



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk / MSP	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Halvor Gaard	
Veileder: Joachim Kolnes	
Tittel på masteroppgaven: Systemarbeid i PP-tjenesten. En kvalitativ studie av læreres forståelse og forventninger.	
Engelsk tittel: System work in Norwegian Educational Psychological Service. A qualitative research on teacher's understanding and expectations.	
Emneord: Systemarbeid, systemrettet arbeid, bioøkologisk utviklingsmodell, PPT, PP-tjenesten, inkludering, spesialundervisning, profesjonsfaglig samarbeid	Antall ord: 22048 + antall vedlegg: 3 Stavanger, 03.06.2022

Forord

Jeg har jobbet 8 år som lærer i ungdomsskolen, og har gjennom flere år jobbet tett med elever som har et særskilt behov for tilrettelegging av sin skolehverdag. Gjennom dette arbeidet har jeg samarbeidet med PP-tjenesten og gjort meg en del erfaringer knyttet til PP-tjenestens oppgaver og rolle inn mot skolen og meg som lærer. Denne masteroppgaven har blitt til etter personlig økende interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet, og for to år siden fikk jeg muligheten til å kombinere studier i spesialpedagogikk med jobb gjennom Udir-ordningen Kompetanse for kvalitet.

Interessen for PPT sitt arbeid har de siste årene økt i takt med samfunnsdebattene rundt deres oppgaver, kompetanse og organisering. Nordahl-rapporten i 2018 påpekte flere forhold som tilsa at en endring må til i samarbeidet mellom PPT og skolene, og i 2020 kom stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som blant annet viser til Nordahl-rapporten (2018) og antyder at PP-tjenesten må tettere på skolen og elevene for å kunne gi den hjelpen tjenesten er tiltenkt å bidra med. I perioden jeg har arbeidet med oppgaven har jeg vært ekstra oppmerksom på artikler, kronikker og andre leserinnlegg skrevet innenfor temaene jeg berører i min oppgave, og jeg har kommet over flere dokumenter som viser at disse temaene er noe som i aller høyeste grad opptar fagfolk og forskere. Generelt har jeg sett et økende fokus på at både individ- og systemperspektivet er viktig å ta hensyn til i arbeid med barn og unge, både av de som jobber i skolen og av hjelpeinstanser som PPT. I tillegg pågår det en diskusjon her i Stavanger kommune knyttet til PPT og Lenden sine oppgaver, og om disse i større grad bør samordnes.

Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven var jeg heldig og fikk rekruttert seks informanter som gjennom sine uttalelser dannet utgangspunkt for hele oppgavens analyser, drøftinger og konklusjoner. Jeg vil rette en stor takk til alle seks lærerne for at de fant og tok seg tid til å bidra i en travel arbeidshverdag. Videre vil jeg takke min veileder, Joachim Kolnes, for konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntring og gode råd gjennom alle deler av prosessen. Til tross for at vi har sittet på hver vår side av landet har jeg opplevd et fleksibelt og godt digitalt samarbeid! Til slutt må jeg rette en stor takk til familien min hjemme som har

støttet meg gjennom hele studieløpet de siste to årene, og min samboer Silje som har stilt opp for sønnene våre når jeg har trengt ro til å fordype meg i studiene, og ikke minst hennes rolle som motivator og korrekturleser. Tusen takk!

Stavanger, juni 2022

Halvor Gaard

Innhold

Forord	1
Sammendrag	5
Abstract	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål	9
1.3 Oppgavens struktur.....	11
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Systemarbeid i politiske dokumenter	13
2.2 Systemteori – en bioøkologisk utviklingsmodell som forståelsesramme.....	16
2.3 Inkludering – et mål for systemarbeidet.....	19
2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen – et ledd i inkluderingsarbeidet.....	22
2.4 Samarbeid mellom skole og PPT – utfordringer og muligheter	24
2.5 Oppsummering - aktualisering av forskningsspørsmålene ut fra det teoretiske rammeverket	26
3 Metode	27
3.1 Valg av metode.....	27
3.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	28
3.2.1 Presentasjon av informanter	31
3.3 Intervju som metode.....	33
3.4 Transkribering og analyse	34
3.5 Kvalitetskriterier.....	36
3.5.1 Reliabilitet	36
3.5.2 Validitet	37
3.5.3 Forskningsetiske betraktninger.....	37
4 Resultater	40
4.1 Svak og individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat	40
4.2 To ulike måter å forstå inkludering på	43
4.3 Lite spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet.....	46
4.4 Savn etter spesialpedagogisk kompetanseutveksling	49
4.5 PP-tjenesten som utilgjengelig hjelpeinstans	52
5 Diskusjon	56
5.1 Samarbeid som nøkkel til inkludering.....	56
5.2 Ulike forståelser av inkludering	58

5.3 Ulike forståelser av systemarbeid.....	60
5.4 Studiens styrker og begrensninger.....	63
6 Avsluttende refleksjoner	65
Referanser	68
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	74
Vedlegg 2: Intervjuguide	76
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	78

Sammendrag

Tematikken for denne studien har vært PP-tjenestens systemarbeid, og deres samarbeid med skolene. Fokuset har vært rettet mot lærernes perspektiv på disse fenomenene. Det er undersøkt hvordan lærere forstår PP-tjenestens systemmandat, og hvilke forventninger lærere har til samarbeidet med PP-tjenesten. Studien har hatt et kvalitativt forskningsdesign hvor seks intervjuer med erfarne kontaktlærere ved tre ulike ungdomsskoler i Stavanger kommune har gitt datagrunnlaget og dannet utgangspunkt for tematisk analyse. Den teoretiske innrammingen til studien har først og fremst tatt utgangspunkt i utdanningspolitiske dokumenter for å kartlegge utviklingen av PP-tjenestens mandat fra å være en tydelig dikotomi, til et fokus på å se hovedoppgavene i mandatet i sammenheng. Bronfenbrenners systemteori representert ved en bioøkologisk utviklingsmodell ble brukt som perspektiv på å forstå PP-tjenestens individrettede og systemrettede arbeidsoppgaver i sammenheng. Videre er inkludering som et mål for systemarbeidet presentert i kombinasjon med elevers rettigheter rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Sistnevnte rettigheter kan ses på som et ledd i inkluderingsarbeidet, hvor både lærerne og PP-tjenesten spiller en viktig rolle. Deretter er muligheter og utfordringer i et profesjonsfaglig samarbeid, slik samarbeidet mellom lærere og PP-tjenesten representerer, aktualisert.

Resultatene fra studien viste at lærerne hadde en svak og individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat i opplæringsloven, og svak forståelse av systemarbeid generelt. Lærerne mente at PP-tjenesten fremsto for dem som en utilgjengelig hjelpeinstans, at avstanden mellom dem var for stor, og at de derfor ikke så for seg hva PP-tjenesten kunne bidra med i skolens inkluderingsarbeid. Likevel mente lærerne at PP-tjenestens spesialpedagogiske kompetanse var viktig for skolen, og at den gjennom et tettere samarbeid burde blitt mer tilgjengelig. Man kan forstå det slik at lærerne, slik også de politiske føringene tilsier, har forventninger om en PP-tjeneste som er tettere på elevene og deres egen arbeidshverdag. På den måten vil en bedre forståelse av hverandres ansvarsområder og roller kunne ført til bedre samarbeid, og videre vil et bedre og tettere samarbeid muligens kunne være en nøkkel i skolens inkluderingsarbeid for alle elevene.

Abstract

The theme for this study has been the Norwegian Educational Psychological Service's (EPS) system work, and their collaboration with the school. The focus has been on the teachers' perspective on these phenomena. The research has been on how teachers understand the EPS's system work, and what expectations teachers have for the collaboration with EPS. The study had a qualitative research design where six interviews with experienced teachers at three different upper secondary schools in Stavanger municipality have provided the data basis and formed the basis for a thematic analysis. The theoretical framework for the study has primarily been based on educational policy documents to map the development of the EPS's mandate from being a dichotomy, to a focus on seeing the main tasks in the mandate in context together. Bronfenbrenner's systems theory represented by a bioecological development model was used as a perspective to understand the EPS's individual-oriented and system-oriented work tasks in context together. Furthermore, inclusion as a goal for the system work is presented in combination with students' rights to adapted education and special education. The latter rights can be seen as part of the inclusion work, where both the teachers and the EPS play an important role. Then opportunities and challenges in a professional collaboration, as the collaboration between teachers and EPS advisers represents, are brought to the fore.

The results from this research showed that the teachers had a weak and individualized understanding of the EPS mandate in the Education Act [Opplæringslova], and a weak understanding of system work in general. The teachers felt that the EPS appeared to them as inaccessible, that there was too far distance between them, and that they therefore did not see what the EPS could contribute to the school's inclusion work. Nevertheless, the teachers believed that the EPS's special educational competence was important for the school, and that it should become more accessible through closer collaboration. It can be understood that the teachers, as also the political guidelines dictate, have expectations of the EPS that is closer to the students and their own work. In this way, a better understanding of each other's areas of responsibility and roles could lead to better collaboration, and furthermore, better and closer collaboration could possibly be a key in the schools' inclusion work for all students.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom flere år som lærer både i ordinære klasser og ved særskilt tilrettelagte opplæringsstilbud har jeg gjort meg erfaringer i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT/PP-tjenesten) om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Og jeg har skrevet pedagogiske rapporter som ofte har dannet utgangspunkt for PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Jeg har opplevd PP-tjenesten som en viktig støttespiller i deler av arbeidet mitt som lærer, samtidig som jeg har opplevd at avstanden mellom PP-tjenesten og skolen i mange tilfeller er stor. Nordahl-rapporten (2018) kombinert med nye stortingsmeldinger og politisk fokus på at PP-tjenesten må tettere på skolen, og at man må se på nye måter å forstå og organisere PP-tjenestens arbeidsoppgaver og hjelp til skolene på, har vekket min interesse for å gå inn i denne tematikken. PP-tjenesten skal gjennom sitt systemarbeid være en støttespiller for skolene i deres inkluderingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020; Kolnes, 2022). På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan lærere forstår PP-tjenestens systemmandat, og hvilke forventninger lærere har til samarbeidet med PP-tjenesten.

Bakgrunnen for valg av tema i denne oppgaven er et av skolens fremste mål for opplæringen, og handler om *inkludering* som overhengende prinsipp og mål for opplæringen. Inkludering som mål står omtalt i læreplanens overordnede del: «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkluderingsbegrepet kom for alvor inn i skolen i etterkant av Salamancaerklæringen der de fleste vestlige land anerkjente inkludering som et viktig prinsipp i opplæringen (UNESCO, 1994). Hvordan man skal forstå inkludering er det delte meninger om både mellom skoler og innad på den enkelte skole, men det skal være et viktig premiss for å sikre likeverdige rettigheter i opplæringssystemet for alle elever (Haug, 2017). Både skolen, foresatte og elevene selv har medansvar i arbeidet med å få utvikle et trygt og godt læringsmiljø bygget på respekt for mangfold og inkluderende prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev, slik opplæringsloven krever, trenger man å ta hensyn til hver enkelt elevs sosiale og faglige utgangspunkt, motivasjon og mestringstro.

Som en hjelp i dette inkluderingsarbeidet skal skolene blant annet kunne støtte seg på PP-tjenesten gjennom deres systemarbeid. PPT er en instans som skal hjelpe barn, unge og voksne til å få et inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæringstilbud gjennom hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mandatet til PP-tjenesten er nedfelt i barnehageloven § 33 og opplæringsloven § 5-6. Denne studien vil rette fokus mot skolen, og det vil derfor primært tas utgangspunkt i opplæringsloven. Mandatet til PP-tjenesten er todelt, gjennom individrettede- og systemrettede arbeidsoppgaver, og i opplæringsloven står det følgende:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkundig vurdering der lova krev det

(Opplæringslova, 1998, §5-6)

I opplæringsloven står det ingenting om hvordan det ovennevnte mandatet til PP-tjenesten skal utøves i praksis inn mot skolen, men det presenteres noen punktvis forventninger til PPT i stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) som skal hjelpe instansen med retning til hvordan oppgavene skal løses. Her står det blant annet at: «PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, PP-tjenesten arbeider forebyggende, PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 14). Disse forventningene om tilgjengelighet og forebyggende arbeid ved å være tettere på skolen er repetert og forsterket i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Man kan forstå PP-tjenestens mandat på to ulike måter. Utdanningsdirektoratet (2017) har forsøkt å konkretisere PP-tjenestens oppgaver, og ut fra denne konkretiseringen kan det på den ene siden forstås slik at de systemrettede oppgavene som knytter seg til tidlig innsats og forebygging står i motsetning til sakkyndighetsarbeidet som man gjerne oppfatter som individrettet. Mens den andre forståelsesmåten relatert til PP-tjenestens oppgaver ser på systemarbeidet som en integrert del av sakkyndighetsarbeidet (Kolnes, 2022; Kolnes, Øverland & Midthassel, 2020; Moen, 2018). Mandatet til PPT omtales som to hovedoppgaver, men det presiseres likevel at disse oppgavene må ses i sammenheng

(Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017).

I 2017 ble en gruppe eksperter forespurt av Kunnskapsdepartementet om å vurdere tilbudet barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging fikk gjennom sitt utdanningsløp, nettopp fordi man mente at det eksisterende tilbudet ikke var tilfredsstillende nok (Nordahl et al., 2018, s. 5). Forskningen viste at 80% av arbeidstiden til PP-tjenesten gikk med til individrettet arbeid – primært sakkyndighetsarbeid (Nordahl et al., 2018). Med andre ord fører i praksis den lovpålagte retten til individuell tilrettelegging og spesialundervisning til at PP-tjenesten bruker mest tid på sakkyndige vurderinger (Nordahl et al., 2018). Nordahl-rapporten fra 2018 konkluderte også med at PP-tjenesten befant seg langt fra praksisfeltet, «[...] og de bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere og andre ansatte i barnehager og skoler» (s. 8). Mye tyder altså på at PP-tjenestens mandat om å jobbe systemrettet inn mot skoler ikke forstås likt av alle involverte parter, at PP-tjenesten i for stor grad bruker tiden sin på å skrive sakkyndige vurderinger og derfor befinner seg langt fra praksisfeltet.

Etter at Nordahl-rapporten kom ut i 2018 ble en ny Stortingsmelding ført i pennen, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her presiseres det på ny at PP-tjenesten har to hovedoppgaver, men at oppgavene både må balanseres riktig, og at de skal ses i sammenheng. I tillegg skal PP-tjenestens samarbeid med skolene omfatte både det å følge opp enkeltvedtak slik at elevene får den hjelpen de trenger, og bistå skolene i et systematisk og helhetlig arbeid for inkludering i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Forskning fra 2009 viste at kun en fjerdedel av de spurte PP-rådgiverne mente systemarbeid handlet om å jobbe inn mot skolens organisasjon og ledelse (Fylling & Handegård, 2009). I den samme undersøkelsen kom det frem at skolene i svært liten grad ønsket systemrettet hjelp og støtte fra PPT, men heller mer støtte rettet inn mot enkeltindivider. Nordahl-rapporten viste at 80% av tiden til PPT allerede gikk med til individrettet arbeid (Nordahl et al., 2018).

Nasjonale myndigheter ønsker nå at PP-tjenesten i større grad skal være tettere på skolen og elevene, og også prioritere systemarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskning har likevel vist at individrettet sakkyndighetsarbeid i for stor grad er blitt prioritert av PPT, og det har vist seg å være vanskelig å utvikle og implementere arbeidsrutiner knyttet til de systemrettede arbeidsoppgavene innad i tjenesten (Moen et al., 2018; Nordahl et al., 2018).

Det kan oppleves forståelig hva som ligger i PP-tjenestens mandat om individrettet arbeid, der mesteparten av tiden går med til sakkyndighetsarbeidet ved å utrede enkeltelever – finne og forstå utfordringer - med nødvendig oppfølging. Hvordan man skal forstå PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver kan virke mer uklart, og det kan virke som det er en uoverensstemmelse mellom hvordan lærere forstår dette og hvordan PPT selv jobber og forstår dette (Fylling & Handegård, 2009; Knudsen, 2019). I denne studien bruker jeg en bioøkologisk utviklingsmodell som utgangspunkt for hvordan man kan forstå PP-tjenestens hovedoppgaver i sammenheng. Modellen gir en forståelsesramme der hensynet til alle faktorer både i og rundt den enkelte elev må til for å forstå helheten i utfordringene, og for å kunne vite hvilke tiltak som igjen blir hensiktsmessige å sette inn (Ertesvåg & Bø, 2006; Kolnes, 2020). På den måten kan man jobbe inkluderende både med enkeltelever og læringsmiljøet. Men dette krever en felles forståelse for arbeidsoppgaver og ansvarsområder, og et godt samarbeid mellom lærere og PP-tjenesten (Moen & Tveit, 2012).

Ifølge en oversikt og gjennomgang av forskning gjort på PP-tjenesten i Norge er det tydelig behov for mer forskning omkring hva skolene selv uttrykker at de trenger systemrettet hjelp til fra PPT, og i hvilken grad de opplever at PPT faktisk håndterer og imøtekommer disse behovene (Moen et al., 2018). Hensikten med denne studien er å bidra til å fylle kunnskapsgapet som Moen et al. (2018) påpeker at det er viktig å få mer kunnskap om.

Målet med studien er å bidra med kunnskap slik at PP-tjenesten kan komme tettere på ansatte i skolen, noe som de senere år er tydelig poengtert som et politisk ønske (Kunnskapsdepartementet, 2020; Nordahl et al., 2018). For å utbedre praksis, oppfylle ønsker og forventninger, trenger man først å kartlegge hvilken forståelse og hvilke forventninger som eksisterer. Denne studien har som formål å bidra med slik kunnskap.

For å forstå læreres ønsker, behov og forventninger til PP-tjenestens systemarbeid må man først legge til grunn og vite noe om hvordan lærere forstår PP-tjenestens systemmandat. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg i hovedsak å undersøke:

- 1) Hvordan forstår lærere PP-tjenestens systemmandat?
- 2) Hvilke forventninger har lærere til samarbeidet med PP-tjenesten?

1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil nå skissere oppgavens struktur, med hovedvekt på elementene i oppgavens teoretiske rammeverk. Innledning gir bakgrunnsinformasjon og begrunnelser for valg av tema og forskningsspørsmål. I tillegg omtales egen faglige bakgrunn og forforståelse for tematikken i oppgaven. Både hensikten og målet med undersøkelsene i denne studien blir presentert.

I det teoretiske rammeverket vil jeg først gi en gjennomgang av hvordan PP-tjenestens *systemarbeid* er omtalt i politiske dokumenter (kap. 2.1). Gjennomgangen vil ta for seg begrepet systemarbeid siden det for alvor ble tatt i bruk mot slutten av 90-tallet i PP-tjenestens mandat og frem til i dag. Man kan se en utvikling relatert til hvordan man politisk har forsøkt å endre og gi retning til hvordan man skal forstå PP-tjenestens mandat knyttet til systemarbeid. Videre vil jeg ta for meg *systemteori* med fokus på Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell (kap. 2.2). Denne modellen ønsker jeg å bruke som en forståelsesramme for hvordan man kan se PP-tjenestens to hovedoppgaver ut fra mandatet deres i opplæringsloven i sammenheng. Deretter ønsker jeg å si noe om *inkludering* som begrep og prinsipp i skolesammenheng, fordi PP-tjenestens systemarbeid har som mål å bidra i arbeidet mot en mer inkluderende skole (kap. 2.3). Videre kommer kapittel 2.4 om tilpasset opplæring og spesialundervisning. I forlengelsen av min omtale av inkludering tenker jeg at både tilpasset opplæring og spesialundervisning som prinsipp og rettighet skal fungere som et ledd i inkluderingsarbeidet, hvor både skolen og PPT er involvert på ulike måter. Til slutt tar jeg for meg samarbeidet mellom skolen og PPT, og hvilke muligheter og utfordringer man ser ut fra dagens situasjon i et profesjonsfaglig samarbeid mellom skolen og hjelpeinstanser som PPT representerer (2.5).

