



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

## Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

### **På lærerens arena**

Hvordan opplever PP-rådgivere det å gi råd og veiledning til lærere?

Angelo Lund Cannavo  
Høsten 2012

## Summary

The topic of this master thesis is the collaboration between schools and the pedagogical-psychological service (PPS). The research question is: *How do counsellors in the PPS experience giving advice and guidance to teachers?*

The share of pupils receiving special education in Norway has increased from 5.5% in 2006 to 8.6% in 2012. This has occurred despite concerted political efforts to decrease the percentage of pupils in special education through a better adapted education for all pupils. Political authorities propose a strengthening of the general quality of education as a means of special education reduction. In Proposition to the Storting No. 18 (2010-2011) these same authorities argue for using the PPS to advise schools directly on the subjects of class leadership, learning environment, pedagogical didactics, etc., as a part of this strategy. With these intentions in mind, this thesis attempts to analyse how PPS counsellors experience their roles in advising teachers.

The theoretical framework of this thesis consists of research on the PPS (e.g. Fylling & Handegård), historical analysis of special education and the PPS (e.g. Haug, 1999; Birkemo, 2009), different theoretical perspectives on special education (e.g. Skrtic, 1991; Persson 1998; Haustätter, 2009), research on adapted education (e.g. Bachmann & Haug, 2006) and research on learning and quality in education (e.g. Hattie, 2009; Haug, 2012b)

Data in this study was collected through qualitative interviews with research subjects. A total of 10 counsellors from seven PPS offices were interviewed. The interviews were conducted from a phenomenological perspective, with the goal of collecting data on the interviewee's subjective experience of advising educators.

The findings suggest that the interviewees succeeded only partially in advising the educators. The greatest success came in advising on topics related to individual students, e.g. pedagogical difficulties. To a lesser extent, the PPS counsellors succeeded in advising on teacher development and lesson planning. The counsellors found the teachers tended to attribute pupils' learning difficulties to individual pathology, and that the teachers would tend to argue for the need to transfer the pupil to special education based on individual

factors. Much less attention was directed towards relational factors, such as the quality of the teacher's instruction. The counsellors were inconsistently used as a resource for development by school administrators, and felt a lack of a systematic approach, long-term thinking, and cooperation in the school's developmental work.

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er samarbeidet mellom skolen og den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT). Problemstillingen er: *Hvordan opplever PP-rådgivere det å gi råd og veiledning til lærere?*

Bakgrunnen for valg av problemstilling er at det siden 2006 og frem til 2012 har vært en økning fra 5,5% til 8,6% i andelen elever som mottar spesialundervisning. Denne økningen har skjedd på tross av utdanningspolitiske intensjoner om en reduksjon av andelen elever med spesialundervisning gjennom en bedre tilpasset opplæring for alle elever. Politiske myndigheter foreslår en styrking av den ordinære opplæringen som en strategi for å forebygge spesialundervisning. I *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)) ønsker Regjeringen at PP-tjenesten skal bidra med råd og veiledning til skoler om blant annet klasseledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål som et ledd i denne strategien. Med bakgrunn i disse intensjonene, tar problemstillingen sikte på å undersøke hvordan PP-rådgivere opplever det å gi råd og veiledning til lærere.

Teorigrunnlaget bygger blant annet på på forskning om PP-tjenesten (bl.a. Fylling & Handegård, 2009), historisk analyse av spesialundervisningens og PP-tjenestens historie (bl.a. Haug 1999; Birkemo, 2009), ulike teoretiske perspektiver på spesialundervisning (bl.a. Skrtic 1991; Persson, 1998; Haustätter, 2009), forskning om tilpasset opplæring (bl.a. Bachmann og Haug, 2006), og nasjonal og internasjonal forskning om hva som fremmer læring, og om kvalitet i opplæring. (bl.a. Hattie, 2009; Haug, 2012b)

Data ble samlet inn ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer. Utvalget bestod av til sammen 10 PP-rådgivere fordelt på 7 PP-kontor. Intervjuene hadde en fenomenologisk tilærming, hvor målet var samle å data om informantenes subjektive erfaringer med, og opplevelse, av rådgivning av lærere.

Funnene tyder på at informantene bare delvis opplevde å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere. Informantene opplevde at de i størst grad lykkes med å gi råd og veiledning om tema knyttet til enkeltelever, som f.eks. spesialpedagogiske vanskeområder, og i mindre grad råd og veiledning rettet mot utvikling av læreren og undervisningen. Informantene opplevde læreres beskrivelser av elever som strever i møte med skolen som

individfokuserte og kategoriske, og at lærerne argumenterte for elevens behov for spesialundervisning ut fra årsaker knyttet til enkelteleven. Oppmerksomheten ble i mindre grad rettet mot relasjonelle faktorer, som egen undervisning. Informantene opplevde bare i varierende grad å bli involvert av skoleledelsen i skolens utviklingsarbeid. Informantene etterlyste systematikk, langsiktighet og samarbeid i skolens utviklingsarbeid.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang prosess, som begynte lenge før selve skriveprosessen tok til. Det har vært en enormt lærerik, spennende og engasjerende tid, men også en krevende og til tider frustrerende opplevelse.

Jeg vil gjerne få takke alle som har hjulpet meg på veien, og som gjort det mulig å skrive denne masteroppgaven. Først vil jeg gi en stor takk til min veileder Grete Dalhaug Berg. Du har gitt meg tydelig og grundig veiledning. Din kunnskap og ditt engasjement har vært en viktig inspirasjonskilde, ikke bare i arbeidet med oppgaven, men gjennom hele masterstudiet. Takk til Laila Kristine Guterud, både for at du stilte til prøveintervju, og for mange interessante samtaler om oppgaven, og om skole-PPT-samarbeid. Du har vært til stor hjelp! En takk går også til rektor Aase Lunde og kollegaene mine på Eikeli skole, som i flere år har lagt godt til rette slik at jeg har kunnet ta dette masterstudiet ved siden av jobb, og som hele veien har støttet meg og vist interesse for prosjektet mitt. Takk til studiekamerat Mats Torgerstuen Hovland for at du gjort det å pendle helt til Volda for å studere, så mye hyggeligere og morsommere. Takk til Joseph Howell Sivilli for språkhjelp. Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene som stilte opp og delte sine erfaringer og kunnskap. Jeg er imponert over arbeidet dere gjør, og over hvilken kompetanse og engasjement som finnes i PPT.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke Kristine og Casper - min kjære, lille familie. Det å skrive en masteroppgave ble et mer altoppslukende prosjekt enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Casper, du ble født da jeg var i oppstartsfasen av oppgaven, og har ennå til gode å oppleve at pappa *ikke* har en masteroppgave å tenke på, og Kristine, du har vist så mye tålmodighet og velvilje at det nesten ikke er til å tro. Tusen takk! Å få mer tid til dere er det jeg ser aller mest frem til nå som oppgaven er ferdig.

Jeg håper denne masteroppgaven kan være et bidrag til å styrke samarbeidet mellom skolen og PPT, til det beste for elevene.

Oslo, 28. september 2012

Angelo Lund Cannavo

# Innholdsfortegnelse

<b>SUMMARY</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>V</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 AVGRENSING.....	1
1.3 PROBLEMSTILLING.....	2
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	3
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
<b>2 POLITISKE INTENSJONER FOR SKOLEN OG PPT</b> .....	<b>5</b>
2.1 MÅL OM EN LAVERE ANDEL ELEVER MED SPESIALUNDERVISNING.....	5
2.2 PPT - FOREBYGGENDE OG TETTERE PÅ SKOLEN.....	7
2.2.1 Råd og veiledning.....	9
2.3 HVORDAN ER INTENSJONENE REALISERT?.....	10
<b>3 TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	<b>12</b>
3.1 RÅD OG VEILEDNING.....	12
3.1.1 Rådgivningsbegrepet og PPT.....	12
3.2 ULIKE SYN PÅ PROBLEMER, ÅRSAKER OG LØSNINGER.....	16
3.2.1 Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.....	16
3.3 PPTs ROLLE OVERFOR SKOLEN.....	18
3.3.1 Hovedtrekk i den historiske utviklingen av PPT som rådgiver.....	18
3.3.2 Noen utfordringer for PPT som rådgiver.....	21
3.4 TRENGER LÆREREN RÅD OG VEILEDNING? HVORFOR OG OM HVA?.....	24
3.4.1 Behovet for råd og veiledning om tilpasset opplæring.....	25
3.4.2 PPTs rolle i skoleutvikling.....	30
<b>4 METODE</b> .....	<b>32</b>
4.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	32
4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	34
4.2 KVALITETSSIKRING AV FORSKNINGSPROSESSEN.....	35
4.2.1 Validitet og reliabilitet.....	35
4.2.1 Forskningsetiske vurderinger.....	37
4.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSPROSESSEN.....	38
4.3.1 Søknad NSD.....	38
4.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	39
4.3.4 Intervjuguide og prøveintervju.....	41
4.3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	42
4.3.6 Transkribering.....	45
4.3.7 Analyse.....	46
<b>5 EMPIRI</b> .....	<b>50</b>
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	50
5.2 PRESENTASJON AV FUNNENE.....	51
5.2.1 Oppfatninger om myndighetenes intensjoner for PPTs arbeid.....	51
5.2.2 Opplevelsen av lærerens problembeskrivelser.....	55
5.2.3 Opplevelsen av lærers behov for råd og veiledning.....	58
5.2.4 Hva påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning?.....	61
5.2 OPPSUMMERING AV FUNN.....	68

<b>6 DRØFTING .....</b>	<b>71</b>
6.1 HVORDAN KAN VI FORSTÅ INFORMANTENES OPPLEVELSE AV LÆREREN? .....	71
6.1.1 <i>Et uttrykk for en kategorisk og individorientert problemforståelse?</i> .....	72
6.1.2 <i>Manglende erkjennelse av egen rolle?</i> .....	73
6.1.3 <i>Lærerne påvirkes av skolens tradisjon for spesialundervisning?</i> .....	75
6.1.4 <i>Manglende kompetanse til å iaktta elever?</i> .....	77
6.1.5 <i>Handler i tråd med forventningene til samarbeidet med PPT?</i> .....	78
6.1.6 <i>Har PPT tillit til at lærere kan finne gode løsninger for sine elever?</i> .....	80
6.2 KAN PPTs MULIGHETER FOR Å LYKKES MED Å GI RÅD OG VEILEDNING STRYKES VED DELTADELSE I SKOLENS UTVIKLINGSARBEID?.....	83
6.2.1 <i>PPTs plass i systemrettet utviklingsarbeid</i> .....	83
6.2.2 <i>Inn på lærerens arena</i> .....	85
6.3 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE .....	87
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>93</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne oppgaven er samarbeidet mellom skolen og PPT. Jeg har alltid vært nysgjerrig på PPT. Som nyutdannet lærer hadde jeg relativt lite kunnskap om PPT og deres oppgaver. Jeg skjønnte imidlertid raskt på kollegaer at det var PP-rådgiveren man skulle overbevise, dersom en elev skulle få hjelp. Hvis eleven skulle få hjelp, ble det sagt, måtte han meldes til PPT. Hjelpen det var snakk om var spesialundervisning, og veien til spesialundervisning var via PPT. Etter hvert fikk jeg selv erfaringer med PPT. Jeg møtte dyktige og kompetente PP-rådgivere, som gjorde mer enn å bare anbefale timer. De kom til skolen med andre gode innspill og alternative innfallsvinkler. Kombinert med en gryende erkjennelse av at spesialundervisning kanskje ikke alltid var det beste hjelpen for elever som strevde i møte med skolen, gjorde dette meg mer nysgjerrig på PPT: Hva er det PPT egentlig gjør? Hva er det PPT egentlig *kan* gjøre?

Gjennom masterstudiet i Volda har jeg fått mer kunnskap om PPTs oppgaver, om hvilke intensjoner som rettes mot tjenesten i politiske styringsdokumenter, og hvilke utfordringer tjenesten har med å realisere disse. Andelen elever som mottar spesialundervisning har økt de senere årene. Dette har skjedd på tross av at en viktig politisk målsetning for skolen og PPT har vært å få ned andelen spesialundervisning gjennom økt prioritering av systemrettet forebyggende arbeid. PPT skal engasjere seg i å utvikle kvaliteten på den ordinære opplæringen på skolen, samt bidra til å skape en utvidet forståelse av hvorfor enkelte elever strever i møte med skolen, og hvilke tiltak som kan benyttes som løsning. Et av virkemidlene i dette arbeidet er at PPT skal gi råd og veiledning til skoler og lærere. Dette åpner etter min mening for mange spennende muligheter, men samtidig melder det seg noen spørsmål: Hva kan PPT gi råd og veiledning om? Lykkes de med dette arbeidet? Trenger lærerne råd og veiledning? Ønsker lærerne dette? Hvordan opplever PP-rådgiverne det å gi råd og veiledning til lærere? Med dette som bakgrunn valgte jeg PPTs arbeid med å gi råd og veiledning til lærere som tema for masteroppgaven min.

## 1.2 Avgrensning

Samarbeidet mellom skole og PPT kan belyses på ulike måter. Jeg har valgt å undersøke PPTs rådgivning og veiledning av lærere. Denne avgrensningen bygger på et ønske om å

utforske en samarbeidsrelasjon som allerede er godt etablert mellom skolen og PPT. Det å *gi råd og veiledning til lærere* er en sentral del av PPTs arbeidsmåte, som finner sted både i forbindelse med sakkyndighetsarbeid i enkeltsaker, og i systemrettet arbeid (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Lærere og PP-rådgivere møtes i ulike sammenhenger hvor det å gi og få råd og veiledning står sentralt. Noen eksempler på dette er konsultasjoner i forkant av henvisinger, under og etter sakkyndig vurdering, veiledning i tilknytning til tiltak i læringsmiljøet, i regelmessige møter med skolers spesialpedagogiske team, eller i systemrettede utviklingsarbeid. PPT gir også råd og veiledning til andre aktører i skolen som skoleledelse, assistenter, foreldre, elever og skolemyndigheter. Disse er ikke inkludert i problemstillingen.

Med denne oppgaven ønsker jeg få frem kunnskap om samarbeidet mellom PPT og skole, gjennom å undersøke PP-rådgiveres *erfaringer og opplevelser* med å gi råd og veiledning av lærere. Etter min mening kan denne kunnskapen bidra til å si danne et bilde av om skole og PPT lykkes med å realisere de politiske intensjonene for samarbeidet dem i mellom, og gi mer kunnskap om hva som påvirker mulighetene for å lykkes i dette samarbeidet.

Jeg tar i denne oppgaven ikke sikte på å si noe om PPT faktisk lykkes i å bidra til en reduksjon av spesialundervisning gjennom sitt rådgivningsarbeid. Spørsmålet om forebygging av spesialundervisning er for omfattende for det, og PPTs rolle bare en liten del av bildet. Denne oppgaven har heller ikke som mål å studere rådgivningsprosesser ut fra rådgivningsteori. Relevant rådgivningsteori vil likevel bli trukket frem for å danne en ramme for begrepet *råd og veiledning*, og for å belyse PPTs rolle som rådgiver for skolen.

### **1.3 Problemstilling**

Problemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvordan opplever PP-rådgivere det å gi råd og veiledning til lærere?*

For å svare på denne problemstillingen stiller jeg tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken erfaringer og opplevelser har PP-rådgivere med å gi råd og veiledning til lærere?
- 2) Hva opplever PP-rådgivere at påvirker deres muligheter for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere?

3) Hvordan kan skolen og PPT i samarbeid styrke PPTs muligheter til å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere?

Spørsmål nummer en og to tar sikte på å frembringe kunnskap som kan karakteriseres som deskriptiv. Det vil si at jeg med disse spørsmålene søker kunnskap som beskriver PP-rådgivernes opplevelser og erfaringer, slik jeg tolker dem ut i fra empirien og teorigrunnlaget. Med spørsmål nummer tre ønsker jeg å rette blikket fremover, og håper, på grunnlag av empiri og teori, å kunne gjøre noen refleksjoner omkring hva som kan være veien videre for utvikle samarbeidet mellom skole og PPT.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, og dataene samles inn i en intervjustudie av ti PP-rådgivere. I kapittel 4 *Metode*, blir det gjort rede for og beskrevet metodevalg, og ulike sider av forskningsprosessen.

#### **1.4 Begrepsavklaring**

En del av bakgrunnen for problemstillingen, er ønsket om at PPT skal jobbe systemrettet mot skolen. Begrepene systemrettet og systemarbeid springer ut fra systemteori.

Systemteorien kan betraktes som en tverrfaglig teori, og brukes blant annet innenfor fag som omhandler mellommenneskelige- og naturvitenskaplige forhold (Gjems, 1995).

Kjernen i generelle systemteori er at helheten er mer enn summen av enkeltdelene, og at systemet skaper og omskaper seg selv gjennom læring (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Et sosialt system kan være en gruppe individer som lever sammen over tid. Delene i dette systemet er mennesker som samhandler og har en relasjon til hverandre. Systemet holdes sammen av disse relasjonene og de ulike delene påvirker hverandre gjensidig (Gjems, 1995). Skolen kan forstås som et sosialt system. For PPTs del krever systemrettet arbeid at tjenesten ikke bare skal vurdere barn og unges og deres individuelle forutsetninger. PPT må også vurdere deres samspill med andre barn og unge, med lærere og andre i voksenmiljøet i og utenfor skolen. Det må rettes oppmerksomhet mot hvordan systemfaktorer som for eksempel lærestoff, lærerkompetanse, arbeidsmåter, organisering, læringsmiljø, rutiner, ressurser og rammer har betydning for og påvirker læringstilbudet (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001).

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

I dette kapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, avgrensning av temaet, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, og kommet med en avklaring av begrepet systemarbeid. I kapittel 2 *Politiske intensjoner for skolen og PPT*, skal jeg presentere bakteppet for problemstillingen min, nemlig intensjonene som myndighetene har for skole og PPT. I kapittel 3 *Teoretiske perspektiv*, gjør jeg rede for teori og forskning som kan belyse problemstillingen og danne grunnlag for undersøkelsen min. I kapittel 4 *Metode*, vil jeg gjøre rede for valg av metode og datainnsamlingsprosessen. I kapittel 5 *Empiri*, blir funnene mine presentert. I kapittel 6 *Drøfting*, vil jeg drøfte funnene i lys av problemstilling og teori.

## **2 Politiske intensjoner for skolen og PPT**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for noen av de politiske intensjonene som har blitt formulert for skolens og PPTs arbeid for å redusere av andelen elever som mottar spesialundervisning. Dette kapitlet danner et bakteppe for problemstillingen min, og jeg ønsker å belyse følgende spørsmål: Hvilke intensjoner rettes mot skolen og PPT? Kan det med utgangspunkt i disse intensjonene begrunnes at PPT skal gi råd og veiledning til lærere?

Politiske vedtak og formuleringer er ment å skape en endring i praksis. I følge Haug (1999) har debatten om spesialundervisning i Norge historisk sett handlet mye om idealer og idéer, og lite om praktisk gjennomføring. Dette har ført til at vi på formuleringsplanet har en utdanningspolitikk som ikke nødvendigvis lar seg identifisere i skolens praksis. Det er ikke de samme drivkreftene som påvirker politiske prosesser, som påvirker endringer i praksisfeltet. Det er derfor nødvendig å se politiske intensjoner i sammenheng med den faktiske praksis. I dette kapitlet vil jeg ha rette oppmerksomheten mot de politiske intensjonene slik de har vært formulert de siste ti årene.

### **2.1 Mål om en lavere andel elever med spesialundervisning**

Spesialundervisning er en lovfestet rettighet som innvilges elever som ikke får, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i skolen. I følge Opplæringsloven (1998) skal spesialundervisning ha et innhold som gir eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, og i forhold til de opplæringsmål som er realistiske for eleven. Den ordinære opplæringen forstås som det vanlige opplæringstilbudet som gis på en skole, og kan dermed variere mellom skoler. Et enkeltvedtak om spesialundervisning åpner for særskilte tilpasninger til enkeltelever av opplæringsmål, innhold og organisering. Ved innføringen av Læreplan av Kunnskapsløftet i 2006 var reduksjon i andel elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak en uttalt politisk målsetting. Før denne utdanningsreformen ble det i utredningen *I første rekke* (NOU 2003:16) foreslått en styrking av kravet om tilpasset opplæring, og å fjerne retten til spesialundervisning. Dette forslaget hadde bakgrunn i mange års faglig og ideologisk debatt og kritikk av spesialpedagogisk praksis. Forslaget ble imidlertid ikke bragt videre i den politiske behandlingen av Kunnskapsløftet, selv om

de fleste aktørene støttet opp om de faglige og pedagogiske begrunnelsene for forslaget (Nordahl & Hausstätter, 2009). Motargumentene dreide seg om juridiske og økonomiske forhold, som å ivareta rettsikkerheten til disse elevene, og å sikre at finansieringen av spesialundervisning ikke skulle bli borte i andre budsjettposter. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble det likevel uttrykt at det var et klart mål at spesialundervisning skulle være nødvendig for en lavere andel elever enn det som var tilfellet på daværende tidspunkt. Målet var en bedre tilpasset opplæring for alle elever. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* formulerte Regjeringen prinsippet om tidlig innsats som en strategi for å øke læring, redusere sosiale ulikheter og redusere behovet for spesialundervisning. Tidlig innsats handler om å sette inn hjelp så tidlig som mulig i barns skolegang, for å forebygge vansker på et senere tidspunkt.

Prinsippet om tilpasset opplæring blir beskrevet i Opplæringsloven (1998) § 1-3:

*"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten."* Tilpasset opplæring er i motsetning til spesialundervisning ikke en individuell rettighet, men kan forstås som et prinsipp som skal prege hele opplæringen. Begrepet er politisk skapt, og har vært i bruk siden Mønsterplan av 1974 (Bachmann & Haug, 2006). Selv om det har vært brukt i offiselle dokumenter om skolen siden den gang, har begrepet endret innhold og mening underveis.

Evalueringen av Kunnskapsløftet i 2008 (Nordahl & Sunnevåg, 2008) viste at det var stor avstand mellom idealet om redusert andel elever med spesialundervisning og realitetene i skolen. Antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning hadde økt betydelig siden innføringen av Kunnskapsløftet.

Målsetningen om reduksjon av andel elever med spesialundervisning har blitt tatt opp i flere politiske styringsdokumenter siden innføringen av Kunnskapsløftet, og ble nylig gjentatt i *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Denne meldingen bygger på utredningen *Rett til læring* (NOU (2009: 18)) som ble gjennomført av det regjeringsutnevnte Midtlyngutvalget. I Midtlyngutvalgets innstilling blir retten til spesialundervisning foreslått endret, og erstattet med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Retten til ekstra tilrettelegging av opplæringen skal utløses når eleven ikke har tilfredstillende læringsutbytte. Vedtak om ekstra tilrettelegging i opplæringen kan

fattes uten sakkyndig vurdering hvis det var klart hvilken tilrettelegging det er behov for, og skole, foresatte og PPT er enige i dette. Utvalget argumenterer for denne endringen med at eksisterende regelverk er uklart og ble praktisert ulikt, at spesialundervisning slik den blir praktisert har et uklart innhold, at den spesialpedagogiske innsatsen i Norge kommer sent i skoleløpet og at forholdet mellom diagnoser og pedagogiske tiltak er sammensatt. Forslaget om å endre retten til spesialundervisning ble imidlertid ikke videreført i *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). I stedet ble det igjen lagt vekt på målet om en reduksjon av spesialundervisning gjennom å møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom en bedre tilpasset opplæring.

## **2.2 PPT - forebyggende og tettere på skolen**

Nært tilknyttet skolens spesialundervisning finner vi den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT). PPTs oppdrag i Opplæringsloven (1998) er todelt. Den ene delen av oppdraget er å være sakkyndig i saker hvor enkeltelevers rett til spesialundervisning skal vurderes. Med utgangspunkt i Opplæringslovens § 5-1 skal PPT utrede hvorvidt en elev ikke har, eller ikke kan få, tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. PPT skal i sakkyndig vurdering komme med anbefalinger om hvorvidt en elev bør få vedtak om spesialundervisning, i hvilket omfang, og for hvilke deler av opplæringens mål, organisering og innhold eleven har behov for særskilt tilrettelegging. Skolene fatter enkeltvedtak om spesialundervisning på grunnlag av anbefalinger i PPTs sakkyndige vurdering. Den andre delen av PPTs oppdrag er å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er ikke spesifisert konkrete oppgaver for PPT i dette arbeidet, men målet med kompetanse- og organisasjonsutviklingen er å utvikle skolens slik at den bedre kan legge til rette opplæringen for elever med særskilte behov.

Historisk sett har PPT blitt ansett som et viktig redskap for å gjennomføre de politiske målsetningene for spesialundervisningen (Birkemo, 2009). PPT har en sentral rolle, som sakkyndig i enkeltsaker, og som potensiell aktør i skolens utviklingsarbeid. For å få ned andelen elever med spesialundervisning, ønsker myndighetene en sterkere prioritering av forebyggende arbeid rettet mot skolen som system, også kalt systemrettet arbeid. I prosessen før Kunnskapsløftet ble det i *I første rekke* (NOU 2003:16) foreslått endringer i PPTs rolle i retning av å arbeide mot å utvikle den generelle grunnopplæringen, og være mer direkte rådgivende for hvordan skolen skal utvikle seg til et inkluderende lærested. I

*Kultur for læring* (St.meld.nr. 30 (2003-2004)) foreslår Utdannings- og forskningsdepartementet en styrking av PPTs kompetanse til å arbeide systemrettet. Intensjonene for tjenesten ble gjentatt og utdypet i Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011):

*"Departementet ønsker at PP-tjenesten arbeider forebyggende slik at barnehagen og skolen i størst mulig grad kommer i forkant av problemer og lærevansker. PP-tjenesten skal ha kompetanse til å hjelpe barnehager og skoler der det oppstår særskilte problemer knyttet til barn og elevers utvikling og læring. «Tettere på», slik Midtlyng-utvalget formulerer det, vil innebære at PP-tjenesten bidrar med råd og veiledning i klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål." (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93)*

Dette er i tråd med Midtlyngutvalget, som i sin innstilling (NOU (2009: 18)) foreslår at PPT skal få en posisjon tettere på skoler og barnehager med sin kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. PPT blir også foreslått å bidra med økt kunnskap og bistand i forbindelse med generell tilrettelegging av opplæringen og differensiering.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 18 (2010-2011)) ønsker også at PPT, sammen med skolen skal sikre tidlig innsats gjennom å bidra til at tiltak settes inn raskt når elever er henvist til PPT. Samtidig legger de vekt på at målet ikke nødvendigvis er spesialundervisning på et tidlig tidspunkt, men at PPT skal være til stede i skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier som kan settes i gang raskt innenfor rammen av tilpasset opplæring. Målet om å redusere spesialundervisning kommer til syne også i forbindelse med tidlig innsats:

*"Det er et mål at barnehagen og skolen i samarbeid med PP-tjenesten raskt skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet. Dette kan redusere andelen sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialundervisning fordi foreslåtte tiltak i undervisningen og i læringsmiljøet viser positiv effekt på barnas utvikling og elevenes læring." (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 94)*

Behovet for spesialundervisning vært historisk sett vært knyttet til en individ-patologisk syn på funksjonshemming (Persson, 1998; Haug, 1999). Det vil si at årsakene til at elever strever i møte med skolen, i hovedsak har blitt knyttet til individuelle forutsetninger. Historisk har spesialundervisning blitt gitt på grunnlag av ulike kategorier vansker, funksjonshemninger eller diagnoser.



