (L3). Videre anses det som hemmende med lærerkollegaer med manglende vilje til å tilpasse spesialundervisningen for felles elever: *Samarbeid og viljen til å tilpasse hardt nok sånn kollegialt også, kan være vanskelig av og til med elever innenfor PP-systemet. Det kan også hemme systemarbeid at man ikke tør å tenke litt utenfor "A4-boksen"* (L3) i forbindelse med tilpasning av opplæringen.

I følge L1 er det fremmede med gode fagfolk. *Vi vil jo veldig, veldig gjerne ha gode fagfolk som kan det vi ikke kan. For vi vil jo få lov til å drive på med det vi skal drive på med, og så vil vi vite at vi har kompetente folk vi kan henvende oss til. Og som er genuint interesserte i dette, og føler ansvar* (L1). Læreren mener PP-rådgiverens personlige egnethet er vesentlig for å yte en god tjeneste, fordi PP-rådgiveren er en viktig brikke for å gjøre skolehverdagen bedre for elevene, og for å gjøre læreren bedre i stand til å gjøre en god jobb. For læreren anses det som hemmende med defensive PP-rådgivere, og tilbakemeldingsmøter der fagspråk benyttes. *Jeg har tenkt på dette, nå klarer disse to nobelprisvinnerne i medisin, Moser-ekteparet, å fortelle om avansert hjerneforskning, så hvem som helst klarer å skjønne det, da bør PPT klare å melde tilbake hva de*

finner i hverdagspråk, de også. Det synes jeg er respektløst overfor foreldre. Jeg kan ikke all fagterminologi, så det er ikke matnyttig for meg (L1).

L2 anser det som fremmede med dyktige PP-rådgivere, god relasjon til PP-rådgiveren, åpne linjer mellom lærer og PP-rådgiver og imøtekommenhet. *At jeg kan føle at jeg bare kan ta en telefon eller sende en mail hvis det er noe jeg lurer på. Jeg tror aldri jeg har fått nei hos PPT i kommunen, og jeg har tatt mange telefoner og sendt mange mail til PPT (L2). Oppfølging fra PPT – på PPTs initiativ anses også som fremmede. Det hender at jeg får telefon fra PP-rådgiveren som lurer på hvordan det går med ulike tiltak som vi har satt i gang, og det setter jeg veldig stor pris på. Det opplever jeg som fremmede både for samarbeidet og det man kan kalle systemarbeidet (L2).* Vedkommende anser det som hemmende med mangel på tid, lærere som vegrer seg for å bli observert og å få tilbakemelding på egen praksis. *Du blottlegger deg veldig når du har noen som skal observere og analysere deg i klasserommet. Særlig hvis det er noe man er usikker på, og det er man jo ofte, spesielt som nyutdannet (L2).* Videre anses lang saksbehandlingstid, opplevelse av distanse til PPT og nedlatende PP-rådgivere som hemmende. *I den forrige kommunen jeg var ansatt i følte jeg også at distansen til PPT var større. Jeg vet ikke helt hvorfor, men kontaktlinjene ble oppfattet som veldig lange (L2).*

L3 anser altså imøtekommende og entusiastiske PP-rådgivere som fremmede for systemarbeidet, mens defensive PP-rådgivere anses som hemmende av både L3 og L1. L1 anser det som fremmede med gode fagfolk, og hemmende med tilbakemeldingsmøter der fagspråk benyttes. Videre opplever L2 at god relasjon til PP-rådgiveren, åpne linjer mellom lærer og PP-rådgiver og imøtekommenhet er fremmede, mens mangel på tid, samt lærere som vegrer seg for å bli observert og å få tilbakemelding på egen praksis, anses som hemmende.

4.1.3.5 Hva anser lærerne som årsak til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid?

L3 tenker at noen lærere kan være redde for å åpne opp for samarbeid. Og sier videre at *det kreves en del av deg, i forhold til systemarbeid. I forhold til kommunikasjon med de andre innenfor saken (L3).* I følge L3 blir mange samtaler tatt i forbifarta på grunn av mangel på tid og rom. Læreren mener at mangel på tid og rom for å drive systemarbeid og kollegialt samarbeid er

hemmende for systemarbeidet, som derigjennom kan føre til at noen stiller seg negative til denne måten å jobbe på.

Hverdagen er ganske hektisk sånn sett, det er mye tid bundet til møter og undervisning, og mange savner nok arenaer der man kan sette seg rundt bordet og snakke om elever, og snakke om en klasse for å utvikle det videre. Jeg føler at man ofte må ta de samtalene forbi hverandre i gangen eller på arbeidsrommet i full fart. Det tror jeg hemmer systemarbeidet litt, at det ikke blir ro og tanke nok rundt det (L3).

L1 tror at mange lærere kan føle seg nedvurdert og tråkket på når svarene skal finnes i egen praksis. *I alle fall hvis du har jobbet en del år i systemet, jobbet en del år som lærer og har mye erfaring. Og at på en måte det du sier ikke veier tungt nok (L1).* L1 mener imidlertid at PPT skal yte lærerne en tjeneste, ikke komme fra oven og ned aller nådigst. *Vi ser det heller andre veien, at det er noen som yter oss en tjeneste (L1).*

L2 tror at mange lærere vegrer seg for tilbakemelding på egen praksis fordi det kan oppleves personlig. *Jeg tror at noen kvier seg til å få tilbakemelding på hvordan man utfører jobben sin. Det blir liksom litt personlig, en mulig kritikk som mange kanskje helst vil unngå. Særlig for de som har vært i gamet i mange år. Spesielt hvis det kommer noen som er yngre og forteller deg hva du skal gjøre (L2).* L2 mener imidlertid at det blir vanskelig å forandre og forbedre egen praksis uten konstruktiv tilbakemelding. *Mange blir nok litt redde for å bli tråkket på. Men det mener jeg at man må tåle som lærer. Hvis du ikke får en oppriktig tilbakemelding, så blir det vanskelig å forandre og forbedre noe (L2).* Læreren ser samtidig mottakelse av tilbakemelding i relasjon til hvordan tilbakemeldingen presenteres:

Men det kommer også an på hvordan PP-rådgiverne legger fram tilbakemeldingen sin. Hvis de legger den fram på en pedagogisk måte, bør det jo i de fleste tilfeller gå bra. I den kommunen der jeg var før, opplevde jeg at PPT var litt nedlatende. Det kan godt hende det kun var jeg som opplevde det slik, men jeg tenker også at det hadde litt med kunnskapsnivået på det PP-kontoret å gjøre. Hvis du ikke har kunnskap om noe, blir kanskje å være nedverdiggende mot andre en måte å hevde seg selv på. Jeg vet ikke (L2).

L3 mener altså at mangel på tid og rom for å drive systemarbeid og kollegialt samarbeid kan føre til at noen lærere kan stille seg negative til denne måten å jobbe på. L1 og L2 tror at

mange lærere kan føle seg nedvurdert og tråkket på når svarene skal finnes i egen praksis, og at de dermed vegrer seg for et slikt samarbeid.

4.1.3.6 Oppsummering

På spørsmål om hvordan lærerne opplever systemarbeidet, svarte L2 at hun/han opplever det som ryddig og logisk, og sammenligner skolen med samfunnet der alle må inkluderes og tilpasse seg hverandre. L3 opplever systemarbeidet som forutsigbart med fast struktur ved bekymring for elever, men skulle helst sett at PPT i større grad var tilstede på skolen for diskutere mens praksisen pågår. L1 hevder å ikke ha opplevd systemarbeid i forbindelse med klasseledelse. Uttalelsen kan relateres til lærerens uklare forståelse av begrepet.

Imøtekommende og entusiastiske PP-rådgivere anses av L3 som fremmende for systemarbeidet, mens defensive PP-rådgivere anses som hemmende av både L1 og L3. Videre anser L1 tilbakemeldingsmøter der fagspråk benyttes som hemmende. Gode fagfolk anses derimot som fremmende. L2 anser god relasjon til PP-rådgiveren, åpne linjer mellom lærer og PP-rådgiver og imøtekommenhet som fremmende, mens mangel på tid, samt lærere som vegrer seg for å bli observert og å få tilbakemelding på egen praksis, anses som hemmende. Oppsummert kan en si at lærerne anser engasjerte, tilstedeværende og dyktige PP-rådgivere som vesentlig for samarbeidet og for å drive systemarbeid.

5 Drøfting

På samme måte som analysen, består drøftingskapittelet av tre deler. I den første delen har jeg tatt for meg begreper som ofte har fremkommet i intervjuene vedrørende lærernes oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT. Del to handler i hovedsak om lærernes forståelse av begrepet systemarbeid, og del tre handler om systemarbeidets påvirkning av samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver.

5.1 Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?

5.1.1 Innledning

Dette kapittelet omhandler i hovedsak lærernes oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT; Jeg vil drøfte dette i kategoriene kommunikasjon, relasjon, respekt, rolleavklaring, forventninger, tilgjengelighet og engasjement. Dette fordi disse begrepene var sentrale i lærernes beskrivelser.

5.1.2 Kommunikasjon

L2 og L3 opplever samarbeidet med PPT som godt, og forteller at de opplever å ha en god dialog med PPT og blir møtt med respekt. Eide og Eide (2014:71) hevder at god dialog kjennetegnes ved at man først responderer på det den andre har formidlet, før man selv tilfører noe nytt. God dialog kan dermed sies å bestå av en symmetrisk relasjon mellom lærer og PP-rådgiver. I følge Bateson (i Ulleberg, 2014:39) kan en relasjon være symmetrisk når for eksempel L2s atferd, følelser eller mening er knyttet sammen med tilsvarende atferd, følelse eller mening hos PP-rådgiveren. Symmetriske relasjoner kan oppleves som gode dersom begge deltakerne for eksempel inngår i en relasjon som er preget av ansvarlighet (Ulleberg, 2014). Den gode dialogen slik den beskrives her, synes nå å ha en annen form enn den mer tradisjonelle, der PP-rådgiverne tidligere var eksperter som skulle skille ut barn som ikke ble ansett som opplæringsdyktige, og som ikke hadde noen plass i normalskolen. Lærernes kunnskap og skjønn måtte dermed ofte vike for psykiatrisk og psykologisk sakkyndighet (Phil, 2010). Tidene har forandret seg, og den gode dialogen lærerne opplever kan ses i sammenheng med kommunikasjon og relasjon. For L1 kan imidlertid fagspråk være et hinder for kommunikasjon og relasjon. L1 hevder å ha vært på tilbakemeldingsmøter med foreldre og PPT, der PP-rådgiver har lagt fram sine resultater ved bruk av fagspråk. For L1 oppleves dette som *respektløst overfor foreldre* og *lite matnyttig* for læreren. Manglende forståelse mellom lærer og PP-rådgiver på grunn av uklar kommunikasjon eller bruk av fagspråk, kan være med på å skape ulik problemforståelse og dermed gi ulik målsetting for samarbeidet. Den gode

dialogen vil også bli vanskelig å gjennomføre dersom en av partene ikke fullt ut forstår innholdet i det den andre formidler. I dette tilfellet kan samtalepartnerne sies å ha en dårlig eller stressende symmetrisk relasjon preget av en konkurranse om å være flinkest eller best (Ulleberg, 2014:39). I tilfellet med PP-rådgiverens bruk av fagspråk, som verken foreldre eller lærere forstår, kan det tilsynelatende se ut som at PP-rådgiveren ønsker å utvise makt overfor læreren ved å bruke et språk som læreren ikke fullt ut behersker. Dette kan relateres til det Willumsen (2012) sier om at samtalen og samarbeidet bør preges av ulike profesjoners arbeid med en felles oppgave der det skapes merviten; En sammenfatning av deltakernes ulike bidrag som de ikke kan oppnå alene. Dette forutsetter at samarbeidspartene forstår hverandre. Moen (2012) mener at lærere og PP-rådgivere som mangler en felles forståelse av hva de skal samarbeide om, kan stå i fare for å skape et motsetningsforhold da ulik problemforståelse vil gi ulik målsetting for samarbeidet. Dette kan understøttes av L3, som mener at det er viktig for samarbeidet *at det er god kommunikasjon hele veien. Jeg føler at det oppstår ganske mye vanskelige saker i skole på grunn av litt feilslått kommunikasjon* (L3). Likeverdighet, relasjon mellom samarbeidspartene og kommunikasjon på et språk som alle behersker, kan dermed se ut til å være vesentlig for lærerne i et samarbeid. Her refereres det i korte trekk til samarbeid knyttet til enkeltelever, men de samme mekanismene vil også gjelde i prosesser knyttet til systemarbeid.