Metodekapittelet tar først for seg begrunnelser for valg av metode og forskningsdesign (kap. 3.1). Deretter gis det en gjennomgang av rekrutteringsprosessen (kap.3.2) og informantene presenteres (kap. 3.2.1). Jeg omtaler også transkriberings- og analyseprosessen mer detaljert, og begrunner ulike kvalitetskriterier (kap. 3.3-3.5). Avslutningsvis reflekteres det over forskningsetiske perspektiver jeg har vært bevisst på (kap. 3.5.3). I kapittel 4 presenteres resultatene av analysen, og temaene fra analysen danner utgangspunkt for delkapitlenes overskrifter. Kapittel 5 drøfter resultatene fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket fra kap. 2. Til slutt kommer noen avsluttende refleksjoner i kapittel 6. I dette kapittelet samles trådene fra drøftingskapittelet i forhold til hensikten og målet med studien, og jeg peker på interessante temaer som kunne vært spennende og undersøkt videre. Vedleggene til denne oppgaven er informasjonsskriv til informantene (vedlegg 1), intervjuguide (vedlegg 2) og NSD sin vurdering og godkjenning av prosjektets datainnsamling (vedlegg 3).

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Systemarbeid i politiske dokumenter

I stortingsmelding 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) dukket begrepet om *systemrettet arbeid* for alvor opp i tilknytning til PP-tjenestens oppgaver inn mot skolen:

Dels etterspør lærarar og førskulelærarar hjelp til individuell utgreiing og rådgiving om tilbodet til den enkelte brukar, såkalla «individretta arbeid». Men dels dreier det seg også om behov for meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø, såkalla "systemretta arbeid". PP-tenesta sitt faglege rådgivingsansvar er derfor vidtrekkjande og femner om både individretta og systemretta oppgåver

(Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, kap. 1.3.1)

Departementet den gang ønsket å styrke PP-tjenestens systemrettede arbeid og satte av midler til økt bemanning i PP-tjenesten rundt år 2000. Tanken var da at PPT i tillegg til det individrettede arbeidet i større grad skulle hjelpe skolene med tilrettelegging av inkluderende- og utviklende læringsmiljøer (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Det systemrettede arbeidet den gang kan forstås som generell allmennpedagogisk veiledning overfor lærere og ansatte i skolen, og at det var snakk om to adskilte oppdrag.

I NOU 2009: 18, *Rett til læring*, står det eksplisitt at PP-tjenesten har to oppgaver gjennom sitt mandat, systemrettede - og individrettede oppgaver: «Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det» (NOU 2009: 18, s. 85). Dette finner man igjen i opplæringsloven § 5-6. Det at all læring, utvikling og samhandling i skolen skal forstås gjennom å se på de miljømessige forholdene omtales som et systemperspektiv i den samme rapporten. Utviklingen man ser tendenser til her er at alle faktorer rundt eleven, det være seg lærere, medelever, klassestørrelse, klassemiljø og lignende, må betraktes som systemer som påvirker læring, utvikling og samhandling (NOU 2009: 18).

I en høring i etterkant av stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) kom det forslag om at skolene burde ha plikt til å vurdere og prøve ut tiltak som forbedrer den ordinære opplæringen i det enkelte klasserom dersom man opplever at elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, før man eventuelt ber PPT om utredning av sakkyndig vurdering. Det vil si at man ikke ser på eleven som problemet og umiddelbart melder dette inn, men heller ser på muligheter for å hjelpe den enkelte elev ved å gjøre systemiske tilpasninger knyttet til undervisningssituasjonene før man eventuelt starter prosessen med enkeltvedtak og spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I dagens læreplan står det at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Videre presiseres det at det er alle ansattes ansvar å videreutvikle skolen gjennom profesjonsfaglig læringsfellesskap. Opplæringsloven indikerer at også PP-tjenesten skal være med på dette organisasjonsutviklingsarbeidet for å kunne legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, §5-6). Flere rapporter indikerer likevel at PP-tjenesten i liten grad tar del i skolens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013; Nordahl et al., 2018). De samme rapportene peker på at PP-rådgivernes tid i størst grad går med til arbeid som knytter seg til kartlegging av det enkelte barn fremfor å vektlegge det helhetlige læringsmiljøet i klasserommet og i skolen (Nordahl et al., 2018).

Et systemperspektiv, som den bioøkologiske modellen representerer, ser på alle faktorer ved læringsmiljøet og relasjonene både mellom og rundt den enkelte elev for å forstå utfordringer man ser (Fasting & Breilid, 2020). På bakgrunn av dette trenger man at alle ansatte i skolen og PP-tjenesten drar i samme retning for hele tiden å være i stand til å utvikle og forbedre skolens kollektive profesjonelle kompetanse (Fasting & Breilid, 2020; Hargreaves & Fullan, 2012). Fasting & Sundar (2018) definerer systemarbeid som «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktørene i skolen og i PP-tjenesten har en rolle» (s. 17).

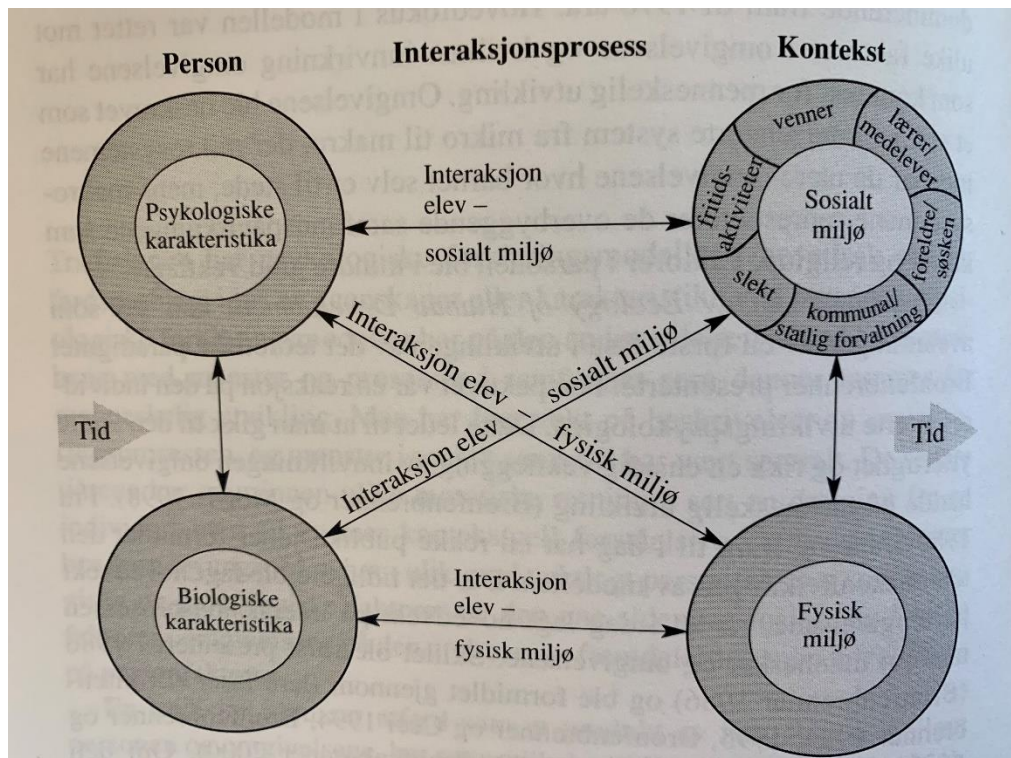
Det er to overordnede måter å tolke PP-tjenestens mandat på. Man kan forstå PP-tjenestens mandat gjennom politiske dokumenter som en dikotomi, altså som to konkurrerende oppgaver, eller man kan tenke det todelte mandatet deres som komplementært (Knudsen, 2019). I stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) står det at «PP-tjenesten har to hovedoppgaver» (s. 55), altså to oppgaver man skal utføre hver for seg, og som på den måten vil konkurrere om PP-rådgivernes tid. Men så står det videre at: «Regjeringen er opptatt av at PP-tjenestene skal finne en riktig balanse mellom de to oppgavene, og at den skal se oppgavene i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 55). Kolnes et al., (2020) har sett på erfaringer knyttet til en systembasert tilnærming til sakkyndighetsarbeidet til PPT. En slik tilnærming kan omtales som holistisk, og forener de to oppgavene som fremkommer av PP-tjenestens mandat i opplæringsloven. Ut fra et holistisk perspektiv bør det være en klar sammenheng mellom sakkyndighetsarbeidet som gjøres på individuelt nivå og det systemarbeidet som gjøres på et overordnet systemisk nivå (Kolnes et al., 2020). En slik tilnærming stemmer godt overens med føringene om å se PP-tjenestens oppgaver i sammenheng på, og kan rettferdiggjøres og forstås ut fra forståelsesrammen den bioøkologiske utviklingsmodellen gir. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2.

Fasting & Breilid (2020) stiller spørsmål ved om PPT i de politiske dokumentene egentlig er gitt det mandatet som er nødvendig for å kunne opptre som forebyggende systemaktør. Det kan virke som PP-tjenestens støtte først blir etterspurt av skolene når det foreligger utfordringer eller vansker – oftest knyttet til enkeltelever (Fasting & Breilid, 2020). Ved å se tjenestens individrettede- og systemrettede arbeid i sammenheng vil man i større grad klare å strebe etter et inkluderende og helhetlig opplæringstilbud som omfavner alle elevene i skolen (Knudsen, 2019). En slik tolkning av systemarbeid beskrevet i de politiske dokumentene er også forenlig med den bioøkologiske utviklingsmodellen fordi man da ser alle interaksjonsprosessene knyttet både til individ og kontekst i sammenheng (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

2.2 Systemteori – en bioøkologisk utviklingsmodell som forståelsesramme

Utviklingspsykologien har tidligere hatt et individorientert perspektiv på menneskelig utvikling, der man tradisjonelt forklarte atferdsproblemer ut fra egenskaper og karakteristikk ved personen (Aasen et al., 2002). Når man som lærere opplever at barn og unge ikke utvikler seg slik man forventer, anser man det ofte som en svikt eller vanske, og dette kan forstås ut fra en individorientert forklaringsmodell der problemet man opplever ligger hos barnet selv (Fasting & Breilid, 2020). Urie Bronfenbrenner var blant dem som reagerte på dette individorienterte synet ved ensidig å vektlegge den andre ytterligheten – den innvirkningen omgivelsene har på menneskelig utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

På slutten av 80-tallet gikk man bort fra å snakke om to ytterpunkter til heller å rette fokus mot interaksjonsprosessen mellom omgivelsene og mennesket, og Bronfenbrenner presenterte senere et bioøkologisk perspektiv som brøt med tidligere tankegang på den måten at man nå mente «[...] biopsykologiske faktorer i mennesket og omgivelsene er like viktige for menneskelig utvikling» (Aasen et al., 2002, s. 129). I motsetning til tidligere, da Bronfenbrenner i stor grad vektla miljøfaktorer i modellene sine, ble det senere rettet fokus mot det biologiske aspektet ved utvikling, og barn og unges biologiske disposisjoners betydning (Ertesvåg & Bø, 2006). Slik sett blir Bronfenbrenner mer individorientert igjen, der evner, ressurser og genetiske disposisjoner får en større plass i interaksjonsprosessene (Ertesvåg & Bø, 2006).



Bronfenbrenners biøkologiske modell (Aasen et al., 2002, s. 130).

Den biøkologiske modellen til Bronfenbrenner viser menneskelig utvikling som et resultat av interaksjonen mellom eleven (personen) og konteksten (Aasen et al., 2002). Man vektlegger sammenheng mellom individets særegenheter og det særegne læringsmiljøet, og hvordan dette virker sammen. Proksimale prosesser er et begrep som brukes om den pågående og vedvarende interaksjonen som er med på å fremme utvikling, og det kan være snakk om utvikling mellom mennesker eller mellom mennesker og objekter og symboler, og interaksjonsaktivitetene må vare over lengre tid for å virke utviklende (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Modellen viser at det er dynamiske krefter mellom de fire hovedkomponentene; person, prosess, kontekst og tid (Aasen et al., 2002).

I den biøkologiske modellen er karakteristika ved personen nå vektlagt på lik linje med karakteristika ved omgivelsene i de ulike systemene, noe som skiller seg fra Bronfenbrenners tidligere utviklingsmodell (Ertesvåg & Bø, 2006). Karakteristika, som psykologiske og biologiske, antydes i modellen både som et element som påvirker interaksjonsprosessene, og som et resultat av utvikling. Både det elevene har fått fra naturens side, og det de påvirkes av gjennom opphold i ulike systemer, vil til sammen være med på å fremme eller hemme

elevenes utvikling, og menneskelig utvikling ses på som en livslang prosess (Aasen et al., 2002).

«Kvaliteten på proksimale prosesser vil avgjøre i hvilken grad de biologiske og psykologiske faktorene på den ene siden og de sosiale og fysiske faktorene på den andre siden vil være utviklingsfremmende eller utviklingshemmende» (Aasen et al., 2002, s. 136). I arbeid med elever må man kartlegge enhver situasjon nøye for å kunne vite hvilke dekkende tiltak man trenger å iverksette (Ogden, 2015). For eksempel ved uønsket atferd eller spørsmål om spesialundervisning må man finne ut om eleven har en biologisk disposisjon som kan forklare noe av atferden man ser, eller om det er andre forhold innad i noen av systemene mikro, meso, ekso eller makro rundt eleven som kan bidra til å belyse utfordringene knyttet til eleven. Det man kan observere og finne på de ulike systemnivåene må ut fra et bioøkologisk perspektiv ikke ses på som lukkede systemer (Ertesvåg & Bø, 2006).

Bronfenbrenner presiserer at det er det som skjer i de proksimale prosessene som er avgjørende for utviklingen, og at dette kan dreie seg om roller, relasjoner og fellesaktiviteter (Ertesvåg & Bø, 2006). Tiltak for å sikre at hver enkelt elev får et tilrettelagt tilbud både kan og bør settes inn på alle de fire systemnivåene (Aasen et al., 2002). Slik sett kan man ut fra det bioøkologiske perspektivet forstå det i retning av at tiltak som settes inn i skolen i stor grad bør være systemrettede fordi elevenes utgangspunkt må ses i sammenheng med systemene rundt hver enkelt elev. PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid kan også ses i sammenheng med systemarbeidet ut fra forståelsesrammen den bioøkologiske utviklingsmodellen gir, noe som stemmer godt overens med de politiske føringene om å se PP-tjenesten hovedoppgaver i sammenheng (Kolnes, 2022; Kolnes et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020). I stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det at «Arbeid med å utrede et enkeltbarns eller en enkeltelevs behov virker inn på barnehagens eller skolens helhetlige arbeid, og motsatt. Tiltak som vil hjelpe ett barn, vil også kunne heve kvaliteten på tilbudet til flere av de andre barna» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 56). Forebyggende arbeid i skolen, som PP-tjenesten skal bidra med, står med andre ord ikke i motsetning til sakkyndighetsarbeidet. De to arbeidsoppgavene må ses på som gjensidig avhengige, og oppgaver som påvirker og forsterker hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.3 Inkludering – et mål for systemarbeidet

Inkludering er et overordnet mål for arbeidet som gjøres i skolen, og er presisert i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme måte er inkludering et overordnet mål for PP-tjenestens arbeid inn mot skolen, og inkludering i skolen må ses på som et mål for PP-tjenestens systemarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er derfor nødvendig å si noe om inkludering i denne sammenheng.

Helt siden Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) har de fleste vestlige land anerkjent inkludering som begrep, og det faktum at inkludering er et viktig premiss for å sikre likeverdige rettigheter i opplæringssystemet for alle elever med varierende grad av spesielle opplæringsbehov (Haug, 2017). I tillegg presiseres det at utdanningen skal gis i inkluderende miljøer med hensyn til hele mangfoldet av elever. Likevel er det et språk mellom hvordan man skal forstå og praktisere inkludering i de ulike landene, men også mellom skoler og innad på den enkelte skole her i Norge (Haug, 2017). Det er stor uvisshet knyttet til hvordan man oppnår et inkluderende miljø i skolen og hvordan man eventuelt kan undervise på en inkluderende måte (Allan, 2008). Haug (2017) påpeker at det er et tydelig gap mellom inkludering som prinsipp og intensjon og hvordan man praktiserer inkludering.

Til tross for at man kan finne utallige definisjoner og måter å forstå begrepet inkludering på, står det nedfelt i den overordnede delen av skolens læreplan at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Hølland (2021) konkluderer med at inkludering handler om holdninger, tro og tankesett, og at det man som lærere må etterleve er «[...] å ta utgangspunkt i at alle, uansett individuelle forutsetninger, skal være fullverdige medlemmer av det samfunnet med like muligheter til å oppnå sitt potensial» (s. 11). Denne forståelsen av inkludering stemmer overens med begrepsbeskrivelsen man finner i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020), som igjen bygger på forpliktelsen fra Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994).

Inkludering krever ikke bare at man endrer den pedagogiske praksisen i skolen for de elevene som møter problemer i skolen, men det dreier seg om hvordan man som skole møter alle elever (Nordahl, 2012), og «Det handler ikke bare om tiltaket spesialundervisning, men om hvordan *all undervisning* i skolen drives» (Nordahl, 2012, s. 193). Alle elever skal ha den samme retten til å delta i skolens fellesskap, og man er nødt til å ta høyde for hver enkelt elevs opplevelse av å være en del av fellesskapet (Befring, 2020; Haug, 2014). Haug (2014) har dekonstruert inkludering ned i fire komponenter som gjør inkludering mer målbart i en skolekontekst. Disse komponentene er fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014). Selv om man i skolen har fokus på alle disse områdene, har elevens subjektive opplevelse av de samme dimensjonene minst like stor betydning for om man har lyktes med inkludering (Nilsen, 2017). Som skole må man strekke seg i retning av en inkluderende praksis, og jobbe med dette som grunnleggende prinsipp og verdi (Hølland, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Inkludering er aktuelt å omtale i denne sammenheng av flere grunner. For å få til et best mulig opplæringstilbud for alle elever i skolen skal man ikke gi elever det samme i form av faglig og sosialt påfyll innenfor like rammer, men man trenger å strebe etter et likeverdig opplæringstilbud; «[...] som innebærer at skolen skal gi elevene undervisning som ivaretar deres forskjellighet» (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 19). Hva den enkelte elev trenger for å føle seg inkludert, og hvordan man forstår den enkelte elevs forskjellighet i hvert enkelt særegne læringsmiljø over hele skole-Norge, kan forstås ut fra et bioøkologisk perspektiv (Aasen et al., 2002). Presentasjon av den bioøkologiske modellen som forståelsesramme ble gitt i kap. 2.2. I tillegg ble det etter innføringen av PP-tjenestens systemrettede mandat i opplæringsloven et tydeligere og tydeligere fokus på at PPT skulle bidra til å utvikle skolene og hjelpe dem mot målet om en inkluderende skole for alle elever (Kolnes et al., 2020).