I *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)) signaliseres det at PPTs arbeid fremdeles skal være rettet mot elever som har særskilte behov, men med større oppmerksomhet rettet mot alternative årsaker til at disse behovene oppstår, enn årsaker direkte knyttet til eleven. Måten den ordinære opplæringen organiseres på, utfordringer når det gjelder klasseledelse og mangel på nødvendig kompetanse på skolene blir også trukket frem som alternative årsaker til at elever kan ha problemer med å få et tilfredstillende utbytte av opplæringen.

*"Det er en rekke faktorer utenfor opplæringen som også kan forklare elevenes læringsutbytte. De kontekstuelle betingelser og det sosiale miljøet påvirker elevenes prestasjoner. Det er derfor avgjørende at PP-tjenesten også analyserer betingelsene og konteksten rundt det enkelte barn." (Meld. St. 18 (2010-2011) s. 93)*

Midtlyngutvalget foreslår en presisering av PPTs ansvar for slikt arbeid i Opplæringslova, og argumenterer for at dette vil være *"et viktig skritt i retning av å endre PP-tjenestens rolle fra individorientering til økt fokus på læringsmiljøets betydning"* (NOU 2009: 18, s.96). En lovendring har pr. dags dato ikke funnet sted.

### **2.2.1 Råd og veiledning**

*"PP-tjenesten kan på et tidlig tidspunkt gi råd til skolen om løsninger og tiltak som gjør at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte innenfor den ordinære opplæringen, slik at det ikke blir nødvendig å henvise eleven til PPT og gjøre enkeltvedtak." (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93)*

Myndighetene ønsker at PPT skal rette oppmerksomheten mot den ordinære opplæringen. Formuleringen i sitatet ovenfor og i dette sitatet: *"(..) PP-tjenesten bidrar med råd og veiledning i klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål."* fra *Læring og felleskap* konkretiserer forventningen om at PPT skal gi råd og veiledning til skolen. Dette beskrives også i *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning - Veileder til opplæringsloven* som ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i 2009:

*"Kvaliteten i all opplæring – også spesialundervisning – bør vurderes kontinuerlig, jf. forskrift til opplæringsloven § 2-1.(..) Det er viktig å finne en rimelig balanse mellom generell pedagogisk tilnærming og særskilte tiltak. I møte med disse utfordringene trenger lærere og foreldre råd og veiledning. Skolens ledelse og PP-tjenesten innehar nøkkelroller i denne sammenhengen." (Utdanningsdirektoratet (2009), s. 27)*

I veilederen vektlegges det at det skal være en sammenheng mellom det individrettede og systemrettede arbeidet, og at PPT kan gi råd både på individuelt og generelt grunnlag, om hvordan man kan avhjelpe elevers vansker innenfor den ordinære opplæringen. Styrking av

det ordinære opplæringstilbudet anses å kunne bidra til å forebygge vansker, og dermed redusere behovet for spesialundervisning. Det trekkes frem at styrking av den ordinære opplæringen også er viktig for elever med vedtak om spesialundervisning. Disse elevene vil også delta den ordinære opplæringen en større eller mindre del av tiden.

I dokumentene jeg har omtalt finner jeg ikke en nærmere konkretisering av "*råd og veiledning*" i form av bestemte rådgivningsformer. En mulig tolkning er at råd og veiledning er brukt som en generelt begrep som inkluderer ulike former for kunnskapsformidling, skoleutvikling og samarbeid mellom PPT og skolen. I kapittel 3.1 vil jeg gjøre rede ulike sider ved rådgivningsbegrepet i forbindelse med PPTs arbeid.

### **2.3 Hvordan er intensjonene realisert?**

Statistikk om utviklingen av hvor mange elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak viser at de politiske målsetningene ikke er nådd. Fra 2006 til 2012 har det vært i følge GSI vært en økning i andel elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak fra 5,5 % til 8,6 %. På tross av målsetningene om tidlig innsats er det elevene på de øverste trinnene i grunnskolen (8.-10.) trinn som utgjør den største andelen av elever som får spesialundervisning, med 11,1 %, mot 5,5 % på 1.- 4. trinn.

Mye av bakgrunnen for prioriteringen av styrking av den ordinære opplæringen som et forebyggingstiltak ligger i det Bachmann og Haug (2006) i sin gjennomgang av forskning på tilpasset opplæring referer til som *komplementaritetsteorien*. Den innebærer at dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, vil færre elever falle utenfor, og behovet for spesialundervisning vil reduseres. Behovet for spesialundervisning kan oppstå i det skolen ikke makter å tilpasse opplæringen til den naturlige variasjonen av elever som går på skolen (Skaalvik, 1999). I evalueringen av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet konkluderer Nordahl og Hausstätter (2009) blant annet med at det er store variasjoner i omfanget av spesialundervisning gitt ved ulike norske skoler. Dette kan i følge evalueringen sees i sammenheng med kvaliteten på den ordinære undervisningen. Skoler med en velfungerende allmennpedagogikk tilbyr generelt mindre spesialundervisning enn skoler som har pedagogiske utfordringer. I en kartlegging av elever som mottar 1-4 timer spesialundervisning i uken finner Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland (2011) ikke klare sammenhenger mellom antall timer til spesialundervisning og elevenes behov og forutsetninger. Dette indikerer i følge Knudsmoen et al. (2011) at det ikke bare elevenes

behov, men i like stor grad ulike betingelser ved den enkelte skole og i den ordinære undervisningen som er avgjørende for det antallet timer med spesialundervisning elevene får. Det er imidlertid også forskning som tyder på at denne sammenhengen ikke er like umiddelbart entydig. Fylling (2007) oppsummerer etter evalueringen av Modellprosjektet at forholdet mellom ordinære undervisning og spesialundervisning er uklar.

Modellprosjektet hadde som mål å redusere omfang av spesialundervisning ved å gjøre den ordinære opplæringen bedre tilpasset. Fylling (2007) konkluderer med at tiltak som tar sikte på gjøre den ordinære opplæringen bedre tilpasset, ikke nødvendigvis har påvirkning på rekruttering til spesialundervisning. Hun argumenterer for at rekrutteringen til spesialundervisning også har andre årsaker og bidrar til dekke andre behov enn de man fanger opp ved økt tilpasning. Hun trekker fram blant annet spesialundervisning som sosialt konstruert fenomen, selvbevaringsmekanismer knyttet til profesjonsinteresser, individ-orientert problemforståelse og spesialundervisning som lovfestet rettighet.

Resultatene av evalueringen av PPT som ble utført av Norlandsforskning i 2008-2009 (Fylling & Handegård, 2009) tyder på at heller ikke den har lyktes å realisere intensjonene som har vært rettet mot den. Arbeid med enkeltsaker dominerer fortsatt, og dette går blant annet utover kapasiteten til å arbeide systemrettet. Mye tid går med til sakkyndighetsarbeid og tjenesten deltar i liten grad direkte inn i skolens arbeid. I følge Fylling og Handegård (2009) er det flere ting som bidrar til at dette, og peker på lovens innvilgning av individuelle rettigheter, PPTs egen kultur og tradisjon og skolers vektlegging av læringsproblem som en individuell egenskap. Evalueringen konkluderer med at PPT er i press mellom ulike og kryssede forventinger til hva som skal være tjenestens hovedfokus: å sikre elevenes individuelle rettigheter etter loven eller systemarbeid for å sikre skolens evne til ivareta elevene.

### 3 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere noen teoretiske perspektiv som kan bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, og danne grunnlaget for undersøkelsen min. Dette kapitlet er delt inn i fire deler: *Råd og veiledning*, *Ulike syn på problem, årsak og løsning*, *PPTs rolle overfor skolen* og *Trenger læreren råd og veiledning? Om hva og hvorfor?* I tilknytning til hvert av de fire underkapitlene vil jeg stille noen spørsmål som jeg vil forsøke å belyse med teori og forskning. Spørsmålene vil imidlertid ikke blir besvart fullt ut i dette kapitlet. De vil derimot bli tatt opp igjen i drøftingen i kapittel 6 *Drøfting*, hvor spørsmålene drøftes med utgangspunkt i empirien og de teoretiske perspektivene.

#### 3.1 Råd og veiledning

Rådgivning er ikke et entydig begrep. Det kan forstås ut ifra ulike teoretiske ståsted. Virksomheten "*å gi råd og veiledning*", slik det er formulert i blant annet *Læring og felleskap*, er heller ikke knyttet til en bestemt rådgivningstradisjon eller konkretisert i spesifikke rådgivningsformer. I dette underkapitlet ønsker jeg å belyse begrepet "råd og veiledning" ut fra antakelsen om at dette kan være et relevant når man ønsker forstå PPTs ansattes opplevelse av det å gi råd og veiledning til lærere. Jeg tar utgangspunkt i humanistisk rådgivningstradisjon. Rådgivningsteori innenfor denne tradisjonen vektlegger betydningen av den enkeltes ønske om hjelp, tar utgangspunkt i hjelpsøkerens definering av problem, og knytter seg til idealer om frivillighet, selvutvikling og eierforhold til utviklingsprosesser. Samtidig stiller jeg spørsmålet: Er dette et syn på rådgivning som kan overføres til PPTs arbeid med å gi råd og veiledning til lærere?

##### 3.1.1 Rådgivningsbegrepet og PPT

Selv om begrepet rådgivning kan forstås på ulike måter, kan man identifisere noen fellestrekk ved det. Birkemo (2009) gjennomgår i sin bok pedagogisk-psykologisk rådgivning i et historisk perspektiv, og han peker på noen fellestrekk som går igjen i ulike definisjoner av begrepet. Rådgiving innebærer *et forhold* mellom en rådgiver og en eller flere hjelpsøkere, og rådgivning innebærer en form for *problemløsning*. I denne prosessen inngår *kartlegging* og *forståelse* av problemet, og *tiltak* for å løse det. Selv om disse trekkene kan bidra til å danne en rammeforståelse av rådgivningsbegrepet, kan de også sies å være svært generelle. For å få en dypere av forståelse av rådgivningsbegrepet slik det er brukt i forbindelse med PPT, er det nødvendig å se på rådgivningsbegrepet i litteratur om rådgivning i skole og PPT. Det finnes flere tradisjoner innen rådgivningsfeltet, og

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) presenterer i sin bok "*Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*" den psykodynamiske-, atferdsterapeutiske-, rasjonell-kognitive- og humanistiske tradisjonen. Dette er fire tradisjoner med ulik historisk bakgrunn, forskjellig menneskesyn og forskjellige metoder og strategier.

Den humanistiske tradisjonen har en sentral plass i mye av litteraturen om rådgivning i skole og PPT (blant annet Gjems, 1995; Lassen, 2002; Johannessen et al, 2010). Innenfor en humanistisk rådgivningstradisjon vektlegges det at alle mennesker har verdi og fortjener respekt, har evne og rett til finne løsninger for seg selv, kan velge sine egne verdier, være konstruktive og ansvarlige, takle egne følelser, tanker og atferd og har et potensial for konstruktiv forandring (Rogers i Johannesen et.al, 2010). Vekst er en konsekvens av det enkelte menneskes krefter til selvrealisering. Dersom rådgiver tror på hjelpsøkers mulighet til vekst, vil det kunne føre til at rådgiver har lettere for å fokusere på kreftene og fange mestringen (Lassen, 2002). Flere legger vekt på at rådgivning handler om prosesser hvor den som søker råd og veiledning settes i stand til å hjelpe seg selv (Gjems, 1995; Handal & Lauvås, 1999; Lassen, 2002; Johannessen et al., 2010). Dette skjer gjennom å utvikle den enkeltes iboende muligheter og ressurser (Lassen, 2002). Rådgivers oppgave er å føre individer og grupper inn i en utviklingsprosess, fra en situasjon som oppleves utilfredsstillende, mot en ny situasjon som bygger på et ønske om forbedring. Hjelpsøkers ønske om hjelp er helt grunnleggende for at denne prosessen skal finne sted. En vellykket rådgivningsprosess kan sees på som en positiv utvikling i retning av bedre fungering både for enkeltindividene som søker hjelp og systemene rundt dem (Lassen, 2002). Johannessen et al. (2010) betrakter rådgivning som en pedagogisk virksomhet. Hensikten med denne virksomheten er ikke bare å sette den som søker hjelp i stand til å hjelpe seg selv i den saken de søker hjelp til, men også utover dette, til andre lignende saker. Både Lassen (2002) og Johannessen et. al (2010) kan forstås slik at de knytter et slikt syn på rådgivning til profesjonelle yrkesutøveres mulighet hjelpe andre, blant annet PPT i sin rådgivning av lærere.

Om tjenesten faktisk arbeider innenfor en slik forståelse av rådgivning kan imidlertid problematiseres. Birkemo (2009) bruker begrepet *ikke-dirigerende rådgivning*<sup>1</sup> om rådgivning som er kjennetegnet av at hjelpsøker selv skal ta subjektive avgjørelser, og hvor rådgiverens rolle er å gi informasjon om ulike valgmuligheter og konsekvensene av disse. Denne tilnærmingen står i motsetning til *dirigerende rådgivning* som i følge Birkemo (2009) er basert på en naturvitenskapelig tankegang. Her tenker man seg at rådgiveren gjennom grundige undersøkelser kommer frem til rasjonelle og objektive beslutninger om hva slags tiltak som skal settes i verk. Det vektlegges objektive fremfor subjektive aspekter i rådgivningsprosessen. Birkemo (2009) argumenter for at den dirigerende tilnærmingen tradisjonelt har vært dominerende innen pedagogisk-psykologisk rådgivning, og viser til PPTs utstrakte bruk av testing i rådgivningssammenheng. Gjennom bruk av tester har rådgiver hatt informasjon om elevene som har blitt ansett som mer objektiv, og på grunnlag av dette mer objektive normer for hvilke tiltak som trengs. Dette har dannet utgangspunktet for råd til blant annet lærere, skoler og skolemyndigheter. Utstakt bruk av tester for å finne gyldig informasjon om elevens forutsetninger, kan forstås som en del av en individ-patologisk eller kategorisk forståelse av årsakene til at enkelte elever har behov for hjelp (Persson, 1998; Hausstätter, 2007). Den store utbredelsen av denne forståelsen innenfor skolen og på det spesialpedagogiske feltet har blitt problematisert og kritisert av flere (blant annet Persson, 1998; Haug 1999; Hausstätter, 2007; Fylling 2008), og vil bli belyst ytterligere i underkapittel 3.2.1 *Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet*.

Dersom man godtar Birkemos (2009) argument, kan det være grunn til å stille spørsmål ved om PPTs rådgivning utelukkende kan forstås ut ifra et perspektiv som vektlegger prosesser hvor hjelpsøker selv definerer problemene og tar selvstendige valg. Rådgivningsoppgavene til PPT har i løpet av PPTs historie endret seg (dette vil bli ytterligere utdypet i kapittel 3.2 *PPTs rolle overfor skolen*). I korte trekk har PPTs rådgivningsfokus i sterke grad enn før blitt rettet mot skolen og den ordinære opplæringen (Birkemo, 2009). Det pedagogiske i den pedagogisk-psykologiske rådgivningen har blitt styrket (Dalby, 2000). Den nyorienterte rollen som PP-rådgiver innebærer en bredere orientering mot individ og system (Andestad, 1997; Fylling & Handegård, 2009). Om dette har medført en endring fra dirigerende til en ikke-dirigerende rådgivning er imidlertid et

---

<sup>1</sup> *Ikke-dirigerende* er et begrep brukt av Rogers (1951) om hans klientsentrerte terapi. Carl Rogers teori om klientsentrert terapi er sentral innenfor den humanistiske rådgivningstradisjonen (Johannessen et al., 2010)

åpent spørsmål, men forskning viser at arbeid med enkeltsaker fremdeles er et dominerende i PPT (Fylling & Handegård, 2009), og at individuell testing fremdeles er mye i bruk i utredningssammenheng (Pihl, 2010)

Begrepet hjelpsøker sikter til den som rådgivningen tar sikte på å hjelpe, og åpner for spørsmålet om det er det lærerne eller elevene rådgivningen tar sikte på å hjelpe. Fra utdanningsmyndighetene rettes det forventinger til PPTs innsats på flere områder. I sakkyndighetsarbeidet skal tjenesten gi råd til skole og lærere etter en helhetlig vurdering av eleven i relasjon med opplæringskonteksten, og i systemarbeid har rådgivningsarbeidet som mål å utvikle personalets kompetanse og skolen som organisasjon.

Rådgivningsoppgavene til PPT er forankret i lover og regelverk som har som mål å sikre alle elever rett til likeverdige opplæringstilbud (Johannessen et al., 2010). Det er derfor rimelig å snakke om en *indirekte hjelp* til elever via læreren. PPT og skolen deler lovverk og politiske målsetninger, og man kan på et ideelt plan se for seg at lærere og PP-rådgivere har samme målsetninger og ønsker for samarbeidet dem i mellom. Men hva hvis lærerens mål og elevens behov, slik PP-rådgiver ser det, står i motsetning til hverandre? Hva om læreren har en annen problemforståelse, og ønsker andre tiltak for eleven enn det PP-rådgiver gjør? PPT er helt avhengig av et godt samarbeid med skolen for å kunne utføre sine oppgaver. Likevel er det nødvendig at den har et kritisk blikk på skolens virksomhet (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette åpner for dilemmaet om det er forholdet mellom PPT og deres oppdrag vedrørende eleven, eller om det er forholdet mellom PPT og skolen/læreren som skal danne grunnlaget for valgene PP-rådgiveren tar. Anthun (2002) tar i en artikkel opp spørsmålet om hvem som er PPTs brukere. I følge Anthun (2002) sees barn på som de egentlige brukerne av tjenesten i offentlige dokumenter, og i skolepersonalet og PP-ansattes bevissthet og vaner. Anthun (2002) argumenterer for at dette er problematisk ved å vise til forskning om peker i retning av at barn best kan hjelpes ved å hjelpe de involverte voksne rundt barnet, som foreldre og lærere (viser blant annet til Vormeland, 1963 og Gutkin, 1988). Dersom lærere blir de primære brukerne, slik elevene har blitt definert, vil det styrke lærerens posisjon når det skal avgjøres hvilke tjenester PPT skal yte. Det vil også etter Anthuns (2002) syn sørge for best hjelp til elevene. Om dette vil kunne ha innvirkning på samarbeidet mellom skole og PPT, er et interessant spørsmål, slik jeg ser det.

## 3.2 Ulike syn på problemer, årsaker og løsninger

Rådgivningsprosessene mellom PPT og skole vil være påvirket av synet de ulike aktørene har på hvilke problemer rådgivningen tar sikte på å løse. Selv om det eksisterer en enighet om at spesialpedagogikkens oppgave er å hjelpe mennesker som på en eller annen måte trenger ekstra hjelp og støtte til å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av (Hausstätter, 2007), kan denne oppgaven kan forstås ulikt. Skrtic (1991) hevder at det mangler kunnskap og bevissthet om motsetningene som finnes innen det spesialpedagogiske feltet, og som danner grunnlaget for praksis. Dette gjør at grunnlaget for handlingene til yrkesutøverne på feltet ofte er skjult. Derfor ønsker jeg i dette underkapitlet å belyse følgende: Hvordan kan ulike perspektiver på spesialundervisning komme til uttrykk i hvordan en elevs behov for hjelp forstås, med hensyn til hvilke årsaker som ligger bak, og hvilke tiltak som skal benyttes som løsning?

### 3.2.1 Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet

Persson (1998) presenterer to perspektiver på spesialpedagogikk og spesialundervisning: det kategoriske og det relasjonelle. Det *kategoriske perspektivet* kjennetegnes av at det er individorientert, og knyttet opp mot de vansker eller skader den enkelte elev har (Persson, 1998). Man snakker om elever *med* vansker, og det er egenskaper ved elevene selv som gjør at elevene strever i møte med skolens krav. Hausstätter (2007) bruker begrepet det patologiske programmet om en individrettet og kategorisk måte å tenke og handle på innen det spesialpedagogiske feltet. Det patologiske programmet kjennetegnes av at menneskelig atferd blir forstått og tolket ut fra biologiske og psykologiske aspekter. Kartleggingen av elevens problemer gjøres gjennom diagnostikk eller testing for å finne og definere problemene, og tiltakene som blir satt inn handler om å finne de metodene som har best effekt for denne diagnosen eller vansken. I et slikt perspektiv blir hjelp til eleven primært forstått som tiltak i form av spesialundervisning rettet mot å kompensere for elevens vansker (Persson, 1998). I en svensk studie finner Emanuelsson og Persson (1997) at lærere og spesialpedagoger i hovedsak begrunner behovet for spesialundervisning hos elever med ulike former for individuelle vansker, som generelle lærevansker, psykososiale vansker og lese- og skrivevansker. I norsk sammenheng kan man peke på en utstrakt bruk av begrep som lærevansker og atferdsvansker, og av stor oppmerksomhet rundt diagnoser som AD/HD, Aspergers syndrom, dysleksi og Tourettes som et uttrykk for en slik forståelse (Nordahl & Sunnevåg, 2008).



Innenfor *det relasjonelle perspektivet* ønsker man å se behovet for spesialundervisning i sammenheng med forholdene, samspillet og interaksjonen mellom ulike aktører på skole og samfunnsnivå (Persson, 1998). Man snakker om elever *i vanskeligheter*, som oppstår i møte med ulike fenomener skolemiljøet. Dette kan dreie seg om både sosiale og organisatoriske fenomener (Hausstätter, 2007). Innenfor denne forståelsesrammen er det felleskapet som sosialt og organisatorisk system som er med på å sette rammer og betingelser for elevens deltakelse (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I denne sammenhengen må spesialpedagogiske beslutninger fattes ut fra en bredere vurdering av årsaksfaktorer som inkluderer elevens forutsetninger, lærerens undervisning, læringsmiljøet og andre forhold som kan påvirke elevenes opplæringssituasjon (Persson, 1998). Hjelp til eleven innenfor et relasjonelt perspektiv forstås som tiltak på flere ulike arenaer, blant annet på klasse- og skolenivå. Målet blir å utvikle inkluderende felleskap, med pedagogisk differensiering innfor den ordinære klassen (Bachmann & Haug, 2006). Behovet for spesialundervisning vurderes opp mot hvilke tilpasninger som kan gjøres i den ordinære opplæringen. Det kategoriske perspektivet er kjennetegnet av kortsiktig tidsperspektiv, hvor tiltak settes inn for å avhjelpe situasjonen her-og-nå, basert på et akutt problembilde. Innenfor et relasjonelt perspektiv står forebygging og langsiktighet sentralt (Persson, 1998). Arbeid med å utvikle gode læringsmiljø for alle for å redusere behov for spesialundervisning på sikt kan sees på som en relasjonell tilnærming.

Begrepet kategorisk knytter seg til hvordan man innenfor dette perspektivet ser ulike årsakssammenhenger som utvetydige, og uten tilknytning til årsaker på andre områder (Persson, 1998). Et eksempel på en ren kategorisk tilnærming, er hvis en elev med en bestemt diagnose, automatisk kvalifiserer for å få spesialundervisning på grunnlag av denne. Det kategoriske knytter seg til en reduksjon av forståelsen av hvorfor en elev strever. Elevens manglende læring sees på som en effekt av enten den ene eller den andre årsaken. Det er derfor et viktig poeng at man innenfor relasjonelle perspektivet ikke ønsker å forstå spesialundervisning utelukkende ut fra enten et sosialt, organisatorisk eller individpatologisk perspektiv. Skidmore (1996) advarer mot å kunne fokusere på ett av perspektivene vil føre til en redusert forståelse av helheten. Persson (1998) argumenterer for at skolen ved å bevege seg mot en relasjonell forståelse vil endres fra å tenke på tiltak utelukkende rettet mot individet, til å rette oppmerksomheten mot hvordan skolen som system kan endres slik at den er bedre tilpasset til flere.

I følge Bachmann og Haug (2006) er skolens praksis dominert av det kategoriske perspektivet. I de politiske dokumentene om skolen er imidlertid det relasjonelle perspektivet er tydeligere. Individperspektivet er solid etablert innen det spesialpedagogiske fagfeltet, og det utvikles stadige nye tilnærminger og metoder for å redusere og kompensere for elevens vansker og problemer (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Spesialundervisning har ofte være lagt opp for å gi den enkelte elev individuell hjelp når eleven har definerte problemer eller vansker, og organiseres ofte i form av enetimer, små grupper og ved bruk av assistenter. I internasjonal forskning har det også blitt rettet oppmerksomhet om disse perspektivene, eller paradigmene, som eksisterer i skolen. Mitchell (2005) tar for seg trekk ved skolesystemer i ulike deler av verden, med hensyn til hvordan realiserer visjonen om en inkluderende opplæring. Av de to hovedparadigmene som eksisterer i spesialundervisningsfeltet<sup>2</sup> er det den kategoriske og individ-patologiske som dominerer også internasjonalt. Samtidig er det en økende bevissthet omkring viktigheten av en relasjonell forståelse i England, USA og Canada, Vest- Europa og Sør-Afrika.

### **3.3 PPTs rolle overfor skolen**

PPTs rolle overfor skolen er formet med utgangspunkt i de to mandatene som er gitt i opplæringsloven: å være sakkyndig i spørsmål om spesialundervisning og å være hjelper i skolens kompetanse- og organisasjonsutvikling. I dette underkapitlet ønsker jeg å belyse noen sider ved PPTs rolle overfor skolen. Kan PP-ansattes opplevelse av å gi råd og veiledning til lærere påvirkes av den rollen PPT har overfor skolen? Jeg gjør først rede for noen hovedtrekk i den historiske utviklingen av PPT, deretter presenterer jeg forskning om noen mulige utfordringer for PPT som rådgivere for skolen.