5.1.3 Relasjon og respekt

L2 og L3 opplever som nevnt at de blir møtt med respekt i møte med PPT. I et samarbeid er det, i følge Moen (2012:27), nødvendig med gjensidig respekt for hverandres fagligheter og ulikheter. Det innebærer at andre deltakers innspill og uttalelser ikke skal dømmes. For å oppnå vellykket kommunikasjon, bør altså lærer og PP-rådgiver respektere hverandre. Videre hevder Moen (2012) at anerkjennelse er sentralt, og handler om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte det andre sier og mener. Dette anses som relasjonskompetanse; Kunnskap om hvordan man forholder seg til andre og kunnskap om hvordan man forholder seg til seg selv (Moen, 2012). L1 opplever å ha god relasjon med PP-rådgiverne. Relasjonen oppleves imidlertid som bedre med noen enn med andre PP-rådgivere. Det kan være nærliggende å tro at PP-rådgivers tidligere nevnte bruk av fagspråk, kan være en faktor som gjør at L1 opplever å ha bedre relasjon med noen PP-rådgivere enn med andre. L1 uttaler: *Jeg tenker at*

fagterminologi, det er bare for å vise seg (L1). Dersom L1 opplever at PP-rådgiveren bruker fagspråk for å hovre ovenfor læreren, kan dette føre til at L1 mister respekt og tillit til PP-rådgiveren, noe som videre kan få betydning for kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonen mellom de to. Utbyttet av samarbeidet kan dermed påvirkes i negativ retning. Dette kan underbygges av Moen (2012) som hevder at kvaliteten på samarbeidet blant annet er avhengig av at deltakerne kan uttrykke og dele kunnskap med andre. At deltakerne har en relasjon basert på respekt og tillit til hverandre, kan dermed anses som vesentlig for et vellykket samarbeid og kan videre skape et godt grunnlag for systemarbeid.

5.1.4 Rolleavklaring

I følge Lauvås og Lauvås (2006:66) knytter roller til seg normer og forventninger til rollenes innhold og utforming. Willumsen (2012) anser det som viktig med avklaring av samarbeidspartenes roller samt avklaring av ulike profesjoners primæroppgaver. Da jeg spurte lærerne om hva de anser som sin rolle og hva de anser som PPTs rolle i et samarbeid, svarte L2 og L3 at deres oppgave er å utføre jobben. Læreren anses som utøvende, mens PPT anses som rådgivende eller veiledende instans. L3 uttaler at hun/han anser PPT som en drøftningspartner med et litt annerledes fagfelt enn lærerne, og kontakter PPT for å diskutere, få råd til å løse et problem eller en situasjon, eller for å få tilbakemelding på iverksatte tiltak. *Det er ikke bestandig man trenger så ufattelig mange råd heller, men det å kunne få ting opp på bordet og så snakke om det, få litt bekreftelse på at det man gjør er innenfor det målet man skal jobbe etter (L3).* L2 og L3s oppfatninger om roller og fordeling av ansvar er i samsvar med Læringscenterets (2001) redegjørelse av PPTs arbeidsoppgaver, der det fremkommer at PPT har ansvar for å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar og løse oppgaver, fremfor å ha et selvstendig ansvar for tiltak. Det forventes imidlertid at tjenesten har kompetanse til å gi råd og at rollene er tydelige. Alle lærere har ikke nødvendigvis denne oppfatningen av rolle- og ansvarsfordeling mellom lærere og PP-rådgivere. L3 hevder å av og til få følelsen av at noen lærere mener at PPT må komme og ”ta over problemet” fordi det blir for stort. *Men vi har jo ikke muligheten til å fraskrive oss det ansvaret, tenker jeg (L3).* For lærere som har en forventning om at PPT skal komme og ta over ”problemet” kan det oppstå uklarheter og misnøye med samarbeidet, da PPTs ansvar, jf. Læringscenteret (2001), ikke er å ta over problemet, men å gi lærerne råd om hvordan de skal ta sitt ansvar og løse oppgaven.

L1 ønsker hjelp fra PPT i tilfeller der det er mistanke om ulike diagnoser og til å skrive sakkyndige vurderinger. L1 ønsker først og fremst å undervise, og ber derfor PPT om hjelp dersom det oppstår bekymring for en elev. L1 opplever at hun/han trenger PPT til å få gjort ting juridisk korrekt, *slik at elevene får oppfylt rettighetene sine* (L1). En kan dermed si at L1 har en tradisjonell forståelse av PPTs rolle som ekspert, som går ut på å kartlegge og skille ut elever fra resten av klassen. L1 uttaler at vedkommende er relativt ukjent med systemarbeid, og hevder å ikke ha mottatt hjelp fra PPT som kunne minne om slikt systemarbeid. I følge Willumsen (2013) er det viktig å kjenne til og ha forståelse for egen og andre profesjoners kompetanse og tjeneste, slik at tiltak overfor eleven, klassen eller skolen er helhetlig og strukturert. Med utgangspunkt i Willumsens argument, kan en stille spørsmål ved om L1 burde ha satt seg bedre inn i PPTs mandat, da PPT i følge Opplæringsloven § 5-6 ”skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”. Videre er det fra offentlige hold, deriblant NOU (2009:18) og Meld. St. 18 (2010-2011), ønsket og forventet at systemperspektivet i stadig større grad skal prege PPTs måter å jobbe på, blant annet for å få ned antall elever med vedtak om spesialundervisning. Samtidig kan skoleleders rolle påpekes i forbindelse med orientering om og implementering av nye reformer og tilnærminger til læring, da ledelse og styring av endringsprosesser anses som en av skoleledelsens viktigste, men også vanskeligste oppgaver (www.udir.no).

For en lærer som ikke kjenner til systembegrepet, kan det trolig være fremmed å tenke systemisk når en søker hjelp hos PPT. For læreren kan det derimot være naturlig å tenke individrettet, da dette, som nevnt, anses som PPTs tradisjonelle måte å jobbe på. *Jeg vil veldig gjerne ha hjelp med alle vi tenker har kjennetegn på forskjellige diagnoser, med dysleksi, ADHD, og alt sånt. Det er på en måte det jeg kjenner at jeg trenger dem til, sånn at vi gjør ting juridisk korrekt* (L1). Det er tenkelig at lærer og PP-rådgiver kan møte på utfordringer i samarbeidet dersom PP-rådgiverens og lærerens ønsker for samarbeidet er forskjellige. [...] *kanskje mismatch i forhold til forventning, vi tror vi skal ha hjelp til en sak, og noen tenker system* (L1). Læreren kan se en elev med et problem eller en utfordring og ha ønske om å finne en løsning gjennom individrettet veiledning. PP-rådgiveren kan på sin side se løsninger ved å gjennomføre justeringer i klassen - gjennom systemarbeid - hvilket kan bety at læreren må foreta justeringer i sin praksis. Denne type uklarhet omkring lærer og PP-rådgivers tanker om å arbeide på kan føre til utfordringer i samarbeidet. En rolleavklaring kan innebære en redegjørelse av hva PPT kan bidra med, og hvor lærerens ansvar ligger (Willumsen, 2012).

Avklaring av samarbeidspartenes roller og primæroppgaver i forkant av samarbeidet, kan dermed ha betydning for hvilke forventninger man stiller til samarbeidet og til hverandres roller (Lauvås og Lauvås, 2006). En avklaring kan også bidra til å redegjøre for PP-rådgivers tanker om å arbeide systemrettet.

5.1.5 Forventninger

De tre lærerne forventer å få råd og veiledning av dyktige fagfolk: *Jeg forventer å få rådgivning og hjelp av dyktige fagfolk som er trygge i jobben sin. Og det synes jeg at jeg får* (L2). L2 opplever det som positivt at skolens PP-rådgiver selv har erfaring som lærer, da PP-rådgiverens og lærerens felles bakgrunn kan gi utgangspunkt for lik forståelse av problematikken i ulike saker; Dette kan bidra til å skape og/eller forsterke lærerens og PP-rådgiverens tillit til hverandre. Videre kan dette være med på å forsterke PPTs legitimitet. Motsatt kan manglende erfaring fra skolehverdagen være med på å svekke legitimiteten i PPT. Fylling og Handegård (2009) peker på at til tross for at omtrent 70 prosent av PP-rådgiverne har master- eller hovedfagssutdanning (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013), opplever mange ansatte i PPT det som hemmende at de mangler erfaring fra skolehverdagen. I følge Fylling og Handegård (2009), skyldes det at stadig flere av de ansatte i PPT kommer rett fra universitet eller høyskole og dermed ikke har lærerutdanning eller arbeidserfaring fra skolen. Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 18 (2010-2011) hevder at skoler kan oppleve at de har høyere formell kompetanse enn PPT, da 30 prosent av PP-rådgiverne ikke har utdanning på høyere nivå. Opplevelse med PPTs manglende kompetanse og erfaring fra skolen kommer til syne i L1 og L3s uttalelser;

[...] jeg har hørt om tilfeller der de (PPT) kommer og observerer hele klasser, og så kommer alle disse tipsene og rådene om at man kan prøve sånn og slik, og det som kommer fram er den type frustrasjon som at "dette visste jeg jo fra før". Altså, "hvorfor kommer det noen og ser på meg og sier det jeg vet fra før"? Eller "hvorfor skal jeg møte opp på tilbakemeldingsmøte og bruke masse tid på ting jeg alt vet"? Det blir en mistillitsgreie (L1).