Etter en evaluering av Kunnskapsløftet, konkluderte Midtlyngutvalget med at ensretting i skolen er noe som praktiseres, og at omfanget er økende (NOU 2009: 18). Integrering og inkludering er to begreper som ofte blir brukt om hverandre i skolesammenheng (Haug, 2014; NOU 2009: 18). Og selv om man i dag i størst grad bruker inkludering kom begge begrepene inn i skolepolitikkenes retorikk blant annet via omsorg for funksjonshemmede og deretter minoritetsspråklige elever (Arnesen, 2017). Integrering forstås ofte som at opplæringen gis

innenfor et fellesskap, og det at alle elever fysisk får være sammen ses på som det viktigste. Inkludering derimot defineres ofte som prosesser som skal øke barns deltakelse i skolens læring og kultur, og opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev (NOU 2009: 18). Alle mennesker i samfunnet skal ha kvalitetsmessig tilgang til samme goder, det skal være likestilling, likeverd og sosial rettferdighet i fokus, og mangfold må ses på som noe positivt (Arnesen, 2017). Med andre ord dreier inkludering seg i en skolekontekst i stor grad om det samme som det man streber etter i samfunnet for øvrig. I tillegg til dette har man aspektene ved elevmedvirkning og mulighet for aktiv deltakelse i denne sammenligningen (Haug, 2014; Haug, 2017).

Spesialpedagogiske tiltak for elever er viktige for at enkelte skal få den hjelpen de trenger, men slike individualiserte tiltak kan gi grunnlag for avstand og ekskludering (Festøy & Haug, 2017). Mangfold er, som nevnt, et viktig stikkord i denne sammenheng. Som elever og mennesker er ikke målet at vi skal bli mer like, men at hver enkelt elev får muligheten til å ivareta og utvikle sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arnesen (2017) understreker også at: «[...] miljøet som helhet gir rom for forskjellighet på måter som viser betydningen av mangfold» (s. 24). Vi må alle anerkjenne at vi har noe å lære av hverandre, og at det er på den måten vi kan få inkluderende fellesskap til å fungere. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er to rettigheter elever har i skole- og opplæringssammenheng, og man kan se på disse rettighetene som et ledd i inkluderingsarbeidet. Av den grunn ser jeg det som nødvendig i påfølgende delkapittel å si noe mer om disse begrepene, og knytte det til PP-tjenestens arbeid og støtte inn mot skolen.

2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen – et ledd i inkluderingsarbeidet

I 1998, da den nye opplæringsloven kom på plass, ble retten til spesialundervisning lovfestet (Opplæringslova, 1998, §5-1). Noe av det som ble endret sammenlignet med tidligere tankegang var at skolene nå skulle tilpasse seg elevene, og ikke omvendt (Hølland, 2021).

Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever i skolen har, mens spesialundervisning er en rettighet de som ikke opplever et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men det er ikke alle former for tilpasset opplæring man kan kategoriseres som spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ifølge Haug (2012) finnes det en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den vide dreier seg om at man generelt er opptatt av kvaliteten ved all undervisning og opplæring, mens den smale forståelse dreier seg om tiltak på individnivå eller inn mot mindre grupper. Tiltak på individ- eller smågruppenivå kan være spesialundervisning, men «[...] det kan også vere individuelle tilretteleggingar som ikkje er spesialundervisning» (Haug, 2012, s. 19). Begge forståelsesvariantene av tilpasset opplæring har sin rettmessige plass i skolen (Haug, 2012). For eventuelt å få tilbud om spesialundervisning som elev må man først ha på plass et enkeltvedtak som bygger på en sakkyndig vurdering gjort av PPT, og deretter en individuell opplæringsplan (Kunnskapsdepartementet, 2013; Opplæringslova, §5-6).

En rapport fra OECD (2006) kom med anbefalinger om at prinsippet om tilpasset opplæring, som man finner i Opplæringslovens §1-3, skal tillegges større vekt i skolen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Anbefalingen gikk blant annet ut på å utvikle bedre strategier for oppfølging og identifisering av elever som møter utfordringer, og at dette aktivt må jobbes med av alle involverte (Nilsen & Herlofsen, 2019). Alle involverte i denne sammenheng er stat, kommune, skole og den enkelte lærer. I et systemperspektiv gir det mening å se systemene i sammenheng for å forstå at hvert nivå gjensidig står i et spenningsforhold til hverandre, påvirker hverandre, og slik sett vil kreve innsats fra alle involverte også når det er snakk om tilpasset opplæring og spesialundervisning (Aasen et al., 2002).

Antall elever som fikk spesialundervisning i grunnskolen var stigende frem til 2012, men har siden den gang ligget stabilt rundt 8% (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 40). Det er PP-tjenesten som må gjøre en sakkyndig vurdering av enkeltelever, mens skoleeier – som oftest delegert til rektor ved skolen – fatter enkeltvedtak om at eleven skal få tilbud om spesialundervisning. På ungdomstrinnet er andelen elever som får spesialundervisning høyest. Hele tre ganger så mange elever mottar spesialundervisning på 10. trinn sammenlignet med 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan denne undervisningen organiseres fra skole til skole. Utdanningsdirektoratet har de siste årene ønsket at flere skal få organisert spesialundervisningstilbudet sitt inn i ordinær klasse (Kunnskapsdepartementet, 2020). I dag får ca 48% av elevene spesialundervisningen inne i klassen, mens man i 2013 kun var nede i 28% (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Med et økende ønske om organisering av spesialundervisning inn i klasse, og også en økende gjennomføringsgrad av slik organisering, stilles det andre krav til ledelse, lærere og PP-tjeneste i form av samarbeid, ressursfordeling og inkludering. Forskning viser at spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak fortsatt i stor grad organiseres som enetimer eller i smågrupper for elevene det angår, som et tilbud på sidelinjen av det ordinære opplæringstilbudet (Festøy & Haug, 2017). Og spesialundervisningen gjennomføres ofte av assistenter eller ufaglærte (Festøy & Haug, 2017; Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019).

PPT skal skrive sakkyndige vurderinger, men også bistå skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling nettopp for å legge forholdene best mulig til rette for elever med særskilte behov og rett på spesialundervisning (Opplæringslova, §5-6). Utvalget som i 2019 kom med forslag til endringer i forbindelse med revidering av opplæringsloven foreslår at PP-tjenestens mandat utvides til ikke bare å gjelde elever med særskilte behov, «[...] men i større grad også mot å hjelpe kommunene og fylkeskommunene i den universelle opplæringen» (NOU 2019: 23, s. 20). Målet med dette er blant annet at systemrettet hjelp og støtte fra PPT både skal bidra til å redusere behovet for spesialundervisning i skolen og øke fokuset på inkluderingsarbeidet for alle elever.

2.4 Samarbeid mellom skole og PPT – utfordringer og muligheter

En oversikt og gjennomgang av forskning relatert til utfordringer og strategier ved samarbeid mellom skole og andre hjelpeinstanser som er knyttet til psykisk helse-arbeid fra USA peker blant annet på at tverrfaglig samarbeid er spesielt krevende inn mot skolen (Weist et al., 2012). Dette vil være overførbart til samarbeidet mellom skolen og PPT i Norge. Noe av grunnen til at slikt samarbeid kan være utfordrende er at man har ulike profesjoner som representerer ulike disipliner og gjerne overfor hverandre fremstår som territoriale (Weist et al., 2012). I tillegg viser det seg at man gjerne har ulike mål med arbeidsoppgavene sine, varierende ansvarsfølelse, og lærere uttrykker ofte skepsis til å bruke for mye tid på andre arbeidsoppgaver enn det som går på elevens faglige opplæring, da de allerede mener å ha en krevende og stressende arbeidshverdag (Weist et al., 2012). Sistnevnte stemmer godt overens med forskning fra den norske skolen i forhold til utfordringer ved endringsarbeid og implementering av nye idéer blant lærere her i Norge (Midthassel & Ertesvåg, 2009; Roland, 2015; Støen & Midthassel, 2015).

Midtlyngutvalget har pekt på flere utfordringer i forhold til samarbeidet mellom skolen og ulike hjelpeinstanser – deriblant PPT (NOU 2009: 18). Det fremkommer ofte kryssende forventninger til PP-tjenestens arbeid og bidrag i samarbeidet med skolen, der tjenesten forventes å være: «[...] et sakkyndighetsorgan med høyt presisjonsnivå, [...] en samhandlings- og drøftingspart for skolen – med god kjennskap til skolen som system, [...] en rådgiver og støttespiller for foresatte, [...] en koordinerende instans og en oppfølger av faglige rådgivningsprosesser som er initiert av spesialisthelsetjenesten [...]» (NOU 2009: 18, s. 94). Forvirring knyttet til hvilken rolle lærere og PP-rådgivere har i et samarbeid dem imellom kan med andre ord være stor. I tillegg er det slik at forventninger fargers av tidligere erfaringer og forståelse av fenomenet man har forventninger til (Svartdal, 2019). I et forskningsprosjekt av Moen & Tveit (2012) kommer det frem at PP-rådgiverne er usikre på hvilken rolle de skal spille, og hva de egentlig skal bidra med i samarbeid med lærere. I forkant av det samme prosjektet uttrykte lærerne tydelige forventninger til hva de så for seg PP-rådgiverne skulle bidra med i samarbeidet, men at det fort oppsto rolleforvirring da samarbeidet startet og ble undersøkt nærmere (Moen & Tveit, 2012). Midtlyngutvalget påpekte også at det utføres mye dobbeltarbeid, nettopp på grunn av rolleforvirring mellom

lærere og PPT (NOU 2009: 18). I tillegg kom det frem at det ofte er lite helhet i tiltak, og at samordning i tid ofte er mangelfull, som igjen fører til at skolen ikke vet hva PPT gjør og motsatt (NOU 2009: 18).

Praksisfellesskap er et mye brukt begrep i norsk skole, og er i senere tid blitt løftet frem som «[...] en arbeidsform der respekt og lydhørhet for andres synspunkter og erfaringer utgjør et viktig grunnlag for videre læring og utvikling» (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 269). Dette er en definisjon av et møtepunkt som er overførbart på samarbeidet man bør ha mellom PPT og skolen. At man anerkjenner hverandre som likeverdige parter i samarbeidet, og bruker kommunikative verktøy som å lytte, spørre, reflektere og anerkjenne vil både bidra til at PPT kommer i posisjon, og at det driver prosessen fremover (Tveitnes & Simonsen, 2019) – for eksempel i retning av felles forståelse og tiltak. Systemarbeidet PPT skal utøve inn mot skolen bør være et samarbeid med innrammet og avtalt kommunikasjonsprosess der man deler kunnskap, utvikler felles repertoar og verdsetter de andre partenes synspunkter (Tveitnes & Simonsen, 2019).

I stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) står det om viktigheten av tett samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Dette er presisert blant annet fordi man mener tjenestene og kompetansen til PPT i større grad må være tilgjengelige, og at PPT må gjøre seg bedre kjent både med barna og miljøet rundt barna (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sett i forhold til det bioøkologiske perspektivet er det helt vesentlig å ha kunnskap om alle påvirkende faktor rundt hver enkelt elev, og læringsmiljøet i sin helhet, for videre å kunne samarbeide om gode rammer, tilrettelegging og spesialpedagogiske tiltak til fordel for hele mangfoldet av elever på hver enkelt skole. Det er viktig både at skolene anerkjenner og etterspør kompetansen til PPT, at PP-tjenesten selv tilbyr sine tjenester, og at PPT fungerer som et bindeledd i samarbeidet mellom skolen og andre hjelpeinstanser (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskningen viser likevel at det er for stor avstand mellom arbeidet PPT utøver og den pedagogiske praksisen til den enkelte lærer (Kolnes et al., 2020). At avstanden mellom de samarbeidende partene er for stor samsvarer også med konklusjonene til ekspertgruppen som utarbeidet Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018).

2.5 Oppsummering - aktualisering av forskningsspørsmålene ut fra det teoretiske rammeverket

De politiske føringene viser en utvikling fra å forstå PP-tjenestens mandat som to konkurrerende oppgaver til å se dem i sammenheng. Etter at Nordahl-rapporten forelå i 2018 er det blitt ekstra oppmerksomhet rundt tjenestens mandat, hvilken støtte PPT gir skolen, og hvordan samarbeidet med skolen fungerer. Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) rettet videre fokus på at hjelpeinstanser, som PP-tjenesten er en del av, bør være tettere på elevene og skolen. Det langsiktige målet for skolen og hele laget rundt eleven er inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020), og noe av det som er sentralt i arbeidet med å få dette til er et tett og velfungerende samarbeid mellom skolene og PPT. På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke hvordan lærere i dag forstår PP-tjenestens mandat relatert til systemrettet arbeid, hvilke forventninger lærerne har til samarbeidet med PPT, og i hvilken grad lærerne opplever at deres behov for systemrettet hjelp og støtte fra PPT blir møtt ut fra deres forståelse av mandatet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg som er tatt før, under og i etterkant av datainnsamlingen i denne studien. Som forsker foretar man valg gjennom hele forskningsprosessen, og transparens relatert til disse valgene er viktig for studiens reliabilitet. Jeg vil begrunne valgene som er gjort i forbindelse med metode, og videre tilnærmingen for å undersøke problemstillingen. I tillegg vil jeg gi en utfyllende beskrivelse av datainnsamlingen og en presentasjon av informantene som deltok. Avslutningsvis reflekterer jeg over kvaliteten ved studien og kommer med noen forskningsetiske betraktninger.

3.1 Valg av metode

Valg av tema og forskningsspørsmål har vært styrende for valg av metode. I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan lærere forsto PP-tjenestens mandat knyttet til systemarbeid, og hvilke forventninger lærerne hadde til samarbeidet med PP-tjenesten relatert til deres systemrettede arbeid. Jeg har hatt til hensikt å beskrive og utforske andre menneskers (læreres) erfaringer og forståelse av et sosialt fenomen, som samsvarte og ledet meg inn på bruk av kvalitativ metode og et fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Fenomenologien bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter den, og en slik tilnærming har som mål å beskrive fellestrekkene ved de erfaringene deltakerne i studien gir uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Ved bruk av intervju har jeg kunnet utvikle forståelse for hvilke opplevelser og refleksjoner deltakerne i denne studien har gjort seg om fenomenet som har vært i fokus. Bruk av intervju gir deltakerne større mulighet til å fortelle om egne opplevelser og uttrykke hvordan de selv forstår sine egne erfaringer (Thagaard, 2018).

Som forsker var jeg bevisst på min egen forforståelse relatert til fenomenet som knyttet seg til de aktuelle forskningsspørsmålene. Jeg er selv utdannet lærer, noe som kan være en styrke ved at jeg som forsker har kjennskap til arenaen det er forsket på, men samtidig har jeg vært bevisst på hvordan egne erfaringer knyttet til fenomenet, og egen forforståelse, har vært med på å farge tolkninger og analyse av datamaterialet. I kvalitative studier som denne dreier mye

seg om forståelse og fortolkning av deltakernes uttalelser, og jeg var opptatt av å finne frem til informantenes egne fortolkningsmønstre og forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2010), PP-tjenestens systemarbeid. Dette henger også sammen med hermeneutikk som dreier seg om at alt man tolker forstås i en kontekst – at det er en sammenheng mellom det man tolker, konteksten det tolkes i og min egen forforståelse som forsker (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). Hermeneutisk fortolkning kan forstås som at man søker å komme frem til gyldige fortolkninger av det man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2015), og det er noe jeg har hatt fokus på gjennom hele prosessen. Hvordan min egen forforståelse har spilt inn på fortolkning og analyse av datamaterialet i denne studien kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.5.3 om forskningsetiske vurderinger. Jeg vil i de påfølgende kapitlene utdype hvilke vurderinger jeg har gjort før, under og i etterkant av datainnsamling og analysearbeid relatert til forskningsprosjektet.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I dette kapittelet vil jeg presentere valg tatt i forbindelse med rekruttering av informanter, begrunnelse for valg av antall informanter, og hvilke kriterier jeg la til grunn for utvelgelse av disse informantene.

Hvor mange informanter som er nødvendig å ha med for å kunne svare på en bestemt problemstilling er det delte meninger om i litteraturen. Som hovedregel i kvalitativ forskning skal man ha med informanter som kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). I nyere tid er det blitt sagt å være en fordel å ha et mindre antall intervjuer, og heller bruke mer tid på forberedelser og analyser (Kvale & Brinkmann, 2015). Men det må likevel være mange nok intervjuer til at man får et bredt nok datamaterialet som utgangspunkt for å kunne svare på forskningsspørsmålene (Malterud, Siersma & Guassora, 2016). Malterud et al. (2016) presenterer en modell som omhandler *informasjonskraft* knyttet til fem dimensjoner ved en studie, og at disse fem dimensjonene vil være med å avgjøre hvor stort antall informanter som er nødvendig å ha med. Disse dimensjonene er *aim*, *specificity*, *theory*, *dialogue* og *analysis* (Malterud et al., 2016). Det er flere eksempler fra vitenskapens verden på at studier med få deltakere har tilført interessant kunnskap, og at studier med mange

deltakere ikke alltid gir forskere et bedre grunnlag for å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har tatt utgangspunkt i dimensjonene knyttet til informasjonskraft (Malterud et al., 2016) for å begrunne egne valg knyttet til utvalgets størrelse. I denne studien er problemstillingen spisset inn til å omhandle læreres forståelse av - og forventninger til et helt spesielt fenomen i samarbeid med PP-tjenesten. En spisset tematikk tilsier at man trenger færre informanter for å undersøke problemstillingen (Malterud et al., 2016). Informantene i denne studien har også en spesifikk kompetanse på det området som undersøkes, og jeg har lagt til grunn visse kriterier i utvelgelsen av informanter nettopp for å styrke informasjonskraften. Disse kriteriene kommer jeg tilbake til.

Studien er teoretisk drevet på den måten at den tar utgangspunkt i etablert teori på området, noe jeg omtaler og begrunner i delkapittel 3.4 om analysearbeidet. Til slutt er kvaliteten ved dialogen en viktig dimensjon i valg av antall informanter. Det er en fordel at forsker kjenner feltet som studeres fra før, og at forskeren har dyptgående kunnskap som er knyttet til tematikken og feltet som undersøkes (Malterud et al., 2016). Informasjonskraften i denne studien var stor på den måten at både informantene og forsker hadde erfaring og kunnskap fra feltet det ble forsket på. Det gjorde at intervjuene bar preg av en profesjonsfaglig samtale mellom to spesialister på området jeg ønsket å finne ut mer om. Dette kan i seg selv kan ha styrket studien uavhengig av antall informanter (Malterud et al., 2016).

På bakgrunn av argumentene nevnt over og studiens omfang og tidsbegrensning er det i denne studien valgt ut seks informanter til intervju. Utvalget består av seks lærere ved tre forskjellige ungdomsskoler som alle oppfyller forhåndsbestemte kriterier valgt ut for å styrke informasjonskraften i studien. Kriteriene var at alle informantene på nåværende tidspunkt fungerte som kontaktlærere, hadde minimum 3 års fartstid i skolen, og hadde noe erfaring med samarbeid med PPT. Ved å legge disse kriteriene til grunn fikk jeg som forsker informanter som i stor grad evnet å gi utfyllende informasjon om tematikken denne studien rettet søkelyset mot. I Stavanger kommune er det 15 ordinære ungdomsskoler, og fire av disse drifter i tillegg et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Ungdomsskolelærere ble primært valgt

fordi det i ungdomsskolen er størst andel elever som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Derfor kan man tenke seg at flere av lærerne knyttet til denne aldersgruppen har vært i kontakt med PPT.