#### **3.3.1 Hovedtrekk i den historiske utviklingen av PPT som rådgiver**

PPTs rådgivningsoppgaver har endret seg i løpet av tjenestens historie. Det første skolepsykologiske kontoret ble åpnet i Aker i 1946. Lovverket som regulerte skolen på dette tidspunktet ga ulike rettigheter til opplæring for ulike grupper elever (Haug, 1999). Dette hadde skapt et behov for å kategorisere og sortere elever, både med hensyn til hvem som skulle gå på spesialskoler og hvem som kvalifiserte for andre hjelpetiltak (Birkemo, 2009). Psykologer og pedagoger delte på og til dels kjempet om å utføre denne oppgaven. På tross av uenighet om faglig orientering, var det skolenes organisatoriske

---

<sup>2</sup> Mitchell (2005) bruker begrepene psyko-medisinsk- og sosio-politisk modell.

differensieringsbehov som preget rådgivningen frem til 1970. Den viktigste kjerneoppgaven for skolepsykologen var *utredning* av individuelle elevproblemer og *rådgivning* til skoler og foreldre for å finne tiltak basert på problemene som hadde blitt utredet. Elevens evneutrustning og sosiale oppvekstmiljø ble ansett å være viktige årsaksfaktorer til enkeltelevens problemer, og ble tillagt mye vekt i utredningsarbeidet. For å kartlegge tok tjenesten blant annet i bruk observasjon, testing med evneprøver og fagprøver, og samtaler med eleven, foreldre og lærer. Bruk av intelligenstaget som diagnostisk virkemiddel sto sterkt, og baserte seg på troen om at disse ville gi vitenskapelige objektivt og riktig bilde av barnets intellektuelle nivå. Tiltakene som ble foreslått på grunnlag av utredningen bestod i hovedsak av plassering innen bestemte organisatoriske hjelpetiltak som hjelpeklasse eller plassering på spesialskole (Birkemo, 2009). Rinde (2008) betegner skolepsykologitjenesten i denne perioden som en sorteringsinstans. Rådgiverrollen innenfor den tradisjonelle skolepsykologien innebar primært diagnostisering og klassifisering. Den hadde stor vekt på utredningsarbeid, tiltaket var sortering og baserte seg på en sterk individfokusering og et syn på hjelp som korreksjon og reparasjon (Andestad, 1997; Birkemo, 2009).

I siste halvdel av 1960-tallet endret den ideologiske og politiske debatten rundt funksjonshemming seg. Dette førte etterhvert til reform av skolesystemet som innebar styrking av den juridiske retten til skolegang for alle, utforming av et felles lovverk for grunnskolen og spesialundervisningen og en integrering av spesialundervisningen i grunnskolen i elevenes lokalmiljø (Haug, 1999). Dette førte til nye rammebetingelser for skolepsykologene. Der rådgivningsarbeidet tidligere hadde hatt en sorteringsfunksjon til spesialskolene, skulle integrert spesialundervisning nå bygges ut lokalt og spesialskolesystemet avvikles (Birkemo, 2009). Integreringstanken ble koblet sammen med tanken om at det var nødvendig med en ekspertise som kunne hjelpe skolene til å få integreringen til å fungere (Birkemo, 2009; Haug, 1999). Denne ekspertisen ble skolepsykologtjenesten ansett å være i besittelse av, men dette medførte krav om en endret rådgiverrolle overfor skolene (Birkemo, 2009). Skolepsykologtjenesten ble til pedagogisk-psykologisk tjeneste, og skolepsykologene fikk yrkestittelen pedagogisk-psykologiske rådgivere. PPT ble hjemlet i egen lovparagraf i 1969. Tjenesten skulle utrede elevens behov for spesialundervisning i grunnskolen, og hjelpe skolene med å utvikle spesialpedagogiske tilbud. Samtidig foregikk det en utvikling hvor individperspektivet på barns forutsetninger i økende grad ble problematisert. Det ble rettet en større oppmerksomhet mot skolens evne

til å møte og tilpasse seg variasjonen i barns forutsetninger (Fylling & Handegård, 2009). Integrering av nye elevgrupper gjennom spesialundervisning i grunnskolen vakte motstand blant lærerne enkelte steder (Birkemo, 2009). Mange lærere opplevde forventningen om at de skulle ta seg av det som tidligere hadde vært spesialskolenes oppgave, nemlig opplæringen av de svakeste elevene, som urimelig. I følge Birkemo (2009) så myndighetene muligheten til å ha PPT som en alliert som kunne gi legitimitet og fremme de nye tankebanene på lokalt nivå. Disse endringene førte til krav om at PPT måtte endre sine arbeidsmåter, og fra et fokus på utredning, diagnostisering og tilrettelegging av undervisning for enkeltelever til et mer systemrettet arbeid rettet mot skolene for å bidra til kompetanseutvikling og endringer i skolens praksis. Dette fikk konsekvenser for tjenestens rolle som rådgiver, og i PPT og i fagmiljøene rundt tjenesten, ble det debattert hvordan tradisjonelle individrettede arbeidsmåter skulle forenes med nye arbeidsmåter med forebyggende og mer systemrettet perspektiv (Birkemo, 2009).

Ogden (1983) presenterte en modell som beskriver tre ulike nivåer som tjenesten arbeider på. Det første nivået representerer den tradisjonelle arbeidsmåten, hvor PP-rådgiver arbeider direkte med eleven og oppmerksomheten er rettet mot elevens vansker, som avdekkes gjennom diagnostisering og avhjelpes gjennom behandlingstiltak. På det andre nivået preges den diagnostiske fasen av en bredere vurdering som også vurderer miljøet eleven befinner seg i (Ogden, 1983). Dette innebærer at PP-rådgiver må inn i skolemiljøet som aktiv problemløser, og får en rolle som likeverdig deltaker i problemløsningsprosessen. Den bredere vurderingen av miljøfaktorer forutsetter at PP-rådgiver har inngående kjennskap til skolens praksis. På dette nivået er det fremdeles elevsaken som er fokus, men individperspektivet er supplert med et miljørettet perspektiv. Rådgivningen gis indirekte, til de involverte rundt eleven, blant annet lærere og foreldre. På det tredje nivået arbeider man ikke lenger med problemer på et individplan, men med skolen som system. Klienten blir i dette tilfelle i følge Ogden (1983) skolen og skolens ansatte. Her er PP-rådgivers rolle å være en problemløsende medarbeider og medvirke som prosesskonsulent. Intensjonene som rettes mot PPT om å arbeide forebyggende og å gi råd og veiledning til lærere kan forstås som at myndighetene ønsker at PPT skal arbeide i størst mulig grad på nivå 2 og 3. Dette forutsetter, hvis man skal legge Ogdens (1983) modell til grunn, at PPT må ha god kjennskap til skolen som system og til skolens ansatte. PPT må inneha en rolle som tilstedeværende deltaker i skolemiljøet.

### 3.3.2 Noen utfordringer for PPT som rådgiver

En av PPTs sentrale utfordringer er knyttet til forholdet mellom PPT som ressursutløser og hjelpeinstans. PPTs arbeid har historisk sett har vært knyttet til *rettighets- og ressurspørsmål* (Birkemo, 2009). Utviklingen har gått fra å bistå skolene med å kategorisere og sortere elever til ulike opplæringstilbud, til å utløse rettigheter til spesialundervisning innenfor grunnskolen. Med en styrking av funksjonshemmedes juridiske rettigheter på 1990-tallet fikk rollen som sakkyndig i saker som handlet om tildeling av spesialpedagogiske ressurser enda større plass i PPTs arbeid (Birkemo, 2009). Mange av intensjonene som er rettet mot PPT handler likevel om å styrke tjenestens rolle som *hjelpeinstans* for barn, ungdom og voksne og for barnehager og skoler. De politiske intensjonene for PPT er preget av en optimisme med hensyn til PPTs muligheter til å bidra til å utvikle tilpassede, inkluderende og likeverdige opplæringstilbud til alle gjennom systemrettet arbeid. Forholdet mellom PPTs sakkyndighetsarbeid i enkeltsaker og målsetningen om en mer forebyggende og systemrettet arbeidsform har imidlertid blitt problematisert av flere (Anthun, 1999; Birkemo, 2009; Dalby, 2000; Fylling & Handegård, 2009).

En av utfordringene knytter seg til hvordan man i skolen tenker omkring fordeling og bruk av spesialpedagogiske ressurser. Fylling (2008) har som del av sin doktoravhandling undersøkt dette. Hun fant at rettigheter til spesialundervisning i praksis ofte blir knyttet til en kategorisk forståelse av eleven. For å utløse rettigheter må man kunne defineres inn i en eller annen kategori, f.eks. en medisinsk diagnose. Selv om retten knytter seg til enkeltelever, blir den ofte gjort krav på for å løse ressursproblem på klasse- og skolenivå. Fylling (2008) mener at retten til spesialundervisning bidrar til sortering av elever. At sakkyndighetsrollen og tildeling av ressurser kan ha direkte innvirkning på samhandlingen mellom lærer og PP-rådgiver, er belyst i en studie av Andestad (1997). Han finner at arbeidsmåtene til PPT og regelverket for tildeling av timer til spesialundervisning virker inn på læreres problembeskrivelser. Lærerne opplever at de på et tidlig tidspunkt må fokusere på individ og avvik for å få PPTs hjelp. Dette støttes av Monsens (1996) studie hvor han finner lærerens rolle i samarbeidet blir å overbevise PPT om elevens vansker. Dette fører til at elevens vansker overkommuniseres og tillegges stor vekt, mens elevens styrker og fremgang underkommuniseres og tillegges mindre vekt. Samarbeidet bærer preg av et spill om å sikre ressurser. Begge disse studiene er små studier med relativt små utvalg, men kan bidra til å bekrefte bildet i Fyllings (2008) studie. Dalby (2000) advarer

mot at PPTs rolle som sakkyndig kan føre til fokuset på barnets behov kan komme i andre rekke i situasjoner hvor det er knapphet på ressurser. Tjenesten kan komme i fare for å oppleve et press om å anbefale ressurser ut fra skolens, og ikke barnets, behov. Ansatte i PPT opplever i følge Fylling og Handegård (2009) dette presset ved at de noen ganger opplever at skolene er opptatt av å "karre" til seg mest mulig ressurser.

En annen utfordring er at arbeid med enkeltsaker tar mye av PPTs kapasitet (Anthun, 1999; Fylling & Handegård, 2009). Enkeltsakene går på bekostning av andre arbeidsoppgaver, og fører til at tjenesten i mindre grad får være direkte deltakende i skolens arbeid med faglig og sosial tilrettelegging. Det har ført til at mange av tjenestens samarbeidspartnere har vanskelig med å se hva PPT kan bidra med utover å skrive sakkyndige rapporter (Fylling & Handegård, 2009). Dette kan muligens bidra til å forklare at Grøgaard, Hatlevik og Markussen (2004) i sin brukerundersøkelse av 63 grunnskoler og 29 videregående skoler, finner at lærerne er misfornøyde med PPTs støtte. I denne studien er det få av lærerne mener at PPTs innsats har vært nyttig for dem. Det skyldes at de opplever at PPT bare i liten grad retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen, og mot relasjonen mellom lærer og elev. PPTs arbeidsform retter seg ikke mot det som skjer i klasserommet, og dermed opplever lærerne forslag og anbefalinger som lite relevante og med lav kvalitet. PPT har i følge lærerne liten innvirkning på læringstilbudet til elevene, og hjelpen bidrar i liten grad til å støtte opp om elevenes faglige og sosiale utvikling. Paradoksalt nok tyder funn i evalueringen på at PPTs arbeid med enkeltsaker nettopp er i tråd med det lærerne og skolene forventer og ønsker PPT skal bidra med (Fylling & Handegård, 2009). Det uttrykkes ønske om en prioritering av sakkyndig utredning, samt veiledning og rådgivning i saker som gjelder enkeltbarn. Fylling og Handegård (2009) mener at dominansen av PPTs individrettete arbeid delvis kan tilskrives skolens ønsker og forventninger, og at læreres forståelse av elevens problem synes å være knyttet til individuelle forutsetninger. Funn i Stenbergs (2006) studie tyder på at PP-rådgivere ønsker en mer systemorientert rolle med større vekt på å hjelpe skolen med kompetanseutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for vekst og utvikling. Samtidig ønsker PP-rådgivere å innfri det de opplever som lærerens ønske eller bestilling (Andestad, 1997). Dette fører til at de tar en rolle som brannslukker eller ekspert, og arbeider i tråd med lærerens forventninger. Dette bidrar til at PP-kontoret viderefører tradisjonelle arbeidsmåter med et sterkt fokus på avvik hos individet. Sett i sammenheng med de politiske intensjonene for PPT er tjenesten dermed i

et press mellom ulike og kryssede forventninger til hva som skal være hovedfokus (Fylling & Handegård, 2009).

Anthun (2004) argumenterer for at PPT ville fått bedre betingelser for å jobbe systemrettet hvis henvisningsspørsmålet kunne legges til side. Han foreslår en omstilling av tjenesten hvor en del av tjenesten administreres direkte fra kommunes pedagogiske ledelse, og ikke lenger har ansvar for å være sakkyndig i spørsmål om spesialundervisning. Skolen vil da bli tjenestens oppdragsgiver. Dette kan i følge Anthun (2004) føre til at oppmerksomheten i større grad blir rettet mot skolens utfordringer med tilrettelegging av undervisning, og i mindre grad mot enkeltelevers avvik. Anthun (1999) foreslår også bruk av spesialpedagogiske team på skoler som en løsning for å bedre utnytte skolens ressurser og kompetanse, og dermed frigjøre ressurser i PPT. Spesialpedagogiske team kan bestå av noen lærere, en rådgiver, spesialpedagogisk ansvarlig og rektor, og tar i mot henvendelser og bekymringsmeldinger fra lærere angående enkeltelever. Det spesialpedagogiske teamet fungerer som et forum hvor elevers behov for hjelpetiltak drøftes og vurderes i forkant av henvisninger til PPT. Drøftingene kan føre til videre kartlegging og at tiltak blir satt inn på et tidlig tidspunkt. I følge en studie gjort av Anthun og Manger (2006) har skoler med spesialpedagogiske team, sammenlignet med skoler uten, færre henvisninger til PPT, særlig tilknytning til atferdsvansker. Det er også mer indirekte systemarbeid av PPT på disse skolene, og PPT har et økt samarbeid med hjem, skole og andre instanser.

Det kan stilles spørsmål ved om PPT har den kompetansen det er behov for i arbeidet med å gi råd og veiledning til lærere. De fagansatte i PPT har samlet sett høy kompetanse. I Nordlandsforskningens evaluering av tjenesten (Fylling & Handegård, 2009) hadde over 60% av fagpersonalet i PPT utdanning på master/hovedfag eller embedseksamensnivå. Tjenesten er dominert av fagansatte med pedagogisk bakgrunn, og andre yrkesgrupper som tradisjonelt har vært i tjenesten som psykologer og sosionomer er representert i mindre grad (Birkemo, 2009; Fylling & Handegård, 2009). Den pedagogiske bakgrunnen kan være en styrke i arbeid med pedagogiske problemstillinger. Samtidig tyder funn på at det at de PP-ansatte i liten grad har praksiserfaring i skolen, blir brukt som et argument for at de ikke kan gi relevante råd til skolene (Fylling & Handegård, 2009). I tillegg argumenterer Birkemo (2009) for at utviklingen i retning mot en dominans av pedagoger og spesialpedagoger på bekostning av andre profesjoner bidrar til å svekke tjenestens mulighet til å arbeide tverrfaglig. Skoleeiere, skoler, barnehager og PPTs andre

samarbeidspartnere vurderer imidlertid kompetansen i PPT som høy, og godt tilpasset til deres behov (Fylling & Handegård, 2009). Lederne i PPT vurderer at fagkompetansen på ulike vanskeområder er god, men at det er et klart behov for økt kompetanse på organisasjonsutvikling, læreplan og lovverk, samspills-/relasjonsanalyse og veiledning. Skolene opplever at PPTs omfattende arbeid sakkyndige vurderinger kan føre til at de er sjeldent ute i skolene, og dermed har for liten kjennskap til skolehverdagen (Fylling & Handegård, 2009). Birkemo (2009) stiller spørsmål ved om det eksisterer for lite kunnskap hos ansatte i PPT om hvordan skolen skulle tilrettelegge en undervisning som er effektiv for alle, og argumenterer med at tjenesten har i liten grad tatt i bruk empirisk baserte metoder i forsøksvirksomhet. De metodene som ble eksperimentert med har dessuten vist seg å være uegnet til å forebygge lærevansker og psykososiale problemer. Det er også grunn til å stille spørsmål ved om PPT får utnyttet den høye formelle kompetansen som de ansatte i PPT har. Petrohai (2009) og Høydal og Aaraas (2009) fant i sine masterprosjekt at PP-rådgivere opplever at de ikke i mindre grad enn de ønsker får brukt den kunnskapen de har med seg fra utdannelsen sin. Stor vektlegging på lovverk og sakkyndighetsarbeid i yrkesutøvelsen bidrar til at PP-rådgivere opplever at deres kunnskap kommer litt i skyggen (Petrohai, 2009). PP-rådgiverne opplever også at de ikke får brukt sin kunnskap om forebyggende arbeid fordi skole og barnehage først tar kontakt med tjenesten når problemene er blitt store (Høydal & Aaraas, 2009).

### **3.4 Trenger læreren råd og veiledning? Hvorfor og om hva?**

For at man skal kunne legitimere at PPT skal gi råd og veiledning til lærere, må det finnes et behov for det. På intensjonsnivå begrunnes behovet for PPTs råd og veiledning blant annet med at man ønsker at skolene skal gi en bedre tilpasset opplæring. Ved å styrke den ordinære opplæringen gjennom å tilpasse den til en større del av elevmangfoldet, vil man kunne se en reduksjon i andelen elever som trenger vedtak om spesialundervisning. Dersom man legger denne antakelsen til grunn, blir økningen i andelen elever som får spesialundervisning et argument for at lærerne har behov for råd og veiledning. Denne slutningen forutsetter imidlertid at man ser på økningen som et resultat av at den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset til elevene slik f.eks. funnene til Nordahl og Hausstätter (2009) tyder på, og at dette utelukkende skyldes at lærerne ikke klarer å gi en undervisning som er tilpasset nok. Dette er problematisk, særlig når man også har forskning som tyder på at det også er andre forhold som spiller inn, som f.eks. hos Fylling (2007). Koblingen mellom en bedre tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning er



som nevnt i kapittel 2 et hovedargument fra politisk hold, samt et tema for mye forskning. Den dominerende stillingen til dette argumentet, gir grunnlag for å være kritisk til den. Det er imidlertid ikke innenfor denne oppgavens problemstilling å gi svar på om bedre tilpasning faktisk gir mindre spesialundervisning. For å prøve å svare på spørsmålet om læreren har behov for råd og veiledning, har jeg derfor ikke tatt utgangspunkt i forskning om spesialundervisning, men om tilpasset opplæring og om læreren. Til dette underkapitlet stiller jeg spørsmålene: Trenger læreren råd og veiledning? Hvorfor trenger læreren råd og veiledning? Hva trenger læreren råd og veiledning om? Som en konsekvens av at forskningen peker mot at utvikling av skolen krever langsiktige og systematiske skoleutviklingsprosesser, tar jeg til slutt tar jeg opp PPTs rolle i skolens utviklingsarbeid, og spør: Hvilken rolle kan PPT ha i skoleutvikling?

### **3.4.1 Behovet for råd og veiledning om tilpasset opplæring**

I Haugs (1999) bok om spesialundervisningens historie argumenterer han for at det har blitt lagt stor vekt på utforme de politiske intensjonene for skolen, men at det ikke har vært en politisk eller pedagogisk prioritert sak å konkretisere hvordan tilpasset opplæring skal gjøres. Forskning tyder på at lærere har utfordringer med å forstå og praktisere tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen bærer preg av at man ser tilpasning først og fremst som konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Innenfor denne forståelsen handler tilpasset opplæring ofte om sette inn tiltak for å legge til rette for enkeltelever. Nordahl (2009) bruker begrepet *individualisering* om dette perspektivet på tilpasset opplæring. Eksempler på tilpasning gjennom individualisering kan være egne arbeidsplaner, lærebøker eller saktere progresjon for enkelt elever. Et utsagn som "*vi har to elever som trenger tilpasset opplæring*" kan forstås som et uttrykk for en smal forståelse. Vi kan si at opplæringen differensieres gjennom å sette inn særskilte tiltak for enkeltelever. En vid forståelse av tilpasset opplæring handler om tilpasning som ideologi eller en pedagogisk plattform (Bachmann & Haug, 2006). I følge Haug (2004a) tar en slik tilnærming utgangspunkt i at tilpasset opplæring er en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på. Da kan man snakke om en *kollektivisering* av opplæringen (Nordahl, 2009), det vil si at tilpasset opplæring handler om å få til god undervisning i felleskapet som favner flest mulig. Dette skjer gjennom undervisning i felleskapet hvor tilpasning skjer gjennom arbeidsmåter som åpner for deltakelse på ulike måter.

I 2006 etterlyste Bachmann og Haug (2006) forskning som kunne gi svar på hvorvidt norske lærere var orientert mot individuelle ideologier eller fellesskapsideologier. Forskningen på dette tidspunktet ga i følge Bachmann og Haug (2006) ikke entydige svar om dette. I et FoU-prosjekt om tilpasset opplæring som inkluderte en undersøkelse av 104 skoler, finner blant annet Nordahl (2009) at det er forskjeller i hvilken grad skoler realiserer prinsippet om tilpasset opplæring. Særlig er det store forskjeller i forholdet mellom individualisering og fellesskapsorientering på de ulike skolene. I noen skoler er undervisningen sterkt preget av individualisering, og det blir lagt vekt på variasjon i arbeidsmåter, organisering og innhold i undervisning ut ifra en tanke om at dette vil ivareta elevenes ulike forutsetninger. Disse skolene arbeider mye etter arbeidsplansprinsippet med bruk av individualiserte arbeidsplaner og arbeidsplantimer hvor elevene arbeider mye alene. Blant lærere og skoleledere dominerer troen på at elevene skal ta ansvar for egen læring, og være selvregulerte i læringsprosessen. I noen av disse skolene blir det også gjort funn som tyder på at det er lav arbeidsinnsats hos en del elever, og at undervisningen er preget av en del bråk og uro. I andre skoler og klasserom blir det observert en undervisning hvor i hovedsak alle elever er en del av det samme sosiale felleskapet hele uken, og hvor det i perioder blir brukt kollektive og formidlende arbeidsmåter for hele klassen, der det er relativt lite variasjon i arbeidsmåter og de fleste elevene arbeider med det samme innholdet i fagene. Dette er skoler hvor flertallet av elevene er godt inkludert i et sosialt og faglig felleskap. I undersøkelsen mener både lærere og skoleledere på de ulike skolene at de gjennomfører en tilpasset opplæring. Funn fra forskningsprosjektet *"Kvalitet i opplæringen - om tilpassa opplæring"* tyder på at lærerne selv mener de lykkes med tilpasset opplæring (G. D. Berg, 2012). Funnene tyder også på at de legger vekt på den individuelle læringen til elevene, fremfor læring i felleskapet.

Tradisjonelt har den smale forståelsen vært dominerende i skolen, men Haug (2012a) peker på at skolene har kommet langt i arbeidet med å legge et grunnlag for å tilpasse opplæringen i den vide betydningen. På tross av dette, og på tross av at lærerne selv opplever at de lykkes med tilpasset opplæring, er det store variasjoner elevene i mellom med hensyn til læringsutbytte. Haug (2012a) peker på tre sentrale utfordringer for skolen: å mestre elevmangfoldet, å sette i verk tiltak på måter som tjener elevmangfoldet og å sørge for at lærerkompetansen kommer til sin rett. Et trekk i internasjonal forskning er at individualisert undervisning og elevaktive arbeidsmetoder har mindre effekt enn det man

har antatt tidligere. Både Hatties (2009) metaanalyse av 800 studier om hva som påvirker læring og Nordebo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, og Østergaard (2008) sin metastudie av hvilken kompetanse hos læreren som fremmer læring peker i samme retning. Det er kvaliteter ved læreren og opplæringen som i større grad påvirker læringen, heller enn ulike metoder eller organiseringsformer. En individualisert undervisning har i liten grad noen effekt på elevenes læringsutbytte (Pianta, 2006; Hattie, 2009). En aktiv og tydelig lærer, med evne til å lede klassen og inngå i gode relasjoner til elevene er den faktoren som har mest effekt på elevenes læringsutbytte. I Norge har blant annet Ogden (2009), Nordahl et al. (2005) og Overland (2007) bidratt til å rette oppmerksomheten mot relasjonen mellom lærer og elev og god klasseledelse som faktorer som fremmer læring og som virker beskyttende og forebyggende med hensyn til utvikling av atferdsproblemer. Nordahl (2009) argumenterer for at det er liten forskningsmessig støtte for en smal forståelse av tilpasset opplæring.

Ulike situasjoner og kontekster gjør at ingen undervisningsmetoder i seg selv er allmenngyldige (Øzerk, 2010). Lenge har jakten på den riktige metoden dominert forskning og praksis i skolen både nasjonalt og internasjonalt (Bachmann & Haug, 2006; Pianta, 2006), men nyere forskning peker som nevnt mot at klasseledelse og lærer-elevrelasjoner har en betydelig større positiv effekt på læring enn noen undervisningsmetode i seg selv.

Det finnes forskningsbasert kunnskap om lærer-elevrelasjoner og klasseledelse som PPT kan benytte seg av for å gi råd og veiledning til lærere. Mausestagen & Kostøls (2009) studie av sammenhengen mellom lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis, konkluderer blant annet med at det gjennom en god relasjon mellom lærer og elev skapes undervisningspraksis som gir autoritet og gode muligheter for læring. I følge Pianta (2006) kan lærerens evne til å inngå gode relasjoner med elevene observeres gjennom hvordan lærerens intensjonalitet kommer til uttrykk gjennom at han har høye forventninger til elevene, har gode ferdigheter i klasseledelse og planlegging, høyt læringstrykk, fanger elevenes oppmerksomhet, gir gode tilbakemeldinger, formidler varme og verdsetter elevene. Gode relasjoner kjennetegnes av flere ting. Nordahl et al. (2005) legger vekt på *etablering av tillit* som grunnlaget for relasjonen, *å se det enkelte barn, å verdsette barnet* og det som er viktig for barnet, *anerkjennelse* i form av ros, støtte og oppmuntring og *å være i posisjon til barn* gjennom å ha åpen kommunikasjon og stille forventninger til det.

Klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, Hansen, & Hemmer, 2012). Nordenbo et al. (2009) bruker begrepet regjeldelseskompetanse om kompetanse til å lede klassens undervisning gjennom å være en synlig leder over tid, og øve elevene i selv å formulere regler og følge dem. En av de tingene som har blitt vektlagt når det gjelder klasseledelse er klasselederstil. Nordahl (2009) beskriver fire ulike stiler: den *autoritative* (høy grad av varme og kontroll), den *ettergivende* (høy grad av varme, lav grad av kontroll), den *autoritære* (høy grad av kontroll, lav grad av varme) og den *forsømmende* (lav grad av kontroll, lav grad av varme). Av de fire oppdragerstilene er det den autorative stilen som i følge Nordahl (2009) har størst muligheter til å ha positiv innflytelse på utvikling av barns kompetanse og atferd. Dette støttes av Overland (2007) som fremhever at den autorative læreren som skårer høyt både på varme-og kontrolldimensjonen vil ha størst mulighet til å fremstå som en autoritet for elevene og samtidig best ivareta behovene til de elevene som viser problematferd. Den autoritative klasselederstilen kjennetegnes ved at læreren fremstår som klar og tydelig og at regler håndheves på en måte elevene aksepterer, samtidig som læreren har en positiv og nær relasjon til elevene (Overland, 2007).