[...] jeg føler litt på det i forhold til lærere jeg har jobbet sammen med i femten år, så er det litt mange som kanskje distanserer seg litt og skal løse alle problemer selv, og det hjelper dem

ikke noe (å kontakte PPT), fordi de må jo bare dokumentere og dokumentere. Så det er mange som kanskje søker litt vekk fra den veiledningen (L3).

Når en forventer å få råd og veiledning, vil det være rimelig å anta at slike tilbakemeldinger kan skape frustrasjon og mistro blant lærerne. Spørsmålet er om lærerne blir frustrerte og unngår å kontakte PPT fordi de har ulike forventinger til samarbeidet, at de opplever at PPT ikke har kompetansen de etterspør eller føler at de har behov for, eller fordi de ikke opplever å bli lyttet til? Igjen blir relasjon og kommunikasjon sentrale faktorer. I tillegg til ideen om symmetriske relasjoner, som er nevnt ovenfor, utviklet også Bateson (1958) ideen om komplementære relasjoner. Ulleberg (2014:39) hevder at en relasjon kan anses som komplementær når for eksempel lærer og PP-rådgivers kompetanse, atferd og mening er ulik, men knyttet sammen slik at mer av PP-rådgivers kompetanse stimulerer mer av lærerens ulike, men tilpassede kompetanse. Med utgangspunkt i L1 og L3s kjennskap til kollegaer som har opplevd at PPT har manglet kompetanse, kan det dermed tenkes at de har forventning om å ha en komplementær relasjon til PP-rådgiveren. Dette kan relateres til L1s uttalelse; *Vi vil jo veldig, veldig gjerne ha gode fagfolk som kan det vi ikke kan (L1)*. Fylling og Handegård (2009:139) hevder også at lite kjennskap til skolehverdagen har innvirkning på PPTs legitimitet blant lærerne, og at strategien på flere skoler dermed blir å jobbe mot å bli mer selvhjulpne. Påstandene kan ses i sammenheng med L1s utsagn: *Jeg har kolleger som har kommet fram til at "Jeg gidder ikke å melde, jeg gidder ikke å melde til et eneste vesen. Det er bare en masse møter med viss vass, og utfylling av papirer, også skjer det ingenting annet enn at jeg får mer arbeid"* (L1). L1s utsagn kan gi uttrykk for at nevnte kolleger mangler innsikt i Opplæringsloven, og kan videre anses som brudd på § 1-3 og § 5-4 og vil dermed være alvorlig. § 1-3 slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og skal sikre at alle elever møter utfordringer som samsvarer med sine forutsetninger. I følge § 5-4 er skolen pliktig til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak for å forsøke å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen, før det fattes vedtak om spesialundervisning (www.regjeringen.no). Spørsmålet blir da hvem som har ansvar for å underrette lærerne om lovverket. Det antas at lærerne selv har et visst ansvar sammen med skoleledelsen, da skolelederen, i følge Tronsmo (2014), skal ha kunnskap om lov- og avtaleverk. Dersom også skoleleder mangler innsikt i lovverket, kan kompetanseheving av lærere og skoleleder være nødvendig. Dette kan gjøres i samarbeid med PPT, og en slik "bestilling" av kompetanseheving foretas av skoleleder. En slik prosess kan ses i sammenheng med

organisasjonsutvikling som er en del av systemarbeidet, og blant annet fokuserer på endring av faktorer som gjelder organisasjonens holdninger, kultur, verdier eller mål (Sandve, 2014).

Lærerne forventer altså å få hjelp av dyktige fagfolk med en annen kompetanse enn lærerne selv har. For at lærernes forventninger om vellykket samarbeid skal innfris, er det også viktig at lærerne har oversikt over lovverket de er pliktig å forholde seg til, slik at elevens rettigheter ivaretas og slik at lærere og PPT utfører de oppgavene de er pålagt å gjennomføre. Lærer og PP-rådgiver kan da ha mulighet til ”å møtes på halvveien”, med et godt utgangspunkt for videre systemsamarbeid.

5.1.6 Tilgjengelighet og engasjement

Fylling og Handegård (2009:5) hevder at PPTs mulighet til å arbeide direkte inn i skolen begrenses av manglende kapasitet. Dette synes å samsvare med utsagnene til lærerne jeg har intervjuet, som mener at utilgjengelighet og tidspress er hemmende for samarbeidet med PPT. Forutsigbarhet med faste besøks- og møtedager, samt PPTs tilgjengelighet på telefon og e-post, understrekes derimot som positivt; *[...] møtedagene får vi satt opp for hele året, i tillegg [...], så er alltid både telefoner og mail [...] åpent. Og det tar aldri lang tid før man får svar på ting* (L3). Læreren hevder imidlertid *at problematikk og utfordringer kanskje blir tatt opp litt for seint* (L3). Konsekvensen av dette er at utfordringer og problemer kan bli større enn de hadde behøvd å bli dersom problemet eller utfordringen hadde blitt tatt tak i tidligere. L3s uttalelser kan relateres til Opplæringsloven § 1-3, som i tillegg til tilpasset opplæring, også omhandler tidlig innsats. Videre kan uttalelsene ses i sammenheng med strategien ”Tidlig innsats” som ble introdusert i St. meld. 16 (2006-2007), og videreført i Meld. St. 18 (2010-2011) med vekt på å fange opp og følge opp. Strategien legger blant annet vekt på å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, og å ta tak i problemer og sette i verk tiltak tidlig. For å unngå at *problematikk og utfordringer* (L3) blir tatt opp for seint, oppfordres PPT av både lærerne jeg har intervjuet og Kunnskapsdepartementet, til å være til stede på skolen for å diskutere tiltak og strategier som raskt kan settes i verk innenfor rammen av tilpasset opplæring.

Nettopp tilstedeværelse etterlyses av L3, som gjerne skulle sett at PPT var mer til stede på skolen i hverdagen, slik at det kunne vært større muligheter for observasjon i klasserommet og *for å diskutere litt mens praksis pågår* (L3). L3s uttalelser understøttes av Midtlyngutvalget (2009:95) som peker på at lang ventetid i PPT står i motsetning til intensjonene om tidlig innsats og en brukernær og tilgjengelig hjelpetjeneste. L3 har imidlertid eksempel på en klasse med et vanskelig klassemiljø, der PPT raskt satte i gang systemrettede tiltak. I følge L3 fungerte systemet, og det var god kommunikasjon mellom samarbeidspartene. L3 mener at det er viktig at man unngår å bli tilskuere til vanskelige situasjoner som oppstår, og at man heller bør ta problemet på alvor og sette i gang tiltak raskt. L3 kunne derfor tenke seg at PPT og skoleledelsen hadde bedre tid til gjennomføring av observasjoner i klasserommet, da [...] *observasjonene av og til blir i veldig korte bolker* (L3). L3 har opplevd at veiledningen har blitt veldig oppjaget ved at *PPT eller skoleleder skal komme å drøfte eller observere noe. Og så er det sånn heseblesende inn og heseblesende ut* (L3). Denne type observasjon kan skape uro i klassen og kan dermed gjøre det vanskelig å observere situasjonen eller tilfellet læreren ønsker at PPT eller skoleleder skal observere og vurdere. *Hvis du sliter med et vanskelig klassemiljø eller hvis du sliter med elever som kan være vanskelig å ha med å gjøre, så er det [...] best at det er ro og system over det* (L3). Midtlyngutvalget (NOU, 2009:18, s. 95) hevder at en PP-rådgiver som i tett dialog med lærerne har fulgt eleven i læringsmiljøet over lang tid, vil kunne påvirke lærerens praksis i større grad enn ved sakkyndig vurdering, og kan dermed sies å understøtte L3s uttalelser.

Det motsatte kan sies å være tilfelle for L2, som opplever at PP-rådgiveren både er engasjert, tilgjengelig, og kompetent. L2 opplever at linjene mellom skole og PP-rådgiver er korte, faktisk så korte at læreren føler at *PP-rådgiveren på skolen er en del av skolen vår* (L2). L2 uttaler at PP-rådgiveren selv har jobbet som lærer, og kan derfor i mange tilfeller kjenne igjen problematikken i lærerens utfordringer. Jeg mener at erfaring fra læreryrket kan styrke relasjonen mellom lærer og PP-rådgiver på grunn av deres felles bakgrunn og erfaring. Videre mener jeg at erfaringen fra læreryrket kan være en ekstra pådriver for å hjelpe lærerne, da PP-rådgivernes gjenkjennelse i lærernes utfordringer kan være med på å skape et ønske om å hjelpe lærerne til å få til en felles løsning på deres utfordringer. Dette betyr likevel ikke at PP-rådgivere som kommer rett fra høgskole eller universitet er mindre engasjerte og motiverte enn PP-rådgivere med erfaring fra læreryrket. Jeg har tro på at nyutdannede PP-rådgivere uten erfaring har en mengde nye ideer og tiltak som de ivrer etter å få satt til verks i arbeidslivet. Samtidig kan PP-rådgivere med erfaring, i like stor grad som de uten erfaring, oppleve

manglende kompetanse på enkelte områder og/eller føle på arbeidsmengde- og tidspress. Poenget mitt er at den tidligere erfaringen fra læreryrket kan gi tillit og kompetanse, som videre kan skape motivasjon for å få til en endring som er til det bedre for lærer og elev. Dette kan synes å samsvare med L2s uttalelser om at vedkommende iblant får telefon fra *PP-rådgiveren som lurte på hvordan det går med ulike tiltak som vi har satt i gang* (L2). L2s uttalelse kan også relateres til utøvelse av tidlig innsats, som i følge Meld. St. 18 (2010-2011) blant annet handler om å legge til rette for en god allmenn opplæring, og å ta tak i problemer og sette i verk tiltak tidlig. L1 beskriver de tilgjengelige og engasjerte PP-rådgiverne slik: *[...] noen ser det store bildet, rett og slett, og sier kloke ting om alt. Det er de som er gode. De som har hjerte for familien, som ikke gjør dem til noe fiende eller som har hjerte for ungen, hjerte for læreren og hjerte for hele skolen, ikke sant. Som virkelig klarer og gidder å se på alt* (L1). Det er uklart hva L1 legger i *alt*. L1s utsagn om *det store bildet* kan indikere at det er ønskelig at PPT ser på systemet som omgir eleven, som jo også er grunntanken i systemarbeid. Med utgangspunkt i utsagnene ovenfor, kan det dermed antas at lærerne verdsetter tilgjengelige og engasjerte PP-rådgivere med evne til å se på systemet.