Krueger (1988) påpeker viktigheten av å ha et bevisst forhold til hvor homogent utvalg man velger å gå for. I denne studien har jeg kun rekruttert lærere, noe som ga en relativt homogen gruppe med tanke på at fenomenet det ble forsket på var relatert til arbeidshverdagen deres. Samtidig hadde informantene ulik bakgrunn i forhold til ansiennitet i skolen, hvilke elever de har hatt hovedansvar for, og mengde samarbeid og involvering med PPT i sin profesjonshverdag. Dette bidro likevel til å få frem ulike oppfatninger fra informantene som alle hadde forutsetninger for å uttale seg om fenomenet det ble forsket på.

I rekrutteringsarbeidet henvendte jeg meg via e-post til rektorer ved aktuelle skoler i håp om at de kunne hjelpe meg med å komme i kontakt med kandidater som oppfylte kriteriene jeg hadde satt. I e-posten la jeg ved informasjonsskrivet (vedlegg 1) som ga en detaljert beskrivelse av prosjektet. Samtidig informerte jeg dem om hva jeg ønsket hjelp til og hvilke kandidater jeg ønsket å komme i kontakt med. Det viste seg vanskelig å oppnå kontakt på denne måten da ingen av rektorene jeg kontaktet responderte på e-post. Jeg så meg derfor nødt til fysisk å oppsøke skolene. Det ble straks forgang i rekrutteringsprosessen da jeg fysisk kom i snakk med personer i ledelsen ved de ulike skolene og fikk fortalt dem mer om prosjektet og studien. Derfra fikk jeg hjelp av ledelsen ved de tre deltakende skolene til å plukke ut og sette meg i kontakt med aktuelle lærere til intervjuene. Ledelsen spurte aktuelle kandidater på bakgrunn av kriteriene jeg hadde gitt, og videreformidlet deres kontaktinformasjon til meg etter at lærerne hadde samtykket. Dette er en metode man betrakter som *snøballmetoden* når det gjelder rekrutteringsstrategi, og dreier seg nettopp om å spørre enkelte personer om hjelp til å komme i kontakt med andre personer som gjerne vet mye om det temaet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010). I mitt tilfelle fungerte dette etter planen, og jeg fikk kontaktinformasjon til de aktuelle kandidatene som jeg videre gjorde avtaler med og opprettholdt kontakten med via e-post og telefon videre.

3.2.1 Presentasjon av informanter

De seks informantene som deltok i denne studien var fra tre forskjellige ungdomsskoler i Stavanger kommune, og én av skolene som deltok hadde i tillegg et særskilt tilrettelagt opplæringsstilbud tilknyttet skolen. Jeg ønsker å gi en kort presentasjon av de seks informantene som deltok i studien. På denne måten tydeliggjøres hvilken bakgrunn og erfaring informantene hadde fra skolen, deres samarbeid med PPT, og at de alle oppfylte kriteriene som var satt til utvelgelse og rekruttering:

Lærer 1:

Lærer med over 16 års erfaring fra ungdomsskolen, og har vært kontaktlærer alle disse årene. Vedkommende har allmennlærerutdannelse i tillegg til en mastergrad innen veiledningsarbeid, og har en del av sine år i ungdomsskolen også fungert som yrkes- og utdanningsrådgiver. Læreren beskriver selv at det har vært mye kontakt med PPT opp gjennom årene, men at ikke all denne kontakten har vært med PPT direkte. Vedkommende sier at det har vært flere tilfeller av elever med vedtak om spesialundervisning i alle klassene der vedkommende har fungert som kontaktlærer, og at mye av kontakten har dreid seg om utfylling av henvisninger, pedagogiske rapporter, individuelle opplæringsplaner (iop) og ansvarsgruppemøter.

Lærer 2:

Lærer med over 20 års erfaring fra skolen, og har vært kontaktlærer i ungdomsskolen alle disse årene. Vedkommende har utdannelse innen flere ulike undervisningsfag i tillegg til en mastergrad i historie kombinert med pedagogikk. Har jobbet mye med PPT de årene vedkommende har vært i skolen, men har opplevd redusert møtevirksomhet med PPT de siste årene til tross for at det har vært flere tilfeller av elever med vedtak om spesialundervisning i alle klassene vedkommende har vært involvert i.

Lærer 3:

Lærer med 8 års erfaring fra skolen, der de tre siste årene har vært som kontaktlærer i ungdomsskolen. Vedkommende har tatt flere undervisningsfag kombinert med en bachelorgrad i pedagogikk, i tillegg til flere fag innenfor fagområdet spesialpedagogikk. Kontakten med PPT ble beskrevet som lite direkte da mesteparten av kontakten gikk gjennom avdelingsleder, men at det var kontakt i forbindelse med utarbeiding av sakkyndige rapporter og i enkelte ansvarsgruppemøter. Læreren hadde en større del av sin stilling tilknyttet et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud.

Lærer 4:

Lærer med 10 års erfaring fra skolen, hvor de tre siste årene har vært som kontaktlærer i ungdomsskolen. Vedkommende har utdanning fra et 5-årig lektorprogram, og har alle sine 10 år som lærer vært tilknyttet ungdomstrinnet. Vedkommende har flere av de 10 årene i skolen hatt arbeidsoppgaver tilknyttet en særskilt tilrettelagt avdeling for ungdom. Kontakten og samarbeidet med PPT ble beskrevet som felles deltakende i ansvarsgruppemøter og i utarbeiding av pedagogiske rapporter i forbindelse med sakkyndige vurderinger.

Lærer 5:

Lærer med 4 års erfaring fra ungdomsskolen, hvor tre av disse årene har vært som kontaktlærer. Vedkommende har 5-årig lektorutdanning der undervisningsfag og pedagogikk har vært integrert i studiet. Mente selv at det hadde vært mindre direkte kontakt med PPT sammenlignet med sine kolleger, men at kontakten vedkommende hadde erfaring med primært baserte seg på ansvarsgruppemøter knyttet til samarbeid om enkeltelever.

Lærer 6:

Lærer med over 16 års erfaring som hele tiden har jobbet som kontaktlærer i ungdomsskolen. Vedkommende har allmennlærerutdanning kombinert med flere ulike årsstudium. Samarbeidet med PPT hadde i liten grad vært av direkte karakter, men kontakten vedkommende hadde hatt erfaring med var i størst grad i forbindelse med enkeltsaker knyttet til individuelle opplæringsplaner.

3.3 Intervju som metode

Gjennom et intervju ønsker man å få fram beskrivelser av informantenes egen forståelse av hverdagslige og arbeidsrelaterte fenomener, for deretter å kunne tolke betydningen av disse fenomenene som beskrives (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ønsket jeg å få innsikt i personers tanker og erfaringer, og da er intervju en velegnet metode for dette (Thagaard, 2018). En annen fordel ved å velge intervju som metode var at det åpnet opp for at informantene i større grad kunne uttrykke seg fritt om deres oppfatninger og erfaringer i forhold til hva et spørreskjema ville gjort (Johannessen et al., 2010). I tillegg er sosiale fenomener ofte komplekse, og ved å velge intervju som metode har jeg fått fram noe av denne kompleksiteten siden informantene fritt har fått uttrykke seg i forhold til tematikken rundt PP-tjenestens systemrettede arbeid.

For å få informantene til å snakke mest mulig fritt rundt fenomenet var det viktig at spørsmålene i intervjuguiden var åpne og i noen grad temabasert (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gjorde det mulig for meg som forsker å endre rekkefølgen på spørsmål og temaer underveis i intervjuet. Et slikt intervju omtales gjerne som semistrukturert eller delvis strukturert (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å lage en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket å finne svar på, og deretter strukturere disse i ulike kategorier, fikk jeg både innblikk i det jeg ønsket å rette søkelyset på samtidig som intervjuene ikke bar preg av å være for styrt (Johannessen et al., 2010). For å få innsikt i lærernes forståelse og forventninger rundt PP-tjenestens systemrettede arbeid trengte jeg en struktur som åpnet opp for at informantene fikk uttrykke seg fritt, men likevel knyttet til visse spørsmål med utgangspunkt i de samme temaene – derfor semistrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2010).

Semistrukturerte intervjuer er en intervjumetode som kan kategoriseres inn under kvalitative intervjuer, og intervjumetoden skiller seg på tre spesifikke områder fra et strukturert intervju (Yin, 2016). For det første ble det i denne studien en mer flytende og dynamisk relasjon mellom forsker og informant, fordi man ved kvalitative intervjuer tilpasser måten man stiller spørsmålene på, og hvilke spørsmål og tema man velger å fokusere mest på i hvert enkelt intervju (Thagaard, 2018; Yin, 2016). For det andre åpnet intervjuene i denne studien opp for

toveis-interaksjoner, og denne samtaleformen krever at man som forsker må lytte nøye til informantenes uttalelser da informantene naturlig vil variere hvor direkte og ærlig de uttaler seg (Yin, 2016). Til slutt er spørsmålene ved kvalitative intervjuer i større grad åpne enn lukket. Lukkede spørsmål krever ofte korte og konsise svar, mens åpne spørsmål gir informantene muligheten til å uttrykke seg friere om tematikken i spørsmålene (Thagaard, 2018; Yin, 2016). I denne studien var det som tidligere presisert viktig å åpne opp for informantenes frie uttalelser knyttet til spørsmålene, og i tillegg gi lærerne mulighet for refleksjon rundt emner som inkludering, spesialundervisning, systemarbeid og samarbeid.

3.4 Transkribering og analyse

Det finnes ikke noen objektiv måte å oversette fra muntlig til skriftlig språk på (Kvale & Brinkmann, 2015), men transkribering er nødvendig for å kunne gjennomføre en tematisk analyse slik jeg har gjort i dette prosjektet (Braun & Clarke, 2006). Hvor detaljert man skal gå til verks må også vurderes, og man bør gjerne være mer detaljert enn det man tenker kanskje er nødvendig for å gjennomføre analysen, fordi man ikke alltid vet hvilke temaer som til slutt kommer ut av datamaterialet som viktige (Tjora, 2012). Jeg har valgt å være detaljert på den måten at jeg ordrett har skrevet ned det informantene uttalte i intervjuene, noe som er viktig for ikke å legge egne tolkninger inn i transkripsjonene. Tenkepauser og lignende har jeg bevisst latt være å notere inn. Det samme har jeg gjort i sitatgjengiving i resultatdelen, der jeg har vurdert det til ikke å ha betydning for hvordan man skulle analysere og forstå informantenes uttalelser. Transkripsjonene er gjort på bokmål til tross for at informantene hadde ulike dialekter, men jeg har stoppet opp og bedt dem utdype i intervjuene dersom jeg har tenkt at enkelte dialektord i deres svar og forklaringer kan ha hatt en særegen betydning (Tjora, 2012). Oversetting til bokmål bidrar også til økt anonymisering gjennom transkripsjonsprosessen, og dette er forskningsetisk viktig. Kroppsspråk og visuelle uttrykk er noe man mister når man går fra muntlig til skriftlig språk, men siden jeg som intervjuer selv har transkribert, har jeg etter beste evne tatt med beskrivende stikkord knyttet til dette i transkripsjonene. I tillegg ble transkriberingen gjennomført kort tid etter intervjuene for ikke å miste verdifull tilleggsinformasjon knyttet til denne problematikken.

Med tanke på analysen av datamaterialet var det viktig å ha klart for meg at fenomenologiske studier, som denne, utforsker de meningene personer tillegger sine egne erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). I denne studien var fenomenet som ble undersøkt og studert PP-tjenestens systemarbeid inn mot skolen, og hvilken forståelse og forventning lærere har til samarbeidet med PP-tjenesten relatert til deres systemarbeid. Med utgangspunkt i innsamlet data i dette prosjektet kunne jeg på bakgrunn av de felles erfaringene lærerne uttrykte videre utvikle en mer generell forståelse av fenomenet som jeg forsket på (Thagaard, 2018). Samtidig finnes det ikke én sannhet knyttet til ethvert fenomen, og hermeneutikken indikerer at meningen man får ut av studien må forstås i lys av sammenhengen fenomenet er studert i (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Analysen er gjort med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse av datamaterialet fra kvalitative forskningsprosjekt. Ifølge Braun & Clarke (2006) må man ikke gå i den fellen å bruke forhåndsbestemte temaer fra selve intervjuet som temaer man bruker i analysen. Ved å gjøre det har man ikke foretatt noen analyse av selve datamaterialet. Analyseprosessen min var som følger:

Jeg har gjentatte ganger lest gjennom hele datamaterialet, og gjort meg kjent med det. Fordelen min var at jeg selv både gjorde intervjuene og transkriberingen på egenhånd, noe som ga meg en naturlig nærhet til datamaterialet. Deretter kodet jeg deler av datamaterialet som jeg fant interessant med utgangspunkt i denne studiens tematikk. Jeg lette etter sammenhenger og mønstre i svarene og uttalelsene fra intervjuobjektene ved å kode disse, for så å finne frem til aktuelle tema som utkrystalliserte seg via kodene i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg var hele tiden bevisst på at jeg gjennom analyseprosessen skulle ende opp med temaer som hadde god tyngde og grobunn i hele datamaterialet, «This is not to say that a few instances cannot be of interest, or revealing; but it is important not to misrepresent them as an overarching theme» (Braun & Clarke, 2006, s. 95). Det var ikke viktig for meg å finne tolkningsmuligheter som bastant påsto at alle svar støttet hverandre fullt ut, men heller få frem en så ærlig presentasjon av datamaterialet som mulig, der enkelte motsigelser forekom. I resultatkapittelet er de underliggende tematiske aspektene ved forskningsspørsmålene presentert slik det kom fram gjennom tolkningsarbeidet beskrevet. Jeg har tydeliggjort budskapet i gjennomgangen av resultatene ved å bruke adekvate eksempler fra datamaterialet innenfor hvert tema (Braun & Clarke, 2006). En teoridrevet tematisk analyse som er brukt her har utgangspunkt i et konstruktivistisk kunnskapparadigme, der meningen og temaene jeg

har kommet fram til er sosialt produsert gjennom eget tolkningsarbeid av datamaterialet skapt gjennom samtalene med informantene (Burr, 2006).

3.5 Kvalitetskriterier

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, og har å gjøre med forskningsresultatens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker må man stille spørsmål ved om resultatene av denne studien er reproduserbare dersom en tilsvarende studie på et annet tidspunkt gjennomføres av andre forskere. Larsen (2012) hevder at en kvalitativ studie, som denne, aldri vil kunne gjøres helt likt om igjen, ei heller oppnå nøyaktig de samme resultatene. Desto viktigere er det derfor å redegjøre for alt man har gjort, og valg man har tatt underveis i forskningsprosessen (Larsen, 2012). En kvalitativ studie krever stor grad av transparens knyttet til alle valg som er gjort og hvordan prosessen fra studiestart til presentasjon av analyse og resultater er blitt til (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Ved transparens vil andre forskere kunne følge trinn og faser ved studien, og på den måten styrker man studiens troverdighet og reliabilitet (Thagaard, 2018).

Det er viktig å skille mellom den informasjonen informantene har gitt og forskerens egne fortolkninger av informasjonen fra informantene (Thagaard, 2018). Jeg har i stor grad vært bevisst i utforming av intervjuguide og i gjennomføringen av intervjuene på ikke å benytte ledende spørsmål, både fordi man ikke ønsker at informantens svar skal påvirkes av måten spørsmålene er stilt, eller at informantene skal svare det de tror intervjueren vil høre (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det ingen garanti for at dette ikke skjer i noen grad. Men jeg har ved bruk av semistrukturerte intervjuer hatt muligheten for å oppklare misforståelser som har oppstått gjennom intervjurundene, og på den måten sikret at informantene har forstått det jeg har ønsket svar på. I tillegg har jeg brukt lydopptaker for å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018), lyttet til opptakene flere ganger for å gjengi korrekt det som er uttalt i intervjuene, og også gjengitt flere direkte sitater i analysekapittelet.

3.5.2 Validitet

Gjennom forskning ønsker man alltid å få ny kunnskap i forhold til temaene man studerer, og det er ønskelig å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som er samlet inn (Johannessen et al., 2010). I kvalitative studier, som denne, snakker man gjerne om overførbarhet mer enn generalisering (Thagaard, 2018). Min analyse av seks læreres uttalelser knyttet til deres forståelse og forventninger til PP-tjenestens systemarbeid kan ikke generaliseres til å si noe tilsvarende om alle læreres oppfatning av dette fenomenet, men sier kun noe om akkurat disse seks lærernes oppfatninger. Likevel tror jeg resultatene og analysen fra denne studien har en overføringsverdi i form av fortolkninger og forklaringer som vil kunne være nyttige på andre områder man ønsker å studere (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018).

Fordi jeg har beskrevet alle trinn, og begrunnet valg og avgjørelser som er tatt gjennom hele forskningsprosessen, sikrer jeg både en form for overføringsverdi og *bekreftbarhet*. Sistnevnte handler om i hvilken grad andre forskere ville støttet opp om resultatene i gjennomføring av tilsvarende studier (Johannessen et al., 2010). Det at lesere av denne oppgavens metoderedegjørelse og resultater har muligheten til å følge og vurdere alt som er gjort gjennom forskningsprosessen styrker bekræftbarheten. På bakgrunn av samme begrunnelse knyttet til transparens gjennom forskningsprosessen vil resultatene fra denne studien kunne ha en overføringsverdi til andre områder man ønsker å studere.

3.5.3 Forskningsetiske betraktninger

Det er flere forskningsetiske hensyn man må ta i studier som dette - og spesielt når personopplysninger skal behandles (Thagaard, 2018). Dette prosjektet er meldt inn og godkjent gjennomført slik det er beskrevet i dette metodekapittelet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjennelsen dreier seg primært om forhold relatert til behandling av personopplysninger i datainnsamlingen, lagring av datamaterialet, transkripsjon og analyse av datamaterialet (se vedlegg 3). De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2016) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning som også er fulgt

opp og tatt hensyn til i denne studien. Jeg vil beskrive mer detaljert hvilke hensyn og tanker jeg som forsker har gjort med utgangspunkt i kategoriene *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet* (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til alle informantene med utgangspunkt i en mal fra NSD (se vedlegg 1). I tillegg til dette gikk jeg muntlig gjennom hva det innebar for informantene å delta, slik at de alle skulle være klar over hva de ga sitt samtykke til før intervjuer og datainnsamling startet. Mulighetene informantene hadde til å trekke seg både før, under og etter intervjuene ble også presisert i forkant av intervjuene. Fordi relasjonen mellom forsker og informant ikke er symmetrisk, og enkelte informanter kan føle det som et «svik» å trekke seg i etterkant, så jeg det som nødvendig å opplyse om informantenes rettigheter også i etterkant av intervjuene (Tjora, 2012).