Den største utfordringen for lærere i skolen er å mestre det store elevmangfoldet (Haug, 2012a), og opplæringen er, på tross av en positiv utvikling på mange områder, ikke så tilpasset som den kunne ha vært. Det finnes ingen bestemt regel for hvordan man best skal sørge for en tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Dette kan først avgjøres i den bestemte undervisningssituasjonen. Undervisning av en mangfoldig skoleklasse er en kompleks situasjon. For læreren innebærer dette en mengde av valgmuligheter og utfordringer. Nordahl (2007) peker på at det er nettopp denne kompleksiteten som utfordrer læreren. Læreren må i sin undervisningspraksis fortløpende foreta en rekke valg. I møte med kompleksitet vil valgene læreren tar ofte handle om å redusere kompleksiteten. Hva læreren ser som valgmuligheter, og hvilke valg han tar i de ulike situasjonene, er avhengig av hvordan læreren forstår elevene, og sine muligheter til å hjelpe dem. Kompleksiteten kan reduseres gjennom å gjøre forenklete fortolkninger av elevene og prosessene i klasserommet. Dette kan skje hvis at læreren har lite kunnskap, eller hvis han velger å ikke benytte seg av kunnskapen han har. Alternativt kan kompleksiteten reduseres ved at læreren blir mer kompetent til å iaktta elevene og deres læring, samt benytte seg av

flere kilder til sin kunnskap om klassen, elevene og prosessene som finner sted der. Håstein og Werner (2004) fremholder at kompetanse i å iaktta elevenes læring er en avgjørende forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring. Gjennom iakttakelse, varhet og nysgjerrighet overfor elevenes deltakelse i læringsarbeidet, har man mulighet for å fange opp og handle ut i fra elevenes erfaringer og reaksjoner underveis i undervisningen. Lærers iakttakelse av elevens læring kan virke både utvidende og begrensende for elevens, foreldrenes og medelevers forståelse av hva som er elevens muligheter. Når lærerne settes i stand til å foreta mer nyanserte og varierte iakttakelser, kan det bidra til at de oppdager nye sider ved elevene. Dette kan redusere lærerens opplevelse av kompleksitet, og gjøre ham i stand til å tilpasse opplæringen i større grad. Werner (2008) konkluderer i en studie med at lærere står overfor utfordringer når det gjelder å forstå en klasse som mangfoldig. I denne studien hadde lærerne en tendens til å samtale om klasser og elever gjennom å kategorisere i grupper, f.eks. "de interesserte", "sterke og svake elever." Dette kan bidra til å låse elevene og klassene fast i statiske bilder, og redusere bildet av en klasse som dynamisk og mangfoldig. Dette kan forstås som en reduksjon av kompleksiteten gjennom å gjøre forenklete fortolkninger. En slik måte å snakke om elever kan påvirke elevsynet, og i følge Werner (2008) bli en del av kulturen ved en skole, og etterhvert bli oppfattet som så selvfølgelig at man ikke reflekterer over det.

Nordahl (2007) mener at læreren bør benytte flere kilder til sin kunnskap om elevene og læreprosessen i klasserommet. Lærerne benytter seg, i følge Nordahl (2007) i for stor grad av erfaringsbasert kunnskap. Dette er kunnskap som læreren har tilegnet seg gjennom egen praksis. Denne kunnskapen er en viktig del av det grunnlaget læreren skal basere sine valg på, men kan føre til at læreren står i fare for å reprodusere uheldige sider ved sin egen praksis og opprettholde en redusert forståelse av prosessen i klasserommet. Nordahl (2007) foreslår at lærerne i større grad tar i bruk forskningsbasert og brukerbasert kunnskap. Lærers kompetanse til å håndtere undervisningens kompleksitet kan utvikles. En slik utvikling av lærers kompetanse kan skje gjennom refleksjon over faktiske pedagogiske situasjoner, hvor lærere sammen må drøfte og reflektere over de situasjonene de står i, og finne frem til ulike måter å iaktta og foreta valg i forhold de konkrete situasjonene (Nordahl, 2007). Werner (2008) foreslår at lærerpersonalets unyanserte bilder av elevene kan "forstyrres" gjennom spørsmål i veiledning, og at dette kan bidra til at lærerne selv blir mer bevisst på hvordan deres fortolkninger kan virke begrensende.

### 3.4.2 PPTs rolle i skoleutvikling

En av utfordringene i skolen er at lærere i for liten grad benytter seg av forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2007; Sunnevåg, 2009; Øzerk, 2010). Stortingsmelding 31. *Kvalitet i skolen* understreker viktigheten av at lærerne baserer seg på kunnskap og forskning i sin undervisningspraksis. Øzerk (2010) argumenterer for at lærere skal ta i bruk den pedagogiske forskningen, men at de samtidig skal forholde seg kritisk til den. Når lærere ønsker å ta i bruk forskningsbasert kunnskap, forutsetter dette at læreren tar utgangspunkt i de bestemte elevene som han skal undervise (Bachmann & Bele, 2012). Det krever også at læreren har god faglig kompetanse, et rikt repertoar av innfallsvinkler og arbeidsmetoder og didaktisk kompetanse til å analysere både fagstoff, elever og konteksten i sin helhet før han kan velge fremgangsmåte og metode i undervisningen. Det har, som tidligere beskrevet, de siste årene vært gjort mange forskningsfunn som beskriver faktorer som øker sannsynligheten for å bedre elevenes læringsresultater. Det er imidlertid en utfordring at rådene ofte er for generelle til å kunne implementeres direkte (Bachmann & Bele, 2012). Skolen og lærerne må tilegne seg kunnskapen, og på bakgrunn av denne finne egnede strategier med utgangspunkt i egen undervisningspraksis. Dette forutsetter at skolen går inn i kontinuerlige og langsiktige prosesser for kompetanseutvikling, egenvurdering og diskusjon om undervisningskvalitet. Systematisk oppfølging og vurdering internt på skolene gir grunnlaget for arbeid med normer, forventninger og tiltak som kan bidra heve kvaliteten på skolens opplæring (Bachmann & Bele, 2012). Dette vil også ha implikasjoner for PPTs rådgiverrolle, og man kan stille spørsmål om en ekstern "ekspert" som gir råd og veiledning utenfra, som oftest i enkeltsaker, passer inn i dette bildet. Forskning tyder på at på interne, kollektive kompetanseutviklingsprosesser preget av refleksjon og diskusjon rundt praksisnære problemstillinger, er mer effektivt enn kurs og bruk av eksterne veiledere ( Nordahl, Ottosen, & Sunnevåg, 2009; Sunnevåg, 2009; Bachmann & Bele, 2012). Dette kan brukes som et argument for at PPT bør inkluderes i utviklingsarbeidet på den enkelte skole.

Skoleutvikling handler om å utnytte skolenes ubenyttede handlingsrom (G. Berg, 1999). Forskning kan tyde på at skoler i for liten grad jobber systematisk og målrettet når de innfører nye planer eller endringstiltak (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette kan føre til at enkle og kortsiktige løsninger blir svaret på komplekse problemer. Mangelfull kunnskap om implementering av utviklingsarbeid kan føre til at det mislykkes, og oppleves som et isolert tiltak uten særlig effekt. Implementering av et utviklingsarbeid i skolen er en

prosess hvor nøkkelementene er *langsiktighet og systematisk arbeid* (Sunnevåg, 2009). I følge Fullan (2007 i Sunnevåg, 2008) tar det mellom tre til fem år fra initieringen av et utviklingsarbeid til det er en fullstendig del av skolen. Dersom det ikke arbeides systematisk over en så lang tidsperiode, vil den gamle praksis lett kunne etableres på nytt. Mange utviklingsprosjekter i norsk skole har ført til lite varig ending fordi det ikke har blitt jobbet systematisk over lang tid (Sunnevåg, 2009). Foruten å bidra med forskningsbasert kunnskap om utviklingsarbeid, kan PPT tenkes å være en bidragsyter i flere deler av utviklingsprosessen. En forutsetning for å utvikle skoler på lokalt nivå er, i følge Berg (1999), at det internt på skolen finnes en *beredskap for forandring* blant de ansatte, som bygger på en mer eller mindre felles oppfatning om hvilke problemer forandringen skal ta sikte på å løse. En åpen og *samarbeidsorientert kultur* er ofte mer endringsvillig, og har større sjanser for å lykkes med implementeringen av utviklingsarbeid enn en kultur som ikke er det (Ertesvåg & Roland, 2007). Derfor krever utviklingsarbeid på skoler at det utvikles kollektive samarbeidskulturer (Sunnevåg, 2009). Haug (2004b) argumenterer for at PPT bør engasjere seg i å skape kollektive kulturer ved skolene. Dette bør skje i nært samarbeid med skolens ledelse. Kollektive kulturer kjennetegnes ved at lærerne samarbeider om undervisning og kompetanseutvikling, og skoleledelse og lærere har en felles oppfatning om hvilken retning utviklingen bør gå. *Refleksjon* er viktig i arbeidet med å utvikle en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse (Midthassel, 2006 i Sunnevåg, 2009). Muligheten for systematisk refleksjon er en forutsetning for et godt resultat av utviklingsarbeidet. Refleksjon i grupper, på tvers av etablerte team, er også et ledd i å utvikle skolens samarbeidskultur (Sunnevåg, 2009). I denne prosessen kan det være hensiktsmessig å hente inn *eksterne veiledere* eller ressurspersoner. Dette forutsetter at veiledningen er systematisk og går over tid. En ekstern veileder kan bidra til stille spørsmål som utfordrer deltakerne, og på den måten åpne for at ny informasjon tilføres slik at det vil kunne skje en utvikling i gruppen. Veilederen vil kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger som ikke nødvendigvis er synlige i det daglige arbeidet på skolen. Sunnevåg (2009) fremhever at de eksterne veilederne skal ha en funksjon både når det gjelder å bringe inn ny informasjon i refleksjonsprosessene, og samtidig stille spørsmål som utfordrer og "forstyrrer" etablerte tankemønstre. I skoler som arbeider etter LP-modellen har PPT hatt rollen som ekstern veileder (Nordahl et al., 2009), og funnene i evalueringen tyder blant annet på at om PPT skal lykkes i denne rollen er den avhengig av at det allerede er etablert gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og PPT (Sunnevåg & Aasen, 2010).

## 4 Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive ulike sider ved forskningsprosessen. Først skal jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsmetode, og beskrive noen sider ved denne. Deretter vil jeg ta for meg hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre forskningsprosessen, før jeg til slutt presenterer planlegging og gjennomføring av de ulike delene av prosessen.

### 4.1 Valg av forskningsmetode

Forskning handler om å avdekke hittil ukjent kunnskap (Hartvigsen, 1998), og til dette kan det benyttes ulike redskaper eller forskningsmetoder. Det skilles mellom to hovedgrupper av forskningsmetoder, *kvantitative* og *kvalitative*. Skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder bygger blant annet på hvilke data man ønsker å samle inn, hvordan man legger opp forskningen og hvilke problemstillinger man ønsker å belyse (Thagaard, 2009).

Uten å gå i dybden kan noen av hovedskillene mellom kvantitativ og kvalitativ forskning karakteriseres gjennom følgende påstander: En kvantitativ forskningsstrategi er basert på data i form av tall, mens en kvalitativ forskningsstrategi er basert på data i form av tekst eller visuelle data (Ringdal 2007 og Thagaard 2009). Kvantitative metoder krever store utvalg, og vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative metoder prøver å gå i dybden, vektlegger betydning, og krever mindre utvalg (Thagaard, 2009). Kvantitativ forskning har som mål å frembringe kunnskap gjennom å samle data som er kvantifiserbare, og kan behandles matematisk. Målet er å gjøre det mulig å foreta statistiske generaliseringer. Ulike analyseenheter, som i samfunnsvitenskapen kan være eksempelvis mennesker, bedrifter eller kommuner, undersøkes med sikte på å finne sammenhenger mellom to eller flere variabler. Variablene er målbare egenskaper ved enhetene, som f.eks. utdanningsnivå eller inntekt. (Ringdal, 2007). I kvalitativ forskning er målet å undersøke prosesser og mening som ikke lar seg måle i kvantitet. Dette kan blant annet være rettet mot å forstå ulike sosiale fenomener eller samfunnsprosesser (Thagaard, 2009). Forskerrollen i kvantitativ forskning er forbundet med avstand til det som undersøkes, mens forskerrollen i kvalitativ forskning er mer preget av nærhet.

Ercikan og Roth (2006) er kritiske til en for kategorisk og polarisert måte å tenke på skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. De argumenterer for at de fleste



problemstillinger kan undersøkes på ulike måter, og at alle fenomener har både kvantitative og kvalitative aspekter ved seg. I følge Ringdal (2007) velger noen forskere metode ut i fra et tydelig vitenskapsteoretisk ståsted, mens andre har en mer pragmatisk holdning. Han legger vekt på at valg av metode knytter seg til hvilken type data man ønsker, hvilken kompetanse forskeren har, hva som er tilgjengelig av ressurser og hvilken type problemstilling man ønsker å undersøke.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode med bakgrunn i at jeg i min oppgave ønsker å undersøke informantenes *erfaringer* med og *opplevelse* av rådgivning av lærere. I kvalitativ forskning er det en viktig målsetning å få en forståelse av informantenes opplevelse av verden, og betydningen av deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom å analysere og tolke informantenes utsagn ønsker jeg å få en forståelse av informantenes erfaringer og opplevelse, som jeg deretter vil benytte for å belyse problemstillingen. Dette innebærer en fortolkende tilnærming, som er et av de karakteristiske trekkene ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2009).

Mitt tema kunne også vært belyst med en kvantitativ forskningsmetode. Dette ble også vurdert på et tidlig stadium i planleggingen. Gjennom bruk av kvantitative metoder, som f.eks. standardiserte spørreskjema til store utvalg, kunne jeg fått frem kvantitative data om informantenes rådgivning av lærere som jeg kunne brukt for å belyse temaet. Dette hadde imidlertid ikke gitt den type data jeg er ute etter, og både analyse og drøfting ville blitt en helt annen prosess. Jeg vurderte det også slik at en kvalitativ tilnærming var mer i tråd med min kompetanse som forsker, enn en kvantitativ.

I utgangspunktet er ikke måten man samler inn informasjon på kvantitativ eller kvalitativ i seg selv (Ringdal, 2007). Intervju, spørreskjema, observasjon og dokumentanalyse er eksempler på innsamlingsmetoder som eksisterer innenfor begge felt, men som kan utformes til å samle inn enten kvantitative eller kvalitative data. Som innsamlingsmetode har jeg valgt *det kvalitative forskningsintervjuet*. Jeg ønsker innsikt i ansatte i PPTs tanker, deres forståelse og deres opplevelse av ulike aspekter ved rådgivning av lærere. I følge Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2009) gir det kvalitative forskningsintervjuet nettopp slike muligheter, og egner seg dersom man vil undersøke informantens erfaringer og subjektive opplevelse av et fenomen.

#### 4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en strukturert samtale som har som formål å frembringe kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kunnskapen man ønsker å få frem knytter seg til å forstå ulike sider ved intervjupersonens dagligliv, fra personens eget perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra dagligdagse samtaler, blant annet gjennom sin struktur. Et intervju er strukturert og planlagt på forhånd. Graden av struktur kan imidlertid variere etter formålet.

Kvale og Brinkmann (2009) knytter det kvalitative forskningsintervjuet til en fenomenologisk tilnærming til vitenskap. Fenomenologien som vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og prøver oppnå en forståelse av den dypere meningen i personers erfaringer. Forskningsinteressen knytter seg til hvordan informanten opplever ulike fenomen (Thagaard, 2009). Fenomenologien bygger på antakelsen om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet nettopp fordi det kan bidra til å komme tett på ansatte i PPTs opplevelse og erfaring med fenomenet *å gi råd og veiledning til lærere*. I følge Kvale og Brinkmann (2009) gir det kvalitative forskningsintervjuet en enestående mulighet til å få tilgang til, og å kunne beskrive den daglige *livsverden*. Begrepet livsverden knytter seg til hvordan vi møter verden, og hvordan den trer frem i vår opplevelse, uavhengig av alle forklaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet skaper, i følge den fenomenologiske oppfatning, grunnlaget for å danne teorier om den sosiale verden. Problemstilling og forskningsspørsmål legger premisser for hvilken del av informantenes livsverden jeg vil undersøke. I min undersøkelse ønsker jeg å få tilgang til og beskrive informantenes erfaringer og opplevelse av en bestemt del av sin yrkesutøvelse, nemlig rådgivning av lærere, og temaer i tilknytning til dette. Gjennom intervjuet ønsker man å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). For å oppnå dette må intervjueren registrere og fortolke *meningen* med det som sies, og hvordan det sies. En forutsetning for at dette skal kunne skje er at intervjueren allerede har kunnskap om temaet, og at han er oppmerksom og i stand til å fortolke både verbale og non-verbale uttrykk i intervjuet. Det er viktig å stille spørsmål som både orienterer seg mot å få frem fakta og spørsmål som orienterer seg mot å få frem mening. Hensikten med intervjuet er å innhente *kvalitativ* kunnskap, gjennom vanlig språkbruk. Intervjueren er ute etter nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord. Målet er ikke kvantifisering. Det som motsvarer presisjonen i kvantitative målinger, er i kvalitative

intervjuer presisjonen i beskrivelser og klarhet i meningsfortolkning av hva informanten prøver å si (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er også begrensninger knyttet til valget om å bruke et kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode. Denne undersøkelsen er for eksempel ikke egnet til å svare på om PP-rådgivere lykkes med rådgivning eller ikke, ut i fra objektive kriterier eller ut fra andre personers opplevelser. Det er viktig å være bevisst på at når informantene for eksempel uttaler seg om hva de opplever at lærerne legger vekt på hos elever som strever eller hva de tror skoleledere mener om spesialundervisning, så gir det oss ikke informasjon om hva lærerne faktisk legger vekt på eller hva skoleledere tror, men informantenes opplevelse av dette. Slik sett kan man argumentere for at intervjuene gir oss begrenset kunnskap om virkeligheten. Dette forutsetter at man har en annen forståelse av hva som er "virkeligheten" enn den fenomenologien ligger til grunn. Innenfor et fenomenologisk perspektiv står opplevelsen og erfaringen til enkeltmennesker sentralt for å skaffe oss kunnskap om virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det skilles ofte mellom *åpne* og *strukturerte* intervjuer (Dalen, 2011). I et åpent intervju er målet at informanten skal snakke mest mulig fritt ut i fra sin livsverden. I et strukturert intervju er spørsmålene formulert på forhånd, tema og rekkefølge av spørsmål er styrt og intervjuet har som mål å få frem svar som knytter seg mer direkte til kriterier som forskeren har bestemt på forhånd. Den mest benyttede formen er imidlertid en mellomting, et *semistrukturert intervju* (Dalen, 2011). Ved slike intervjuer er samtalene fokusert mot temaer som forskeren har valgt ut på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er planlagt på forhånd. Målet med det semistrukturerte intervjuet er å komme tett på informantens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden dette er i tråd med målet for min undersøkelse, har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju.

## **4.2 Kvalitetssikring av forskningsprosessen**

### **4.2.1 Validitet og reliabilitet**

Vurderinger om reliabilitet og validitet må gjøres omkring alle deler av forskningsprosessen. I kvalitativ forskning kan reliabilitet forstås som forskningens

*pålitelighet*, mens validitet kan forstås som av forskningens *gyldighet*. Begge deler er knyttet til en kvalitetssikring av forskningen (Thagaard, 2009).

### *Reliabilitet*

Thagaard (2009) knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av et forskningsprosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Innenfor kvantitativ forskning har reliabilitesspørsmålet handlet om en annen forsker ved å bruke de samme metodene ville ha kommet frem til samme resultat, så kalt repliserbarhet. Dette er ikke direkte overførbart til kvalitativ forskning, og fører til at det er forskeren som må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Dette må gjøres gjennom å argumentere på en slik måte at en kritisk leser blir overbevist om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. En måte å gjøre dette på er å gi detaljerte beskrivelser av valg man har tatt i løpet av forskningsprosessen, og slik bidra til å øke undersøkelsens troverdighet (Silvermann, 2006 i Thagaard, 2009). Dette vil kunne bidra til å gjøre forskningsprosessen mer gjennomiktig, og gjør leseren i stand til å vurdere de ulike delene av forskningsprosessen. Til min intervjustudie kan spørsmål knyttet til studiens reliabilitet blant annet være: Hvilken type intervju spørsmål bruker jeg? Hvordan følger jeg opp svar i løpet av intervjuet? Hva slags relasjon er det mellom meg og informanten? Både i planlegging og gjennomføring av intervjuet er det derfor viktig å søke svar på slike spørsmål. For å styrke reliabiliteten har jeg valgt å gi grundige beskrivelser av planleggings- og gjennomføringsprosessen.

### *Validitet*

Validitet er knyttet til vurderinger om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til, og på hvilket grunnlag disse tolkningene er gjort (Thagaard, 2009). Er de tolkningene vi har kommet frem til gyldige sammenlignet med den virkeligheten vi har studert? Til intervju som metode knyttes det validitetsspørsmål til blant annet intervjupersonens troverdighet, intervjuets kvalitet, transkriberings- og analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet kan også innebære spørsmål om forskningens overførbarhet. Forskningens overførbarhet eller generaliserbarhet kan forstås som at den innsikten og forståelsen man utvikler i løpet av en studie, også kan ha relevans i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Generaliserbarhet er ofte forbundet med statistisk generalisering innenfor kvantitative studier, og det har blitt stilt spørsmål ved om dette er

relevant for en kvalitativ forskning. (Ercikan & Roth, 2006). I kvalitative studier er det ikke statistiske sammenhenger, men fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2009). Spørsmålet blir da om tolkninger som er utviklet i en studie, er relevante i andre sammenhenger. Det blir da en oppgave for forskeren å argumentere for at en tolkning basert på en studie kan være relevant i en større sammenheng.

I min oppgave ønsker jeg å styrke forskningens pålitelighet og argumentere for dens gyldighet gjennom å gi detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen og argumentere for valg jeg har tatt underveis. Beskrivelsene av planlegging- og gjennomføring av forskningsprosessen nedenfor er skrevet med tanke på dette, og spørsmål om pålitelighet og gyldighet vil blitt tatt opp i tilknytning til de ulike trinnene av forskningsprosessen.

#### **4.2.1 Forskningsetiske vurderinger**

Fokus på etiske problemer og dilemmaer har en fremtredende plass innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Behovet for etiske retningslinjer er særlig viktig i sammenhenger hvor det er direkte kontakt mellom forsker og de som skal studeres. Til grunn for mine forskningsetiske vurderinger ligger prinsippet om at ingen skal ta skade av, eller få negative konsekvenser av å delta i forskning. Informantene jeg har benyttet tilhører en ressurssterk gruppe. Et trekk ved de ansatte i PPT er at mange har høyere utdanning (Fylling & Handegård, 2009). Det er derfor rimelig å anta at noen av informantene selv har erfaring med forskning gjennom hovedfags- eller masterstudier. Dette kan gjøre at de i større grad enn mange andre er bevisst på hva deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer. Likevel er det viktig å være bevisst på at et forskningsintervju uansett innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuobjekt, blant annet gjennom at forskeren på forhånd bestemmer temaet og styrer samtalen gjennom sine spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å være bevisst på at dette ulike maktforholdet kan påvirke informanten og de svarene som blir gitt i intervjusituasjonen, og med hensyn til hvordan funnene forstås og brukes.

I forbindelse med behandling og presentasjon av data har jeg lagt vekt på prinsippet om konfidensialitet. Dette har jeg gjort gjennom å anonymisere og aidentifisere data på et tidlig tidspunkt. Verken transkripsjoner eller andre dokumenter har inneholdt informantens navn eller andre identifiserende informasjon. Koblingsnøkkelen har vært oppbevart separat. I presentasjonen av dataene har informantene blitt aidentifisert

gjennom å fjerne opplysninger som gjør at utsagnene kan knyttes til enkeltpersoner, PP-kontor eller kommuner/fylker. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (se kapittel 4.3.2).

Jeg har lagt vekt på at informantene har gitt sitt informerte samtykke. Det vil si at de samtykker på grunnlag av at vet hva de er med på, og at de kan trekke seg fra prosessen når de ønsker det. I forbindelse med rekruttering av informantene lagte jeg et informasjonsskriv med opplysninger om prosjektet, om konfidensialitet og kontaktinformasjon til meg og veileder. I rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt med øverste ansvarlige for hvert PP-kontor for å sikre at jeg fikk tillatelse til å bruke informanter fra kontoret. På den måten var det lederen for hvert kontor som tok beslutningen om ansatte fra kontoret skulle delta. Lederne var også behjelpelige med å sette meg i kontakt med informanter. Jeg sendte informasjonsskrivet til lederne på mail sammen med en kort tekst med en forespørsel om deltakelse.

Redelighet og åpenhet omkring bruk av kilder er noe jeg har lagt vekt på i arbeidet med denne oppgaven. Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet er å unngå plagiat. I Thagaard (2009) siteres NESH (2006 i Thagaard 2009:24) definisjon av plagiat:

*"Å plagiere er, i forskningsetisk forstand, å stjele stoff fra andre forfatteres og forskeres arbeid og utgi det som sitt eget. Forskere som bruker andres ideer eller siterer fra publikasjoner eller forskningsmateriale, skal oppgi sine kilder.»*

Jeg har synliggjort bruk av kilder gjennom å bruke APA-standarden for litteraturhenvisning og sitering, og ved å oppgi både primær og sekundærkilder i oppgaven.

## **4.3 Planlegging og gjennomføring av forskningsprosessen**

### **4.3.1 Søknad NSD**

Før jeg satte i gang med å rekruttere informanter, søkte jeg om godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). NSD er personvernombud for student- og forskningsprosjekter ved universiteter og høyskoler. I henhold til Personopplysningsloven (2000) har man plikt til å melde fra til personvernombudet hvis man som forsker eller student skal behandle personopplysninger. Søknaden til NSD skal blant annet inneholde opplysninger om prosjektets tema og omfang, informasjon om hvordan datainnsamlingen skal finne sted, hvordan dataene skal lagres og

slettes, samt hvilke type personopplysninger som skal innhentes. Søknaden ble sendt 26. januar 2012 via NSDs nettportal. Godkjenning fra NSD kom pr. brev datert 27. februar 2012 (se vedlegg 1).

#### 4.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Siden kvalitativ forskning tar ikke sikte på statistisk generalisering, men har som mål å gå i dybden på en problemstilling, må utvalgene følgelig være mindre enn ved en kvantitativ metode (Thagaard, 2009). Som ramme for denne masteroppgaven var antall informanter med en kvalitativ tilnærming satt til rundt 10 stykker.