5.1.7 Hva anser lærerne som skoleledelsens rolle i forbindelse med organisering av samarbeidet med PPT?

I følge Utdanningsdirektoratets (u.å.) retningslinjer for skoleledere, skal skoleledelsen samhandle godt med skolens samarbeidsorganer, og PPT kan anses som en av skolens samarbeidsorganer. Lærerne jeg har intervjuet, anser skoleledelsen som sentral i organisering av samarbeidet med PPT. I følge lærerne innebærer det å kommunisere med samarbeidspartene, tilrettelegge for samarbeid ved å sette av tid og rom til møter, samt skoleledelsens deltakelse på møter. Dette kan ses i sammenheng med samordning, som i følge Moen (2012:19) er avhengig av ledelse, samt forhold som tid, strukturer, rutiner og avklaring av roller. Moen (2012:19) mener at hensikten med samordning er å legge til rette for samarbeid, ikke nødvendigvis å samarbeide. Med utgangspunkt i nevnte retningslinjer og lærernes uttalelser, vil skoleledelsens oppgave først og fremst være å ”bestille” PPTs arbeid, da PPT ikke kan gå inn i skolen uten en slik bestilling. Jeg forstår Utdanningsdirektoratets retningslinjer som at skolelederens oppgave er å legge premissene for hvordan samarbeidet skal organiseres, tilrettelegge for samarbeid, og å opptre som en støtte for læreren i samarbeidet med PPT. Videre forstår jeg det slik at det først og fremst er lærer og PP-rådgiver

som skal samarbeide om å få satt i verk tiltak for eleven eller klassen, mens skolelederens rolle hovedsakelig vil være å organisere og legge til rette for gjennomføring av samarbeidet. Skolelederens engasjement kan derfor anses som avgjørende for samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere.

Videre i Utdanningsdirektoratets retningslinjer fremkommer det at skoleledelsen skal opptre som støtte for læreren. Retningslinjene samsvarer med ønskene til lærerne jeg har intervjuet. En form for støtte som verdsettes av lærerne i min undersøkelse, er skolelederens tilstedeværelse på samarbeidsmøter med PPT. I tillegg til å signalisere støtte ved å delta, opplever lærerne at skolelederens deltakelse også signaliserer engasjement for eleven og læreren. L3 mener at skoleledelsens tilstedeværelse bidrar til *at du har sparringspartnere her på skolen som du kan diskutere problematikk med* (L3). For L1 er kommunikasjon mellom skoleledelse, lærere og PPT viktig i et samarbeid. I følge læreren kan det oppleves som mistillit dersom vedkommende ikke får vite det hun/han føler at hun/han har behov for å vite. I en uavklart situasjon mener læreren at man fort kan bli stresset, og dermed *tenke feil* og at det kan gi en følelse av at *vi ikke er kompetente nok* (L1). Læreren kan her sies å påpeke betydningen av samarbeid og organisasjonsbygging som en del av skoleledernes retningslinjer og ansvar for å kommunisere tydelig, samt lærernes opplevelse av å få støtte og veiledning av sin leder. Kommunikasjon og tilstrekkelig informasjon mellom alle parter anses dermed som viktig. I forbindelse med organiseringen av samarbeidet med PPT, er det altså viktig for lærerne at de har en skoleleder som har evner til å kommunisere tydelig, er engasjert, støttende og veiledende. Dette vil også ha positiv innvirkning for tilrettelegging av systemarbeid. At skoleledelsen er engasjert og kan bidra til diskusjon og veiledning av L3 anses som *avgjørende for å lykkes* (L3).

5.1.8 Oppsummering

Forholdet mellom lærere og PP-rådgivere ser ut til å ha forandret seg over tid, og i retning av mer symmetriske relasjoner enn tidligere. Det kommer også fram at de ulike kategoriene som er drøftet (kommunikasjon, relasjon, respekt, rolleavklaring, forventning, tilgjengelighet og engasjement) vanskelig kan ses på hver for seg. Det ser altså ut til å være sterke sammenhenger mellom de ulike kategoriene, noe som innebærer at forståelse for systemet blir

en viktig forutsetning for å lykkes med systemarbeid. Med utgangspunkt i lærernes vektlegging av relasjoners betydning for samarbeidet, er det derfor overraskende, at det er såpass lite nevnt i litteraturen jeg har funnet jf. Meld. St. 18, NOU, 2009:18, Fylling og Handegård (2009) samt Hustad et al. (2013). Dette er også overraskende med tanke på det sterke fokus relasjonsteori har hatt i norsk skoledebatt i de senere år. Skoleledelsens rolle og ansvar, blant annet når det gjelder systemarbeid, framkommer også som et sentralt område, et område med rom for forbedring.

5.2 Hva legger lærerne i begrepet ”systemarbeid”?

5.2.1 Innledning

I denne drøftingsdelen vil jeg blant annet se på hva lærerne anser som systemarbeid, kontra intensjon, jf. politiske føringer. Videre vil jeg se på hvordan lærerne opplever forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid, og jeg vil til sist se på hvem lærerne opplever at PPTs systemarbeid orienteres mot.

5.2.2 Hva legger lærerne i begrepet ”systemarbeid”?

Til tross for at en lenge har prøvd å få fokus over på systemets betingelser for læring, blant annet gjennom offentlige dokumenter som Stortingsmelding 30 (2003-2004), Stortingsmelding 16 (2006-2007), NOU (2009:18) og Meld. St. 18 (2010-2011), samt kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK, kan det se ut til at få lærere kjenner til og har forståelse av begrepets innhold. Dette kan underbygges av Fylling og Handegårds rapport fra 2009, som viser at det blant både lærere, skoleledere og PP-rådgivere synes å være stor usikkerhet om hva systemarbeid egentlig innebærer. Rapporten kan dermed ses i sammenheng med evalueringen av SAMTAK, som viser at programmet bare til en viss grad lyktes med å rette oppmerksomheten mot systemarbeid. Videre kan både Fylling og Handegårds rapport og evalueringen av SAMTAK synes å samsvare med signalene fra lærerne jeg har intervjuet, der to av lærerne i liten grad hevder å være kjent med begrepet. L1 uttaler at *det er ikke et begrep*

jeg jobber med i min jobb, og jeg har dermed ikke helt fått grepet om hva det innebærer, og det er heller ikke et begrep som blir presentert for oss (L1). Videre uttaler L2: Jeg er egentlig ikke så kjent med begrepet, og jeg tror ikke at jeg har opplevd at PP-rådgiveren på skolen vår har brukt det begrepet (L2). Da jeg gir lærerne en kort forklaring av hva det kan innebære, blir begrepet noe tydeligere, og L1 utviser skepsis til at PPT skal gi veiledning i forbindelse med klasseledelse og utvikling av klassemiljø. For å utvikle skolen vår som organisasjon, eller å håndtere en gruppe, så er det klart at det kan være greit å få tips og råd på å bli en bedre leder. Men, jeg synes det er litt vanskelig om det skal være PP-tjenesten som kommer inn i en konkret sak og sier at du kan gjøre sånn, og du kan gjøre slik. Jeg ville følt det som mistillit (L1). L2 oppdager at vedkommende har erfaring med systemarbeid i forbindelse med klasseledelse og organisering av klassen, læreren har imidlertid ikke vært klar over at denne måten å arbeide på kunne plasseres under et slikt begrep. Hvis den måten å jobbe på kan anses som systemarbeid, så har jeg opplevd det, og jeg synes det har fungert veldig bra. Men jeg har som sagt aldri hørt at det begrepet har blitt brukt om denne måten å jobbe på (L2). Det kan dermed se ut som at lærerne selv utvidet forståelsen av begrepet da de reflekterte over innholdet, dette gjaldt særlig for L2.

I tillegg til at det både blant lærerne jeg har intervjuet og blant lærere, skoleledere og PP-rådgivere i andre undersøkelser synes å være usikkerhet omkring begrepets innhold, er begrepet også uklart presentert i dokumentene som har ført fram mot lovendringene som har vært, jf. ny Opplæringslov av 1998, og derav § 5-6. I følge § 5-6 skal PPT hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, ofte benevnt som systemrettet arbeid. En presisering av lovverket har vært etterlyst av flere, deriblant av Sandve (2013 i Sandve, 2014) og NOU, 2009:18, *Rett til læring*. Midtlyngutvalget (i NOU 2009:18, s. 96) mener derfor at en tydeligere formulering av PPTs arbeids- og ansvarsområder vil bidra til å skape en videre forståelse av hva et systemperspektiv innebærer. Det kan derved stilles spørsmål ved om begrepet er med på å blokkere for lærernes forståelse, og om lærerne kan ha arbeidet mer systemrettet enn de selv er klar over.

L3 anser systemarbeid som kommunikasjon, justeringer og variasjon av systemer og læringsstiler knyttet til elevene man jobber med. Læreren mener at systemarbeid angår hele skolen som organisasjon, der lærere, foreldre og PPT har ulike roller. Læreren tanker om systemarbeidet kan ses i sammenheng med Roland et al. (2011:129) som hevder at systemarbeid handler om å ha gode strukturer for samarbeid og om å se individet og

individsaker i et videre perspektiv. I praksissammenheng hevder de at det dreier seg om å etablere nye strukturer, ta i bruk eksisterende strukturer, og å utvikle rutiner for informasjon. Utvikling av rutiner for informasjon vektlegges også av L3, da vedkommende mener at systemarbeid også handler om å ha gode relasjoner mellom lærere, foreldre og PPT, samt å jobbe sammen mot klare, definerte mål. *At man på en måte er på vei et sted* (L3). Videre kan lærerens uttalelse relateres til Utdanningsdirektoratet (2014:19) som hevder at systemarbeid ”handler om å arbeide helhetlig og forebyggende i samhandling med andre aktører”.

L3, og til dels L2, har tilsynelatende god kjennskap til systembegrepet, i motsetning til L1 som kan sies å være relativt ukjent med begrepet. Uttalelsene til lærerne jeg har intervjuet kan dermed ses i sammenheng med evalueringen av SAMTAK, der det ble slått fast at kommunene som på forhånd hadde et godt utviklet samarbeid mellom skole og PPT, også opplevde at prosjektet ga effekt. For kommunene med lite fokus på utviklingsarbeid, var effekten motsatt (Sandve, 2014). Ved å flytte perspektivet fra kommuner til skoler, kan resultatet tolkes som at skoler som har utviklet et godt samarbeid med PPT, har bedre utbytte av systemarbeidet. Resultatet kan dermed tolkes dit hen at L3s, og til dels L2s skole, kan ha utviklet et bedre samarbeid med PPT enn skolen L1 jobber ved. Det kan dermed se ut til at jo tettere PPT samarbeider med skolen, jo bedre forståelse har lærerne av systemarbeid.

5.2.3 Kryssende forventinger til PPTs arbeid

I følge Midtlyngutvalget (2009), er det et misforhold mellom PPTs veiledning til skolene, og det skolene oppgir at de ønsker. Fylling og Handegård (2009) og Sandve (2014) hevder at de fleste etterspørslene i PPT gjelder sakkyndighetsarbeid, ikke kompetanse- og organisasjonsutvikling. Midtlyngutvalget hevder, med bakgrunn i Utdanningsforbundets medlemspanelundersøkelse fra 2007 og NIFU STEPs undersøkelse ”Eleven i fokus” fra 2004, at lærere ønsker hjelp fra PPT som er rettet mot tilrettelegging av læringssituasjoner. Lærerne i utvalget opplever imidlertid at PPT retter fokus mot kartlegging/utredning av enkeltelevers behov (jf. § 5-4). Samtidig får PPT signaler fra samme hold om viktigheten av å ivareta sakkyndighetsarbeidet. PPT kan altså sies å møte kryssende forventninger (NOU, 2009:18, s. 95). Lærerne jeg har intervjuet kan også sies å ha ulike og kryssende forventninger til PPT. Midtlyngutvalgets (2009) uttalelser kan derfor til en viss grad understøttes. L1 ønsker, som

tidligere nevnt, å få hjelp fra PPT i tilfeller der det er mistanke om ulike diagnoser og til å skrive sakkyndige vurderinger. *Jeg kan jo si at en elev har dysleksi og sånn, men det hjelper ikke så mye. Så jeg må ha PPT på lag, og så må de si det. Det må komme sakkyndig vurdering og sånt (L1).* L1 ønsker altså at PPT skal fokusere på eleven, og legger til at de fleste henvisninger til PPT er med utgangspunkt i enkeltelever med dysleksi, ADHD og Aspergers syndrom.