Jeg anser respekt som et viktig stikkord i denne sammenhengen, og gjensidig respekt er noe som forventes mellom alle involverte aktører (Tjora, 2012). I en kvalitativ studie som denne kommer man relativt tett på informantene som bidrar med informasjon om sine erfaringer og tanker, og konfidensialitet er viktig for å sikre at ikke innsamlet datamaterialet kommer på avveie. I intervjuene ble det benyttet diktafon, opptakene ble overført til privat pc uten internettilgang, transkribert og kodet, og deretter ble opptakene kun oppbevart på en minnepinne på et trygt sted hjemme - som en sikkerhet til prosjektet avsluttes hvis transkripsjonene skulle bli ødelagt eller slettet underveis. Måten jeg har brukt kodenavn for den enkelte informant på skal også bidra til anonymisering i publiseringen av oppgaven, slik at uttalelser ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte informant. De som har deltatt i denne studien skal vite sikkert at deres bidrag og informasjonen de har gitt ikke skal kunne tilbakeføres til dem (Johannessen et al., 2010). Samtykkeerklæring ble undertegnet på papir av alle seks informanter før intervjuene ble påbegynt.

Til slutt har jeg vurdert prinsippet som knytter seg til konsekvensene av å delta for informantene. «Forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, s. 12). Jeg har opplevd at informantene i denne studien ikke syntes

tematikken var vanskelig å snakke om siden det var jobbrelatert, men at det heller var interessant å få være med å reflektere rundt fenomenet. Det kan være en utfordring at det er en viss ubalanse i forholdet mellom informant og intervjuer i situasjonen, men informantene uttrykte trygghet i situasjonen. I tillegg kan det generelt virke positivt på informanter at intervjuer er en interessert lytter som ønsker å høre deres synspunkter (Thagaard, 2018). Som forsker har jeg forpliktet meg til å beskytte informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018), og jeg har tenkt gjennom konsekvensene av de valgene jeg har tatt før, under og etter gjennomføring av intervjuene. Informantene har i forbindelse med sitt bidrag uttrykt at de var fornøyde med informasjonen de fikk før, under og etter sin deltakelse.

4 Resultater

Denne studiens forskningsfokus har vært på læreres forståelse av PP-tjenestens systemmandat, og hvilke forventninger lærere har til samarbeidet med PP-tjenesten. I dette kapitlet presenteres resultatene av den tematiske analysen. Fem temaer ble skilt ut gjennom analyseprosessen, og disse var: *svak og individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat, to ulike måter å forstå inkludering på, lite spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet, savn etter spesialpedagogisk kompetanseutveksling og PP-tjenesten som utilgjengelig hjelpeinstans*. Hvert enkelt tema som er kommet fram gjennom analysen representerer ulike aspekter ved forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). Enkelte temaer er relatert til lærernes forståelse av systemmandatet, mens de resterende er aspekter ved lærernes forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten. Temaene vil bli grundig gjennomgått i dette kapitlet, og de ulike aspektene understøttes av direkte sitater hentet fra transkripsjonene.

4.1 Svak og individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat

Systemarbeid var et begrep de fleste lærerne i denne studien synes var vanskelig å definere. Det var ikke et begrep de var kjent med fra sin arbeidshverdag, og de var heller ikke kjent med begrepet knyttet til PP-tjenestens mandat fra opplæringsloven. En av lærerne understreket usikkerheten på følgende måte: «Jeg ser for meg at det gjerne er noe (...) jeg er faktisk veldig usikker, men jeg ser for meg at de skal prøve å gjøre noe i forhold til elevsaker, nei jeg vet ikke» (Lærer 3). Det var ulike forståelser både av selve begrepet og av arbeid som kan relateres til PP-tjenestens systemmandat.

Det som gikk igjen var at lærerne så på PPT sitt arbeid som individrettet, der rådgivere fra tjenesten skulle inn å utrede enkeltelever ved å skrive en rapport der det påpekes og defineres utfordringer hos disse. Enkelte av informantene forsto også begrepet som et samlebegrep for det systematiske arbeidet som skal finne sted rundt den enkelte elev i form av videre oppfølging etter at PPT har slutført sine sakkyndige vurderinger. Med dette mente de at elever med enkeltvedtak og rett på spesialundervisning videre gjennom skoleløpet har krav på

iop, samtaler, møter og underveisvurderinger, men at dette ikke er et arbeid PPT nødvendigvis skal være involvert i. To lærere ved to ulike skoler forsto det slik at PPT skrev en individrettet sakkyndig rapport, og at systemarbeidet startet etter at PPT hadde skrevet og overlevert denne rapporten til skolen. De var tydelige på at det var andre hjelpeinstanser tilknyttet skolen som skulle ta seg av det systemrettede arbeidet videre. Det at PPT skulle gjøre noe annet enn det individrettede arbeidet knyttet til sakkyndige vurderinger virket med andre ord fjernt for de fleste, og lærer 1 oppsummerte det på denne måten:

For meg er PPT knyttet opp mot hjelp, hva skal man si, støtte, utredning og slike ting i forbindelse med enkeltelever som går i klassen min, ikke sant. Slik at jeg må jo bare innrømme at jeg har gjerne ikke tenkt så fryktelig mye på at PPT i den grad driver, eller tenker mer sånn system. For da er du gjerne på nivået over elevnivå, ikke sant. Og da er du gjerne på et høyere nivå, mens jeg i hodet mitt har tenkt i den grad jeg har vært i kontakt med PPT at det var litt mer sånn på individnivå. Så det er min erfaring, eller sånn som jeg har tenkt da

En tredje måte å forstå PP-tjenestens systemarbeid på kom frem i flere av intervjuene på de ulike skolene, og var knyttet opp mot PP-tjenestens kursing av ansatte i skolen. Ved flere av skolene hadde PPT vært inne og forelest i forbindelse med fagdager eller planleggingsdager for de ansatte, men gjerne bare noen få ganger over en tiårsperiode, ifølge en av informantene. Disse kursene hadde tatt for seg temaer som autisme og ADHD, og ble gitt som generell informasjon til alle ansatte. Dette ble sett på som nyttig, og alle lærerne hadde eller hadde hatt elever med en eller flere av disse diagnosene i sine klasser. Likevel ble det påpekt av enkelte informanter at ingen elever er like til tross for lik diagnose, så enkelte tiltak vil gjerne gagne alle, men hver enkelt elev trenger også individuell tilpasning.

I intervjurundene fikk informantene lest opp PP-tjenestens mandat som står skrevet i opplæringsloven, og på bakgrunn av dette gjorde de seg noen tanker om hva slags oppgaver PP-tjenesten har utover det de selv har erfart. Likevel penset de fleste samtalen fort inn mot det individrettede sakkyndighetsarbeidet, og i større grad syntes det var vanskelig å si noe om PP-tjenestens andre oppgaver inn mot skolen:

Ja, når du leser dette så begynner man jo å tenke. Og da kommer man jo på at så har jo PPT vært innom her og hatt kurs om autisme eller elever innenfor autismspekteret (...) men det er klart det er jo med ujevne mellomrom, så det er gjerne den der med de sakkyndige vurderingene som vi bruker når vi skal lage IOPer i ulike fag og de tingene der som vi gjerne tenker mest på som lærer i vår hverdag (Lærer 1).

Flere av de andre lærerne opplevde selv at PPT primært var knyttet opp mot hjelp, støtte og utredning i forbindelse med enkeltelever som gikk i deres klasser, og en av dem sa: «(...)PPT driver vel ikke noe arbeid med system som jeg vet. Systemarbeid, nei jeg tenker PPT jobber mest med elevsaker og sånn, på elevnivå. De skriver sakkyndig vurdering og det er vel det» (Lærer 4). Alle lærerne ga uttalelser som minnet om dette, og det eneste som kom frem i intervjuene om lærernes egne erfaringer og tanker rundt PP-tjenestens systemarbeid gikk på kurs eller foredrag enkelte skoler hadde hatt i forbindelse med planleggingsdager eller lignende. Slik jeg forsto lærerne fra to av skolene som uttalte dette var at PPT drev systemarbeid når de snakket generelt om elevutfordringer eller diagnoser som ikke var knyttet til enkeltelevsaker. Utover dette virket PP-tjenestens mandat fra opplæringsloven ukjent for lærerne i denne studien.

Lærerne ga likevel uttrykk for at de ønsket et mer helhetlig blick fra PP-tjenestens side i forhold til enkeltelevsakene, nettopp fordi de i hvert enkelt klasserom både har flere elever med enkeltvedtak, og enda flere elever uten et slikt vedtak som også har krav på en tilrettelagt skolehverdag. Lærerne sa de ofte opplevde stort fokus på enkeltelever i møte med PPT, og at det var vanskelig å vite om de ga et godt nok undervisningstilbud til alle elevene i klassen når de forsøkte å legge undervisningen ekstra til rette for enkelte elever:

Det som jeg av og til synes kan være vanskelig i møte med PPT er at, selv om de på en måte skal ha et systemrettet arbeid, så møtes vi mer på den måten at det handler om den ene eleven (...) Vi snakker om å legge til rette for den eleven sånn og sånn, og så kommer du ut i virkeligheten og da sitter ikke den eleven der helt alene, så dermed blir ikke det du klarer å gjennomføre ikke helt slik du har sittet på møtet og sagt at du skal gjøre (Lærer 1).

En av lærerne i denne studien hadde en relasjon til noen i PP-tjenesten, og hadde på et tidligere tidspunkt blitt fortalt følgende fra denne personen:

han er inne i klasser, han jobber med elever der han prøver å se hva det kan være med læringsmiljøet som bør endres på for at den eleven skal få det bedre. Så i stedet for å bare ta ut den eleven så jobber de med hele klassemiljøet og læreren for å endre undervisning og sånn. Og da har jeg skjønnet at det også er en del av PPT, og ikke bare diagnostisering og den biten (Lærer 5)

Samme læreren fortalte videre at vedkommende hele tiden har tenkt at noen instanser jobber med å observere elever og klasser på denne måten og med den hensikt å bedre skolehverdagen for enkeltelever, men at vedkommende ikke hadde tenkt at disse arbeidsoppgavene tilhørte PP-tjenesten.

Det var med andre ord svært ulik forståelse av mandatet til PP-tjenesten blant informantene, og de fleste anså deres oppgaver knyttet til individrettet arbeid, samtidig som det ble uttrykt usikkerhet rundt hva som egentlig var deres oppgaver og ansvarsområder. Selv læreren som hadde hørt om arbeidsoppgaver knyttet til sakkyndighetsarbeidet som gikk noe utover den individrettede oppfatningen resten av lærerne hadde, var usikker på hvordan man skulle forstå PP-tjenestens arbeidsoppgaver relatert til mandatet. Ulike oppfatninger og assosiasjoner relatert til begrepet systemarbeid og til hva PP-tjenestens systemarbeid innebar tydet på en svak forståelse av mandatet blant alle lærerne.

4.2 To ulike måter å forstå inkludering på

Resultatene viser at de seks informantene i denne studien samlet sett hadde to ulike syn på hva inkludering handlet om. Den ene måten å forstå dette på var at elever med enkeltvedtak og rett på spesialundervisning i størst mulig grad skulle få sin spesialundervisning inn i stor klasse. Lærerne som støttet seg til denne forståelsen uttrykte at inkludering handler om en bestemt gruppe elever som skal inkluderes med resten av klassen, primært ved å få være til stede i fellesundervisningen. Og videre ble det presisert at den gruppen det er snakk om er elevene med rett på spesialundervisning. Den andre måten å forstå inkludering på handler om noe mer enn bare det å være fysisk til stede, og det handler heller ikke bare om elever med rett

på spesialundervisning. Enkelte av lærerne i denne studien snakket om at inkluderende læringsfellesskap ikke bare handler om at man skal sitte i samme rom, men at undervisningen er tilrettelagt slik at alle kan delta, og videre ha et faglig og sosialt utbytte av det som skjer på sitt nivå.

Da lærerne snakket om PP-tjenestens ansvarsområder knyttet til inkluderingsarbeidet i skolen, sa lærer 3 følgende: «Jeg føler vel egentlig at PP-tjenesten er så lite synlig, så man egentlig ikke vet helt hva de gjør eller hva slags ansvar de har». Dette med ansvar ble vanskelig for flere av lærerne å si noe om knyttet til inkluderingsarbeidet. Ingen av lærerne hadde tenkt på at PPT kanskje kunne eller skulle ha bidratt med noe inn mot skolen for å hjelpe dem med arbeidet mot en mer inkluderende skole. Men etter å ha tenkt seg om mente en del av lærerne at et tettere samarbeid med PPT ville hjulpet på inkluderingsarbeidet ved at man får kombinert lærernes kompetanse med PP-rådgivernes kompetanse. Slik de opplevde samarbeidet med PP-tjenesten i skolen i dag, gikk det i størst grad ut på å få enkeltelever med rett på spesialundervisning til å fungere i stor klasse.

Noen av lærerne opplevde at PPT enkelte ganger stilte for høye krav til lærerne og til skolen med tanke på ressursbruk opp mot elever med enkeltvedtak. Lærerne uttrykte at de trodde PPT ofte forsto budsjettsituasjonen i skolen og hvilket handlingsrom den enkelte lærer har med tanke på tilrettelegging. Likevel opplevde ofte lærerne at det var et misforhold mellom det PP-tjenesten mente elevene trengte for å få et best mulig utbytte og det lærerne faktisk var i stand til å organisere innenfor skolens budsjettammer. De fleste lærernes uttalelser knyttet til deres forståelse av PP-tjenestens involvering i inkluderingsarbeidet handlet om at elevene med rett på spesialundervisning var de som skulle inkluderes, og at fokus på elevenes faglige utbytte var det som måtte til for å bli inkludert. Enkelte lærere mente PP-tjenesten i for stor grad hadde fokus på elevenes faglige utbytte.

Flere av lærerne trakk også frem stikkord som respekt, aksept og mangfold som viktige grunnpilarer for at inkludering skulle kunne oppnås. Enkelte gikk også langt i å si at det var andre faktorer enn faglig utbytte som i hovedsak dannet grunnlag for inkludering. Lærer 6 uttalte:

Jeg tenker ikke at det faglige utbyttet er en forutsetning for å være inkludert. Det er det som er kunsten, at hvis man føler sosial tilhørighet og aksept, så blir man bedre i stand til å lære, og man har det uansett bra med seg selv ved å være akseptert, så det faglige spiller ingen rolle. Du kan ha det fint selv om du ikke fungerer faglig, men det er veldig få som har det fint hvis de kun fungerer faglig

Ut fra dette sitatet går det altså et skille mellom faglig og sosialt utbytte, som enkelte lærere trakk fram som viktige faktorer i inkluderingsarbeidet. For noen av lærerne, i likhet med lærer 6, ble det sosiale utbyttet ansett som viktigere enn det faglige. Elevenes tilfredshet sosialt i skolen ble sett på som en forutsetning for faglig utbytte. Flere av lærerne opplevde likevel at PP-tjenestens fokus ofte var på det faglige utbyttet til den enkelte elev. Lærer 6 var tydelig på at man ved å få elevene til å ha det bra med seg selv og til å trives på skolen, vil gjøre det enklere å tilrettelegge for faglig utbytte. Ingen av lærerne viste til at PP-tjenesten hadde dette fokuset som de selv prøvde å ha. Faglig utbytte ble likevel omtalt som viktig også av lærerne, men at man for å komme dit var nødt til å innarbeide en del andre forhold i læringsmiljøet. Og i dette arbeidet uttrykte de fleste lærerne at de ikke visste hva PP-tjenesten kunne bidra med. Hovedargumentet til lærerne i denne studien er at PPT oppleves som såpass utilgjengelig og lite til stede i skolen at de vanskelig kan se for seg hvordan tjenesten skal kunne hjelpe dem i det daglige inkluderingsarbeidet.

De lærerne som mente PP-tjenesten kom med konkrete råd i forbindelse med overlevering av sakkyndige rapporter mente enkelte av disse rådene rettet mot enkeltelever i noen tilfeller kunne overføres til alle elevene i klassen. To av lærerne sa det slik at det som er nødvendig for noen elever gjerne kan være bra for alle. Slike utsagn vitner om en inkluderingstankegang i arbeidet med tilrettelegging og spesialundervisning i klasserommet. Det som likevel gikk igjen hos lærere ved alle tre skolene var at de ikke helt visste eller klarte å se for seg hva PPT kunne bistå skolene med i arbeidet mot en mer inkluderende skole. Flere av dem påpekte at PP-tjenesten var så lite til stede i skolen, og at det var en nødvendighet for at man skal kunne bidra med noe i dette arbeidet. Det ble foreslått av en lærer at PP-rådgiverne burde deltatt i jevnlig møter på systemet under ledernivå, altså med kontaktlærerne og på faggruppenivå. Flere av lærerne opplevde heller ikke at alle PP-rådgiverne kjente skolene godt nok som system, noe de videre anså som en forutsetning for å kunne hjelpe skolene med

inkluderingsarbeidet. Lærerne i denne studien hadde erfart at de ulike PP-rådgiverne hadde ulik utdanning og bakgrunn. Ut fra dette var det forståelig for dem at PP-rådgiverne ville ha ulik innsikt og forståelse av skolene som system, og ulik mulighet til å påvirke og hjelpe utover det å ha fokus på enkeltelever.

4.3 Lite spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet

Ut fra informantenes svar rådet det usikkerhet knyttet til hvordan de skulle forstå PP-tjenestens rolle inn mot skolen. De fleste informantene stilte seg i stor grad uforstående til systemmandatet som man finner i opplæringsloven. Lærerne hadde i stor grad sett på PP-tjenestens oppgaver knyttet til det å gi skolen og lærerne en utfyllende sakkyndig vurdering på enkeltelever med rett på spesialundervisning. Samtidig som informantene forsto dette som PP-tjenestens hovedoppgave, og i flere tilfeller eneste oppgave, så var ikke deltakerne i denne studien samstemte om hva de forventet av en slik rapport. Lærer 6 uttrykte at rapportene ofte bare påpekte elevens utfordringer eller faglige svakheter, og mente dette ikke hjalp lærerne i arbeidet videre med utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (iop) og tilrettelegging av spesialundervisning for eleven;

Som jeg har nevnt tidligere så tenker jeg at hvis PP-tjenesten skriver en sakkyndig vurdering der de anbefaler iop, og at de skal få støtte så og så mye fordi de er så svake at de kanskje ikke kan få karakter i fagene engang. Og for meg som ikke har spes.ped., så tenker jeg at jeg kunne trengt noen konkrete tips som jeg kunne gjort, fra noen som faktisk kan dette (...) hvis svaret deres bare er at denne eleven ikke er god i regning, ja ok hva gjør jeg da. Det skulle vært mer konkret i forhold til ting jeg kunne gjort. Sånn kan det legges opp, altså komme med forslag, det må ikke være noe som pålegges oss lærere, men at de kommer med tips til måter å komme videre på og ting som de vet har hjulpet med lignende utfordringer tidligere. Det hadde vært fint.

Læreren uttrykte tydelig frustrasjon over at den sakkyndige rapporten ikke hjalp dem i organiserings- og tilretteleggingsarbeidet videre for de elevene det angikk, og hadde klare forventninger til PP-tjenesten som vedkommende ikke opplevde ble oppfylt. Flere av lærerne sa i intervjuene at de tror PP-tjenesten sitter på mye kunnskap og kompetanse om ulike

utfordringer som enkeltelever strever med, for eksempel knyttet til konsentrasjonsvansker, lærevansker og diagnoser, men at denne kompetansen ikke når ut til lærerne og bistår dem på en god nok måte. «Og så er det litt slik at når de har utarbeidet sin sakkyndige vurdering og egentlig peker på hvor utfordringene ligger, så er det jo faktisk vi på skolen som må prøve å gjøre noe med det», sa lærer 1, som igjen viser at lærerne i denne studien oppfatter sakkyndighetsrapportene som en beskrivelse av elevens utfordringer uten at det hjelper dem videre i organiserings- og tilretteleggingsarbeidet. Lærer 2 sa også at PPT sitt arbeid er over når den individuelle sakkyndige rapporten er overlevert skolen. Slik læreren forsto det var det deretter opp til skolen, miljøtjenesten og Lenden (ressurssenter for elever med psykososiale vansker) med flere å jobbe systematisk og systemrettet inn mot eleven: «Vi ser ganske smalt på den rapporten fra PPT, og gjør egne vurderinger ut ifra det» (Lærer 2).