Utgangspunktet for utvalg av informanter er at de skal bidra til å belyse problemstillingen. I forbindelse med min undersøkelse ønsket jeg å intervju ansatte i PPT. Dette hang sammen med at jeg ønsket informanter som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske for å belyse problemstillingen. Dette kalles et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2009). Kriteriet jeg la størst vekt på var at informantene skulle ha førstehåndserfaringer med rådgivning av lærere. PP-rådgiverne er den største yrkesgruppen i PPT (Fylling & Handegård, 2009). PP-rådgiver er imidlertid en stillingstittel som er knyttet til visse utdanningskrav<sup>3</sup>. Også andre ansatte fungerer som rådgivere i PPT under stillingsbetegnelser som blant annet spesialpedagog, logoped og sosionom. For min problemstilling var utdanningsbakgrunn og stillingstittel mindre relevant enn om informanten hadde direkte erfaring som rådgiver. Derfor valgte jeg å inkludere alle ansatte i PPT som arbeidet som rådgivere i skolen, som mitt utvalgs-kriterium. Jeg ønsket å ha flest informanter fra denne gruppen. For å sikre bredde i datamateriale ønsket jeg at rådgivere fra både barne-, ungdom- og videregående skole skulle være representerte. Dette for å ta høyde for om rådgivere på de ulike skoleslagene hadde ulike erfaringer og opplevelse av rådgivning av lærere. Jeg ønsket også en viss variasjon i størrelsen på kontorene rådgiverne var tilknyttet, og type organisering: kommunale, interkommunale eller gjennomgående PP-kontor. Jeg la imidlertid mindre vekt på dette, blant annet med bakgrunn i at Fylling og Handegård (2009) i sin evaluering av PPT fant at det var små variasjoner i arbeidsmåter med hensyn til kontorstørrelse og organisering. Med et relativt lite utvalg på ti informanter satte jeg ingen krav til hvor mange jeg ønsket fra hver av disse kategoriene.

---

<sup>3</sup> Pedagogisk-psykologisk rådgiver er en fagstilling i PPT som vanligvis krever utdanning i psykologi, pedagogikk eller spesialpedagogikk, på master- eller embetsstudienivå.

For å sikre ytterligere bredde i datamaterialet ønsket jeg også å få med kontorledernes perspektiver. PPTs kontorledere er ofte de i PPT som har høyest utdannelse og lengst erfaring. Som ledere har de også størst oversikt over PPTs ressurser og rammevilkår. Derfor ønsket jeg 2-3 av informantene fra denne gruppen. Når man på denne måten definerer ulike kategorier som skal være representerte i utvalget, betegnes dette som *kvoteutvelging* (Thagaard, 2009). Dette gjøres for å oppnå bredde i utvalget og for å sikre at de ulike informantgruppene man ønsker i utvalget blir representert. Dette skiller seg fra idealet om *tilfeldig utvalg* hvor alle har lik sjanse til å bli representerte i utvalget. I kvalitativ forskning er kravene til tilfeldige utvalg mindre enn i kvantitativ forskning. Det er likevel viktig å være bevisst på at konklusjoner trukket fra utvalg basert på kategorier av informanter kan representere en alvorlig feilkilde (Thagaard, 2009).

Når alle kriterier for utvalg var formulert, gjensto det likevel en viktig faktor som påvirket utvalgets sammensetning, nemlig hvilke informanter som var tilgjengelig for meg. Med *tilgjengelighetsutvalg* menes utvalg basert på hvem som er tilgjengelige og villige til å være med i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Siden deltakelse i forskningsprosjekt er frivillig og avhengig av at deltakerne har anledning til å delta, er dette noe forskeren ikke kan styre. Jeg var avhengig av informanter som ønsket å stille opp, og jeg sendte forespørsler til PP-kontorer i flere omganger for å rekruttere nok informanter. Likevel fikk jeg relativt raskt ti informanter som var villige til å stille. Sammensetningen var innenfor utvalgsriteriene som jeg har beskrevet ovenfor. Rekruttering av informanter på basis av eget ønske, innebærer at man som forsker må være oppmerksom på at dette kan påvirke funnene. Hvorvidt det er systematiske forskjeller mellom informanter som ønsker å delta og de som ikke ønsker å delta i et forskningsprosjekt, er vanskelig å gi svar på. Et trekk jeg la merke til var at informanter som var relativt nyutdannede og hadde arbeidet kort tid i PPT (inntil 4 år ) var overrepresentert med 4 av 10 informanter.

En annen faktor som påvirket hvilke informanter som var tilgjengelige for meg, var de rammene og ressursene jeg hadde for mitt masterprosjekt. Min innsamlingsmetode krevde at jeg møtte informantene ansikt til ansikt, og å reise til ulike deler av landet for å intervju informantene ville vært ressurskrevende både tidsmessig og økonomisk. Jeg valgte derfor å rekruttere alle informantene fra Østlandet, samme landsdel som jeg selv bor i. Dette kunne jeg også gjøre fordi geografisk representativitet ikke var et utvalgsriterium i min



undersøkelse. Det bidrar likevel til å gi et smalere datagrunnlag enn om informantene hadde vært spredt over større deler av landet. Dersom det er systematiske skjevheter i hvordan ansatte i PPT opplever rådgivning av lærere basert på geografi, kan dette utgjøre et problem for gyldigheten av de funnene jeg har gjort. Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som tyder på dette. Jeg valgte av forskningsetiske grunner ikke å rekruttere informanter fra kommunen jeg selv var ansatt i.

#### **4.3.4 Intervjuguide og prøveintervju**

I prosjekter som bruker et kvalitativt intervju som metode, vil det være nødvendig å lage en intervjuguide (Dalen, 2011). Intervjuguiden omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene man ønsker at studien skal belyse. Intervjuguiden ble utarbeidet samtidig som jeg arbeidet med teorikapitlet (kapittel 3), og bygger på teorien og forskningen i dette kapitlet. Jeg gjennomførte på et tidlig stadium et prøveintervju. Dette prøveintervjuet gjennomførte jeg både for å øve på selve gjennomføringen av et intervju, men også for å teste ut ulike temaer og spørsmål på et tidlig stadium. Prøveintervjuet ga meg nyttig informasjon om hvilke tema jeg burde vektlegge, og hvordan formulere spørsmål som blir forstått av informanten, og som gir gode, utfyllende svar. Erfaringene fra prøveintervjuet var nyttige i utformingen av intervjuguiden.

De første spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til bakgrunnsinformasjon om informanten. Dette var spørsmål blant annet om PP-kontorets organisering, kontorstørrelse, antall år i tjenesten og hvor mange skoler informanten var rådgiver for. Jeg valgte, etter å ha stilt bakgrunnsspørsmålene, å starte selve intervjuet med å presentere noen påstander knyttet til temaet. Disse påstandene hadde jeg hentet fra styringsdokumenter og forskning. Påstandene er knyttet til intensjonene som er rettet mot PPT og bakgrunnen for problemstillingen, slik de er presentert i kapittel 2. Etter hver påstand spurte jeg informantene: *"Hva er dine tanker om denne påstanden i forhold til din erfaring?"* Hensikten med denne måten å starte intervjuet på var å komme inn i tematikken, samtidig som informanten skulle få fortelle mer eller mindre fritt om sine tanker om disse påstandene ut fra sin egen erfaring. I følge Dalen (2011) er det å få informantene til å uttale seg om forskningsresultater en måte å få frem meninger og synspunkter på. Ved å starte intervjuet på denne måten, håpet jeg å tidlig i intervjuet danne meg et bilde av informantens meninger og erfaringer omkring de intensjonene som rettes mot PPT, samt få informasjon som jeg kunne følge opp senere i intervjuet.

Hoveddelen av intervjuet var delt inn i følgende tema/hovedpunkter: *Lærer og PP-rådgivers forståelse av problem og løsning, eleven og foreldrenes forståelse av problem og løsning, læreres forventinger til rådgivning fra PPT, PP-rådgivers erfaringer med rådgivning, skolelederes rolle i PPTs rådgivning av lærere, PPTs mulighet til å gi råd og veiledning.* Inndelingen i disse hovedtemaene opplevdes som hensiktsmessig da intervjuguiden ble utformet. Imidlertid fant jeg ut etter at dataene var samlet inn, at det var hensiktsmessig å organisere funnene annerledes. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med analyse. Under hvert hovedtema formulerte jeg spørsmål som kunne belyse de ulike temaene. Disse spørsmålene skulle fungere som forslag til spørsmål som kunne stilles underveis, i tråd med et kjennetegnene på et semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Etter de to første intervjuene gjorde jeg noen små endringer på intervjuguiden. Jeg reduserte antall spørsmål og la større vekt på å formulere noen av detaljspørsmålene som mer åpne spørsmål. Jeg gjorde også noen endringer i hvordan jeg vektla ulike tema. Dette kommer jeg tilbake i forbindelse med innsamlingsprosessen.

#### **4.3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Etter utvalgs- og rekrutteringsprosessen hadde jeg avtaler om å gjennomføre ti intervjuer med tilsammen ti informanter ved syv ulike PP-kontorer. Totalt gjennomførte jeg ni av de ti planlagte intervjuene. Ett av intervjuene ble avlyst av informanten. Informanten hadde heller ikke anledning til å stille til et intervju på et senere tidspunkt. Dette skjedde såpass sent i prosessen at det ikke var mulig å erstatte denne informanten. Et av intervjuene ble omgjort til et gruppeintervju<sup>4</sup> (med to informanter), etter ønske fra informanten jeg hadde avtale med. Dette var i utgangspunktet ikke planlagt fra min side, men lot seg likevel gjennomføre på en god måte. Dette ga en ekstra informant. Til slutt gjennomførte jeg altså ni intervjuer med til sammen ti informanter, fordelt på syv PP-kontor. Alle intervjuene, bortsett fra ett, fant sted i lokalene til PP-kontorene. Ett av intervjuene fant sted på PP-rådgivers kontor på en skole. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 70 minutter, de fleste på rundt 60 minutter.

I forbindelse med rekruttering av informantene hadde jeg sendt dem et informasjonsbrev som beskrev tema og problemstilling, samt opplysninger om deltakelse i intervju. Jeg

---

<sup>4</sup> Fra Thagaard (2009:90): *"Brandth (1996:147) definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer"*

startet hvert intervju med å gi en kort muntlig beskrivelse av tema for samtalen, og forsikret meg om at de samtykket i at det ble tatt lydopptak av den. I etterkant av intervjuet gikk jeg i gjennom samtykkeerklæringen, og fikk skriftlig samtykke fra informantene. En av informantene ønsket å presisere sitt syn på veiledning av lærere i en mail etter at intervjuet hadde funnet sted. Jeg har valgt å benytte meg av dette utsagnet som en del av datagrunnlaget fra dette intervjuet.

I kvalitative undersøkelser kan datainnsamling og analyse sees på som en og samme prosess (Merriam, 2009). Forskeren begynner på analysen samtidig som dataene innhentes, og innhentingsprosessen påvirkes av analysene man gjør underveis. I et forskningsintervju vil det si at hvert intervju preges av at man gjør analyser underveis. Dette kan påvirke hvilke spørsmål man stiller videre ut i fra hvilken type data man fatter interesse for. Etter det første intervjuet begynner det å utkrystallisere seg noen kategorier og temaer man ønsker å undersøke videre i de neste intervjuene. Senere intervjuer påvirkes altså av dataene man har fått og analysene man har gjort i de foregående intervjuene. Merriam (2009) argumenterer for at å begynne analyseprosessen allerede under innsamlingen av data ikke bare er en mulighet man har i kvalitativ forskning, men en forutsetning for å kunne gjøre gode analyser videre. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at det er en fare for at forskerens forforståelse og ønske om å finne bestemte ting, kan prege datainnsamlingen i for stor grad (Dalen, 2011).

Under intervjuet brukte jeg intervjuguiden som utgangspunkt for samtalen. Informantene hadde, som forventet, ulik bakgrunn og ulike erfaringer som rådgivere. Dette påvirket blant hvilke spørsmål de hadde forutsetninger for å svare på. Eksempelvis hadde én av informantene ingen erfaring fra enkeltsaker og jobbet kun systemrettet, mens andre hadde mye erfaring fra enkeltsaker og jobbet sjeldent systemrettet. Informantene la også ulik vekt på ulike sider ved PP-rådgivning og samarbeidet med skolene i svarene sine. Dette gjorde at temaene ble ulikt belyst av de ulike informantene. Under intervjuet tok jeg utgangspunkt i informantenes utsagn, stilte oppfølgingsspørsmål og ba om utdypninger. Samtidig forsøkte jeg å styrte samtalen slik at vi kom innom hovedtemaene som jeg hadde satt opp i intervjuguiden. I alle intervjuene kom vi innom alle hovedtemaene, men i ulik grad og i ulik rekkefølge. De spørsmålene jeg hadde satt opp under hvert tema fungerte som forslag til spørsmål jeg kunne stille underveis, og det varierte fra intervju til intervju hvor mange av dem jeg fikk stilt. Et semistrukturert intervju kjennetegnes blant annet av man følger

samtalen, stiller oppfølgingsspørsmål og at man ikke nødvendigvis har planlagt alle spørsmålene på forhånd (Dalen, 2011). Dette ga også utfordringer. Da jeg i ettertid lyttet til intervjuene merket jeg at noen av spørsmålene som ble formulert der og da ikke var av samme kvalitet som de jeg hadde forberedt på forhånd. Dette vil jeg illustrere med et eksempel:

*Intervjuer: Opplever du at har legitimitet for det arbeidet du gjør?*

*Informant Hva tenker du på da?*

*Intervjuer: Da tenker jeg på om de ser på det som en naturlig del av skolens utviklingsarbeid, eller at de tenker "å.. her kommer noen inn og skal.."*

Dette er et eksempel på et oppfølgingsspørsmål jeg stilte basert på tidligere svar fra informanten. Man kan være kritisk til kvaliteten på spørsmålet av flere grunner. For det første fordi det var uklart for informanten hva jeg mente med "*legitimitet for det arbeidet du gjør*". Jeg hadde ikke på forhånd avklart begrepet legitimitet, og informanten ga uttrykk at spørsmålet var uklart. For det andre gjør min utdyping at spørsmålet blir lukket og muligens ledende fordi jeg skisserer to svaralternativer: enten "*naturlig del av skolens utviklingsarbeid*" eller "*lærerne tenker at her kommer det noen utenfra som skal gi oss råd*". Ved bruk av mange slike spørsmål vil intervjukvaliteten bli lav og man kan stille spørsmål ved om intervjuet er gyldig med hensyn til de tolkningene som skal gjøres senere i forskningsprosessen. Jeg vil imidlertid hevde at denne type spørsmål ikke var typisk for intervjuene. Når jeg opplevde at informanter var usikre på spørsmål eller at jeg ut ifra svaret oppfattet det slik at de hadde forstått spørsmålet annerledes enn jeg mente, stilte jeg spørsmålet på nytt med en annen ordlyd. For å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig, stilte jeg til slutt i intervjuene noen oppsummerende spørsmål.

Det kom også opp noen temaer i de tidlige intervjuene som jeg tok med meg videre inn i de neste intervjuene, i tråd med Merriams (2009) oppfatning om at innhentningsprosessen påvirkes av de analysene man gjør underveis. I tillegg fikk noen av de tingene jeg i utgangspunktet skulle spørre om større eller mindre plass i intervjuene. Et eksempel på dette er at den første informanten snakket om mulighetene og begrensningene som lå i skolens ressursteam når det gjaldt å gi råd til lærere i enkeltsaker. Dette hadde jeg i utgangspunktet ikke med som et eget tema, men var et interessant funn, og det ble naturlig å spørre de resterende informantene om dette også. Mer generelt fikk skoleledelsens rolle i rådgivning av lærere større plass i intervjuene enn det jeg hadde planlagt, fordi dette var

noe flere av de tidligste informantene la mye vekt på. Da ble det naturlig å gi det større plass i de resterende intervjuene. Det var imidlertid et viktig poeng at intervjuene skulle kunne sammenlignes, og derfor ble det ikke gjort store endringer på intervjuguiden.

#### 4.3.6 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transkriberingsprosessen også en tolkningsprosess. Dette innebærer at man må ta en rekke valg og beslutninger i denne prosessen. Allerede i denne fasen står man i fare for at mye av meningsinnholdet kan gå tapt. Transkripsjoner er skriftlige gjengivelser av direkte intervjusamtaler som er svekket av at mye av konteksten er borte.

I transkriberingsprosessen har jeg hatt som mål å legge meg tett opp til en ordrett nedskrivning av alt som ble sagt i intervjuene. Dette har jeg gjort for å sikre at så mye som mulig av meningsinnholdet kommer med i transkripsjonen. På samme tid har jeg vært opptatt av at jeg selv skal kunne lese og forstå transkripsjonen i ettertid, og huske hvordan jeg forsto innholdet i samtalen der og da. Siden jeg transkriberte alle intervjuene relativt umiddelbart etter å ha gjennomført dem, husket jeg fremdeles mye av tolkningene jeg gjorde underveis. Jeg kunne også støtte meg på skriftlige notater jeg hadde gjort under intervjuet. Transkripsjonene er basert på informantenes muntlige utsagn, uten omskrivninger. Noen hvileord/uttrykk som f.eks. "så..", "*på en måte*" og "*ikke sant?*" som ble gjentatt ofte og som ikke knyttet seg direkte til meningsinnholdet, tok jeg ikke med. Disse fremstod etter min mening som "støy" i teksten, og gjorde transkripsjonen vanskeligere å lese og forstå. Noen ganger har jeg brutt opp lengre setningssekvenser i mindre enheter. Dette har bidratt til at teksten har fått en mer skriftlig karakter. Valget ble gjort for å gjøre teksten mer lesbar og forståelig. Muntlig språk har en annen setningsstruktur som blant annet preges av lengre sekvenser uten pauser, enn det som er vanlig i skriftlig språk. Å velge når man skal sette punktum er basert på tolkning av utsagnene, og kan påvirke hvordan meningsinnholdet oppfattes i ettertid. Noen pauser har jeg markert med prikker: "......" eller linjeskift, avhengig av lengden på pausen. Jeg har imidlertid ikke markert hva pausen skyldes, og det kan være en svakhet ved transkripsjonene. Jeg har heller ikke vært konsekvent i forhold hvor lang stillhet jeg har definert som pause. I den grad noen pauser knytter seg til meningsinnholdet i utsagnet, kommer ikke dette tydelig frem i transkripsjonene. Jeg er imidlertid av den oppfatning at det ikke har endret meningsinnholdet som helhet i særlig grad. I enkelte tilfeller har jeg

notert ned min fortolkning av enkelte utsagn slik jeg husker fra intervjusituasjonen, men som ikke nødvendigvis kommer tydelig frem i skriftlig tekst. Jeg har ikke notert tempo, stemmeleie eller stemmevolum. Latter, kremting, snufsing, hosting og gester som jeg ikke tolket å ha direkte med meningsinnholdet å gjøre, utelot jeg fra transkripsjonene.

Hvor pålitelig er en transkripsjon hvis deler av meningsinnholdet er endret? På den ene siden ønsker man å gjengi meningsinnholdet i et intervju så fullstendig som mulig, med mål om å få tak i hva informantene faktisk har ment med det de sier. På den andre siden er det praktisk umulig å gjengi meningsinnholdet helt fullstendig, siden en muntlig intervjusituasjon utspiller seg under helt andre forutsetninger enn en skriftlig gjengivelse (Kvale & Brinkmann, 2009). De valgene jeg har tatt og gjort rede for, utgjør derfor et kompromiss mellom å gjengi det muntlige intervjuet så presist som mulig, og for å gjøre det mulig på et senere tidspunkt å kunne lese og forstå transkripsjonen. Gjennom å ha beskrevet de valgene jeg har tatt håper jeg også å kunne argumentere for transkripsjonens validitet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det å vurdere transkripsjonens gyldighet mer komplisert enn å vurdere dens pålitelighet. Hva som er en korrekt transkripsjon er umulig å besvare, og hvor gyldig min transkripsjon oppleves vil også henge sammen med hvordan den skal brukes videre i forskningsprosessen når jeg skal basere mine tolkninger på den. Spørsmålet blir da om de valgene jeg har tatt gjør at transkripsjonen blir nyttig og gjør den gyldig til mitt formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har for eksempel valgt å ikke ta med stemmeleie, ulike lyder og gester, og har heller ikke lagt så stor vekt på pauser. Hadde min problemstilling forsøkt å belyse psykologiske aspekter ved informantene kunne dette ha vært av stor relevans. For min undersøkelse som knytter seg primært til fortolkninger av informantenes opplevelse av egne yrkeserfaringer, vil jeg argumentere for at det er mindre relevant. Transkripsjonen fra hvert intervju ble på mellom 9 og 15 sider. Til sammen ble det et tekstmateriale på over 100 sider.

#### **4.3.7 Analyse**

Tidlig i analyseprosessen bestemte jeg meg for å gjøre noen endringer i forhold til teamene jeg hadde brukt i intervjuguiden. De seks temaene ble redusert til fire: *Oppfatninger om myndighetenes intensjoner for PPTs arbeid, opplevelsen av lærerens problembeskrivelser, opplevelsen av læreres behov for råd og veiledning og "Hva påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning?"* Disse oppleves som mer i tråd med datamaterialet, og

gir etter min mening mulighet til å presentere funnene på en mer oversiktlig og systematisk måte, enn ved å bruke de opprinnelige temaene.

Analyse i kvalitativ forskning bygger på en fortolkende tilnærming av det empiriske materialet (Dalen, 2011). For å analysere dataene tok jeg i bruk to analysemetoder. Til temaene *oppfatninger om myndighetenes intensjoner for PPTs arbeid og opplevelsen av lærerens problembeskrivelser*, tok jeg i bruk *meningsfortetning*. Meningsfortetning innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2009) en forkortelse av den uttalelser i intervjuet til kortere formuleringer. Lenge setninger komprimeres til kortere, og den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjentas med få ord. En av fordelene med meningsfortetning er at dataene beholder sitt kvalitative preg uten å gjøres om til kvantitative størrelser (Giorgi, 1975 i Kvale og Brinkmann, 2009), samtidig kan metoden bidra til å få oversikt over lange og kompliserte intervjutekster. Den store ulempen er at nyanser i datamaterialet kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Først leste jeg gjennom hvert intervju, og markerte hvor i teksten ulike utsagn knyttet til hvert av de to temaene. Jeg identifiserte også noen undertema/stikkord som gikk igjen i intervjuene. Deretter gikk jeg gjennom hvert av utsagnene og formulerte meningsinnholdet i hver analyseenhet (noen ganger setninger, andre ganger avsnitt) i korte, konsise setninger. Så limte jeg disse setningene fra hvert tema/undertema inn i en tabell med en kolonne for hver informant (ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram). Da fikk jeg en oversikt over alle de meningsfortettede setningene for hver informant, stilt opp ved siden av hverandre etter tema. Denne matrisen brukte jeg for å få oversikt over og identifisere fellestrekk og ulikheter i datamaterialet. Jeg valgte å bruke denne analysemetoden på nettopp disse to temaene av to grunner. For det første var utsagnene knyttet til temaene relativt samlet i intervjuene, i samme rekkefølge, og omtrent på samme sted (i starten) av hvert intervju. Dette gjorde det enklere å stille opp ved siden av hverandre og sammenligne. For det andre var tematikken av en sånn art at jeg synes det var vanskelig å kode og kategorisere på forhånd eller underveis.

I de to andre temaene *opplevelsen av læreres behov for råd og veiledning* og *"Hva påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning?"* var jeg ute etter å finne enheter som gikk igjen i intervjuene, men på mange forskjellige steder i teksten. For eksempel nevnte informantene hva de mente var viktig for å lykkes med rådgivning i ulike

delers av intervjuet. Det var også stor variasjon mellom intervjuene med hensyn til hvor ofte og i hvilken rekkefølge disse temaene kom opp i intervjuet. Det var vanskeligere å få en umiddelbar oversikt. Derfor bestemte jeg meg for å analysere disse temaene ved hjelp av å kode/kategorisere datamaterialet.

Analyse basert på koding eller kategorisering av datamaterialet kan gjøres på forskjellige måter (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009), men handler i hovedsak om å definere hva dataene du analyserer handler om, og å identifisere hvor i teksten/intervjuet ulike tema dukker opp (Gibbs, 2007). Begrepene koding og kategorisering brukes om hverandre, men i følge Kvale og Brinkmann (2009) kan koding forstås som at man knytter ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering. Selv vil jeg karakterisere min tilnærming som en blanding av disse. Jeg benyttet koder for å senere kunne samle og gå inn i utsagnene knyttet til hvert nøkkelord. Samtidig brukte jeg ikke rene nøkkelord, men kategorier som f.eks. *"Skoleleders forventning til PPT"*. Dette ga meg mulighet til å få en oversikt over hvor ofte et konsept ble nevnt i intervjuene.

Grounded theory er en av de mest anvendte tilnæringsmåtene til koding (Gibbs, 2007), og prinsippene i grounded theory preger også min analyse. Grounded theory innebærer at teorien utvikles i nær tilknytning til dataene. (Glaser & Strauss, 1967 i Thagaard, 2009). Denne tilnærmingen er induktiv ved at teoretiske ideer og hypoteser formes på grunnlag av dataene (Gibbs, 2007). Dette står i motsetning til en deduktiv tilnærming hvor teorier og hypoteser testes på grunnlag av teorier som er formulert på forhånd. Når det gjelder dataanalyse går forskeren inn i datamaterialet og leter etter begreper og kategorier, stiller analytiske spørsmål og gjør sammenligninger på tvers av intervjuene. Da jeg valgte kategorier tok jeg utgangspunkt i datamaterialet. Først leste jeg gjennom alle intervjuene, og identifiserte ulike tema og mulige kategorier i datamaterialet, deretter gikk jeg inn i hvert intervju og knyttet kategorier til ulike analyseenheter. Underveis oppstod behovet for å opprette nye kategorier. I analyse innenfor en ren grounded theory-tilnærming har forskeren ingen forhåndsoppsatte kategorier, og tar utelukkende utgangspunkt i dataene som er samlet inn. Jeg hadde likevel temaer i intervjuguiden som jeg hadde valgt med utgangspunkt i allerede eksisterende teori, og min kjennskap til teori og tidligere forskning påvirket trolig også hvilke kategorier jeg "fant" datamaterialet.



Som hjelp til å kode/kategorisere dataene brukte jeg Dedoose, et digitalt analyseverktøy for kvantitative og kvalitative data. Selv om prosessen var tidkrevende, hjalp analyseverktøyet meg å gjennomføre arbeidet mer effektivt, og ikke minst organisere det kategoriserte materialet. Da alt datamaterialet var kategorisert, ga analyseverktøyet meg mulighet til å samle all tekst knyttet til hver av de ulike kategoriene i ett dokument, samt gi meg kvantitative data knyttet til hvor ofte de ulike kategoriene var representert i teksten og informasjon sammenhenger mellom kategorier.