L3 hadde helst sett at PPT hadde hatt bedre tid til observasjon og tilstedeværelse på skolen, slik at PP-rådgiver og lærer kunne snakket om utfordringer de har sett sammen: *Jeg føler av og til at observasjonene blir i veldig korte bolker, [...] og jeg føler av og til at man jobber litt langt unna hverandre (L3).* L3 ønsker derfor mer tilstedeværelse samt mulighet for diskusjon underveis i arbeidet med IOPen. *[...] før det skal skrives sakkyndig vurdering så kommuniserer man litt på mail om hvordan det har gått den siste tiden, og da hadde det vært innmari deilig og hatt en PP-veileder inne hos seg i klassen en par-tre timer for å diskutere litt mens praksisen pågikk (L3).* L3s uttalelser kan relateres til NIFU STEPs (2004) undersøkelse som viser at lærerne ønsker at PPT skal være til stede på skolen for å kunne drøfte spørsmål ut fra en felles observasjon av læringssituasjonen (NOU, 2009:18, s. 95). Med utgangspunkt i L1s ønske om at PPT først og fremst skal fokusere på eleven, kan det tenkes at denne læreren vil være uenig i L3s påstand, og dermed ikke ønsker drøfting basert på felles observasjon. L1 og L3s ulike forventninger og ønsker til PPT, synes dermed å samsvare med Midtlyngutvalget (2009) som hevder at det er et misforhold mellom PPTs veiledning til skolene, og det skolene oppgir at de har behov for. Videre er det tenkelig at systemarbeid enklest vil la seg gjennomføre blant lærerne som allerede ønsker at PPT skal være mer tilstede på skolen for drøfting og observasjon.

5.2.4 Hvordan opplever lærerne forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid?

For L1 er det ønskelig at PPT arbeider individrettet og ser på eleven, og læreren opplever at de fleste tilmeldinger til PPT er med utgangspunkt i enkeltelever med dysleksi, ADHD eller Aspergers syndrom. *Storparten av greiene for meg, er med bekymring for en elev (L1).* L1s utsagn kan ses i sammenheng med Bachmann og Haugs (2006 i Dalen og Ogden, 2009:405) smale definisjon av tilpasset opplæring, som tar utgangspunkt i individualisering av opplæringen. Videre kan det smale perspektivet ses i sammenheng med den tradisjonelle forståelsen av PPTs rolle, som gikk ut på å kartlegge og skille ut elever fra resten av klassen, slik at

klasserommene ble mer homogene. En kan stille spørsmål ved om det også er derfor L1 ønsker individrettet, framfor systemrettet veiledning. Dersom ønsket om homogene klasserom er tilfelle, blir prinsippene om inkludering og likeverdig opplæring sentrale, da den smale definisjonen av tilpasset opplæring i hovedsak baseres på individualisering av opplæringen. Ved systemarbeid er derimot individet og dets relasjoner til omgivelsene i fokus, og handler om å utvide og utvikle skolen som fellesskap.

Etter at L2 og jeg har snakket litt om hva systembegrepet kan innebære, kommer læreren frem til at individrettet arbeid og systemarbeid henger sammen, og at man derfor ikke kan ha det ene uten å ha det andre.

Jeg tenker at man må ha begge deler. Først individrettet perspektiv for å få kartlagt hvordan eleven ligger an, hva eleven er flink og mindre flink på. Deretter må man ta i bruk systemarbeid for å tilrettelegge for eleven i klasserommet. Og etter en stund bør man se på eleven igjen, forsøke å samle trådene og ta en vurdering på om tiltakene har hatt effekt, og hvordan eleven ligger an nå. Og så eventuelt sette i gang nye systemrelaterede tiltak (L2).

I forbindelse med systemarbeid, mener L2 at man først må møte eleven på individnivå og kartlegge elevens evner og utfordringer. Videre mener L2 at man må søke å tilrettelegge for eleven, samtidig som man søker å bedre utviklings- og læringsmiljøet for alle elever (NOU, 2009:18, s. 180). Dette kan relateres til Bachmann og Haugs (2006) brede perspektiv på tilpasset opplæring, som vektlegger inkludering, sosial deltakelse samt kollektive tilnærminger i undervisningen. Det handler om å se individet og individsaker i et videre perspektiv (Roland et al. 2011:129). Dette kan altså sies å være intensjonen med individ- og systemrettet arbeid, nemlig at arbeidsoppgavene skal utfylle hverandre, ikke å stå i motsetning til hverandre, jf. Opplæringsloven § 5-6 og PPTs tosidige mandat.

Som man kan se, har teoretikere ulike definisjoner av begreper, deriblant tilpasset opplæring. Det er derfor sannsynlig at det samme vil gjelde for lærernes forståelse av tilpasset opplæring. Noen kan ha en smal forståelse av begrepet, jf. L1: *Jeg føler at det viktigste faktisk er å se på eleven (L1)*. L1s utsagn synes å ha et fremtredende individperspektiv. Andre lærere, deriblant L2, kan derimot ha en bred forståelse av tilpasset opplæring, der det handler om å se enkelteleven i relasjon til resten av klassen, en forståelse som samsvarer med innholdet i systemarbeid. For læreren blir ikke arbeidet med eleven enten individrettet eller systemrettet,

men en kombinasjon for å *tilrettelegge for eleven i klasserommet*, for deretter å *samle trådene og ta en vurdering på om tiltakene har hatt effekt* (L2). Lærernes ulike perspektiver på tilpasset opplæring kan trolig virke inn på deres praksis og forståelse av systemarbeid, og derigjennom deres opplevelse av samarbeidet med PPT.

5.2.5 Hvem opplever lærerne at PPTs systemarbeid orienteres mot?

Som nevnt, er en del av PPTs mandat tuftet på Opplæringslovens § 5-6: ”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”. Da lovteksten kan oppleves som uklar i forbindelse med ”elevar med særlege behov”, spurte jeg lærerne hvem de opplever at PPTs systemarbeid orienterer seg mot. Da særlig med tanke på det andre sentrale mandatet for PPT, de som har § 5-1 (rett til spesialundervisning), eller skolen som sådan? Eventuelt begge deler?

L2 opplever at det som oftest er eleven som sliter *på grunn av lese- og skrivevansker eller andre områder PPT ofte retter arbeidet sitt mot. De som sliter med ting har også ofte konsentrasjonsvansker* (L2). Læreren opplever derfor at eleven først og fremst bør være i fokus, og at man deretter bør se på elevens innvirkning på klassemiljøet og vice versa. Lærerens opplevelser kan sies å være i tråd med systemisk tenkning om at individet inngår i relasjoner til andre (Fylling og Handegård, 2009:64), da læreren ser eleven i relasjon med resten av klassen, og de virkningene enkeltindividet kan ha på gruppen og systemet. *Og hvis det er en som har vanskelig for å konsentrere seg, så er det en stor sannsynlighet for at denne eleven vil skape uro som går ut over resten av klassen. Derfor er det viktig å se på eleven i relasjon til resten av gruppa* (L2). Samtidig opplever L2 systemarbeidet som *ryddig og logisk* (L2). Videre sammenligner læreren skolen med samfunnet, der alle må inkluderes og tilpasse seg hverandre. *Vi må ta hensyn til hverandre for å få alle med på lasset, og skolen er jo som et samfunn, der vi må lære å tilpasse oss hverandre* (L2). Jeg finner det interessant at læreren som nesten ikke kjente til begrepet, har refleksjoner omkring systemarbeid som er godt i overensstemmelse med lover og forskrifter.

L3 opplever at 80-90 % av systemarbeidet orienterer seg mot individet og spesialundervisning. Læreren tror dette blant annet kan komme av at det kan være sårt og vanskelig for læreren å kontakte PPT på grunn av vanskelig klassemiljø, *for da går det kanskje litt mer på deg selv enn at det er en elev du sliter med* (L3). Alle tre lærerne uttaler (dog i ulike

sammenhenger) at mange lærere kvier seg for å motta tilbakemeldinger som er rettet mot læreren. De mener at frykt for å bli *nedvurdert og tråkket på* (L3) kan være en årsak til at mange lærere henviser enkeltelever til PPT, fremfor å ta kontakt med utgangspunkt i utfordringer relatert til klassemiljø og klasseledelse. Relasjon og anerkjennelse blir igjen sentrale begreper, da dette er vesentlige faktorer for å kunne fungere godt i et samarbeid (Moen, 2012). I følge Moen (2012) innebærer anerkjennelse at man lytter, forstår, aksepterer, tolererer og bekrefter det andre sier og mener. Dette er faktorer som kan anses som sentrale for PPT, slik at lærerne skal våge å ta kontakt med PPT på grunn av vanskelig klassemiljø, og for å unngå frykt for å motta negativ vurdering.

En kan stille spørsmål ved om frykt for negativ vurdering kan føre til at læreren velger å fokusere på eleven, slik at eleven blir ansett som ”problemet” og fokus dermed tas bort fra læreren og lærers kompetanse på klasse- og læringsledelse? Dette kan synes å samsvare med utsagnet til L3: *Jeg tror av og til at vi jobber litt for hardt med å gjøre elevene med spesielle behov, litt for spesielle* (L3). Med utgangspunkt i utsagnet kan det videre stilles spørsmål ved om relasjon og tillit mellom PP-rådgiver og lærer kan ha betydning for om det blir arbeidet system- eller individrettet, og derigjennom om eleven får tilpasset opplæring eller vedtak om spesialundervisning? I følge Meld. St. 18 (2010-2011) er behovet for spesialundervisning avhengig av hvilke utfordringer skolen løser innenfor rammen av tilpasset opplæring og hva som defineres som spesialundervisning. Behovet vil derfor variere fra kommune til kommune, fra skole til skole og klasse til klasse. Samtidig mener Nordahl og Hausstätter (2009) at skoler som mangler riktig kompetanse til å ta fatt på utfordringer, har mer spesialundervisning enn skoler med en velfungerende allmennpedagogikk (Nordahl og Hausstätter, 2009 i Meld. St. 18 (2010-2011)). Det antas altså at behovet for spesialundervisning blant annet avhenger av skolens og lærernes kompetanse. En eventuell dårlig relasjon mellom lærer og PP-rådgiver, der læreren ikke opplever PP-rådgivers anerkjennelse, kan dermed tenkes å ha betydning for om læreren ønsker og opplever individrettet eller systemrettet veiledning.