Alle lærerne opplevde at avstanden mellom dem og PP-tjenesten var for stor, og det kan virke som noe av grunnen til dette var at overlevering av de sakkyndige rapportene ofte var eneste treffpunktet de hadde seg imellom. Samtidig ble det uttrykt at rapportene i seg selv ikke anses som god nok støtte i deres videre arbeid med å hjelpe elever med rett på spesialundervisning. Lærer 6 sa: «Jeg vet ikke helt hva jeg kan forvente, hva jeg har lov å forvente. Og jeg tror ikke det jeg ønsker av PP-tjenesten er det som er deres oppgaver, det de har fått beskjed om å gjøre. Men jeg skulle ønsket å se mer av dem, for nå blir det jo veldig stor avstand mellom oss og dem».

Når det gjelder de sakkyndige vurderingene av enkeltelever, så var dette noe alle lærerne i intervjuene til stadighet dreiet tilbake og inn på. Det var helt tydelig at det var dette de i størst grad assosierte med PPT og deres oppgaver. Lærer 5 sa følgende om PP-tjenestens mandat og arbeidsoppgaver; «Det er jo liksom sakkyndig vurdering man tenker på når man hører PPT (...) og jeg vil tro jeg kun har hatt erfaring med individrettet arbeid». Det virket som sakkyndighetsarbeidet, slik lærerne i denne studien forsto det, ikke i nevneverdig grad tok hensyn til systemene rundt eleven i utarbeidelsen av rapportene, men i større grad beskrev eleven isolert fra læringsmiljøet. En av lærerne oppsummerte det på denne måten:

Det som PPT gjør er jo helt klart individrettede tiltak, mens det vi i skolen gjør er mer systemrettet. Vi har jo ikke mulighet til å tilrettelegge i så stor grad som det de gjerne ser for seg at vi skal klare, det går liksom ikke i en vanlig klasse. PPT har jo ansvar

for én elev, eller i hvert fall én om gangen, mens vi lærere skal jo ta oss av alle 30 på en gang. Vi lærere skal jo og se den enkelteleven i en annen setting. Det blir veldig annerledes slik vi ser de og slik de ser de. Jeg vet ikke helt hvordan PPT skulle klart å ta hensyn til alt som er rundt eleven, og hva kan du egentlig gjøre med de ytre faktorene (Lærer 6)

De sakkyndige rapportene fra PPT ble tydelig oppfattet av lærerne som individrettet arbeid. Dette er kanskje ikke så unaturlig med tanke på at hver enkelt elev som utredes skal ende opp med en egen rapport. Men hvilke hensyn som skal tas med i vurderingen av den enkelte elev er ikke eksplisitt presisert i PP-tjenestens mandat, og lærerne i denne studien hadde liten erfaring med at PP-rådgiverne tok hensyn til klassens læringsmiljø og andre utenforliggende faktorer i vurderingen av den enkelte elevs utfordringer. Samtidig oppfattet flere lærere i denne studien at rapportene var fylldige og beskrivende av den enkelte elevs utfordringer isolert sett, men at man som lærer etter å ha fått overlevert rapporten sto igjen på egne ben i den videre planleggingen og tilretteleggingen for elevene. Det at lærerne oppfattet rapportene som en ren beskrivelse av elevenes utfordringer uten videre beskrivelse av eller forslag til tiltak ble også oppfattet som frustrerende, og lærer 5 uttrykte det på denne måten:

Tror kanskje jeg håper på litt sånne konkrete råd i forhold til hvordan man kan tilpasse undervisningen til de elevene det gjelder. At du som lærer skal få noen verktøy. Og også få en større forståelse av hva det er som gjør det vanskelig for disse elevene. Som lærer har man gjerne sett mange enkeltting, men at PPT skal kunne sette dette inn i en sammenheng, ja, og kunne forklare dette

Lærerne forsto i stor grad den beskrivelsen PPT ga av den enkelte elevs utfordringer, men uttrykte frustrasjon med tanke på at det ofte ikke fulgte med tips og råd til hvordan de skulle tilrettelegge for veien videre på bakgrunn av disse utfordringene. Med tanke på hvor lite fysisk og direkte kontakt det var mellom kontaktlærerne og PP-rådgiverne, slik det kom til uttrykk i disse intervjuene, så var det også naturlig for kontaktlærerne å slå seg til ro med at det videre arbeidet etter at rapportene var skrevet og overlevert skolen sto og falt på hver enkelt skole, og hver enkelt lærer.

Den enkelte skoles budsjett og handlingsrom med tanke på tilgjengelige ressurser vil være avgjørende for den videre tilretteleggingen og organiseringen av spesialundervisningen. To av lærerne påpekte i forlengelsen av dette at de ikke la noe ansvar over på PP-tjenesten for hvordan skolene organiserte spesialundervisningen videre, «det er ikke PPT sitt problem» (Lærer 4). Over tid hadde forventningene til selve den sakkyndige rapporten og til det videre samarbeidet blitt nedjustert, fordi lærerne over tid hadde erfart at PP-rådgiverne i stor grad var utilgjengelige gjennom skoleåret etter at den sakkyndige rapporten var overlevert. En av lærerne sa;

for eksempel hvis du leser en sakkyndig rapport om det er gjennomførbart i praksis, så tenker jeg at det ikke alltid er det. Man kan få inntrykk av at PPT har veldig fokus på enkeltelever, og at de ikke i like stor grad ser hele bildet, hele klassen, det at læreren skal drive undervisning for 30 elever (Lærer 5)

Lærerens forståelse av PP-tjenestens individrettede fokus ble igjen presisert, og flere av informantene påpekte at de ofte ble sittende igjen alene med ansvaret for å tilpasse de nødvendige individrettede tiltakene til hele elevgruppen. Alle lærerne uttrykte et ønske om mer spesialpedagogisk støtte i form av tips og råd gjennom de sakkyndige vurderingene til organisering og tilrettelegging av spesialundervisningen.

4.4 Savn etter spesialpedagogisk kompetanseutveksling

Mye av det som gikk igjen i samtale med informantene i denne studien var deres samstemte syn på at PP-tjenestens ansatte etter deres oppfatning hadde eller burde ha en annen type kompetanse enn den de selv hadde. Fordi lærerne forholdt seg til større grupper av elever og måtte ta hensyn til hele klassen, og læringsmiljøet totalt sett, mente de at deres allmennpedagogiske kompetanse ga dem et godt utgangspunkt for tilrettelegging av undervisningen til de fleste elevene. Videre mente informantene at PP-rådgivernes kompetanse burde være mer spesialpedagogisk og individrettet. Lærerne mente at PP-tjenesten både hadde tid og kompetanse til å kunne gå i dybden på enkeltelevers utfordringer og behov i større grad enn det lærerne selv opplevde at de kunne i sin arbeidshverdag. Lærer 3

uttrykte det på denne måten: «PPT har sikkert mer kompetanse enn oss på mange områder som kan hjelpe elevene, og gjerne spesialpedagoger, de kan sikkert lære oss mange ting. Vi som lærere har ikke så mye tid til å kunne fokusere på samme måte som de kan gjøre på den enkelte elev».

Lærerne sa og noe om at de opplevde et økende behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen nå sammenlignet med tidligere, fordi flere elever enn de som har enkeltvedtak om spesialundervisning har utfordringer som krever en form for ekstra tilrettelegging. Siden flere av lærerne anså PP-rådgiverne som spesialister på ulike elevutfordringer knyttet til faglige og sosiale utfordringer i skolen ønsket de også et tettere samarbeid med PPT. Lærerne mente at PP-rådgiverne allerede viste noe av sin kompetanse gjennom deres formuleringer i de sakkyndige rapportene knyttet til enkeltelever. Derfor mente lærer 6 at de samme PP-rådgiverne også måtte ha kunnskap om hva som skulle til for å hjelpe disse elevene best mulig. Men flere av informantene uttrykte at de ikke alltid fikk den nødvendige videre hjelpen etter at de sakkyndige rapportene var ferdig utarbeidet og enkeltvedtakene fattet. Likevel hadde lærerne en forståelse av at PP-rådgiverne hadde den nødvendige kompetansen for å hjelpe dem videre i tilrettelegging og spesialundervisning for den enkelte elev, og de mente derfor det var synd at denne kunnskapen ikke i stor nok grad ble tilgjengeliggjort.

Avstanden mellom PP-rådgiverne og lærerne ble beskrevet av flere informanter, og denne fysiske avstanden mellom to profesjonelle samarbeidspartnere gjorde også at kompetanseutvekslingen ble oppfattet som svak. Den spesialpedagogiske kompetanse lærerne mente PP-rådgiverne hadde følte derfor som utilgjengelig for flere av dem. Avstanden mellom PPT og lærerne gjorde at de ikke fikk følelsen av å kunne hjelpe alle elevene i klassene sine på best mulig måte, og lærer 1 beskrev savnet etter PP-tjenestens kompetanse slik:

Men allikevel sitter vi ofte med en følelse av, eller nå snakker jeg mest på vegne av meg selv, men at jeg skulle visst enda mye mer. Fordi jeg opplever mer og mer at det er flere som har ulike utfordringer, enten det går på læring og disse tingene her, eller det går på andre ting som gjør at vi skulle visst enda mer. Og vi trenger jo den kompetansen de i PPT sitter på. Eller vi skulle hatt enda mer tilgang til den i det daglige på en måte

Jeg forstår det slik at lærer 1 i likhet med flere av informantene gjerne skulle hatt bedre tilgang til kompetansen de mener at PPT besitter. Det var en tydelig forståelse og forventning om at PP-rådgiverne kunne mer enn dem selv da det var snakk om hva elevene med ulike lærevansker trengte av tilrettelegging. Lærer 6 sa: «Jeg tenker jo at hvis du jobber i PPT så må du ha ganske mye mer utdanning enn meg innen spes.ped.». En av lærerne på en annen skole påpekte også at skolen er avhengig av mer spes.ped.-kompetanse, men at ikke alle lærere kan ta etterutdanning innen spesialpedagogikk. Derfor mente læreren at det var viktig at samarbeidet mellom kontaktlærer og PP-rådgiver fungerte slik at deres kompetanse ble tilgjengeliggjort.

I møte med PPT har en av lærerne uttrykt at «jeg opplever at de vet hva de snakker om, de er faglig flinke» (Lærer 2), men som med de andre lærerne var utfordringen at møtevirkosomheten var for svak eller nærmest ikke-eksisterende. Den spesialpedagogiske kompetansen lærerne ønsket bedre tilgang til var noe av dette: «Jeg tenker jo at de bør gjerne ha litt mer kompetanse på litt slike, der du skal undervise folk med lærevansker og sånn så tenker jeg de bør kunne litt mer enn meg» (Lærer 6). Andre lærere fulgte opp med å beskrive spesialpedagogiske verktøy og råd knyttet til de enkelte elevene med rett på spesialundervisning, og hvordan de skulle få dette til å fungere i større grupper der mange elever har ulike utfordringer og behov.

Lærerne uttalte seg om hvordan de oppfattet PP-rådgivernes egen forståelse for skolen som system, og PP-rådgivernes forståelse for hva lærerne trengte i samarbeidet med tjenesten. Her gikk det et tydelig skille mellom informantenes svar. Enkelte var tydelige på at PP-tjenesten var så lite involvert i deres hverdag, og så lite tilgjengelig og til stede at det ikke var mulig for dem å utvise noen form for forståelse for skolen som system – det var i hvert fall ikke noe de hadde fått inntrykk av. Andre uttalte at enkelte PP-rådgivere virket til å kjenne skolen som system, og at dette hadde mest med PP-rådgivernes bakgrunn, utdanning og erfaring å gjøre. Lærer 5 forklarte det på denne måten:

Noen har jo jobbet lenge i skolen først, og så begynner i PPT, og da tenker jeg at man har god kjennskap til hvordan skolen fungerer. Men hvis de begynner rett i PPT, ikke har jobbet i skolen, så ser jeg for meg at det sikkert er veldig variert. Noen kan ha god kompetanse om skolen likevel, mens andre ikke har det.

4.5 PP-tjenesten som utilgjengelig hjelpeinstans

Ut fra intervjuene var det tydelig en ulik praksis på skolene med tanke på hvordan kontakten mellom PP-tjenesten og skolene ble organisert og praktisert. Det som gikk igjen var at det var svært lite kontakt gjennom skoleåret mellom kontaktlærerne og PP-rådgiverne. Det var gjennomgående lite samarbeid som var satt i system. Kun én av de tre deltakende skolene i denne studien hadde en fast PP-rådgiver som var tilknyttet sin skole, men kun én av de to lærerne ved skolen visste hvem denne personen var. Grunnen til at vedkommende hadde enkelte kontaktpunkt med den aktuelle PP-rådgiveren var at læreren selv samarbeidet med PPT om opptak til videregående skole gjennom sitt verv som yrkes- og utdanningsrådgiver, altså ikke et samarbeid mellom kontaktlærer og PP-rådgiver. Den andre læreren ved skolen sa følgende om sin opplevelse av PPT sitt nærvær;

jeg tror ikke PPT vet hvordan de forskjellige skolene i byen fungerer, de kunne kanskje ha gjort det slik at ... PPT har jo alltid hatt det sånn at noen er ansvarlige for en bestemt skole, og tidligere visste vi alltid hvem dette var, men jeg vet nesten ikke hvem det er lengre fordi møtevirksomheten er så redusert, den de har med oss lærere da
(Lærer 2)

De fleste lærerne opplevde samarbeidet mellom dem som kontaktlærere og PP-tjenesten som tilnærmet fraværende, og det som gikk igjen som fysiske møtepunkt var at PP-rådgiverne i enkelte tilfeller var på skolen for å hente enkeltelever ut av klasserommet for samtale og testing, eller at PPT ved enkelte anledninger deltok i ansvarsgruppemøter knyttet til enkeltelever som skulle få eller allerede hadde en sakkyndig vurdering.

For skolen som hadde en fast kontaktperson i PPT ble det likevel uttrykt at de ikke helt visste hvordan dette samarbeidet med skolen var organisert eller hva det egentlig tilførte dem som kontaktlærere av hjelp og støtte. Den faste kontaktpersonen fra PPT var kun i møter med ledergruppen på skolen, og lærerne på skolen var usikre på hvem andre som var med på disse møtene. De sa likevel at det var mulig å spille inn saker til denne gruppen, men klarte ikke helt å se at dette kunne være den beste måten å organisere samarbeidet og kontakten med PPT på. En av lærerne beskrev sitt direkte samarbeid med PPT på følgende måte:

Som faglærer eller kontaktlærere så består ofte samarbeidet med PPT bare av overleveringen av denne rapporten, og så treffes du kanskje om et halvt år eller om et år. Og så er jo planene de kommer med nå ofte ganske konkrete og praktiske, men det er jo ingen oppfølging av om hvor langt man kommer i disse planene, men det er kanskje litt utenfor PPT sin rolle og, de kan jo ikke håndtere skolen sin budsjettsituasjon (Lærer 6)

Slike utsagn understreker igjen det som tidligere har kommet frem i analysen om at lærerne i stor grad ser på sakkyndighetsarbeidet som PPT sin viktigste oppgave, og at overlevering av denne rapporten er et av få treffpunkt mellom kontaktlærer og PP-rådgiver.

En av lærerne fortalte følgende om PP-tjenestens møtevirksomhet: «jeg leste for noen år siden at PPT egentlig prøver å redusere den møtevirksomheten sin og heller prøver å levere, hva skal man si, et grundig dokument når de leverer da, og så bruker skolen det ved behov» (Lærer 2). Slik jeg forstår dette så har vedkommende et sterkt inntrykk av at det både er og skal være få treffpunkter i form av møter mellom kontaktlærer og PPT. Lærernes forståelse av PP-tjenestens rolle inn mot skolen ble også uttrykt på følgende måte i et av intervjuene: «målet er jo at PPT skal kunne brukes til noe annet enn å bare springe rundt i møter, ikke sant, de må kunne levere en mer sånn praktisk og detaljert plan for eleven når de leverer den» (Lærer 4). Fordi lærerne ikke erfarte særlig møtevirksomhet var det naturlig at de også tenkte at dette ikke ligger i PP-tjenestens mandat eller stillingsbeskrivelse. Flere av lærerne sa de hadde en opplevelse av at kommunen bevisst forsøkte å redusere PP-tjenestens møtevirksomhet inn mot skolene for å få frigjort mer tid til sakkyndighetsarbeidet.

Gjennom alle seks intervjuene ble det formidlet et tydelig ønske fra lærerne om et tettere samarbeid med PP-tjenesten. Videre uttrykte lærerne at man ved hyppigere kontakt og tilgjengelighet for hverandre også ville bygd opp større forståelse for hverandres roller, og innsikt i hverandres kompetanse. Alle lærerne så for seg at et bedre samarbeid mellom dem og PP-tjenesten ville ført til et bedre skoletilbud for elevene, og kanskje spesielt for de elevene som hadde rett på spesialundervisning. I en travel skolehverdag opplevde kontaktlærerne at deres hensyn til den enkelte elev forsvant i deres ansvar for hele klasser på opp mot 30 elever;

Vi som lærere har ikke så mye tid til å kunne fokusere på samme måte som de kan gjøre på den enkelte elev. Siden det er mangel på tid for oss så blir det nesten til at vi gjør en halvveis jobb, men hvis PPT hadde vært mer involvert ville elevene fått mer igjen av det samarbeidet oss imellom. Vi skulle gjort noe med papirarbeidet, testingen og selve kontakten med elevene slik at PPT selv kan danne seg et bilde av hva den enkelte elev trenger (Lærer 6)

Lærerne i denne studien mente direkte kontakt mellom hele klassen, enkeltelevne og PP-rådgiverne i stor grad var noe av det som måtte til for at PP-rådgiverne skulle få dannet seg et riktig helhetlig bilde av elevene som trengte hjelp. Slik situasjonen var nå opplevde de at PP-rådgiverne gjorde seg opp inntrykk av enkeltelevne isolert fra klassen og læringsmiljøet elevene var en del av, noe de mente var uheldig. Lærer 3 sa: «der jeg opplever at PP-tjenesten svikter er vel på nærheten til skolen og til elevene». Likevel uttrykte flere av dem forståelse for at PP-tjenesten hadde mange elever å rekke over, og at tiden kanskje ikke strakk til når det kom til det å prioritere arbeid tettere på skolen.

Travle hverdager som er fylt med mange arbeidsoppgaver var ikke bare noe lærerne tenkte at PP-rådgiverne hadde, og at det kunne være noe av grunnen til utilgjengeligheten. Flere av dem påpekte også at deres egen hverdag som lærer var travel, og at de til vanlig ikke brukte tid på å reflektere over samarbeidet med PPT, om PPT burde vært tettere på, eller om de burde tilnærmet seg arbeidsoppgavene på en annen måte. Lærer 5 sa følgende om forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten: «Kanskje gjerne hyppigere (...) Det blir lite kontakt og samarbeid gjennom skoleåret fordi det er travelt som lærer, og man kommer kanskje ikke helt på at det er en mulighet heller».