Det er ikke mulig å skille mellom analyse og tolkning av dataene (Thagaard, 2009). Måten jeg kategoriserte materialet og begrepene jeg har brukt, reflekterer den forståelsen jeg utviklet omkring dataene. Analyse innebærer først en sammenfatning av dataene, og så en utvidelse når vi knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene som omfattes av undersøkelsen (Thagaard, 2009). Etter å ha skaffet meg oversikt, gikk jeg tilbake inn i teksten i de ulike kategoriene, og tolket dette med utgangspunkt i min forståelse og i de teoretiske perspektivene som lå til grunn for undersøkelsen. Funnene og tolkningene av disse blir presentert i kapitlene *5 Empiri* og *6 Drøfting*.

Det er som i transkriberingsprosessen også i analyseprosessen en fare for at meningsinnhold blir borte eller endret (Kvale & Brinkmann, 2009). Også her står man som forsker overfor motstridende hensyn. Ved bruk av meningsfortetning står man i fare for forenkle og redusere meningsinnholdet, og ved kategorisering står man i fare for å miste sammenhenger og variasjoner i datamateriale. Samtidig er man avhengig av oversikt over datamaterialet for å kunne behandle det, identifisere fellestrekk, se sammenhenger, og tolke det. I min analyse har nettopp dette spenningsforholdet mellom å beholde mest mulig mening og få oversikt, dannet grunnlaget for de valgene jeg har tatt. Jeg håper at jeg gjennom å gjort rede for og stilt meg kritisk til de valgene jeg har tatt kan bidra til å styrke validiteten til de tolkningene jeg har gjort.

## 5 Empiri

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene i undersøkelsen. Først gir presenterer jeg informantene, deretter kommer en tematisk presentasjon av funnene før de oppsummeres til slutt i kapitlet.

### 5.1 Presentasjon av informantene

Empirien bygger på intervjuer av ti informanter fra syv forskjellige PP-kontorer, som til sammen dekker 14 kommuner og fire fylker. Det var maksimalt to informanter fra hvert kontor. Alle informantene var ansatt som PP-rådgivere. To av informantene var kontorledere, men hadde også en del av stillingen sin som PP-rådgivere. Alle informantene var kontaktpersoner for eller knyttet til en eller flere skoler. Jeg har valgt å ikke presentere informantene en for en, men heller presentere bakgrunnsdataene samlet i tabellform. Dette har jeg gjort for at det ikke skal være mulig å identifisere informantene, og fordi jeg har valgt en tematisk fremfor en personsentrert presentasjonsform.

Antall år ansatt i PPT	Antall informanter
0-1 år	2
2-5 år	4
6-10 år	2
11-20	1
Over 20 år	1

Rådgiver/kontaktperson for antall skoler:	Antall informanter
1 skole	5
2 skoler	1
3 skoler	1
4 skoler	3

Utdanning	Antall informanter
Hovedfag/master pedagogikk	3
Hovedfag/master spesialpedagogikk	5
Annen pedagogisk utdanning	2
Annen utdanning	1

Rådgiver for skoletype	Antall informanter
Barneskole	4
Ungdomskole	2
Barneskole og ungdomskole	3
Videregående skole	1

Organisering av PP-kontor	Antall informanter
Kommunal	3
Interkommunal	4
Fylkeskommunal	1
Kommunal og fylkeskommunal	2

Antall fagstillinger på PP-kontor	Antall informanter
1-10 stillinger	5
11-20 stillinger	1
Over 20 stillinger	4

## 5.2 Presentasjon av funnene

Jeg har valgt å presentere funnene tematisk. I min undersøkelse forsøkte jeg å få tak i informantenes opplevelse av det å gi råd og veiledning til lærere, gjennom bruk av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju. En av utfordringene ved å benytte en semistrukturert intervjuform, er at man risikerer at intervjuene kan foreløpe nok så ulikt. I mitt tilfelle førte dette til at jeg fikk et krevende datamateriale hvor det foruten de temaene jeg selv hadde definert i intervjuguiden, også dukket opp andre tema underveis. En del tema gikk igjen i alle eller de fleste intervjuene, andre tema var bare oppe i ett eller noen få intervju. Dette gjorde at jeg måtte ta noen valg med hensyn til hvilke deler av empirien som skulle brukes videre i tolkning og drøfting. Jeg har prioritert de områdene jeg mener i størst grad bidrar til å belyse problemstillingen, og som gikk igjen hos alle informantene. I følge Dalen (2011) er det å identifisere områder der det finnes mange uttalelser en viktig del av analysen, og kan si noe om hva som er de viktigste temaene i analysen. Jeg tok utgangspunkt i temaene i intervjuguiden, men som nevnt i kapittel 4.3.7 *Analyse* endret jeg temaene noe da jeg analyserte dataene. Funnene er organisert i følgende tema:

- Informantenes oppfatninger om myndighetenes intensjoner for PPTs arbeid
- Informantenes opplevelse av læreres problembeskrivelser.
- Informantenes opplevelse av læreres behov for råd og veiledning
- Informantenes opplevelse av hva som påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere.

### 5.2.1 Oppfatninger om myndighetenes intensjoner for PPTs arbeid

Det var stor grad av enighet blant informantene om at kvaliteten på den ordinære opplæringen i mange tilfeller er avgjørende for om en elev vil ha behov for spesialundervisning. Flere fortalte at de hadde erfart at skoler som var gode i å legge til rette for tilpasset opplæring innen ordinær undervisning hadde mindre behov for spesialundervisning. Noen av informantene ønsket å få frem at selv om kvaliteten på den ordinære opplæringen kan være avgjørende i noen tilfeller, så finnes det også elever som vil ha behov for spesialundervisning uavhengig av dette. En av informantene uttrykte det slik at noen elever er i en gråson mellom tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen og spesialundervisning. For disse elevene er kvaliteten på den ordinære opplæringen er avgjørende. Andre elever har imidlertid vansker som gjør at de vil få behov for spesialundervisning uansett hvor godt tilrettelagt den ordinære undervisningen er. En annen kunne tolkes slik at informanten var bekymret for at målsetningen om reduksjon av

spesialundervisning har fått for stor plass i intensjonene for skolen, og fryktet at spesialundervisning skal bli et negativt begrep:

*"Det er klart det er positivt og vi skal strekke elever. Sånn at tilpassa opplæring er veldig bra, men samtidig er jeg veldig redd for at vi skal falle i den andre grøften. For det er personer her som har behov for spesialundervisning. Det må liksom ikke bli et sånt fy-fy begrep med spesialundervisning.. at alt skal være ordinær opplæring."*

Det var også enighet om at det er en del av PPTs oppgave å arbeide mot å utvikle kvaliteten på den ordinære opplæringen. Dette både med tanke på å forebygge spesialundervisning, og for å sikre et godt opplæringstilbud for de elevene som har vedtak om spesialundervisning. Særlig en av informantene la vekt på at det er et mål at elever i størst mulig grad skal få delta i den ordinære undervisningen:

*"Målet må jo være at eleven i størst mulig grad kan følge den ordinære undervisningen eller kan få tilrettelagt så mye som mulig innenfor klassens rammer, eller fysisk i nærheten og sammen med, selv om vi må definere det som spesialundervisning. Men allikevel at det er en.. dette med tilhørighet og mestring innenfor klassen er jo det viktigste, tenker jeg."*

Fem av informantene, som alle hadde erfaring fra flere skoler, ga uttrykk for at de opplevde store variasjoner i kvalitet skolene mellom skolene de hadde erfaring fra. Dette skyldtes forskjeller når det gjaldt hvordan opplæringen var organisert, rammer (økonomi, lærerdekning, lærebøker, bruk av ufaglærte og assistenter som lærere), lærerens evne til klasseledelse og til å inngå i gode relasjoner med elevene, samarbeid i lærerteamene og ulike økonomiske fordelingsmodeller mellom kommuner.

Alle informantene var enige om at det er en del av PPTs oppgave å gi råd og veiledning til lærere. Flere ga uttrykk for at de syntes at dette var en viktig del av PPTs arbeid både i enkeltsaker og i systemrettet arbeid. Noen hadde imidlertid noen forbehold. En informant mente at dette i hovedsak er PPTs oppgave som del av sakkyndig vurdering, og ikke i like stor grad i andre sammenhenger. Informanten mente likevel at PPT kan trekkes inn dersom skolen ønsker dette. Informanten opplevde å bli spurt om råd og veiledning om ting som i følge informanten burde ligget i lærerens grunnleggende kompetanse. To av de andre informantene ga uttrykk for at det ikke er PPTs oppgave å drive med undervisning eller grunnopplæring av lærere.

Det var også stor grad av enighet om at det er en viktig oppgave for PPT å jobbe forebyggende, med mål om å redusere omfanget av spesialundervisning både i enkeltsaker og i systemrettet arbeid. Det var et stort spenn i det informantene omtalte som systemrettet arbeid, og oppsummert nevnte de følgende eksempler:

- hjelpe skolene til å utvikle systematikk og rutiner rundt spesialundervisning som f.eks: førtilmelding- og henvisningsrutiner og utarbeide kartleggingsmateriell og kartleggingsrutiner
- bidra med kunnskap om ulike vanskegrupper og diagnoser
- gi råd og veiledning til lærere om tilpasset opplæring og spesialpedagogiske problemstillinger på klasse og individnivå
- holde kurs for hele personalet om ulike tema
- delta i planleggingsmøter med skoleledelsen om høyfrekvente utfordringer
- delta som medlem i ressursteam/spesialpedagogiske team på skolen
- ta initiativ til og være pådriver for ulike skoleutviklingsprosjekt.
- bli invitert inn, og være deltaker i skoleutviklingsprosjekt initiert fra skolen eller fra skoleeier
- formidle bøker og forskningslitteratur til lærere.

Alle informantene ga også uttrykk for at det var flere utfordringer knyttet til å lykkes med å realisere intensjonene om å arbeide forebyggende og systemrettet, og når det gjaldt å gi råd og veiledning til lærere. Utfordringene knyttet seg til lærernes ønske, vilje og forventning, skoleledelsens ønske og prioritering, skolens evne til å arbeide systematisk og over tid, og samarbeid på skolene. Dette vil bli utdypet i underkapittel 5.4.1 *Hva påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning?* Informantene ble spurt om de opplevde at de hadde tid og kapasitet til å arbeide forebyggende og systemrettet, samt følge opp råd og veiledning av lærere. De fleste informantene mente de hadde tilstrekkelig tid og kapasitet til dette, og at det var andre ting som i større grad påvirket omfanget av rådgivningsarbeidet, som lærerens ønske om veiledning og skolens evne til å sette av tid og jobbe systematisk. Tre av informantene fortalte at de hadde mindre tid enn de skulle ønske til å arbeide forebyggende og systemrettet. Dette skyltes mange henvisninger og enkeltsaker. En informant syntes det var et dilemma at mange enkeltsaker gjør at PPT ikke har mulighet til å arbeide systemrettet:

*"Hverdagen tar oss noen ganger, rett og slett. Alle enkeltsakene tar oss. De er der, og de er vi lovpålagte å gjøre. Det er litt sånn.. for det sies jo det at kan vi jobbe systemrettet så blir det mindre av det. Men hvordan skal vi jobbe systemrettet med alle enkeltsakene som vi MÅ ta. Så det der er et sånt evig dilemma."*

Tid ble likevel i liten grad nevnt som et vesentlig hinder for å arbeide systemrettet og forebyggende. Informantene opplevde også at de hadde god kjennskap til skolene de var rådgivere for, noe de la vekt på som viktig for å lykkes med rådgivningsarbeidet.

Selv om alle informantene støttet opp om, og virket kjent med målsetningen om å jobbe systemrettet, var det også enkelte av informantene som ga uttrykk for de oppfattet systemrettet arbeid som diffust, og at det i for liten grad var konkretisert hva det innebar. De ga også uttrykk for at de syntes utviklingen har gått sakte, på tross av at målsetningen om mer systemrettet arbeid har blitt rettet mot tjenesten over lang tid.

### ***I hvilke sammenhenger ga informantene råd og veiledning til lærere?***

Jeg hadde på forhånd ikke hadde avgrenset begrepet *råd og veiledning til lærere* til å gjelde spesifikke former for rådgivning eller en bestemt rådgivningsmetodikk. Dette ble gjort bevisst for å kunne fange opp ulike sider av informantenes erfaringer, og siden *råd og veiledning* heller ikke er konkretisert i rådgivningsformer i politiske dokumenter.

Informantene ble likevel spurt om i hvilke sammenhenger de ga råd og veiledning til lærere. Svarene ga et tydelig inntrykk av at mesteparten av dette arbeidet foregår i enkeltsaker og knyttet til enkeltelever. Konsultasjoner i enkeltsaker, særlig i forbindelse med utredning av enkeltelevers behov for spesialundervisning, virket å være den dominerende rådgivningsformen. Alle informantene bortsett fra én hadde regelmessige erfaringer med denne formen for rådgivning. Den siste informanten var ansatt i en stilling som veileder, og arbeidet kun forebyggende og systemrettet. Denne informanten ga lærere veiledning om klasseledelse og tilpasset opplæring uavhengig av elevsakene. Denne informanten ga veiledning til lærerteam og enkeltlærere ut i fra et rent kompetanseutviklende og forebyggende mandat, og hadde ikke ansvar for utredning av enkeltelever på de skolene informant var rådgiver for. Denne informanten ga uttrykk for positive rådgivningserfaringer, og at det å arbeide uavhengig av enkeltsakene bidro til å komme i en god posisjon med hensyn til det å gi råd og veiledning til lærere.

Veiledning av lærere forstått som kompetanseutvikling løsrevet fra elevsaker, nevner de andre informantene i mindre grad. Flere av informantene forteller likevel at de har gitt råd og veiledning i form av kursing av lærere, og systemrettet veiledning av lærere som del av et skoleutviklingsarbeid. Det er imidlertid vanskelig noe sikkert om hvilke rådgivningsformer informantene tok i bruk, siden dette ikke ble spurt om direkte. Dette ser jeg i ettertid kan være en svakhet ved datamaterialet.

Noen av informantene ga råd og veiledning til lærere gjennom deltakelse i skolens spesialpedagogiske team (også kalt ressursteam på enkelte skoler). Selv om organiseringen varierte noe fra skole til skole, dreier deg seg i hovedsak om det som Anthun (1999) beskriver som et forum hvor elevers behov for hjelpetiltak drøftes og vurderes i forkant av henvisninger til PPT. Enkelte informanter nevnte også at de ga råd til lærere i mer uformelle sammenhenger i det daglige arbeidet på skolene.

### **5.2.2 Opplevelsen av lærerens problembeskrivelser**

I denne sammenhengen bruker jeg begrepet *problembeskrivelse* om de beskrivelsene lærerne kommer med til PP-rådgiver om hva som er problemet, hva som er årsakene til problemet og hvordan problemet kan løses. Lærerens problembeskrivelser er knyttet til lærerens *problemforståelse*, forståelsen av hvilket problem rådgivningen tar sikte på å løse. Siden informantene ikke kan vite hvordan læreren forstår problemet, har jeg valgt å bruke begrepet problembeskrivelser. Om lærerens problembeskrivelser kan forstås som uttrykk for lærerens problemforståelse er et spørsmål jeg tar opp i drøftingen i kapittel 6.

Det danner seg et tydelig bilde når det gjelder informantenes opplevelse av læreres problembeskrivelser. Informantene fikk blant annet spørsmål om hva de opplever at lærere legger vekt på når de vurderer om en elev har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. De fleste informantene sa at de opplevde at lærere ofte forstår elevens behov for hjelp ut i fra årsaker knyttet til eleven selv. En av informantene svarte blant annet: *"Jeg føler at hovedfokuset der er på eleven. At det er eleven som strever med noe, at det noe som ligger hos eleven, at det er der vanskene ligger."* Alle informantene var opptatt av å formidle at det er forskjeller mellom lærerne, men at fokuset på diagnoser og individuelle vansker har stor plass i læreres beskrivelser av elever som de er bekymret for. Dette gjelder særlig

tilfeller hvor eleven har en atferd som utfordrer læreren, som for eksempel denne informanten beskrev:

*"Vi får jo en del saker.. vi har veldig mange saker som går på atferdsproblematikk. Og skolen eller lærer vil jo gjerne forklare problemet ofte med noe som ligger utenfor selve undervisningen, naturlig nok. Ofte så ønsker jo læreren videre utredninger i forhold til at eleven kan få en eller annen diagnose.. hvis det snakk om utagerende atferd og dårlig med konsentrasjon og sånne ting.. og ønsker ofte henvisning til BUP for at eleven skal bli utredet for f.eks. ADHD eller at problemet ligger hjemme, at det er problemer."*

Informantene opplevde at lærerne foruten faktorer knyttet direkte til eleven også knyttet elevens hjemmeforhold som årsak til at eleven har vanskelig med å få utbytte av undervisningen. Informantene mente læreres ønske om hjelp ofte var knyttet til et ønske om ressurser i form av timer til spesialundervisning.

Flere av informantene mente at enkelte lærere har et for lite nyansert syn på hvorfor elever strever. Når lærere beskrev elevens styrker og svakheter i pedagogiske rapporter eller direkte til PP-rådgiver, la de større vekt på hva eleven strever med, enn på hvilke muligheter eleven hadde. Flere mente at læreres beskrivelser bærer preg av et problemfokus, hvor det ble lagt mye vekt på hva eleven ikke mestrer og i mindre grad hva eleven mestrer. Informanten som ga tydeligst uttrykk for dette sa følgende:

*"Jeg mener, etter å jobbet i PPT og ha utredet mange hundre elever at lærerne har veldig lite kompetanse i forhold til elever som sliter. De tenker ofte at eleven er veldig veldig svak og man tenker at vedkommende ikke har evner. Det er det bildet de gir. De har et veldig unyansert bilde av hva lærevansker er - hva det er som gjør at en elev trenger hjelp."*

Informanten fortalte at lærerne ofte ga et bilde av elevene som veldig svake når de skulle uttrykke bekymring for elever til PPT. Informanten syntes at lærere har behov for råd og veiledning for å få et mer nyansert bilde av hva lærevansker er, og hva det er som gjør at elever trenger hjelp. Informanten fortalte videre: *"Så jeg synes lærerne har ganske lite kompetanse og kjennskap til hva læring er, og hvilke betingelser som skal være til stede for at en elev lærer, og det er et veldig svart/hvitt bilde: enten er du veldig flink eller ikke."*

En annen informant fortalte at lærere ofte beskrev problemer knyttet til eleven, og at en viktig oppgave for informanten er å avdekke om problemene skyldes undervisningen :

*"Ofte så begynner de med at alt er veldig vanskelig, og de får ikke gjort noen ting..(..) Så da begynner jeg å lytte til dem for å høre, hvem er dette sitt problem? For noen ganger så*



*kan de snakke ut i fra at det er et undervisningsproblem fordi at det kanskje ikke er god nok klasseledelse. Da prøver jeg å få litt tak i: er dette et problem eleven har, eller er det et problem fordi det er for mange ting som gjør at læreren ikke får til å gi den undervisningen?"*

En tredje informant opplevde at det var forskjeller mellom hvordan læreren beskriver elever og hvilket bilde informanten selv dannet seg:

*"Jeg må bare fortelle. For da var det en guttunge som går i første klasse hvor lærerne sier "Han har ingen tallforståelse, ingen mengdeforståelse, ingenting". Og så snakker jeg med ham og tenker.. han resonnerer og droidler og er bare helt fantastisk."*

Informanten fortalte videre at eleven sammen med PP-rådgiver løste avanserte mattestykker, viste mengde og-tallforståelse langt over det som var forventet på alderstrinnet, og at det eleven egentlig strevde med var å skrive tallsymboler. Informanten syntes at det er en viktig oppgave for PP-rådgiver å synliggjøre både overfor læreren og eleven hvilke styrker eleven har, og samtidig definere vansken slik at eleven kan få målrettet hjelp.

Informantene opplevde at lærerne sjelden legger vekt på sin egen undervisning som medvirkende årsak til at enkelte elever strever i skolen. I hvert fall kommer det ikke til uttrykk i de beskrivelsene lærerne kommer med når de søker hjelp fra PPT. En av informantene etterlyste læreres refleksjoner over egen praksis, og fortalte at enkelte lærere er raske med å trekke konklusjoner om hva som er årsaken til problemet. Dette støttes av en annen informant som fortalte: *"Lærere er innmari raske til å begrunne hvorfor eleven oppfører seg om den gjør. Så det tenker jeg er veldig viktig i min jobb å være med på å gjøre den analysen."* Denne informanten opplevde at læreren tidlig har dannet seg et bilde av hva som er problemet, og hvordan det bør løses. Flere syntes at det er viktig for dem som PP-rådgivere å bidra til å nyansere og utfylle det bilde og bidra til å finne alternative årsaker og løsninger.

Noen fortalte at det oppleves som utfordrende at de ofte er avhengig av informasjonen som læreren kommer med for å kunne få et godt bilde elevens situasjon og av kvaliteten på opplæringen. Selv om PPT selv foretar undersøkelser i form av samtaler med eleven, foreldre og lærere, tester eleven og foretar observasjoner i klasserommet, opplevdes lærerens beskrivelser av situasjonen som viktig for å kunne danne seg et fullstendig bilde.

At noen lærere ikke i tilstrekkelig grad ser hvordan eleven ligger an faglig ble opplevd som utfordrende av denne informanten:

*"I forhold til det faglige så synes jeg det er kjempeviktig å få en god tilstandsrapport fra læreren. Det kan noen ganger være utfordrende for det oppleves noen ganger som litt ulikt hvor gode lærerne er til å se hvor elevene ligger hen. Det synes jeg faktisk nesten er den største utfordringen jeg har som PP-rådgiver."*

Enkelte informanter fortalte at de opplevde at det kunne skje en endring av problembeskrivelsene underveis i samarbeidet mellom læreren og PPT. En av informantene fortalte at lærere innledningsvis ofte plasserer problemet utenfor egen undervisning, men til forhold ved eleven, hjemmet eller manglende økonomiske ressurser på skolen. Underveis i samarbeidet kunne det imidlertid vise seg at læreren hadde dårlig samvittighet for at han ikke har fått fulgt opp eleven godt nok, og at dette hadde påvirket lærerens problembeskrivelser. Denne erkjennelsen påvirket i følge informanten både rådgivningsprosessen og lærerens relasjon til eleven. Informanten forteller:

*"Bare det at vi begynner å snakke om den eleven de har hatt dårlig samvittighet for, for læreren tar jo med seg disse hjem i senga om kvelden, og så får vi drøftet det, så møter de eleven med et annet blikk om morgenen. Fordi de gikk der "å nei, han jeg ikke får møtt i dag heller.." for nå er vi gang med å jobbe med noe, de har tro på at de kanskje skal få til noe. Og bare i det så møter de ungen på en annen måte, og fra første henvisning til utredningen er over så er det jo en stor utvikling ofte. Så det tenker jeg er en kjempeviktig jobb for oss da."*

Noen informanter fortalte lignende eksempler om at de i enkelte saker opplevde lærerens problembeskrivelser som individfokuserte til å begynne med, men at det skjedde en utvikling i samarbeidet med PPT enten ved at læreren selv etterhvert nyanserte sine beskrivelser, eller at læreren gjennom veiledning fra PPT fikk en større forståelse for andre forhold som påvirker elevens læring eller eventuelle vansker.

### **5.2.3 Opplevelsen av lærers behov for råd og veiledning**

Alle informantene syntes at lærere har behov for råd og veiledning fra PPT. Det er variasjoner mellom lærere både i hvilken grad de trenger råd og veiledning, og på hvilke områder. Et skille som synes å gå mellom informantene, var i synet på lærerens kompetanse og evne til å komme frem til gode løsninger. Noen av informantene ga uttrykk for at de opplever at lærere generelt sett har god kompetanse. Disse informantene formidlet

at de i sin praksis stort sett opplevde lærere som var dyktige og kompetente og som hadde omsorg for elevene. Dette utsagnet illustrerer en slik opplevelse av læreren:

*"Jeg tror lærere, og mange av dem som jobber med barna ser hva som er riktig og hva som fungerer. Det ser de også på barnets iver og barnets glede. De trenger ofte legitimitet for å faktisk gjøre det de ser er riktig. Der tenker jeg at min utfordring kan være at jeg gir dem det, jeg kan fortelle dem hva som er bra ved det de gjør. Og hvordan det støtter utvikling."*

Denne informanten var opptatt av rådgivningsarbeidet handler om å støtte læreren i jakten på de riktige løsningene. Informanten hadde tro på læreren selv sitter med løsningene, og at rådgivers oppgave ofte er å skape legitimitet for de valgene læreren ønsker å ta. Dette kan tolkes slik at informanten hadde tillit til at læreren selv var i stand til å finne løsninger til det beste for elevene. En annen informant vektla også dette, og uttrykte at den viktigste rollen som rådgiver er å gjøre lærerne trygge på det de er gode på, og motivere dem til å få et eierforhold til de tiltakene som settes inn både på klasse- og elevnivå. Informanten sier blant annet:

*"Da tenker jeg at den viktigste rollen for meg er å la den læreren få oppleve at han gjør så mye bra i klassen, og at han kan hjelpe den eleven videre. Det tenker jeg er et fokus, egentlig. Få de til å få litt sånn selvillit på at de får det til. "*

Andre informanter uttrykker det jeg tolker som en mer kritisk holdning til lærerens kompetanse. Særlig tre av informantene formidlet at de synes at læreres grunnleggende kompetanse var veldig varierende, og uttrykte oppgitthet og en viss frustrasjon over å måtte gi råd og veiledning om ting som de mener burde vært innenfor lærerens kompetanseområde. En av informantene uttrykte det slik:

*"Jeg tenker faktisk at det vi blir spurt om råd og veiledning om burde ha ligget i lærerens kompetanse. Altså jeg blir litt frustrert eller sint eller jeg vet ikke.. oppgitt, når en lærer sier at "jeg har en elev med lese- og skrivevansker, men jeg vet ikke hvordan jeg skal lære... jeg vet ikke hva lese- og skrivevansker er. "*

Disse informantene opplevde også noen lærere som gode og kompetente. Likevel kan man tolke dem slik at de ser på noen av lærere som i mindre grad i stand til å finne løsningene selv. Hos disse informantene kan rådgivningsarbeidet forstås mer i retning av å bidra med sin kompetanse til å gi lærerne informasjon, eller foreslå løsninger som lærerne ikke nødvendigvis ville kommet frem til selv.

*"Den informasjonen jeg finner ut med testing og under samtaler, under observasjon. Det er det som... For det er ofte vi ser ting som de ikke ser. Det er derfor det er behov for å gjøre læreren oppmerksom på det de ikke ser."*

Denne informanten snakket om *det læreren ikke ser*, og lignende utsagn gikk igjen hos andre informanter. Blant de tingene læreren ikke ser ble blant annet elevens sterke sider, hvilke vansker eleven har, hvilke muligheter eleven har til å få realisert elevens opplæringsbehov innenfor tilpasset opplæring innen klassen, og uheldige sider ved sin egen undervisning nevnt.