5.2.6 Oppsummering

Til tross for at systemarbeid i den senere tid har vært sentralt, blant annet i offentlige dokumenter og forskrifter, viser lærerne i min undersøkelse en variert og noe uklar forståelse

av begrepet. Med utgangspunkt i lærernes uttalelser synes årsakene å være mange, blant annet på grunn av diffus definisjon av begrepet (Sandve, 2014) og (NOU, 2009:18), og fortsatt ønske om tradisjonell, individrettet veiledning, da det er en metode som mange lærere kjenner til. Videre uttaler lærerne at mange kan oppleve det som vanskelig å kontakte PPT med utgangspunkt i utfordringer der fokus kan rettes mer mot læreren. Frykt for negativ vurdering kan derved antas å være bakgrunn, bevisst eller ubevisst, for at fokus flyttes fra læreren til eleven, og en kan stille spørsmål ved om dette har betydning for om elever får tilpasset opplæring eller vedtak om spesialundervisning. Videre kan det tenkes at lærerne ikke er så opptatt av hvordan PPT arbeider, så lenge lærerne får den hjelpen de har behov for.

5.3 Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?

5.3.1 Innledning

I denne delen vil jeg benytte elementer fra presentasjon av data til å se på hvordan vekting av systemarbeid påvirker samarbeidet med PPT, hva lærerne anser som hemmende og fremmede for PPTs muligheter til å drive systemarbeid, samt hva lærerne anser som årsak til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid.

5.3.2 Hvordan påvirker systemarbeid samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver?

For L2 og L3 anses kjemi, åpenhet og tillit som vesentlig for kommunikasjon, noe som videre anses som viktig for systemarbeidet og samarbeidet med PP-rådgiveren. *At man har kjemi og kommer overens er viktig for at et samarbeid skal fungere. Jeg tenker at relasjon også har betydning for kommunikasjonen, deriblant tilbakemeldinger ved observasjon eller andre ting vedrørende samarbeidet* (L2). Utsagnet understøttes av L3: *Jeg vil si at det er helt avgjørende* (L3).

Utsagnene kan ses i sammenheng med Gregory Batesons (1904-80) relasjonelle kommunikasjonsteori som bygger på antakelsen om at kommunikasjon mellom mennesker opprettholder og forandrer relasjoner, mens relasjonen bestemmer måten kommunikasjonen

foregår på (Eide og Eide, 2014:93). Som L2 nevner, er altså relasjonen av stor betydning for hvordan kommunikasjonen mellom samarbeidspartene forløper, og har derigjennom betydning for utøvelsen av systemarbeid da systemarbeid fordrer tettere samarbeid, jf. Utdanningsdirektoratet (2014) *Et løft for en enda bedre PP-tjeneste* og NOUs (2009) strategi ”Tettere på”, der det foreslås at PPT skal være tettere på skoler for å ”videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker ” (NOU, 2009:18, s. 180).

Som L2 og L3, opplever også L1 å ha god relasjon til mange i PPT, og læreren anser relasjon som viktig for samarbeid: *Det er noe med det å faktisk forstå hverandre. Det må være en viss form for at man liker hverandre når man skal samarbeide, eller så blir det litt vanskelig. Så jeg synes jo at samarbeidet har gått greit, nettopp fordi at de har vært flinke til å anerkjenne det arbeidet som har vært gjort (L1).* Som L1 nevner, er anerkjennelse sentralt i en relasjon, og handler om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte det andre sier og mener (Moen, 2012:27). L1 har tidligere møtt PP-rådgivere som har vist *manglende vilje eller evne til å sette seg inn i situasjonen (L1)*, og anser det som lite hensiktsmessig i et samarbeid. Læreren opplever også at PPT kan mangle oversikt over klassens elevbilde, samt manglende helhet ved tilpasning for fem til sju elever i samme klasse. *Det har jeg vel både hørt og kanskje vært borti og, at en ser jo ikke på totalen, en ser ikke på ressurs situasjonen, på at det er ett menneske. En kontaktlærer som skal gjøre alle disse tilpasningene, og bare skal gjøre ditt og bare skal gjøre datt, og så skal rapporten skrives (L1).* Med utgangspunkt i lærerens uttalelser, kan det tenkes at L1 har dårlig erfaring med systemarbeid, da det handler om å se hele klassen under ett, framfor særegne tilpasninger for hver elev. Slik jeg tolker læreren, etterspør vedkommende helhet og system. Videre mener hun/han at systemarbeid krever at PPT ser på hele gruppen som eleven befinner seg i, slik at PPT må se på helheten for å finne ut hva som er mulig å få til i en klasse i en spesiell situasjon. L1s utsagn kan synes å samsvare med Roland et al. (2011:129) som hevder at systemarbeid blant annet handler om å se individet og individsaker i et videre perspektiv. Oppsummert kan det se ut til at åpenhet, tillit og kommunikasjon kan anses som hovedfaktorene for hvordan systemarbeid påvirker samarbeidet mellom lærerne og PPT i min undersøkelse.

5.3.3 Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, i følge lærerne?

Lærerne var forholdsvis samstemte i sine svar på hva som fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid; Imøtekommende, entusiastiske og kompetente PP-rådgivere var blant faktorene lærerne nevnte. For L1 oppleves det som fremmede med gode fagfolk: *For vi vil jo få lov til å drive på med det vi skal drive på med, og så vil vi vite at vi har kompetente folk vi kan henvende oss til. Og som er genuint interesserte i dette, og føler ansvar (L1)*. I tillegg til kompetente PP-rådgivere, mener L2 at det er fremmede med god relasjon til PP-rådgiveren, åpne linjer mellom lærer og PP-rådgiver samt imøtekommenhet: *At jeg kan føle at jeg bare kan ta en telefon eller sende en mail hvis det er noe jeg lurer på. Jeg tror aldri jeg har fått nei hos PPT i kommunen, og jeg har tatt mange telefoner og sendt mange mail til PPT (L2)*. For L3 oppleves også imøtekommenhet som fremmede: *Jeg opplever PP-rådgivere som alltid er villige til å snakke med deg på mail eller telefon (L3)*. Lærernes utsagn om at tilgjengelige og kompetente PP-rådgivere er fremmede for PPTs mulighet til å drive systemarbeid, kan ses i sammenheng med at tilgjengelighet og kompetanse er to av Kunnskapsdepartementets fire forventinger til PPT (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Videre har L3 god erfaring med tidlig iverksettelse av tiltak, og opplevde det som fremmede for systemarbeidet *[...] selv om ikke det fungerte på alle elever i den klassen, så er det beste vi kan gjøre på en skole å ta et problem på alvor og sette i gang tiltak, og ikke bli tilskuere til det som skjer (L3)*. Læreren anser det som viktig å ta problemer på alvor og få satt i gang tiltak raskt, og vedkommende sier selv at hun/han opplevde *at jeg fikk raskt støtte og at systemet fungerte raskt og kommuniserte godt sammen (L3)*. L3s erfaring kan relateres til Opplæringslovens § 1-3 som omhandler tidlig innsats, samt Kunnskapsdepartementets forventning nummer tre.

De tre lærerne var også samstemte om at defensive PP-rådgivere er hemmende for systemarbeidet. *Jeg har jobbet med seks-sju PP-rådgivere i løpet av mine femten år, og jeg ser jo veldig forskjellige personligheter hos de PP-rådgiverne jeg har hatt. Noen er veldig defensive og har en litt sånn type vente-og-se holdning, det ordner seg nok. Og det vil ikke jeg si er så veldig mye systemarbeid (L3)*. Videre uttaler L1: *[...] Du skal yte en god tjeneste. Da bør du ikke være sliten og mett av dage. Fordi at du er en så viktig brikke for å gjøre skolehverdagen bedre for elevene, og for å gjøre læreren bedre i stand til å jobbe (L1)*. Defensive samarbeidspartnere står i motsetning til Moens beskrivelse av samarbeidskompetanse, som blant annet innebærer at deltakerne er engasjerte, interesserte og åpne og lyttende til det de andre sier, samt at deltakerne har evner

og vilje til å få i stand konkrete tiltak for å hjelpe de det gjelder (Moen, 2012:19).

Lærerkollegaer med manglende vilje til nytenkning og til å tilpasse spesialundervisning for felles elever, oppleves av L3 også som hemmende for systemarbeidet. *Samarbeid og viljen til å tilpasse hardt nok sånn kollegialt, kan være vanskelig av og til med elever innenfor PP-systemet, synes jeg. Det kan også hemme systemarbeid at man ikke tør å tenke litt utenfor "A4-boksen" (L3).*

Utsagnet kan også relateres til Moens (2012:19) definisjon av samarbeidskompetanse, som i tillegg til punktene som er nevnt ovenfor, innebærer at deltakerne har en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet, at hver deltaker har kunnskap som er relevant for temaet, og at deltakerne kan uttrykke og dele sin kunnskap med de andre deltakerne. Følelse av manglende kompetanse kan antas å være årsak til enkelte læreres defensive framtoning og manglende initiativ til å *tenke litt utenfor "A4-boksen"*, noe som etterspørres av L3. I korte trekk anser lærerne engasjerte og tilgjengelige PP-rådgivere som fremmende, mens defensive PP-rådgivere anses som hemmende for systemarbeidet.

5.3.4 Hva anser lærerne som årsak til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid?

L1 tror at årsaken til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid, er frykt for kritikk når svarene skal finnes i egen praksis. *I alle fall hvis du har jobbet en del år i systemet [...] og har mye erfaring. Og det du sier ikke veier tungt nok (L1).* L3 tenker at noen lærere kan være redde for å åpne opp for samarbeid (L3), mens L2 tror at mange lærere vegrer seg for tilbakemelding på egen praksis fordi det kan oppleves personlig. *Jeg tror at noen kvier seg til å få tilbakemelding på hvordan man utfører jobben sin. Det blir liksom litt personlig [...]. Særlig for de som har vært i gamet i mange år. Spesielt hvis det kommer noen som er yngre og forteller deg hva du skal gjøre (L2).* Her er kommunikasjon sentralt, og i følge Eide og Eide (2014:12) er kjernen i kommunikasjon å anerkjenne den andre, være aktivt lyttende og åpen. L2 mener imidlertid at det blir vanskelig å forandre og forbedre egen praksis uten konstruktiv tilbakemelding. *Mange blir nok litt redde for å bli tråkket på. Men det mener jeg at man må tåle som lærer. Hvis du ikke får en oppriktig tilbakemelding, så blir det vanskelig å forandre og forbedre noe (L2).* Læreren ser samtidig tilbakemeldingens presentasjon i relasjon til tilbakemeldingens mottakelse: *Hvis de legger den fram på en pedagogisk måte, bør det jo i de fleste tilfeller gå bra (L2).* Selv anser L2 det som nyttig med konstruktiv tilbakemelding fra PPT, også kritikk. *Hun må si det som det er, og jeg må tåle å høre det, for hvis vi bare skal stryke hverandre med hårene så kommer vi ingen vei (L2).* L3 opplever

det også som nyttig og givende med tilbakemeldinger fra PP-rådgivere eller andre som har vært i klasserommet for å observere, *fordi når du får studenter eller PPT inn i klasserommet, så vil det være med på å heve deg til å bli litt mer bevisst. Uansett om du får åtti ros og tjue ris, eller motsatt* (L3). L2 og L3s utsagn kan ses i relasjon til Eide og Eide (2014:12), som hevder at møtet med den andre er avhengig av hvordan vi tolker signaler, og at disse signalene kan tolkes på ulike måter. Videre hevder de at vår fortolkning av signalene skaper grunnlag for tillit og mistillit, samarbeid og konflikt. Dette kan ses i sammenheng med det systemteoretiske perspektivet, der den enkelte deltakers handlinger påvirker helheten. Poenget er at det som skjer med den enkelte, påvirker resten av systemet, som igjen virker tilbake på den enkelte (Eide og Eide, 2014:92). Det systemteoretiske perspektivet kan dermed anses som sentralt, også mellom lærere og PP-rådgivere.