Lærerne i denne studien ytret ved flere anledninger at de hadde et ønske om mer samarbeid med PP-tjenesten, fordi de så for seg at PP-rådgiverne hadde en type kompetanse som man trengte i skolen, og som derfor burde blitt tilgjengeliggjort i et slikt samarbeid. I den forbindelse sa lærer 4: «Det er vanskelig å si, men at man kanskje er mer tilgjengelig for hverandre, at kanskje vi lærere får større innsyn i hva PP-tjenesten driver med». Til tross for at de fleste lærerne ikke hadde brukt mye tid på å reflektere over samarbeidet med PPT lå det

likevel et ønske der om tettere samarbeid og en annen form for kontakt enn den de erfarte nå i sin arbeidshverdag. Lærer 6 sa: «Skulle ønske PPT var mer til stede fysisk på skolen (...) kontakt mellom PP-rådgivere og kontaktlærere er ikke noe som er satt i system, vi har kun kontakt hvis det brenner», og lærer 1 sa «jeg tenker at jo mer man vet om hverandre, og kjenner hverandre, jo lettere er det å ha et godt samarbeid». Noe av det som kom fram i alle intervjuene var at det generelt var lite fysisk kontakt mellom PP-rådgivere og kontaktlærere. Lærer 6 hadde følgende ønske til samarbeidet med PP-tjenesten:

hvis vi hadde hatt en kontaktperson på skolen, eller som hørte til skolen, så hadde jo det vært praktisk. Det hadde vært lettere å forholde seg til. Da vil det helt sikkert være flere lærere som har lignende spørsmål hver gang om elever i type samme situasjoner. Jeg tenker vel egentlig det er viktig med faste personer og faste møtepunkter for at et samarbeid skal fungere

Den ene skolen som hadde fast kontaktperson fra PPT tilknyttet sin skole hadde heller ikke noe direkte kontakt med kontaktlærerne eller faglærerne, og skolene som ikke hadde en fast kontaktperson uttrykte et ønske, slik som lærer 6, om å ha nettopp det. For at dette skulle fungert ble det presisert som viktig at det måtte settes i system slik at kompetansen til PP-rådgiverne ble tilgjengeliggjort helt ned på lærernivå ved hyppigere direkte kontakt mellom de som jobber tettest på elevene.

Den tematiske analysen av datamaterialet fra intervjuene ledet fram til de ulike temaene ved forskningsspørsmålene – som beskrevet i metodekapittelet. Temaene er nå presentert i dette resultatkapittelet som hovedfunn for studien. Oppsummert var disse funnene som følger: lærerne hadde en svak og individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat, lærerne hadde ulik forståelse av inkludering og hvem som hadde ansvar for inkluderingsarbeidet, lærerne opplevde lite spesialpedagogisk støtte i forlengelsen av sakkyndighetsarbeidet, lærerne uttrykte et savn etter spesialpedagogisk kompetanseutveksling og lærerne så på PP-tjenesten som en utilgjengelig hjelpeinstans. Jeg vil nå diskutere resultatene i forhold til det teoretiske rammeverket.

5 Diskusjon

Resultatene fra denne studien har nå blitt grundig presentert, og jeg har som mål med diskusjonskapittelet å få en enda dypere innsikt i forskningsspørsmålene. Det gjøres ved å drøfte ovennevnte resultater i forhold til det teoretiske rammeverket gitt i oppgaven. Dette vil gi innsikt i tematikken studien omhandler, og innsikt i tematikken er et viktig grunnlag for å kunne si noe om hva studiens kunnskap bidrar med alene og i videre forskningssammenheng.

5.1 Samarbeid som nøkkel til inkludering

Resultatene viste at samarbeidet på skolene virket nedprioritert i form av mindre møtevirksomhet sammenlignet med tidligere, samtidig som lærerne var samstemte om at det er økt samarbeid som må til for å kunne hjelpe de elevene som trenger det mest. I forlengelsen av dette mente lærerne at de allerede hadde nok arbeidsoppgaver i sin hverdag, og at de i liten grad brukte tid på å reflektere over PP-tjenestens ansvarsområder eller det å ytre ønske om mer samarbeid på jobb. Forskning viser at lærere ofte uttrykker skepsis til å bruke for mye tid på andre arbeidsoppgaver enn det som går på elevens faglige opplæring, da de allerede mener å ha en krevende og stressende arbeidshverdag (Weist et al., 2012). Til tross for dette ble det ytret forventninger av lærerne i denne studien om tettere samarbeid med PP-tjenesten. Det som kom frem var at lærerne ønsket seg PP-tjenesten tettere på skolen, et tiltak som stemmer godt overens med forventningen til PPT i de politiske føringene som er gitt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; NOU 2009: 18). Lærernes forståelse for PP-tjenestens oppgaver samsvarte ikke med deres forventninger til tjenesten. De fleste lærerne antok at PP-tjenesten utførte sine oppgaver ut fra sitt mandat og sin stillingsbeskrivelse, og derfor nedjusterte de egne forventninger til PP-tjenesten. Likevel var det ønskelig at samarbeidet skulle vært tettere. Forventninger farges blant annet av tidligere erfaring (Svartdal, 2019), og man ser av resultatene i denne studien at forventningene til lærerne virker farget av deres erfaringer og bilde på hva PP-tjenestens arbeidsoppgaver innebærer.

Til tross for at lærerne ønsker tettere samarbeid med PP-tjenesten, vil deres svake forståelse av PP-tjenestens systemmandat og arbeidsoppgaver kunne være til hinder for et velfungerende profesjonsfaglig samarbeid. Siden det er en sterk forbindelse mellom forståelsen av og forventningene til et fenomen (Svartdal, 2019), vil lærernes svake forståelse i denne sammenheng fremstå som et hinder for at PP-tjenesten kommer i posisjon til faglig samarbeid i forhold til deres system- og inkluderingsarbeid inn mot skolen. Et profesjonsfaglig samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere krever felles forståelse for hverandres ansvarsområder (Moen & Tveit, 2012; Weist et al., 2012), kombinert med respekt og anerkjennelse for hverandre som likeverdige parter i samarbeidet (Tveitnes & Simonsen, 2019).

Det lærerne forventet mer av i samarbeid med PP-tjenesten var spesialpedagogisk kompetanseutveksling, der de i samarbeid med PP-tjenesten kunne fått tips og råd i forlengelsen av de sakkyndige rapportene til videre tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen. Lærerne mente at PPT satt på spesialpedagogisk kompetanse som skolen trengte, men som ikke ble tilgjengelig fordi avstanden mellom PPT og skolen opplevdes som stor. Forskning har vist at det ikke er godt nok samsvar og forståelse for hverandres ansvarsområder og roller i samarbeidet mellom lærere og PP-tjeneste (Moen & Tveit, 2012; NOU 2009: 18). Både Midtlyng-utvalget (NOU 2009: 18) og Nordahl et al. (2018) pekte på at det utføres en del dobbeltarbeid, nettopp på grunn av rolleforvirringen mellom partene i samarbeidet. Dette er gjerne noe man ikke ser selv som en av samarbeidspartene, ellers hadde man gjerne ikke utført denne typen dobbeltarbeid. Derfor var det heller ikke overraskende at dette ikke kom frem i resultatene av denne studien. Dobbeltarbeid kan også være et tegn på svak tillit til de andre partene i samarbeidet. Aspektet med forståelse for den samarbeidende parts ansvar og rolle i selve samarbeidet er uansett viktig for å få til et velfungerende samarbeid (Fasting & Breilid, 2020; Tveitnes & Simonsen, 2019; Weist et al., 2012), noe resultatene fra denne studien viste at ikke var tilfelle.

Det kan tenkes at PP-tjenestens arbeidsoppgaver og deres egen forståelse og praktisering av mandatet nå er i endring på bakgrunn av rapporter, evalueringer og stortingsmeldinger som alle har vurdert PP-tjenestens arbeid og samarbeid med skolen (Fasting & Breilid, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020; Nordahl et al., 2018). I så fall vil det naturlig nok ta noe

lengre tid før disse endringene blir implementert i skolesystemet slik at lærerne selv opplever en endring. Muligens er læreres motvilje til større endringer i sin arbeidshverdag (Midthassel & Ertesvåg, 2009; Roland, 2015) overførbart til PP-rådgivere. Til tross for at lærerne uttrykker et ønske om tettere samarbeid med PP-tjenesten kan det derfor tenkes at arbeidet med omstillingsprosessen og det å implementere en slik praksis vil ta tid.

5.2 Ulike forståelser av inkludering

Resultatene viste at det var to ulike måter å forstå inkludering på, og at det var usikkerhet blant lærerne relatert til hvordan de forsto PP-tjenestens rolle i inkluderingsarbeidet. Den ene måten å forstå inkludering på var den varianten som kun omhandlet elever med rett på spesialundervisning, og hvordan man i størst mulig grad skulle få disse elevene til å være og fungere inn i stor klasse. Den andre måten å forstå inkludering på dreide seg om alle elevene i skolen, og fokuset var på at undervisningen skulle tilrettelegges til hver enkelt elevs nivå samtidig som alle elevene skulle ha et utbytte av undervisningen. Sistnevnte forståelse samsvarer best med hvordan inkluderende læringsfellesskap som overordnet mål i skolen er beskrevet i læreplanen; et læringsmiljø og fellesskap som skal fremme både helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering handler på mange måter om at man som lærer må ivareta elevenes forskjellighet gjennom en undervisning hvor man streber etter et likeverdig opplæringstilbud (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Ifølge Nordahl (2012) er ikke inkludering noe som bare handler om elevene som møter problemer i skolen eller om spesialundervisningen, men det omfatter alle elever og all undervisning. For å forstå og ivareta hver enkelt elev kan man ut fra den bioøkologiske forståelsesrammen tenke at man som lærer må ta hensyn til hver enkelt elevs særegenheter og se dette i kombinasjon med andre faktorer i læringsmiljøet, og interaksjonsprosessene mellom dem, for best mulig klare å inkludere alle elevene. Uavhengig av lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet og hvordan man jobbet med inkludering i skolen, hadde lærerne lave forventninger til PP-tjenestens bidrag rundt inkluderingsarbeidet. Dette handler igjen om lærernes svake forståelse av PP-tjenestens mandat. Fordi lærerne ikke hadde erfaring med, eller forståelse av PP-tjenestens rolle i dette arbeidet, hadde de også lave forventninger til deres bidrag (Svartdal, 2019).

Lærerne i denne studien påpekte ønsker og forventninger om at PP-tjenesten skulle være tettere på skolen, og man kan tenke seg at dette også er en nødvendighet for best mulig å kunne bistå skolen i inkluderingsarbeidet. Etter innføringen av PP-tjenestens systemmandat er det blitt et tydeligere utdanningspolitisk mål at PP-tjenesten skal hjelpe skolen mot målet om en inkluderende skole for alle (Kolnes et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020).

Stortingsmelding 6 viser også til viktigheten av at PP-tjenesten er tettere på skolene, slik at det ligger en politisk forventning om at PP-tjenesten skal være mer synlig ute i praksisfeltet der elevene befinner seg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Resultatene fra denne studien viste at alle lærerne så for seg at et bedre samarbeid med PP-tjenesten ville ført til et bedre skoletilbud for elevene. Likevel var de usikre på hva PP-tjenesten kunne bidra med i deres inkluderingsarbeid på den enkelte skole. Men hvis alle elevene får et bedre skoletilbud er jo også dette en brikke i inkluderingsarbeidet. Man kan gjerne tenke seg at et velfungerende samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere er en av nøklene i inkluderingsarbeidet.

Lærerne forsto det slik at PP-tjenestens fokus ofte var på den enkelte elevs faglige utbytte i deres tilbakemeldinger gjennom sakkyndighetsarbeidet. Lærerne selv trakk fram det sosiale aspektet ved læringsmiljøet og klasse miljøet som vesentlig for at elevene skulle føle seg inkludert, og at dette aspektet ved læringsmiljøet var viktig for videre være i stand til å oppnå et faglig utbytte med utgangspunkt i elevenes potensial. Det at lærerne på den ene siden opplevde et individrettet fokus fra PPT mot elevens faglige utbytte, uten å ta hensyn til omkringliggende faktorer, og at de likevel i liten grad mente PP-tjenesten kunne bidra i inkluderingsarbeidet på skolene var overraskende. Dette vitner igjen om liten innsikt i hverandres ansvarsområder og roller (Fasting & Breilid, 2020; Fasting & Sundar, 2018). Stortingsmelding 6 påpeker, som nevnt, at PP-tjenesten skal jobbe tett på skolen, og at det skal være et styrket samarbeid mellom PPT og skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg er det blitt tydeligere at et av PP-tjenestens overordnede mål er å bidra gjennom sitt mandat til en mer inkluderende skole for alle elever (Kolnes et al., 2020). For lærerne er utviklingen av inkluderende læringsfellesskap i skolen også en viktig del av deres eget ansvarsområde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da skulle man tro at når både lærere og PP-tjeneste jobber mot et felles mål om en mer inkluderende skole, så var dette forstått av begge parter gjennom det profesjonsfaglige samarbeidet. Men resultatene fra denne studien viser at lærerne har en annen forståelse av PP-tjenestens rolle og av samarbeidet med dem.

5.3 Ulike forståelser av systemarbeid

Resultatene viser at lærernes forståelse av begrepet *systemarbeid* var svært splittet, og det var ingen tydelig enighet om hvordan de skulle forstå selve begrepet eller arbeidsoppgavene knyttet til det. To forhold ble trukket fram. Flere lærere uttalte at systemarbeid handlet om det systematiske arbeidet rundt enkeltelever i etterkant av en sakkyndig rapportutredning, men at PP-tjenesten ikke var involvert i dette arbeidet. Man kan forstå dette som at PP-tjenesten driver individrettet arbeid, mens skolen og andre hjelpeinstanser driver systemrettet arbeid. Det virket å være en forventning blant lærerne om at PP-tjenesten skulle utrede en grundig sakkyndighetsrapport, men ikke involvere seg i videre systemrettet arbeid. Den andre måten å forstå begrepet på var at systemarbeid kan dreie seg om PP-tjenestens foredrag, kurs og innlegg overfor lærere og ansatte i skolen, noe som er en konkret arbeidsoppgave trukket fram av Utdanningsdirektoratet under spesifikke arbeidsoppgaver relatert til PP-tjenestens systemarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik sett samsvarer denne forståelsen godt med noen av direktoratets egne føringer, men likevel bare som en liten del av systemarbeidet. Resultatene viste at lærerne hadde en individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat, og at de var usikre på hvordan man skulle forstå ulike arbeidsoppgaver knyttet til systemmandatet. Dette kombinert med lærernes egne erfaringer gjorde at de forsto PP-tjenestens mandat som en dikotomi med adskilte og konkurrerende oppgaver. Oppgavene ble primært sett på som individrettede, og systemmandatet kom i skyggen av sakkyndighetsarbeidet.

Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell gir en forståelsesramme for hvilke faktorer og prosesser man må se og forstå i sammenheng, og videre hva man hensynsfullt må ta i betraktning når man skal prøve å forstå enkeltelevers handlingsmønstre og utvikling (Aasen et al., 2002; Ertesvåg & Bø, 2006). Og man skulle tro at dette var noe av det viktigste i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, der de skal utrede enkeltelever på bakgrunn av innmeldte forhold fra hjem eller skole. Sett fra et bioøkologisk perspektiv blir det viktig at PP-tjenesten ikke bare har et individorientert syn på arbeidsoppgavene sine, og at de ikke bare ser på hver enkelt elev isolert. Interaksjonsprosessene og samspillet mellom alle faktorene i systemene rundt eleven i kombinasjon med elevens biologiske disposisjoner må tas hensyn til i arbeid både med å forstå eleven, og til å hjelpe vedkommende med videre utvikling i skolen (Ertesvåg & Bø, 2006; Kolnes, 2022). Ut fra en bioøkologisk forståelsesramme gir det mening å se PP-tjenestens mandat og arbeidsoppgaver i sammenheng, noe det også er gitt

føringer om i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kolnes et al., (2020) beskriver også en måte å se PP-tjenestens to hovedoppgaver i mandatet i sammenheng på, ved å integrere systemarbeidet med sakkyndighetsarbeidet. Dette stemte ikke overens med resultatene i denne studien, der lærerne så på PP-tjenestens mandat som to adskilte oppgaver. Det å se system- og sakkyndighetsarbeidet i sammenheng passer inn i den bioøkologisk forståelsesrammen ved at man i hver enkelt elevsak ikke bare må se på elevens genetiske disposisjoner og utfordringer isolert, men at man også må ta hensyn til faktorer i læringsmiljøet, eller i andre systemer rundt eleven og prosessene mellom dem, for å kunne beskrive og forstå hva som foregår (Kolnes, 2022; Kolnes et al., 2020).

Lærernes forventninger til PP-tjenestens systemarbeid henger tydelig sammen med lærernes forståelse av PP-tjenestens systemarbeid. Hvilken forståelse man har av et fenomen vil, som nevnt, farge hvilke forventninger man har til dette fenomenet, og fordi lærerne hadde svak forståelse av hva systemarbeid dreide seg om, hadde de heller ingen tydelige eller klare forventninger til PP-tjenestens systemarbeid. En forventning er gjerne en innstilling man har til noe på bakgrunn av informasjon eller tidligere erfaring man har (Svartdal, 2019), og derfor kan det tenkes at forventningene til PP-tjenestens systemarbeid var svak da det kom frem at lærernes forståelse av PP-tjenestens systemarbeid var svak. Det kom også frem at lærerne hadde en individrettet forståelse av PP-tjenestens mandat, noe som bare førte til enda større forventning om mer individrettet hjelp i form bedre, tydeligere og grundige sakkyndige rapporter. Dette samsvarer med funnene i Nordahl-rapporten (2018), hvor man fant at lærere ønsket mer hjelp rettet mot enkeltindivider enn hjelp på systemnivå. Dette kan skyldes en misoppfatning blant lærere relatert til hva PP-tjenesten faktisk kan og skal hjelpe skolen med (Fasting & Breilid, 2020). Hvis lærernes forståelse av PP-tjenestens arbeidsoppgaver og kompetanse ikke stemmer overens med PP-tjenestens egen forståelse av de samme oppgavene og deres kompetanse vil dette naturlig farge lærernes forventninger og ønsker til hjelpeinstansen. Det som er interessant ut fra resultatene i denne studien er at lærernes forståelse av PP-tjenestens arbeid i stor grad er individrettet, mens Fylling & Handegård (2009) mente PP-rådgiverne aller helst ønsket å bruke tid på systemarbeid for tilpasning slik at alle elevene fikk et godt opplæringstilbud. Forventningene til samarbeidet samsvarer med andre ord dårlig, og en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet vil derfor kunne være vesentlig for å få dette til å fungere (Fasting & Breilid, 2020; Knudsen, 2019; Weist et al., 2012).