Noen av informantene opererte med det som kan forstås som et skille mellom lærere som er mottakelig for råd og veiledning, og lærere som ikke er det. Enkelte lærere anses å være mer løsningsorienterte, motiverte og generelt sett mer kompetente enn andre. En informant mente at det ofte er enten/eller:

*"Jeg har den opplevelsen at enten så har læreren det eller så har han det ikke, og i de tilfellene han ikke har det, så skal det veldig mye veiledning til. Da får du fort en sånn der "ja, men" konsultasjon. "Ja, men..", hele tiden sånn der. Og så er det de som stråler av positivitet, og sier "at dette skal vi klare og nå skal vi jobbe sammen", og den typen der er mye mer lett å jobbe med. Da går vi på en måte veien sammen."*

Til sammen så danner det seg et bilde av at informantene hadde ulik grad av tiltro til læreres kompetanse og mulighet til å finne løsninger, og enkelte informanter skilte mellom lærere som er mottakelige for råd og veiledning og de som ikke er det.

I intervjuet ble informantene spurt om hva de opplevde at lærere hadde behov for råd og veiledning om. Det var et stort spenn i svarene som informantene kom med, men i punktene nedenfor forsøker jeg å oppsummere noen fellestrekk i datamaterialet.

### ***Klasseledelse og relasjoner***

Åtte av informantene mente at lærere på forskjellige måter har behov for råd og veiledning knyttet til det å lede klassen og å inngå i gode relasjoner med elevene. Informantene nevnte at lærere blant annet trenger rådgivning når det gjelder utforming og håndheving av regler og rutiner i klasserommet, å gi tydelige beskjeder, å stille tydelige forventninger til eleven, å være i forkant av situasjoner, å ha tydelig struktur på undervisningen, å gi eleven ros og anerkjennelse, og å inngå i et positivt spill med elevene. Informantene mente råd og

veiledning om klasseledelse og relasjoner var særlig viktig for elever som viser en atferd som utfordrer læreren, eller elever som har særskilte behov for et positivt samspill, god struktur eller oversikt.

### *Nyansere og utfylle lærerens bilde av eleven*

Som nevnt i underkapittel 5.2.2 *Lærerens problembeskrivelser* opplevdes enkelte lærere som preget av et for lite nyansert syn på eleven og elevens læring og hvorfor det oppstår et behov for hjelp. Flere av informantene mener at enkelte lærere har behov for rådgivning for å utfylle og nyansere det bildet de har av elevene.

### *Spesialpedagogiske råd*

Alle informantene nevnte at lærere har behov for det jeg har valgt å kalle spesialpedagogiske råd. Dette er en diffus kategori siden grensene mellom spesialpedagogisk kunnskap og generell pedagogisk kunnskap kan problematiseres. Det jeg her har kalt spesialpedagogiske råd er rådgivning som informantene knyttet til definerte vanskeområder som språkvansker, lese- og skrivevansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle-vansker og til diagnoser som blant annet dysleksi, ADHD, autisme, Down's syndrom. Behovet for slike råd varierer fra sak til sak, og er tett knyttet opp mot tilrettelegging for enkeltelever, og ofte elever som har vedtak om spesialundervisning. De fleste informantene mente at det er forståelig at lærerne ikke har omfattende kompetanse på disse områdene, og at det er naturlig at PP-rådgiver gir råd og veiledning om dette. Enkelte informanter uttrykte imidlertid at de mener det er for finnes lite kunnskap blant lærerne om høyfrekvente utfordringer som dysleksi og vansker når det gjelder atferd.

## **5.2.4 Hva påvirker muligheten til å lykkes med å gi råd og veiledning?**

### *Lærers ønske, vilje og forventninger*

Alle informantene formidlet at de opplevde lærerens ønske om råd og veiledning som helt avgjørende for å lykkes. De aller fleste informantene opplevde at det generelt sett var ønske og vilje hos lærerne til å ta i mot råd og veiledning fra PPT. Informantene fortalte at det var stor variasjon mellom lærerne på hver skole. Noen søkte aktivt råd og veiledning hos PP-rådgiver, mens andre i mindre grad gjorde dette. En informant fortalte at det ofte er de samme lærerne som tar kontakt:

*"Jeg føler ofte at det er de samme lærerne som går igjen og som tar kontakt. Ikke fordi jeg tror at de har nødvendigvis veldig mye større utfordringer enn det andre lærere har, men (...) For det er jo litt opp til lærerne å bruke meg.."*

En annen informant fortalte at enkelte lærere kun er interesserte i at eleven skal få spesialundervisning, mens andre ønsker råd og veiledning om tiltak i klasserommet:

*"Det synes jeg kan være begge deler, men jeg tenker nok at den kategori som jeg skisserer, som synes at elevene er problematiske.. de vil jo helst ha så mye spesialundervisning som mulig, så de slipper å ha han i klassen. Mens.. mens en god del lærere er jo interessert i få gode råd eller å sparre i forhold til tiltak som.. kanskje organisatoriske tiltak først da.. som kanskje kan gjøre det enklere for elevene å samspille med andre elever i klasserommet."*

Flere av informantene hadde opplevd motvilje blant enkelte lærere knyttet til å prøve ut og forplikte seg til å følge opp råd som krever tid, arbeidsinnsats og endring av egen praksis. De fortalte at lærerne ofte etterlyser praktiske råd og tips, men ikke nødvendigvis ønsker å gjøre store forandringer med hensyn til egen undervisning. En av informantene sa:

*"Det er jo en hektisk skolehverdag, og skal man prøve ut nye tiltak og nye metoder så krever det en del forarbeid, da kommer jo dette med tid inn igjen, at kanskje mange opplever at de liksom ikke den tiden eller det ekstra givet til å sette seg inn i nye metoder. Det krever jo en del, og da er jo letteste løsning å trække i det man har holdt på med. (...) Det også kan jo være at de har praktisert noe i en årrekke, og opplever at det er den måten man skal takle et problem på. Sånn gjør vi det her. En del av den gamle skolen. Og at man kommer med andre typer råd, som kanskje går på tvers av det de alltid har gjort. At de da.. kan vise litt.. at de er uenig eller at de viser litt skepsis.. At de er skeptiske til det."*

Et hovedtrekk i svarene er at lærere ofte ønsker og forventer råd og veiledning om *enkeltelever i enkeltsaker*, i forhold problemstillinger knyttet til atferd og ulike former for lærevansker. Informantene opplever at lærerne i mindre grad søker råd og veiledning om innhold og organisering av skolefagene, til generell tilrettelegging av undervisningen eller klasseledelse. Noen opplevde å lykkes med å gi råd og veiledning om enkeltelever og spesialpedagogiske problemstillinger, som er i tråd med læreres forventninger. Samtidig som de opplevde motvilje og skepsis når rådene og veiledningen knyttet seg til områder til tiltak i klasserommet eller på et mer generelt nivå. På spørsmål om hvordan lærere stiller seg til råd fra PPT svarte blant annet en informant:

*"Det spørs.. hvis de rådene gis... forventningen er at læreren skal gjennomføre eller realisere dem under tilpasset opplæring, så føler jeg at det blir en form for oppgittethet. (...) Jeg føler at det er en viss motstand mot råd som krever litt tid, og det er tiltak som er klasseromsrelatert. "*

Flere av informantene fortalte at det opplevde at lærerens forventning til råd og veiledning fra PPT, knyttet seg til forventingen om at PPT skal bidra med ressurser til spesialundervisning. De fortalte at de ofte opplevde at lærerne allerede i forkant av kontakten med PPT hadde bestemt seg at de ønsket spesialundervisning som tiltak. Dette ble opplevd som et hinder for å komme i gang med gode rådgivningsprosesser, og gjorde lærere mindre mottakelige for råd og veiledning om andre tiltak. Dette kom blant annet til uttrykk hos en av informantene som fortalte at tiltak som ble foreslått på skolens spesialpedagogiske team, ofte ble avvist av lærere som mente de hadde "prøvd alt" og at de ikke kunne hjelpe eleven uten å få mer ressurser. Informanten fortalte:

*"Lærerne kan si at "jeg har ikke kompetanse til å prøve dette tiltaket" (..) og så sier de "dette har jeg prøvd lenge, så nå er det behov for å formalisere det jeg har gjort. Dette kan jeg ikke fortsette med, fordi vi har jobbet lenge med lavere kompetansemål og dette kan jeg ikke fortsette med." Da har man egentlig bestemt seg for spesialundervisning ganske lenge før henvisningen."*

Anthun (1999) foreslår bruk av slike spesialpedagogiske team for å få ned antall henvisninger til PPT. Teamene kan bestå av spesialpedagoger, skoleledelse og PP-rådgivere og andre, og kan fungere som et forum hvor elevens behov for hjelpetiltak drøftes og vurderes i forkant av henvisninger til PPT. Selv om det er forskningsmessig støtte for at dette kan bidra til å redusere antall henvisninger til PPT (Anthun & Manger, 2006), opplevde denne og andre informanter at lærere på forhånd hadde bestemt seg for at de ønsket spesialundervisning, og at de i liten grad var åpne for å drøfte andre tiltak. Som oftest ble da spørsmålet som drøftes på disse teammøtene, om eleven skal henvises eller ikke, og læreren beskriver situasjonen til PP-rådgiver for å få svar på dette: *"Det er slik at læreren sier hvordan ting er, og så kan rådgiver komme med et råd om de skal sende tilmelding eller ikke. Ofte blir det sendt da for utredning."*

Flere av informantene ga uttrykk for at de mente noen lærere har store forventninger til hva PPT kan bidra med i enkeltsaker. En informant fortalte om en opplevelse av at lærerne forventer at PPT skal komme inn som eksperter og "ordne opp" i elevsaker, og at lærerne ofte ønsker enkle løsninger eller oppskrifter. Andre informanter opplevde at lærere stort sett hadde realistiske forventninger til hva PPT kunne bidra med. To av informantene fortalte at de synes det er viktig å avklare forventninger tidlig i rådgivningsprosessene, og at de aktivt gjorde dette i sin rådgivningsvirksomhet.

Enkelte informanter opplevde at noen lærere var skeptiske til om de som PP-rådgivere hadde god nok kjennskap til skolehverdagen, elevene og læreryrket. De møtte oppfatninger om at PPT primært har kompetanse til å komme med råd knyttet til enkeltindivider og spesialpedagogiske problemstillinger. De ga samtidig uttrykk for at de kunne forstå lærerens skepsis, og at det var viktig å ta dette på alvor. Det ble ansett som nødvendig for å skape dialog for å utvikle tillit og gode relasjoner mellom lærer og rådgiver. På spørsmål om hvorfor lærere enkelte ganger kan være skeptiske til råd og veiledning svarte denne informanten:

*"Fordi at jeg ikke er så tett på barna som de er selv, så mange kan nok oppleve at jeg ikke ser problemene så godt de ser det. Jeg skjønner ikke hva slags kontekst de har å jobbe i, og derfor så kan jeg ikke bidra med noe heller. (...) Jeg forstår hva de mener, men jeg tenker at vi får til mye dialog hvis de vil fortelle meg og hvis de vil vise meg, så vil jeg veldig gjerne lære mer, for det viktig for meg også. Så jeg tenker det er.. hvis begge parter gjør litt, så finner vi kanskje frem til mye sammen også."*

En annen informant uttrykte forståelse for at lærere synes det er sårbart å få veiledning fra PP-rådgiver på det som oppfattes som "lærerens arena":

*"Det å skulle veilede en lærer i forhold til klasseledelse, det kan jo også bli veldig touchy. For det her er jo lærerens arena, på en måte, og vi står jo ikke i den hverdagen der heller. Så vi må jo også skape et sånt tillitsforhold med læreren hvis han skal ønske å få den type veiledning fra oss. For det blir jo veldig sårbart at noen andre kommer inn og ser på, vurderer det du gjør, for det er jo det det handler om, litt."*

En informant som selv har jobbet som lærer opplevde at lærererfaringen bidrar til å lykkes med rådgivning av lærere. Informanten opplevde at det med førstehåndskunnskap om hva jobben deres går ut på, er det lettere å sette seg inn i lærerens situasjon og gi realistiske råd. Informanten la vekt at det er viktig på å møte lærere med ydmykhet og respekt, og at det bidrar til å gjøre dem mer mottakelige for råd og veiledning.

Det å bygge en positiv relasjon mellom rådgiver og lærer, ble av flere trukket frem som en viktig forutsetning for å komme i en posisjon hvor man kan bidra med råd og veiledning til lærerne. Som blant annet denne informanten legger vekt på:

*"(..) slik jeg ser på relasjonen mellom lærer og elev som så utrolig viktig for et positivt utfall, så tenker jeg at det er akkurat like viktig for en PP-rådgiver og en lærer. Eller foreldre for så vidt også. Jeg tenker at man er nødt til å bygge noe for å komme inn i den posisjonen at man faktisk kan bidra noe."*



Det å bygge relasjoner krever, i følge informantene, tid og tilstedeværelse. Informantene fortalte at relasjonene skapes gjennom at rådgiverne er til stede på skolene over tid, at de er synlige og kjenner lærerne både fra formelle og mer uformelle sammenhenger.

### ***Skoleledelsens ønske og prioritering***

Skoleleder og skoleledelsens ønske og prioriteringer ble trukket frem av alle informantene som avgjørende for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere, og i skoleutvikling generelt. Det var enighet om at skoleledelsen og rektor spesielt har en nøkkelrolle. I følge informantene bidrar skoleledelsen til å gi PP-rådgiveren legitimitet til drive rådgivning og veiledning av lærergrupper og enkeltlærere. Denne legitimiteten skapes gjennom at skoleledelsen gir uttrykk for et ønske om rådgivning utover å anbefale spesialundervisning, men forutsetter at lederen involverer seg i enkeltsaker og involverer PPT i skolens utviklingsarbeid. Mange av informantene opplevde også at skoleledelsen ga uttrykk for ønsker om at PP-rådgiver skulle gi råd og veiledning lærere, og i noen tilfeller konkrete ønsker om rådgivning av bestemte lærere.

Tre av informantene fortalte at de hadde mulighet til å drøfte med skoleledelsen når de opplever lærere med liten endringsvilje, eller det forhold ved skolen som de er kritiske til. De opplever å ha skoleledelsen i ryggen, og at skoleledelsen er opptatt av å få innspill fra dem.

Skoleledelsen er også avgjørende for om PP-rådgiverne kan jobbe forebyggende på systemnivå. Det avhenger av skoleledelsens prioriteringer om skolene driver med systemrettet utviklingsarbeid, og i hvilken grad de inkluderer PPT i dette arbeidet. På spørsmål om hvordan skoleledelsen involverte dem i utviklingsarbeidet på skolene hadde informantene ulike erfaringer. Mange av informantene beskrev skoleledere som aktivt involverte dem i utviklingsarbeidet på skolen. De fleste av informantene hadde også erfaring med skoleledere som brukte PP-rådgiver som drøftings- og sparringspartner, og beskriver et godt samarbeid. En av informantene fortalte blant annet om opplevelsen av at skoleledere ofte står alene og trenger drøftingspartnere, og at noen skoleledere bruker PP-rådgiver til dette. De informantene som opplevde å bli involvert i utviklingsarbeid på systemnivå ga uttrykk for at dette virket positivt på deres mulighet til å lykkes som rådgivere både i enkeltsaker og på systemnivå. Andre informanter opplevde imidlertid at noen skoleledere først og fremst forventer at de skal arbeide med enkeltsaker. En

informant uttrykket ønske om å arbeide mer systemrettet, og ønsket blant annet å holde kurs for lærerne. Informanten opplevde at dette ikke var etterspurt, og at ønsket om å jobbe systemrettet ikke ble tatt på alvor:

*"Jeg synes ikke vi blir tatt nok på alvor altså.. Kanskje det er vår egen feil, at vi ikke markedsfører at vi.. at vi synker litt for mye ned i det sakkyndighetsarbeidet og sånn. Men jeg skulle ønske at jeg fikk litt flere forespørsler om systemrettet arbeid."*

Informanten fortalte at mye av tiden går med til sakkyndighetsarbeid, og at dette muligens bidro til at opprettholde de forventningene skoleledelsen har til PP-rådgiver. Informanten var likevel skuffet over å ha kompetanse ikke blir brukt, på tross av informanten gjentatte ganger hadde gitt uttrykk for at et ønske å arbeide mer systemrettet. En annen informant fortalte at det varierer i hvilken grad skoleledere ser på PP-rådgivers involvering utover enkeltsakene som positive:

*"Noen ønsker at jeg bare skal drive med mitt sakkyndighetsarbeid og ikke blande meg for mye i skolens organisering. Det er klart at de vurderingene og de anbefalingene vi gjør, de får konsekvenser for økonomien på skolen om de skal følge dem. Likevel så tar jeg jo ikke hensyn til skolens økonomi når jeg kommer med mine anbefalinger. Og for noen synes de at det er en spennende utfordring, for andre så synes de at det er hensynsløst. (..) Hensynsløst overfor den hverdagen og virkeligheten og de budsjettene som de skal forholde seg til."*

Flere av informantene fortalte at de opplevde at skoleledelsens uttalte ønsker ikke alltid hang sammen med hvilke prioriteringer som ble gjort. På spørsmål om skoleledere ønsket å involvere PPT i det forebyggende arbeidet på skolen svarte en av informantene:

*"Det der er litt morsomt at du spør om. For ja, i utgangspunktet så sier de jo det, så ønsker de det. Men når hverdagen kommer så er de jo selvfølgelig veldig opptatt av disse enkeltsakene. Det blir veldig mye fokus på enkeltsakene."*

Dette bildet støttes av utsagn av andre informanter, som forteller at de opplevde at skoleleder/ledelse på den ene siden formidlet et ønske til PPT om en sterkere involvering i det systemrettede og forebyggende arbeidet, men på den andre siden ikke prioritererte å sette av tid og ressurser til dette. En informant fortalte hadde tidligere vært med å organisere jevnlig veiledningsmøter for lærere. Dette hadde skoleledelsen godkjent og stilt seg positive til. Informanten opplevde likevel at dette etterhvert ble nedprioritert. Det ble for eksempel ikke satt av midler til vikarer, slik at lærere ikke hadde tid til å møte, og i noen tilfeller hadde ledelsen glemt å si i fra til de lærerne som skulle delta. En annen

informant opplevde å få henvendelser om å holde enkeltkurs/foredrag om temaer som f.eks. atferd og leseopplæring, men opplevde liten vilje til å sette av tid og ressurser til å jobbe langsiktig med problemstillingene:

*"De kan ønske seg det, men når de hører de kravene fra oss, at da trenger vi så og så mange dager, så og så mange lærere, så mye systematikk, da kan de trekke seg (..) De trenger på en måte noe pillelignende. "Sånn skal du gjøre, da blir du lykkelig". Det går ikke. Sånn er det i pedagogikken, effekten ser man etter mange år og etter å ha jobbet systematisk veldig lenge."*

En av informantene mente at de skolelederne som klarte å skape kultur for systemrettet arbeid var de som forholdt seg aktivt til skolens utviklingsplaner:

*"Alle skolene har fine visjoner som henger på veggen, men det er de rektorene som følger opp systemrettet arbeid.. og som jobber faktisk med implementering av tilpasset opplæring, og de visjonene de har. Som alltid går på mestring og inkludering og læringsmiljø... Det er der hvor det jobbes med, og der hvor det ikke jobbes med, hvor det bare er fine dokumenter."*

Nettopp skoleledelsen og skolens evne til å jobbe systematisk over tid, er et tema som mange av informantene er opptatt av. Flere gir uttrykk for at de opplevde et ønske om enkle, raske og uforpliktende løsninger, og at skolene har mye å gå på når det gjelder å holde på med utviklingsarbeid over tid. Et eksempel som illustrerer tidsperspektivet er når en av informantene fortalte om et skoleutviklingsprosjekt innenfor lese og skriveopplæring som pågikk over en periode på seks år. Til tross for at prosjektet langt på vei var implementert og ga gode resultater, opplevde informanten at de endringene som hadde skjedd i prosjektperioden var i ferd med å forsvinne. Informanten mente dette blant annet skyldes en tradisjon for kortsiktig tenkning innen skolen :

*"Jeg synes det har vært en sånn tradisjon i norsk skole, en sånn tenkning at i år gjør vi det, til neste år gjør vi det. Det er en tanke i hodet mer et år om gangen.. og så er det nye prosjekter, men denne her har vi holdt i seks år. Og det blir jo litt sånn.. "å.. nå kommer de der folka med det lese og skriveprosjektet", for det ligger jo noen forpliktelser i det og etterspørring av resultater, kartlegging som vi ønsker å se på og drøfte med lærerne."*

To av informantene ga uttrykk for at de syntes at skolene ikke hadde gode nok rutiner for å lære opp og videreføre kompetanse til nyansatte lærere, og at utskiftninger i personalet derfor utgjorde en utfordring for å få tiltak til å feste seg.

Noen av informantene mente at enkelte skoler er preget av en manglende kultur for samarbeid, og lærere som er "privatpraktiserende." Lite samarbeid på skolene opplevdes som et hinder for rådgivnings- og skoleutviklingsprosesser og til dårlig utnyttelse av den kompetansen som finnes på skolen. En av informantene fortalte at manglende samarbeid blant lærere fører til at det ofte blir opp til den enkelte lærere å finne løsninger alene:

*"Ja, for de må liksom finne ut mye selv da, på egenhånd. De snakker ikke så mye sammen. Så sånn sett.. og hvor mye de klarer å sette seg inn i ting, hvor mye er det egentlig man må følge opp, og hva er gode grep, i klasserommet. Det er veldig mye lærerne skal gjøre, og det å kunne alle disse tingene er jo ganske krevende."*

En annen informant fortalte at det var lettere å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere på team som samarbeider. Informanten opplevde lærerne som mer mottakelige, og at lærerne i teamet fant flere løsninger i samarbeid enn alene. Dette støttes av en av de andre informantene som syntes lærere i for liten grad reflekterer over og drøfter pedagogiske problemstillinger i felleskap:

*"Som PP-rådgiver så skulle jeg selvfølgelig ønske at det miljøet man har på skolen er såpass godt at man har fora for å diskutere en ting.. pedagogiske tanker og utveksle erfaringer. Jeg skulle kanskje ønske at lærere brukte hverandre mer, for det er masse ressurser.. man er sterke på ulike ting."*

## **5.2 Oppsummering av funn**

Problemstillingen for denne oppgaven er *"Hvordan opplever PP-rådgivere det å gi råd og veiledning til lærere?"*, og jeg ønsker å oppsummere de funnene i empirien som kan bidra til å gi svar på denne problemstillingen. To av forskningsspørsmålene jeg stilte var: *Hvilken erfaringer og opplevelser har PP-rådgivere med å gi råd og veiledning til lærere?* og *Hva opplever PP-rådgivere at påvirker deres muligheter for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere?* I dette underkapitlet ønsker å trekke frem de funnene som etter min vurdering bidrar til å gi svar på disse spørsmålene.

Empirien peker i retning av at informantene i hovedsak er enige i myndighetenes mål for PPT om å arbeide forebyggende og systemrettet, og om å gi råd og veiledning til lærere som del av dette arbeidet. Det å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen sees på som en viktig del av tjenestens arbeid både for å forebygge spesialundervisning, men også for å ivareta elever med vedtak om spesialundervisning best mulig. Informantene opplever

imidlertid at lykkes i ulik grad. De opplever å lykkes med å gi råd og veiledning i enkeltsaker og om spesialpedagogiske emner, men opplever ikke i like stor grad å lykkes med å gi råd om lærerens undervisning som f.eks. i forhold klasseledelse og mer generell faglig tilrettelegging. Samtidig finner mesteparten av rådgivningsarbeidet sted i enkeltsaker, og i mindre grad som del av generelt systemrettet kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid. Dette samsvarer med funn i Norlandsforsknings evaluering av PPT (Fylling & Handegård, 2009). Funnene i denne evalueringen tyder på at PPT lykkes med arbeid i enkeltsaker, mens den har utfordringer med å lykkes i tilstrekkelig grad i arbeid med tilrettelegging, organisering og tilpasning utover enkeltelevne. Rapporten konkluderer med at de viktigste årsakene til dette er manglende kapasitet og vanskelig tilgjengelighet inn i skoler når det gjelder slikt arbeid.

Derfor er det kanskje litt overraskende at de mange av informantene i denne undersøkelsen mente at de hadde den tiden og kjennskapet til skoler som var nødvendig for å kunne arbeide i tråd med myndighetenes intensjoner. Dette skiller seg fra funn hos Fylling & Handegård (2009) som finner at arbeid med enkeltsaker tar mye av PPTs kapasitet og går på bekostning av andre arbeidsoppgaver. Mye arbeid med sakkyndige vurderinger går også utover PP-rådgivers mulighet til å være direkte deltakende i skolens arbeid. Dette og at mange PP-rådgivere forholder seg til mange skoler, fører blant annet til manglende kjennskap til og kunnskap om skolene. En mulig forklaring kan være at alle informantene i denne undersøkelsen var kontaktpersoner for faste skoler, og at halvparten av informantene kun var tilknyttet én skole. En organisering av skole-PPT-samarbeid med faste kontaktpersoner for hver skole blir vurdert som mer positiv for samarbeidet både når det gjelder arbeid med enkeltbarn, læringsmiljø og organisering av opplæringen enn en organisering uten faste kontaktpersoner (Fylling & Handegård, 2009). Dessuten kan det være rimelig å anta at PP-rådgivere som er tilknyttet få skoler har større anledning til å bli kjent med skolen og dens ansatte enn PP-rådgivere som er tilknyttet mange skoler. I stedet for kapasitet og kjennskap til skolene la informantene vekt på andre forhold som i større grad påvirket deres opplevelse av å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere. Oppsummert kan man trekke ut følgende funn av hva som påvirket informantenes opplevelse av hvorvidt de lykkes eller ikke med å gi råd og veiledning til lærere:

- Informantene opplevde at lærerens ønske, vilje og forventinger, og skoleledelsens ønske og prioriteringer, var det mest avgjørende for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere.
- Informantene opplevde varierende grad av ønske og vilje til å søke og ta i mot råd og veiledning blant lærerne.
- Informantene opplevde at mange læreres problembeskrivelser var individ- og vanskeorienterte, og at enkelte lærere hadde for lite og for unyansert kunnskap om eleven og elevens læring.
- Informantene opplevde at lærere har behov for råd og veiledning fra PPT om klasseledelse og relasjoner, for å nyansere å utfylle lærerens bilde av eleven, og i form av råd knyttet til spesialpedagogiske vanskegrupper og diagnoser.
- Informantene opplevde at skoleledelsen i varierende grad involverer PP-rådgiveren i det forebyggende og systemrettede utviklingsarbeidet på skolen.
- Informantene etterlyste systematikk, langsiktighet og samarbeid i skolens utviklingsarbeid.