L3 mener at en hektisk hverdag med mye tid bundet til møter og undervisning, fører til mangel på arenaer der man kan sette seg rundt bordet og snakke om elever og snakke om en klasse for å utvikle det videre (L3). L3 mener også at tidspress gjør det vanskelig å få til avtaler om faste møter med gode systemer på rapportering og foreldresamarbeid (L3). Læreren opplever at slike samtaler ofte må tas ved tilfeldige møter i gangen, eller i full fart på arbeidsrommet. *Det tror jeg hemmer systemarbeidet litt, at det ikke blir ro og tanke nok rundt det* (L3). I følge Utdanningsdirektoratets (u.å.) retningslinjer for skoleledere, er skoleledelsen ansvarlig for å bygge en samarbeids- og organisasjonskultur slik at lærerne kan være stolte og motiverte, og kan hjelpe hverandre (www.udir.no). Som nevnt i drøftingsdel 1, anser lærerne jeg har intervjuet skoleledelsen som sentral i samarbeidet med PPT. Det innebærer at skoleledelsens oppgave blant annet består av å tilrettelegge for samarbeid ved å sette av tid og rom til møter, noe som etterspørres av L3. Dette kan ses i sammenheng med samordning, som i følge Moen (2012:19), blant annet innebærer å legge til rette for samarbeid. Skoleledelsen kan dermed sies å ha ansvar for å legge til rette for systemarbeid.

Lærers mangler på relasjon, anerkjennelse og tillit til PP-rådgiveren kan anses som faktorer som medvirker til at noen lærere kan stille seg negative til systemrettet arbeid, da systemarbeidet fordrer tett samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver. Tilstedeværelse av de samme faktorene antas å ha positiv betydning for systemarbeidet, jf. lærernes tilbakemeldinger i forrige avsnitt.

5.3.5 Oppsummering

I denne drøftingsdelen har jeg sett på hvordan systemarbeid påvirker samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver. Lærerne anså kjemi, åpenhet og tillit som sentrale faktorer for systemarbeid. Videre ble imøtekommende, tilgjengelige, kompetente og entusiastiske PP-rådgivere ansett som fremmende for PPTs muligheter til å drive systemarbeid, mens tidspress og defensive PP-rådgivere ble ansett som hemmende for arbeidet. Videre ble frykt for negativ vurdering ansett som hovedårsak til at lærere kan stille seg negative til systemarbeidet.

5.4 Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har tatt for seg hvilken plass systemarbeid har i samarbeidet mellom skole og PPT. Arbeidet med oppgaven har gitt meg en dypere forståelse av utviklingslinjene i norsk skole, samt bedre innsikt i kompleksiteten som preger området systemarbeid. Jeg ønsket å benytte denne studien til å besvare spørsmål angående samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere, samt systemarbeidets plass i dette samarbeidet. Dette for å ha innsikt i lærernes situasjon når jeg forhåpentlig skal ut i felten som PP-rådgiver. Jeg opplever å ha fått svar på spørsmålene som dannet grunnlaget for denne studien, blant annet ønsket om økt kjennskap til hva lærerne ønsker å få ut av samarbeidet, og hva de anser som god hjelp fra PPT. Samtidig sitter jeg igjen med en følelse av at jeg kun har sett toppen av isfjellet, da både lærernes og PP-rådgivernes arbeidsoppgaver strekker seg langt ut over denne oppgavens rammer. Jeg mener imidlertid at jeg har tilegnet meg verdifull kunnskap som vil komme godt med på veien mot å bli en kompetent PP-rådgiver.

I første del av oppgaven har jeg gitt et bilde av den historiske skoleutviklingen i Norge. Fra de første særskolene og lovgivningen for spesialskolene, har utviklingen gått via integrering og inkludering til et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Dette er et komplisert område fordi det er flere føringer som virker inn samtidig, og disse føringene går ikke nødvendigvis i samme retning. For eksempel preger et sterkt individ- og rettighetsfokus saksgangen som leder fram til spesialundervisning. Dette kan synes å stå i motsetning til de ideologiske tankene for den norske enhetsskolen. Parallelt med og som en bakgrunn for endringer i føringene for norsk skole, finner en de politiske dreiningene i samfunnet. På grunn av oppgavens begrensning går

jeg ikke inn på dette, men skoledebattene i de senere år har i stor grad handlet om målstyring, effektivitet, læringstrykk, resultater (PISA/TIMMS) osv. Fra politikere, skoleeiere, foreldre og lærere ytres det ønske om at alle elever skal prestere godt på eksamen og på nasjonale- og internasjonale prøver. Det er imidlertid ikke alle elever som makter dette, og disse elevene vekker bekymring. Ofte utløser de ønske om utredning og sakkyndig vurdering fra PPT, noe som kan være årsak til at antall elever med vedtak om spesialundervisning har vært økende.

Skolemyndighetene har signalisert at antall elever som mottar spesialundervisning bør ned, og som et tiltak for å oppnå dette blir systemarbeid løftet fram. Som jeg har vist, gjenspeiles dette blant annet i meldinger til Stortinget og i endringer i Opplæringsloven. Det gjenspeiles også i Utdanningsdirektoratets satsing for kompetanseheving i PP-tjenesten: *Et løft for en enda bedre PP-tjeneste*, der alle de fire satsingsområdene kan sies å være systemrettede (organisasjonsutvikling/endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, veiledning og rådgivning og lederutdanning).

Hvilken plass har så min undersøkelse i dette bildet? Funn i undersøkelsen har vist at dette er et sammensatt område, der en rekke faktorer virker inn på hverandre, og der det er rom for forbedringer på flere områder. For det første viser undersøkelsen at gode relasjoner er en forutsetning for at lærerne skal oppleve samarbeidet med PPT som konstruktivt. Dette synes å være mer sentralt ved systemarbeid enn ved individrettet arbeid, da fokus i større grad rettes mot den enkelte lærer og undervisningsmiljøet. Tillit, forventning og kompetanse er samtidig sentrale elementer, men det skal ikke være sagt hvordan disse avhenger av hverandre, eller om noe forutsetter det andre. Det kan for eksempel tenkes at tillit skaper en god relasjon, men motsatt kan en si at tillit er et resultat av en god relasjon. Disse sammenhengene er interessante, men faller utenom denne oppgaven.

Flere steder i oppgaven er det pekt på skoleledernes betydning for å få til et konstruktivt samarbeid mellom lærerne og PPT. Det er fristende å videreføre Willumsens (2012) metafor om at tverrprofesjonelt samarbeid kan ses som et symfoniorkester. I denne sammenhengen kan da skoleleder tildeles rollen som orkesterleder eller dirigent. Han skal velge ut stykket som skal spilles/tema for samarbeid, han skal dele ut notene/føringene som gjelder, og han skal ta seg av det praktiske og lede samarbeidsprosessen. PP-rådgiveren må få tildelt sine oppgaver og sin plass, og tenker en PP-rådgiveren som solisten i oppføringen, så må denne også få være med og påvirke det kunstneriske. Et orkester kan imidlertid ikke baseres på

dirigent og solist alene. På samme måte som at de ulike instrumentene skal integreres og bli til en symfoni, skal lærer og PP-rådgivers ulike bidrag integreres til helhetlige mål og tiltak.

Hva vil så være mine innspill for å bedre vilkårene for det systemrettede arbeidet i norsk skole? Det er tydelig at politiske og lovmessige føringer peker i en og samme retning, og samler seg inn mot tilpasset opplæring. Systemarbeidet skal hjelpe skolene til å bedre den tilpassede opplæringen, slik at tilpasset opplæring kan vektes opp og spesialundervisning kan vektes ned. For å lykkes med dette, gjenstår det mye endringsarbeid. ”Et løft for en enda bedre PP-tjeneste” kan være en del av dette arbeidet da PP-rådgivere kanskje heller ikke har utdanning som imøtekommer behovet for kunnskap om systemarbeid. Samtidig er kompetanseheving blant lærere og skoleledere en annen forutsetning for å lykkes. Det er ingen av de intervjuede lærerne som kom inn på hva lærerutdanningsinstitusjonene hadde tilført dem på dette feltet. Men min tanke er at det er et betydelig potensiale for kompetanseheving også her, slik at praksisteori i overensstemmelse med føringene for skole kan endres både hos lærerutdannere, skoleledere og lærere.

Helt til slutt vil jeg oppsummere med at systemarbeid har en rettmessig plass i samarbeidet mellom skole og PPT, at positivt systemarbeid finner sted, men at det er et stykke vei igjen å gå før systemarbeidet får den plassen og den betydningen det er tiltenkt fra skolemyndigheters og politisk side. Dette må ses i sammenheng med hvordan skoler og lærere forholder seg til tilpasset opplæring.