Det man ser av informantenes uttalelser knyttet til systemarbeid som begrep, og forståelse av arbeidsoppgavene knyttet til begrepet, er at flere arbeidsoppgaver det ble snakket om i intervjuene er oppgaver lærerne har sett og erfart, men at de uttrykte usikkerhet rundt hvem som skulle utføre dem. Akkurat hvilke arbeidsoppgaver som hørte til PP-tjenesten var de usikre på. Flere hjelpeinstanser skal være tilgjengelige for skolene i kommunen, men samarbeidet og kommunikasjonen på tvers av disse opplevdes som svak og fjern fra lærernes hverdag. Resultatene viste at PP-tjenesten opplevdes for lærerne som en utilgjengelig hjelpeinstans. Dette samsvarer ikke med føringene gitt i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020), der det står at PP-tjenesten må arbeide tettere på skolen, og det refereres til Nordahl-rapportens funn på flere punkter. Nordahl-rapporten (2018) påpekte blant annet at avstanden mellom PP-tjenesten og skolen var for stor, og at tjenesten i større grad burde engasjere seg på skolene og med elever og lærere. Det at PP-tjenesten skulle jobbet tettere på elevene, og i et tettere samarbeid med lærerne, kom også fram i resultatene som et ønske fra de deltakende lærerne. At lærerne ikke har opplevd noen endring i PP-tjenestens nærvær på skolene til tross for de politiske føringene kan skyldes utfordringene som ligger i det å implementere nye rutiner i skolen, og det å samarbeide med andre hjelpeinstanser (Midthassel & Ertesvåg, 2009; Weist et al., 2012). Det er minst to parter i dette samarbeidet – skolen og PP-tjenesten – og endringsvilligheten blant lærerne er en viktig faktor for å få til en endring av praksis (Hargreaves & Fullan, 2012).

Gjennom å studere de politiske dokumentene fra 1998, da begrepet *systemrettet arbeid* første gang ble tatt i bruk i stortingsmelding 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) og frem til omtalen av PP-tjenestens systemarbeid i stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) i dag, så ser man også en utvikling i hvordan begrepet og arbeidsoppgavene relatert til dette er blitt forstått og forsøkt formidlet. I førstnevnte stortingsmelding fra 1998 kan man forstå PP-tjenestens individrettede og systemrettede oppgaver som tydelig adskilt, og det poengteres på ingen måte at oppgavene skal ses i sammenheng. PP-tjenestens rådgivningsansvar kan ut fra stortingsmelding 23 (kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) forstås som en arbeidsoppgave adskilt fra sakkyndighetsarbeidet, der PP-rådgiverne veileder og hjelper personalet relatert til organisering og praktisk metode til bruk i klasserommene. Dette samsvarer godt med hvordan lærerne i denne studien forsto PP-tjenestens oppgaver. Det som ble uttrykt av forventninger

relatert til PP-tjenestens arbeid inn mot skolen og lærerne var at de i tillegg til en grundig, individrettet sakkyndig vurdering ønsket seg tips og råd for den videre tilretteleggingen av undervisningen for elevene med ekstra behov for tilrettelegging.

I senere tid viste også Nordahl-rapporten (2018) at PP-rådgiverne i størst grad brukte arbeidstiden sin på å kartlegge enkeltelever individuelt, noe som stemmer godt overens med resultatene av lærernes opplevelse av PP-tjenestens mandat og arbeidsoppgaver. Allerede i NOU (2009: 18) så man tendenser til en språkbruk som tilsa at det var faktorer i systemene rundt hver enkelt elev som også hadde betydning for elevens læring og utvikling. Dette kunne for eksempel være snakk om lærere, medelever, klassestørrelse og klassemiljø. Kombinerer man disse tankene med stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) sin visjon om å se PP-tjenestens arbeidsoppgaver i sammenheng på, og jobbe tettere på skolene, passer det godt inn i forståelsesrammen til det bioøkologiske perspektivet. Man kan forstå de siste utdanningspolitiske føringer som et ønske om å ta større hensyn til alle faktorer knyttet til den enkelte elev, se dem i sammenheng med faktorer som er spesielle ved hvert enkelt læringsmiljø eleven er en del av, og ikke minst se på interaksjonsprosessene som foregår mellom disse faktorene (Aasen et al., 2002). Ut fra et bioøkologisk perspektiv er det nødvendig å ta hensyn til alle faktorene ved læringsmiljøet, og relasjonene både mellom og rundt den enkelte elev, for å forstå den enkelte elev (Fasting & Breilid, 2020; Kolnes, 2022). Når man ser resultatene av denne studien opp mot utviklingen i de politiske dokumentene, så er det lite samsvar mellom disse. Lærerne forsto fortsatt PP-tjenestens mandat som to adskilte oppgaver, og forståelsen for systemarbeidet var svak og nærmest ikke-eksisterende. Dette kan muligens ha bakgrunn i hvordan det bevisst jobbes for å få til en endring, hvordan de ulike partene forstår at en endring er nødvendig, og hvor lang tid det kan ta å få implementert ny praksisforståelse (Roland, 2015; Støen & Midthassel, 2015).

5.4 Studiens styrker og begrensninger

En kvalitativ studie som denne vil aldri kunne oppnå nøyaktig de samme resultatene ved gjennomføring av en ny tilsvarende studie (Larsen, 2012). Dette er blant annet fordi en kvalitativ studie aldri vil kunne gjøres helt likt om igjen. Det har derfor vært viktig å gi en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen, og hvilke valg som er tatt underveis

(Larsen, 2012; Thagaard, 2018). I prosessen knyttet til selve datainnsamlingen er det forsøkt å påvirke informantenes svar i så liten grad som mulig, og det har vært fokus på ikke å stille ledende spørsmål. Likevel har dette vært intervjuer under preget av samtale mellom to profesjonelle parter der både intervjuer og informant hadde bakgrunn som lærer. Ifølge Malterud et al. (2016) kan dette også ses på som en styrke ved studien. Begrunnelsen for dette er at informasjonskraften styrkes ved at både informanter og forsker har erfaring og kunnskap fra det fagfeltet det forskes på (Malterud et al., 2016). I tilknytning til epistemologi og hvordan kunnskap blir til, så er samtale som verktøy brukt i denne studien for å få frem læreres tanker og holdninger knyttet til fenomenet som er undersøkt. Og i et konstruktivistisk kunnskapsparadigme er det slik at kunnskapen blir til gjennom samtalen i intervjuene (Burr, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette er noe det bevisst har vært fokusert på i datainnsamlingen og i analysearbeidet, og er beskrevet nærmere i metodekapittelet. Transparens relatert til alle trinn i forskningsprosessen er på den måten med og styrker reliabiliteten og validiteten ved studien, og resultatene kan også derfor ha en overføringsverdi til andre områder man ønsker å studere.

6 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne studien var å gi et bidrag til kunnskapsgapet påpekt av Moen et al. (2018), der man har visst for lite om skolens ønsker og forventninger til PP-tjenestens systemarbeid, og i hvilken grad skolen og lærere opplever at de får den hjelpen de trenger. Denne studien har gitt kunnskap om læreres forståelse av PP-tjenestens systemmandat og deres forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten. En felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet blant de samarbeidende parter er vesentlig for å få nettopp samarbeidet til å fungere (Fasting & Breilid, 2020; Knudsen, 2019; Weist et al., 2012). Det langsiktige målet som kunnskapen fra denne studien kan bidra med er å få PP-tjenesten tettere på skolene, og styrke samarbeidet mellom dem og lærerne, slik rapporter og utdanningspolitiske dokumenter har påpekt viktigheten av (Kunnskapsdirektoratet, 2020; Nordahl et al., 2018).

Resultatene og diskusjonen peker tydelig i retning av at lærerne ikke har lik forståelse av de begrepene og fenomenene som er undersøkt i denne studien. Deres forståelse av PP-tjenestens mandat relatert til systemarbeid var svak og i stor grad individrettet, mens inkludering som begrep og mål for skolen også ble forstått ulikt. Lærerne ønsket et tettere samarbeid med PP-tjenesten til tross for at de ikke var samstemte om hva PP-tjenesten kunne bistå med i inkluderingsarbeidet. Inkludering er et av skolens overordnede mål for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men det er også et overordnet mål for PP-tjenestens systemarbeid (Kunnskapsdirektoratet, 2020). Likevel var det ikke innenfor PP-tjenestens systemmandat at lærerne hadde størst forventninger til hjelp og støtte. Forventningene var hovedsakelig knyttet opp mot sakkyndighetsarbeidet med utgangspunkt i en individrettet forståelse av dette arbeidet. Oppfølgingen som lærerne etterspør og skal få i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet, bør med utgangspunkt i den bioøkologiske utviklingsmodellen se det særegne ved hver enkelt elev i kombinasjon med hvert enkelt særegne læringsmiljø eleven er en del av (Aasen et al., 2002; Ertesvåg & Bøe, 2006; Kolnes et al., 2020). Dette vil gi en dypere forståelse av den enkelte elevs behov, og vil kunne bidra i inkluderingsarbeidet på skolene.

For å kunne si noe mer om personers - eller yrkesgruppers forventninger til et fenomen må man først kartlegge deres forståelse for fenomenet (Svartdal, 2019), og det er det jeg har undersøkt i denne studien. Det at både PP-tjenesten gjennom sitt systemmandat, og i samarbeid med lærerne selv, har som overordnet mål å jobbe for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020) var ikke forventet av lærerne, da de ikke hadde denne forståelsen av PP-tjenestens arbeidsoppgaver. De utdanningspolitiske føringene i dag uttrykker et ønske om tettere samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten, og at PP-tjenesten derfor må flytte sitt virke tettere på skolen – inn mot praksisfeltet der elevene befinner seg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er muligens lagt for lite vekt på hvordan man skal få disse endringene implementert da det tydelig ut fra denne studien ikke oppleves fra lærernes side som at en endring er i anmarsj. Lærerne uttrykte selv at deres arbeidshverdag allerede var travel og krevende, noe som også er påpekt i andre studier som en motvirkende faktor til å få gjennomført større endringer i læreres profesjonshverdag (Midthassel & Ertesvåg, 2009; Roland, 2015; Støen & Midthassel, 2015; Weist et al., 2012). Endringsarbeid krever vilje og forståelse fra alle involverte parter, og man må gjerne starte med å få partenes forståelse for fenomenene man ønsker endringer rundt belyst. Både skolen og PP-tjenesten er parter i samarbeidet som krever endring, og endringsvilligheten blant lærerne er en viktig faktor for å få til en endring av praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Denne studien har bidratt med kunnskap om lærernes forståelse av systemmandatet, og forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten. Denne kunnskapen gir et bedre utgangspunkt for videre utvikling av det profesjonsfaglige samarbeidet mellom dem.

Det er tidligere reist spørsmål ved om PP-tjenesten egentlig er gitt det nødvendige handlingsrom ut fra sitt mandat til å utføre de oppgavene Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har formidlet at tjenesten skal bidra med inn mot skolene (Fasting & Breilid, 2020; Knudsen, 2019). Det er tydelig at endringer er i anmarsj når det gjelder PP-tjenestens mandat relatert til systemarbeid, og forslag til ny opplæringslov indikerer en utvidelse av PP-tjenestens mandat til å omfatte universell hjelp og støtte til den generelle opplæringen av alle barn og unge (NOU 2019: 23). Skal man få til et bedre profesjonsfaglig samarbeid enn det man ser antydninger av i denne studiens resultater må man uansett anerkjenne og forstå hverandres ansvarsområder, og man må ha en felles forståelse for inkluderingsarbeid og hva som er målet med dette arbeidet i skolen (Fasting & Breilid, 2020; Knudsen, 2019; Tveitnes & Simonsen, 2019; Weist et al., 2012).

Resultatene viste at få lærere ved de deltagende skolene hadde utdannelse innen spesialpedagogikk, og det ble derfor uttrykt at man var avhengig av tilgang til den kompetansen PP-tjenesten satt på. Man ser nå av innvilgede søknader i Utdanningsdirektoratets videreutdanningsordning for skoleåret 2022/2023 at nesten 1000 lærere har fått innvilget utdanning innen spesialpedagogikk – kun slått av matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er det høyeste antallet innen fagområdet spesialpedagogikk noensinne, og over 60% flere enn året før. Det kunne vært interessant i fremtidige studier og undersøkt hvilke ansvarsområder lærere med denne kompetansen har i skolen, og hvilken rolle de spiller i samarbeid både med andre lærerkolleger og rådgivere fra PP-tjenesten. Jeg er selv en del av denne statistikken i det jeg nå fullfører to års spesialisering innen spesialpedagogikk gjennom ordningen *Kompetanse for kvalitet*. Spesialpedagogikk virker å være et tydelig satsingsområdet i skolen for tiden. Og det at alle lærersøknadene om videreutdanning innen spesialpedagogikk i år ble innvilget, så langt det var ledige plasser (Utdanningsdirektoratet, 2022), vitner nettopp om dette. Men det er viktig at kompetansen blir brukt, og at man finner fornuftige måter å benytte lærerne med slik kompetanse i skolen på – enten det er i samarbeid med lærerkolleger eller som en link mellom PP-tjeneste og skole i det profesjonsfaglig samarbeidet.

Referanser

- Aasen, P., Nordtug, B, Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Arnesen, A.-L. (2017). Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L., Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. I W., Damon & R.M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology* (5.utg., s. 993-1028). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burr, V. (2006). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Ertesvåg, S.K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*, 26(3), 258-274.
- Fasting, R.B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling?. *Psykologi i kommunen* 3/20. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>
- Fasting, R.B. & Sundar, P.R. (2018). Introduksjon. I R.B Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisningsinnhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (s. 9-32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*, NF-rapport 2/13. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Knudsen, K. (2019). PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid. *Spesialpedagogikk* 6/19, 4-15.
- Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving. *Spesialpedagogikk* 3/22, 54-69.
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U.V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 783-801.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. USA: Sage Publications.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov* (St.meld. nr. 23 (1997-1998)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/?ch=1>
- Larsen, A.K. (2012). *En enklere metode: Vejledning i samfundsvitenskapelig forskningsmetode*. København: Akademisk forlag.
- Malterud, K., Siersma, V.D. & Guassora, A.D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760.
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S. (2009). Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid – Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet. *Spesialpedagogikk* 1/09, 4-11.
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en ny begrepsbruk og forståelse?. *Spesialpedagogikk* 4/18, 4-12.
- Moen, T., Rismark, M, Samuelsen, A.S. & Sølvsberg, A. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systemic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101-117.

- Moen, T. & Tveit, A. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 17-32). Trondheim: Akademika forlag.
- NESH (Red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A.B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 192-210). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (Red.). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- OECD (2006). *Equity in Education. Thematic review. Norway country note*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Roland, P. (2015). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering?. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 86-100). Oslo: Universitetsforlaget.

- Støen, J. & Midthassel, U.V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 72-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2019). *Forventning (psykologi)*. Hentet fra: https://snl.no/forventning_-_psykologi
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveitnes, M.S. & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K.-A.B. Næss, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 251-275). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. I *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 1.-10. juni*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://www.gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Utdanningsspeilet 2021*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Resultat av søknadsbehandlingen – lærere*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/resultat-av-soknadsbehandlingen---larere/>

Weist, M.D., Mellin, E.A., Chambers, K.L., Lever, N.A., Haber, D. & Blaber, C. (2012). Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105.

Yin, R.K. (2016). *Qualitative Research from start to finish* (2. utg.). New York: The Guilford Press.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Læreres forståelse og forventninger til PP-tjenestens systemrettede arbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvilken forståelse og forventninger lærere i skolen har i forhold til PPT sitt mandat knyttet til systemrettet arbeid*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som tar for seg læreres erfaringer og ønsker for PP-tjenestens systemrettede arbeid. Jeg søker å finne svar på spørsmål om hvordan lærere forstår PPT sitt mandat, hvordan lærere opplever samarbeidet med PPT, hva lærere ønsker av PPT og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom arbeid i skolen sammen med PPT.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved UiS er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har bedt rektor ved skolen om å sende ut forespørsel på vegne av meg til aktuelle ansatte om å delta i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil du være deltakende i et intervju alene med meg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, i tillegg til notater som jeg gjør underveis i intervjuet. Jeg vil i selve intervjuet be deg om å si noe om din bakgrunn som lærer, hvor lenge du har jobbet og hvor mye erfaring du har med samarbeid med PPT.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, Halvor Gaard, og min veileder, Joachim Kolnes, er de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masterprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres inntil prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.07.2022. *Personopplysninger og opptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, UiS*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Halvor Gaard, på halvor.gaard@gmail.com
- *Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Uis*, ved Joachim Kolnes
- Personvernombud v/Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

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

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

Med vennlig hilsen

Halvor Gaard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *læreres forståelse og forventninger til PP-tjenestens systemrettede arbeid* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Informasjon

- Informere om prosjektet, dagens intervju og informantenes rettigheter
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn som lærer? (Utdanning, ansiennitet, hvilke årstrinn har du jobbet på, hvor lenge har du vært kontaktlærer, hvor mye kontakt har du hatt med PPT gjennom din yrkeskarriere)

Systemarbeid

- Hva legger du i begrepet systemarbeid (eller systemrettet arbeid)?
- Hvordan forstår du PP-tjenestens sitt mandat:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (Opplæringslova, 1998, §5-6)

- Kan du si noe om hvordan du opplever forholdet mellom PP-tjenestens individrettet - og systemrettet arbeid i skolen?
- Er det noen måte å tenke PPT sine to definerte arbeidsoppgaver i sammenheng?

Samarbeid med PPT

- Hvilken erfaring har du med samarbeid med PPT?
- Hvilke forventninger har du til PPT / hva forventer du av PPT?
- Hvordan mener du PPT skal drive systemrettet arbeid inn mot skolen?
- På hvilken måte opplever du at PPT imøtekommer dine forventninger til tjenesten og samarbeidet?
- Hvordan tror du læreres syn på egne arbeidsoppgaver og arbeidshverdag påvirker samarbeid og holdning overfor PPT?

- Hvordan opplever du at PP-rådgiverne kjenner til skolen som system?
- Hvordan opplever du at PP-rådgiverne anerkjenner de utfordringene dere lærere kjenner på i skolen?
- På hvilken måte opplever du at rollene mellom lærere og PP-rådgivere er avklart i samarbeidet?
- Hva mener du er viktig for å få til et godt profesjonsfaglig samarbeid mellom PPT og skolen?
- Hvordan opplever du at PPT selv forstår og bidrar med individrettet arbeid i skolen?
- Hvordan opplever du at PPT selv forstår og bidrar med systemrettet arbeid i skolen?

- Hva vil du si er forskjellen på individ- og systemrettede tiltak?
- Hva bør man ta hensyn til i tiltaksplanleggingen rundt elever som strever med ulike utfordringer?
- I hvilken grad mener du læringsmiljøet i den enkelte klasse har betydning for elevers behov for spesialundervisning?

Inkludering

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- Hvordan forstår du læreplanens overordnede prinsipp om inkluderende læringsfellesskap?
- Hvordan kan man som lærere jobbe i retning av en mer inkluderende skole?
- På hvilken måte kan PPT bidra til en mer inkluderende skole?

Spesialundervisning

- Hvilke tanker gjør du deg om at ca 10% av elevene i ungdomsskolen har rett på spesialundervisning etter enkeltvedtak?
- Hvordan tenker du at skolen kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning?
- Hvordan tenker du at PPT kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

971500

Prosjektittel

Læreres forståelse og forventninger knyttet til PP-tjenestens systemrettede arbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Joachim Kolnes, joachim.kolnes@uis.no, tlf: 41500172

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Halvor Gaard, halvord.gaard@gmail.com, tlf: 41688238

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.07.2022

28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!