Litteratur

Askildt, A. & Johnsen, B. (2008/u.å.): Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2008): *Spesialpedagogikk* (4. utgave, s. 74-90) Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Bjørnsrud, H. (2008): Tilpasset opplæring og skoleutvikling. I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.) (2008): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (1. utgave, 1. opplag, s. 221- 241) Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. (1. utgave, 1. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012): Tidlig innsats i en kultur for læring I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.) (2012): *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (1. utgave, 1. opplag, s. 11-20) Oslo: Cappelen Damm

Carson, N. (2007): Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2007 Nr 03

Dalen, M. (2013): *Spesialundervisning – til elevens beste?* (1. utgave, 1. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalen, M. & Ogden, T. (2009): Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak – historikk, lover, læreplaner og organisering. I: Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (red.) (2009): *Innføring i spesialpedagogikk*. (4. utgave, 2. opplag, s. 383-412) Oslo: Gyldendal Akademisk

Det kongelige kunnskapsdepartement (2013): *Rundskriv. Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven (spesialundervisning m.m.)*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv_f_04_13.pdf
Hentet 11.02.15

Eide, H. og Eide, T. . (2014): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk.* (2. utgave, 8. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009) *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten.* NF-rapport nr. 5/2009 Bodø: Nordlandsforskning

Glavin, K & Erdal, B. (2013): *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge.* (3. utgave, 1. opplag) Oslo: Kommuneforlaget

Groven, B. (2013): *Spesialpedagogikken i endringstider.* Oslo: Universitetsforlaget

Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013): *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* NF-rapport nr. 2/2013 Bodø: Nordlandsforskning

Jacobsen, D. I. (2013): *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene.* (2. utgave, 2. opplag). Kristiansand: Høgskoleforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utgave, 3. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lauvås, K. og Lauvås, P. (2006): *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (1. utgave, 2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget

Læringscenteret (2001): *Håndbok for PP-tjenesten.* GAN Grafisk AS

Meld. St. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Midthassel, U. V, Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E (2011): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid I:* Midthassel, U. V, Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E (2011): *Tidlig*

intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø (s.11-17) Oslo:

Universitetsforlaget

Moen, T. (2012): Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I:

Moen, T. & Tveit, A. (red.) (2012): *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s. 17-32)

Trondheim: Akademika forlag

Moen, T. & Tveit, A. (2012): Innledning I: Moen, T. & Tveit, A. (2012): *Samhandling*

mellom PP-rådgivere og lærere (s. 11-16) Trondheim: Akademika Forlag

NESH (2014): *Informert og fritt samtykke*

https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/#_Toc226877337 Hentet 24.02.15

Nilsen, S. (2008): Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende

opplæring I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2008): *Spesialpedagogikk* (4. utgave, s. 509-530) Oslo: Cappelen Akademisk forlag

NOU 2009:18 *Rett til læring*

Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2009): Spesialpedagogisk praksis. I: Rygvold, A.-L. & Ogden,

T. (red.) (2009): *Innføring i spesialpedagogikk*. (4. utgave, 2. opplag, s. 15-37) Oslo:

Gyldendal Akademisk

Opplæringsloven. *Lov av 17. juli 1998*

Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6 02.12.14

Phil, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. utgave) Oslo:

Universitetsforlaget

Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2011): De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats I: Midthassel, U. V, Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E (2011): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-146) Oslo: Universitetsforlaget

Sandve, T. G. (2014) Systemarbeid i PPT – meir enn fine ord? I: *Spesialpedagogikk* nr. 03.2014

Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2010): Utfordringer i lærerrollen i: Andreassen, R-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2010): *Kompetent skoleledelse*. (s. 147-163) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

SPEED-prosjektet
<http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/bakgrunn?lang=nyn> Hentet 09.03.2015

Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD FS.pdf> Hentet: 02.12.14

Stortingsmelding 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf> Hentet 21.01.15

Stortingsmelding 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3>
Hentet: 24.03.15

Tangen, R. (2008): Retten til utdanning for alle I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2008): *Spesialpedagogikk* (4. utgave, s. 128-153) Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (4. utgave)
Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2013): *Vitenskap og kunnskap i praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* (1. utgave, 5. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk

Tronsmo, P (2014): Ledelse i skolen. Nye holdninger gir resultater. I. *Bedre Skole* nr. 03/2014, s. 69-75

Tønnesen, L. K. B. (2004): *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling.* (1. utgave, 2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget

Ulleberg, Inger (2014): *Kommunikasjon og veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2009): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*

Utdanningsdirektoratet (2014): *Et løft for en enda bedre PP-tjeneste*

Utdanningsdirektoratet (2014) *Spesialundervisning.*

<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/> Hentet 16.03.15

Utdanningsdirektoratet (u.å.): *Kompetanse for en rektor – forventinger og krav*

[http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse for en rektor.pdf?epslanguage=no%3E](http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse%20for%20en%20rektor.pdf?epslanguage=no%3E) Hentet: 24.03.15

Utdanningsforbundet (2015) *Tall og fakta grunnskole*

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2015/Utdanningsstatistikk/Tall-og-fakta-grunnskole/> Hentet 20.04.15

Wettre, L. H. (2012): En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene. I: Moen, T. & Tveit, A. (red.) (2012): *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere.* (s. 33-84) Trondheim: Akademika forlag

Willumsen, E. (2012): Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren. I: Willumsen, E. (red.) (2012): *Tverrprofesjonelt arbeid i praksis og utdanning.* (2. opplag) (S. 24-32) Oslo: Universitetsforlaget

Ødegård, A. (2012): Konstruksjoner av samarbeid. I: Willumsen, E. (red.) (2012): *Tverrprofesjonelt arbeid i praksis og utdanning.* (2. opplag) (S.52-66) Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Problemstilling:

Samarbeidet mellom skole og PPT:

- Hvilken oppfatning har lærerne av kontakten og samarbeidet med PPT?
- Hva legger lærerne i begrepet ”systemrettet arbeid”?
- Hvordan påvirker vekting av slikt systemarbeid samarbeidet med PPT?

Innledning:

Litt om meg

Prosjektets innhold

Spørsmål?

Informantens bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Har du vært ansatt ved andre skoler tidligere?

Erfaringer

4. Hva legger du i begrepet systemarbeid?
f. eks råd og veiledning i:
 - klasseledelse
 - pedagogisk ledelse
 - læringsmiljø
 - spesialpedagogiske didaktiske spm
5. Opplever du at PPT driver systemarbeid?
F.eks råd og veiledning til
 - omorganisering av skoledagen, fleksible timeplanløsninger?

- etablering av informasjons- og kommunikasjonssystemer i skolen, kommunen og fylkeskommunen?
 - etablering av lærerteam?
 - fleksibel elevgruppering
 - tverretatlige tiltak og tema- og prosjektorganisert læring?
6. Hvis ja, hvordan opplever du systemarbeidet?
 7. Kan du gi eksempler på systemarbeid som du har opplevd som nyttig, og eksempler på systemarbeid som du har opplevd som unyttig?
 8. Hvilken betydning har systemarbeid for samarbeidet mellom deg og PP-rådgiver?

Systemarbeid

9. Hva hemmer og hva fremmer PPTs muligheter til å drive systemarbeid, slik du ser det?
10. Hvordan opplever du forholdet mellom individrettet arbeid og systemarbeid?
11. Hvem opplever du at PPTs systemarbeid orienterer seg mot?
 - 11.1 For eksempel de som har § 5-1 (rett til spesialundervisning) eller skolen som sådan? Evt. begge deler?
12. Hvilke områder tenker du at systemarbeid egner seg for?
 - 12.1 - sosiale og emosjonelle vansker
 - lese- og skrivevansker
 - sammensatte vansker
 - klasseledelse/læringsledelse
 - grunnleggende ferdigheter (språk, lesing, regning, læring)
 - info om ulike diagnoser, vanskegrupper
 - det formelle knyttet til spesialundervisning:
 - saksgang
 - de ulike dokumentene
 - lovgrunnlaget
13. Hva tror du er årsaken til at noen lærere kan stille seg negative til systemarbeid?

Forventninger

14. Hvordan vil du definere ditt behov for hjelp fra PPT?
15. Hva er dine forventninger når du henvender deg til PPT?
16. Hva anser du som din rolle, og hva anser du som PPTs rolle i et samarbeid?

Samarbeid med PPT

17. Hvordan opplever du det generelle samarbeidet med PPT?
18. Hvordan skulle du helst sett at samarbeidet med PPT var organisert?
19. Hva mener du om skoleledelsens rolle i forbindelse med organiseringen av samarbeidet med PPT?
20. Hvordan oppfatter du samarbeidet mellom rektor (skoleledelsen) og PPT?
21. Overlapper de hverandre eller er forholdet sprikende?

Til slutt; spørsmål, kommentarer?

Vedlegg 2

E-post til informanter med forespørsel om deltakelse i intervju

Hei!

Mitt navn er Mari Andersen Strendo, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg bor på Årnes og har en liten stilling på Østgård skole, og jeg har blitt anbefalt å kontakte deg i forbindelse med datainnsamling til oppgaven min. Tema for oppgaven er samarbeid mellom lærere og PPT, nærmere bestemt systemarbeidets innvirkning på samarbeidet mellom lærere og PPT.

I forbindelse med innsamling av data vil jeg intervju tre lærere, og lurer på om du kunne tenke deg å delta på et av intervjuene? Intervjuet vil vare i ca. en time, og vil bli gjennomført i desember.

Jeg legger ved et skriv som gir litt nærmere informasjon om oppgavens innhold og hva det vil innebære å delta på intervjuet.

Håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Mari Andersen Strendo.

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvilken plass har systemarbeid i samarbeidet mellom skole og PPT”

Bakgrunn og formål

Gjennom min bakgrunn som lærervikar, har jeg fått inntrykk av at noen lærere kan oppleve at de får lite utbytte av samarbeidet med PPT. De kan oppleve at de ikke blir hørt og derigjennom ikke får den hjelpen de føler at de har behov for. En del lærere ønsker også et mer tilstedeværende PPT på skolene og i klasserommene, fremfor at det fokuseres på testing og kartlegging av elever. Samtidig opplever jeg det som kan kalles ”spenningsfeltet” mellom PPTs oppfordring om å jobbe systemrettet, og lærernes ønske om individrettet fokus i veiledningssammenheng som interessant, og ser at det kan være en utfordring i et samarbeid. Jeg vil derfor bruke dette masteroppgaveprosjektet ved Høgskolen i Lillehammer, til å se på hvilken innvirkning PPTs systemarbeid har for samarbeidet mellom lærere og PPT.

Studiet er basert på et strategisk utvalg, det vil si at jeg har valgt deltakere som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling. Du forespørres derfor om å delta i undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer aktiv deltakelse i intervju, som vil vare omtrent en time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine tanker og opplevelser omkring samarbeidet mellom lærere og PPT, med særlig vekt på PPTs utøvelse av systemarbeid. Opplysningene vil registreres i form av notater og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger som navn, e-postadresse og arbeidssted. Personopplysningene vil bli anonymisert ved kodenummer for å ivareta konfidensialitet. Disse vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data i et låst arkivskap. Notater og lydopptak vil bli oppbevart på et låsbart rom. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.15. Når prosjektet er avsluttet, vil personopplysninger, notater og lydopptak vil bli makulert og slettet fra bærbare oppbevaringsenheter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Mari A Strendo 48002500, eller veileder Anne R Amundsen 94179715.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD
Postboks 9100
N-5007 Brekke
Norge
Tel: +47 45 28 21 17
Fax: +47 45 28 50 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 321 884

Anne R. Amundsen
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 15.12.2014

Vår ref: 40877 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40877	<i>Systemarbeidets innvirkning på samarbeidet mellom lærere og PPT</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne R. Amundsen</i>
Student	<i>Mari Andersen Strendo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Andersen Strendo mariandersen_strendo@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivgjeldene 1500000000

0900 NSD: Universitetsbibliotek, Postboks 1047 Sindre, 0403 Oslo. Tel: +47 22 85 19 11. ny@nsd.uib.no
09000000 NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 91 05 00. kjenn@nsd.uib.no
09000000 NSD: Universitetet i Tromsø, Postboks 9000, Tromsø. Tel: +47 77 51 43 00. nsd@hhs.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40877

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at setningen "Personopplysningene vil bli anonymisert ved kodenummer for å ivareta konfidensialitet" omskrives noe. Ordet "anonymisert" bør erstattes av "avidentifisert" slik at setningen blir som følger: "Personopplysningene vil bli avidentifisert ved kodenummer for å ivareta konfidensialitet".

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektstutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å behandle datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