## 6 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene i empirien. Gjennom å drøfte funnene i forhold til oppgavens teoretiske perspektiver, håper jeg å ytterligere kunne belyse problemstillingen: *Hvordan opplever PP-rådgivere det å gi råd og veiledning til lærere*". Jeg anser funnene knyttet til informantenes opplevelse av læreren, som de mest sentrale i empirien. Det gjør jeg fordi informantenes opplevelse av å lykkes i størst grad knyttet seg til læreren. Derfor jeg valgt å legge mest vekt på dette i drøftingen. Jeg har delt drøftingen i to. I første del av drøftingen stiller jeg spørsmålet: *Hvordan kan vi forstå informantenes opplevelse av læreren?* I andre del vil jeg løfte frem funnene knyttet til at skoleledelsen i ulik grad involverer PP-rådgiveren i skolens utviklingsarbeid, og at det etterlyses systematikk, langsiktighet og samarbeid i dette arbeidet. Jeg stiller spørsmålet: *Kan PPTs muligheter for å lykkes med å gi råd og veiledning strykes ved deltakelse i skolens utviklingsarbeid?* I løpet av drøftingen komme med noen refleksjoner om hva som kan være veien videre i utviklingen av samarbeidet mellom skole og PPT. Til slutt i kapitlet oppsummeres drøftingen.

### 6.1 Hvordan kan vi forstå informantenes opplevelse av læreren?

Det er viktig å understreke at informantene i denne undersøkelsen ikke ga uttrykk for én entydig opplevelse av lærere. Alle informantene la vekt på at de hadde opplevd både positive og mindre positive rådgivnings- og veiledningserfaringer med ulike lærere, og at det var stor variasjon lærere i mellom, både når det gjaldt generell kompetanse og mottakelighet for rådgivning. Det er heller ikke ut fra denne undersøkelsen mulig å si noe om PP-rådgiverne hadde en positiv eller negativ vurdering av lærere. I drøftingen tar jeg utgangspunkt i det jeg kaller informantenes "opplevelse av læreren", og det innebærer en vektlegging av noen sider av datamaterialet, som igjen gjør at andre sider havner i skyggen. Drøftingen kan dermed stå i fare for å bygge på et forenklet bilde av empirien. I et komplisert og stort kvalitativt datamaterialet er det likevel nødvendig for forskeren å ta noen valg med hensyn til hva som løftes frem som vesentlig. Mitt argument for å trekke ut og drøfte noen sider ved informantenes opplevelse av læreren, er at det er noen trekk som går igjen i mange av informantenes beskrivelser, og som jeg tolker å være relevante for å kunne belyse problemstillingen. Det er også viktig å understreke at når jeg drøfter *læreren*

så handler det, i tråd med et fenomenologisk perspektiv, om informantenes subjektive opplevelse av lærerne i informantenes livsverden.

Lærerens ønske om råd og veiledning, vilje til å ta i mot råd som krever tid, systematikk og endring av egen undervisningspraksis, og forventninger til hva PPT kan bidra med, er det informantene opplevde å påvirke deres muligheter til å lykkes med rådgivning- og veiledningsarbeidet i størst grad. Informantene erfarte at lærere ønsket råd og veiledning fra PPT, selv om dette kunne variere fra lærer til lærer. De opplevde imidlertid at lærere i hovedsak ønsket og forventet råd knyttet til enkeltelever i enkeltsaker, og til tema som særskilt tilrettelegging for enkelteleven og om spesialpedagogiske vanskeområder og diagnoser, fremfor råd og veiledning som gjaldt egen undervisning eller mer generelle tiltak for tilrettelegging i klassen. Informantene opplevde å lykkes i størst grad når de arbeidet i tråd med lærerens ønske og forventning. Noen fortalte om motvilje eller skepsis når råd og veiledning knyttet seg til det som ble oppfattet som "lærerens arena", nemlig lærerens egen undervisning. Dette funnet samsvarer med Fylling og Handegård (2009) som også fant at skolers forventninger til PPT knytter seg til arbeid med sakkyndig vurdering samt veiledning og rådgivning som gjelder enkeltelever. Mange av informantene beskrev et godt samarbeid med lærere, og fortalte om lærere som var engasjerte og opptatte av å ivareta sine elever.

Et trekk som gikk igjen hos flere av informantene, er imidlertid at de opplevde at lærerens problembeskrivelser var preget av at lærerne i hovedsak la vekt på egenskaper hos elevene som årsaker til at elever hadde behov for hjelp. De beskrev et akutt problembilde med vekt på elevens vansker. De la mindre vekt på elevens muligheter og styrker, og på relasjonelle og strukturelle forhold. Egen undervisning ble sjelden, og i liten grad vektlagt som mulig medvirkende årsak til at enkelte elever strever, og løsningen som ble etterspurt var tiltak rettet mot enkeltelever, og da ofte i form av spesialundervisning. Hvordan kan vi forstå informantenes opplevelse av læreren?

### **6.1.1 Et uttrykk for en kategorisk og individorientert problemforståelse?**

Beskrivelser fra mange av informantene er i tråd med det som Persson (1998) mener er karakteristisk for problemforståelse innen et kategorisk perspektiv på spesialundervisning: Et individ-orientert og medisinsk forståelse av hvorfor elever strever, lite vekt på relasjonelle og strukturelle forhold, og at spesialundervisning ofte blir etterspurt som



løsning. En måte å forstå informantenes opplevelse av læreren, kan derfor være å ta utgangspunkt i at opplevelsen skyldes egenskaper ved læreren og hans problemforståelse, og at denne problemforståelsen er innefor et kategorisk perspektiv på spesialundervisning. Dette argumentet kan man finne støtte for i forskning. Emanuelsson og Persson (1997) finner i sin studie en sterk individfokusering blant svenske lærere og spesialpedagoger. Enkeltelevs problemer med å "holde følge med de andre", blir i hovedsak forklart ut fra individuelle forhold, og andre faktorer, som miljøets påvirkning blir det i liten grad stilt spørsmål ved. Persson (1998) finner også at det kategoriske perspektivet er dominerende i skolen, på bekostning av det relasjonelle. Haug (1999) finner i sin historiske analyse at det dette perspektivet har lang tradisjon i skolen, og har blitt opprettholdt på tross av skolepolitiske intensjoner og vedtak, som har hatt som mål å endre skolen i retning av en mer relasjonell og miljøorientert tilnærming til spesialundervisning. I følge Bachmann og Haug (2006) er skolens styringsdokumenter preget av en relasjonell forståelse av spesialundervisning, mens praksisfeltet fremdeles domineres av en kategorisk forståelse. Dersom det er slik at lærerne er preget av en kategorisk forståelse, så kan det være naturlig å se på mulige forklaringer på hvorfor lærerne har denne forståelsen, og hvorfor dette kommer til uttrykk som det gjør i empirien.

### **6.1.2 Manglende erkjennelse av egen rolle?**

Ut fra empirien kan det virke som om informantene opplevde at lærerne i liten grad la vekt på at egenskaper ved dem selv og egen undervisning, virker inn på enkeltelevers mulighet til å få et tilfredstillende utbytte av opplæringen. Lærere inkluderte ikke seg selv og sin undervisning som en del av det problemet de ønsket å løse i samarbeid med PPT. Hvis lærerne heller ikke ønsket råd rettet mot egen undervisningspraksis eller viste motstand mot å gå inn i systematiske utviklingsprosesser, slik noen informanter beskrev, kan det også virke som om de la liten vekt på at de selv kunne være en del av løsningen for elever som strever i møte med skolen. Dersom dette er tilfellet, skjer dette på tross av at internasjonal forskning de senere årene så tydelig har pekt på læreren som den enkeltfaktoren med størst betydning for elevens læring (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Læreren kan blant annet fremme læring gjennom å ha høye forventninger til elevene, skape positive lærer-elev-relasjoner, identifisere hva elevene bør jobbe med, gi tilbakemelding om små, men viktige steg i læreprosessen, bruke og praktisere regler, og lede klassen (Hattie, 2009).

Ut fra empirien kan det virke som informantene la vekt på læreren som viktig og også avgjørende, for å få til en kvalitativt god opplæring for alle elever. Det kan altså virke som om informantene la større vekt på læreren enn lærerne gjorde selv. Skyldes dette at lærere har manglende kunnskap om hvordan de selv kan bidra til å fremme læring? Forskning tyder riktignok på at lærere i for liten grad benytter seg av forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2007; Sunnevåg, 2009; Øzerk, 2010). Lærere støtter seg til erfaringsbasert kunnskap når de tar valg i sin undervisningspraksis (Nordahl, 2007), og tar i mindre grad i bruk forskningsbasert kunnskap. En undersøkelse fra TNS Gallup (2008) tyder på at lærere mener at pedagogisk forskning sjelden har relevans for deres virke.

Argumentet om at lærerne ikke i tilstrekkelig grad tar i bruk forskning, må likevel sees i sammenheng med tidligere forskning og politiske styringssignaler til skolen. Selv om den forskningen som løftes frem i de utdanningspolitiske intensjonene i dag legger stor vekt på lærerens betydning, er det etter min mening viktig å ta i betraktning at det ikke alltid har vært slik. Forskning som de siste 10-15 årene løfter frem læreren som den viktigste enkeltfaktoren som fremmer læring, avløser en lang tradisjon innen forskning på skolen hvor fokus har vært på hvilke undervisningsmetoder som gir best resultater (Bachmann & Haug, 2006; Pianta, 2006). Et utslag av dette er at elevaktive arbeidsformer bygget rundt idéer som ansvar for egen læring, med mye bruk av arbeidsplaner og prosjektarbeid har hatt stor plass i forskningen, og også fått stor plass i de politiske styringssignalene til skolen på 1980- og 1990-tallet (Bachmann & Haug, 2006). De elevaktive arbeidsformene innebærer det som kan oppfattes som en tilbaketrukket lærerrolle, der læreren skal fungere som veileder og tilrettelegger for elevenes egenaktivitet. Klasseromforskning i ettertid tyder på at en av konsekvensene av satsing på elevaktive arbeidsformer, kan være at elevene i for stor grad har blitt overlatt til seg selv i læringsarbeidet, og at dette har fått negative konsekvenser for læring, spesielt for de elevene med mest behov for hjelp og støtte (Bachmann & Haug, 2006). De elevaktive og individualiserte arbeidsformene er imidlertid fremdeles mye i bruk i skolen (Haug, 2012b; Nordahl, 2009). På tross av at det de senere årene har vært en utvikling mot en mer aktiv lærerrolle i undervisningen, er fremdeles en av hovedutfordringene til skolen at læreres kompetanse i for liten grad kommer til sin rett (Haug, 2012a). Elevene arbeider individuelt med oppgaveløsning mye av tiden, og hver elev har lite kontakt med læreren. En mulig forklaring på at lærere kanskje ikke i stor nok grad tar inn over seg betydningen av egen rolle, kan være nettopp

det at elevenes egen aktivitet fremfor lærerens betydning har et hovedfokus, og at denne tenkemåten er godt etablert i skolen.

### **6.1.3 Lærerne påvirkes av skolens tradisjon for spesialundervisning?**

Enkelte informanter fortalte i intervjuene at lærerne hadde store forventninger til at PPT skulle komme inn og "løse" enkeltsaker, og at det ofte ble uttrykt ønske om spesialundervisning som tiltak. Dette kan tolkes som om *hjelp* til elevene ble forstått som noe annet enn det læreren hadde mulighet til å bidra med i klasserommet. En måte å forstå dette på dette kan være at de opplever at dette er utenfor deres kompetanseområde som lærere, og at det må andre inn for å løse utfordringene.

Lærerens oppfatninger om egen rolle med hensyn til elever som strever i møte med skolen, kan være påvirket av skolens tradisjon for spesialundervisning. Haug (1999) bruker begrepene den *splittende* og *integrerende* diskursen om integrering om ulike måter å forstå og snakke om spesialundervisning på. Han bruker disse begrepene i forbindelse med sin analyse av de politiske prosessene på tidlig 1970-tallet som førte til at vi fikk en felles grunnskolelov, og spesialundervisning skulle integreres som en del av den ordinære skolen. Denne analysen kan bidra til å kaste noe lys over de oppfatningene av spesialundervisning som har preget skolen. Den *splittende* diskursen har basis i en individ og patologiorientert forståelse, og innenfor denne diskursen diskuterer man hvor barnet bør får sin undervisning og hva slags ressurser som trengs (Haug, 1999). Den er nytte- og effektorientert og legger et kompensatorisk perspektiv på sosial rettferdighet til grunn. Tiltakene som må settes inn overfor barn som strever, krever spesielle tiltak, som igjen krever spesialisert innsikt og kunnskap. Dette danner grunnlaget for profesjonalisering av feltet. Dette kan få som konsekvens at kun noen få aktører får legitimitet til å uttale seg i saken på faglig grunnlag, og utelukker alle andre. Spesialundervisning innenfor denne diskursen handler om videreføring og videreutvikling av eksisterende ordninger. Den splittende diskursen ligger tett opp til det Persson (1998) betegner som det kategoriske perspektivet på spesialundervisning. Innenfor dette perspektivet blir pedagogisk kompetanse forstått som kompetanse i å undervise i ulike fag og emner, mens spesialpedagogisk kompetanse sees på som kompetanse til å gi kvalifisert hjelp direkte relatert til enkeltelevers vansker. Dette skillet fører til at spesialpedagogen får en rolle som ekspert, og som en som har kunnskap som ikke vanlige lærere har. Da blir undervisning av elever som har behov for ekstra hjelp blir da et område for eksperter, og

spesialundervisningen defineres som utenfor den enkelte lærers pedagogiske kompetanseområde. Dette kan også føre til at enkelte elever står i fare for å bli definert til å ha behov som ligger utenfor den vanlige pedagogs kompetanse- og ansvarsområde. I studien til Emanuelson og Persson (1997) fungerer spesialundervisningen som en egen virksomhet i skolen. Dette opprettholdes blant annet av at spesialpedagoger opererer som en separat profesjonsgruppe, som blir ansett som spesialister for noen typer elever med noen typer vansker. Definisjonen av hvem som kvalifiserer til slik spesialundervisning, og hva innholdet i denne undervisningen bør være bygger på en enighet mellom lærere og spesialpedagoger. Mye av spesialundervisningen foregår som segregerte løsninger utenfor det vanlige klasserommet, og dette skaper manglende sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. I sin kritikk av spesialundervisning hevder Skrtic (1991) at det ligger en tro på spesialundervisning som et rasjonelt og riktig virkemiddel for elever som strever til grunn for spesialpedagogisk praksis. Troen på at spesialundervisning er riktig for elever som strever, blir sett på som så selvfølgelig at den ikke er gjenstand for diskusjon eller refleksjon, og legger dermed skjulte føringer for spesialpedagogisk praksis. Denne diskursen rundt spesialundervisning blir videreført av de profesjonene som arbeider på det spesialpedagogiske feltet, og som har makt til å definere hvilke elever som har behov for hjelp, og hva slags hjelp de trenger.

Den *inkluderende* diskursen om integrering, bygger på et relasjonelt perspektiv<sup>5</sup> på spesialundervisning, og handler om at alle barn skal gå på vanlig skole (Haug, 1999). Skolens fokus skal være på pedagogiske løsninger som alle lærere kan benytte, og som gjør at alle elevene kan få utbytte av skolegangen. Skolen skal være for alle, og læreplanen er utformet med hensyn til dette. Integrering blir innenfor denne diskursen et verdispørsmål, og kan knyttes til å oppfylle elevenes demokratiske rettigheter. Oppmerksomheten er rettet mot undervisningspraksis. Spesialundervisning innenfor denne diskursen vil handle om å endre den eksisterende skolen slik at den kan inkludere alle. Haugs (1999) argument er at selv om man fra politisk hold argumenterte for integrering av spesialundervisning innenfor en inkluderende diskurs, så ble konsekvensen at spesialundervisningen i stor grad ble videreført innenfor en splittende diskurs. Spesialundervisning tok juridisk sett fremdeles utgangspunkt i enkeltelevens behov. Haug (1999) mener at årsakene til dette blant annet var at spesialundervisning i prosessen frem

---

<sup>5</sup> Haug (1999) bruker begrepet *miljøorientering*.

mot lovendringen, ble tatt opp og behandlet atskilt fra den skolen den var ment å være en integrert del av, og at aktørene, perspektivene og interessene fra spesialskolene hadde dominert diskursen. Dette bidro til at utviklingen av spesialundervisningen i grunnskolen, i følge Haug (1999), ble en videreføring av tradisjoner og tankemåter fra da spesialskolesystemet ble opprettet. Den ble kjennetegnet av at den fremdeles bygget på et individual-patologisk perspektiv, forutsatte en omfattende profesjonalisering, tilføring av ekstra ressurser og kunne organiseres som segregerte tilbud i og utenfor klasser og skoler.

Dersom man skal anvende Haugs (1999) og Skrtic (1991) analyser, og Persson (1998) og Emanuelsson og Persson (1997) sine studier på funnene i min studie, kan en mulig tolkning være at lærere gir uttrykk for et en tenkemåte som har lange tradisjoner i skolen. Nemlig tanken om at det eksisterer et tydelig skille mellom spesialpedagogisk og normalpedagogisk kompetanse. Lærerne opplever at er det viktig at elever som strever i møte med skolen får spesialundervisning i form av kvalifisert hjelp av eksperter, spesialpedagoger. Dermed kan de oppleve råd og veiledning rettet mot å utvikle deres egen undervisning som irrelevant, og ikke hjelp til eleven i den forstand læreren forventer og ønsker.

#### **6.1.4 Manglende kompetanse til å iaktta elever?**

En tredje mulig forståelsesmåte kan være at lærerne mangler kompetanse til å foreta nyanserte og varierte iakttagelser av elevene og læreprosessene de er en del av. Ifølge empirien opplevde enkelte informanter at lærere var raske med å konkludere om hva som er årsaken til at elevene strever. Årsakene ble knyttet til eleven selv, hjemmeforhold eller til andre enkeltfaktorer. Noen av informantene opplevde at lærernes beskrivelser av elever som strever som unyanserte og lite faglige. En av informantene sa følgende om læreres beskrivelser av elever som meldes til PPT: "*..det er et veldig svart/hvitt bilde: enten er du veldig flink eller ikke.*". En annen informant fortalte om en elev som i følge lærer hadde "*ingen tallforståelse,*" men som sammen med informantene mestret matematiske oppgaver over forventet nivå for elevens alder. Kan dette skyldes en manglende evne hos lærerne til å iaktta elevene og elevenes læring? I følge Håstein og Werner (2004) kan lærerens iakttagelse av elevens læring virke både utvidende og begrensende med hensyn til elevens, foreldrenes og medelevers forståelse av hva som er elevens muligheter. For å lykkes med tilpasset opplæring er det derfor avgjørende at læreren besitter kompetanse til å foreta nyanserte og varierte iakttagelser av elevens læringsarbeid. Nordahl (2007) argumenterer

for at forenklaede tolkninger av elever og læringsprosesser kan være en måte for læreren å redusere undervisningens kompleksitet på, og dermed gjøre undervisningssituasjonen mer oversiktlig og håndterlig. Ved at lærerne benytter erfaringsbasert kunnskap, og ikke i like stor grad forsknings-og brukerbasert-kunnskap opprettholdes disse fortolkningene. Werner (2008) finner i sin studie at slike forenklinger av elevmangfoldet kom til uttrykk i læreres beskrivelser av elever. Lærere beskrev enkeltelever og grupper av elever i denne studien eksempelvis som enten "sterke" eller "svake". En reduksjon av forståelsen av hvorfor en elev strever i møte med skolen er også et trekk ved det kategoriske perspektivet på spesialundervisning (Persson, 1998). Det er vanskelig ut i fra empirien å si noe sikkert om det som oppleves som lærernes unyanserte beskrivelser av elevene og elevenes læring skyldes en manglende iakttagelseskompetanse. Samtidig kan dette være en måte å forså dette på.

#### **6.1.5 Handler i tråd med forventningene til samarbeidet med PPT?**

I drøftingen har jeg til nå forsøkt å finne ut hva det er ved *læreren* som bidra til å forstå informantenes opplevelse av læreren. Dette gir imidlertid et begrenset bilde. En annen, og mer helhetlig tilnærming, kan være å stille spørsmålet: Hva er det ved *samarbeidet mellom læreren og PPT* som kan forklare informantenes opplevelse av læreren?

Informantene har fortalt om hvilke forventninger de opplever at lærerne har til PPT. Dette er forventninger som går på at PP-rådgiver skal ordne opp i elevsaker, komme med konkrete råd om hva som skal gjøres med hensyn til enkeltelever og anbefale ressurser i form av timer til spesialundervisning. Forventninger skapes ikke av seg selv, og det kan være rimelig å rette blikket mot skole-PPT-samarbeidet, og stille spørsmål om det er noe ved PPTs rolle overfor skolen som bidrar til å skape eller opprettholde disse forventningene.

PPTs rolle overfor skolen kan tenkes å påvirke lærernes forventninger til tjenesten. Flere, blant annet Anthun (1999), Dalby (2000), Birkemo (2009) og Fylling og Handegård (2009) har argumentert for at PPT har utfordringer med hensyn til å fylle to ulike roller, den som ressursutløser og den som hjelpeinstans. PPT opptrer som ressursutløser gjennom sitt sakkyndighetsarbeid, samtidig som PPT ønsker å hjelpe barn, skoler og andre, gjennom å arbeide systemrettet og forebyggende. Kan det tenkes at lærerne fremstår for informantene slik som de gjør, nettopp fordi de i samarbeidet med PPT handler ut i fra forventninger

knyttet til PPT som ressursutløser? Monsen (1996) og Andestad (1997) fant i sine studier at lærere på et tidlig tidspunkt opplever at de må fokusere på individ og avvik for å få PPTs hjelp. Samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver bærer preg av et spill for å sikre ressurser, og lærerens rolle i dette spillet er å overkommunisere elevenes vansker, mens elevens styrker og fremgang underkommuniseres. I følge Fylling (2008) er systemet for å utløse rettigheter til spesialundervisning preget av at eleven må kunne defineres inn i en eller annen kategori, f.eks. en medisinsk diagnose for å kvalifisere for denne rettigheten.

Da kommer vi igjen inn på begrepet *problemforståelse*. Hvilket problem er det rådgivningen har som mål å løse? Viktighet av å etablere en felles problemforståelse mellom hjelpsøker og rådgiver er et sentralt trekk innen flere rådgivningsformer, som f.eks. konsultasjon, veiledning og systemrettet rådgivning (Johannessen et al., 2010). Dersom læreren er av den oppfatningen av at problemet som skal løses er "elevens vanske" eller "elevens behov for spesialundervisning", så kan det tenkes at dette påvirker lærerens beskrivelser av eleven i tråd med det empirien tyder på. Hvis det også er slik at PP-rådgiverne kommer til samarbeidet med en annen problemforståelse, nemlig at rådgivningen tar sikte på å hjelpe læreren utvikle sin kompetanse for å ivareta elevene innenfor den ordinære undervisningen, så kan det oppstå en situasjon med motstridende forventninger til samarbeidet. Et av funnene i undersøkelsen, er at mesteparten av samarbeidet mellom PP-rådgiver og lærer foregår i enkeltsaker. Det er altså elevsakene og saksmyndighetsarbeidet som er rammen for rådgivningen. Begreper som *enkelt sak* og *elevsak* i seg selv, kan bidra til å legge en føring på at dette dreier seg om den enkelte eleven, at det er eleven som henvises, og det er eleven som utredes. Oppfatningen om at det er eleven som er den egentlige brukeren av PPT er også, i følge Anthun (2004), sterkt til stede i offentlige dokumenter, og i lærere og PP-rådgiveres bevissthet. Et funn i Stenberg (2006) studie om PPTs tilnærming til problematferd i skolen, er interessant fordi det kan si noe om hvordan et individorientert perspektiv muligens etableres allerede i den første kontakten mellom læreren og PPT. Stenberg (2006) undersøkte blant annet skolenes henvisninger av elever til PPT. Han finner at lærere blir bedt om å sende inn henvisningskjema hvor de skal beskrive hvorfor de ønsker utredning, og hva som er deres oppfatning av problemet er. På skjemaene er det vanskelig å få frem vansker eller problemer som ikke lar seg kategorisere. På noen av skjemaene skal lærerne krysse av for, og beskrive hovedvanske og tilleggsvanske. Det er også forslag til hvilke vansker eleven kan ha: oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker, fagvansker, språkvansker og

sansedefekter. I følge Stenberg (2006) påvirker skjemaene lærerne til å se problemer som noe elevene har, og ikke i et relasjonelt perspektiv. Man kan argumentere for at elevfokuset ligger eksplisitt som en forutsetning for samhandlingen mellom lærer og PP-rådgiver. Da kan lærerens problembeskrivelser og ønske om råd og veiledning om enkeltelever, forstås som at læreren handler i tråd med forventninger til samarbeidet med PPT. Dette er forventninger som PPT kan bidra til å skape og opprettholde.

Hvis PP-rådgiver ikke er i kontakt med lærerne før det har blitt en elevsak, så kan dette også bidra til at det er mer utfordrende å komme i en posisjon til å gi rådgivning som tar sikte på å utvikle læringsmiljøet ut ifra en helhetlig og forebyggende tilnærming. Høydal og Aaraas (2009) finner at skoler ofte ikke tar kontakt før elevsaker har blitt akutte, og dermed opplever PP-rådgivere at de ikke får brukt sin kompetanse til å arbeide forebyggende. Funn i datamaterialet tyder på at ønsket om praktiske og konkrete råd er sterkt til stede hos lærerne. Noen informanter beskriver at læreren har bestemt seg for spesialundervisning som ønsket tiltak allerede ved første kontakt med PPT. Dette kan, som enkelte informanter antyder, tolkes å være uttrykk for en tradisjon for kortsiktighet i skolen, og at lærerne ikke ønsker å få råd og veiledning som krever arbeidsinnsats og endring av etablerte og trygge arbeidsmåter. På den andre siden er det kanskje forståelig at lærere som møter PPT i saker som læreren opplever som akutte, ønsker konkrete tiltak i stedet for å gå inn i refleksjonsprosesser rundt egen undervisning?

#### **6.1.6 Har PPT tillit til at lærere kan finne gode løsninger for sine elever?**

I empirien vektlegges relasjonen mellom lærer og rådgiver som en viktig forutsetning for å lykkes. I følge noen av informantene opplevde de at enkelte lærere syntes å mangle tillit til at de som PP-rådgivere hadde tilstrekkelig kunnskap om elevene og den nødvendige kjennskapen til hverdagen de stod i som lærere. Manglende tillit til at PPT kan bidra på dette området, kan dermed være en forklaring til at lærerne ikke er så mottakelige for råd på det som en av informantene betegnet som "lærerens arena". Andre forskningsfunn har også antydnet at det eksisterer manglende tillit til eller tro på hva PPT kan bidra med utover sakkynndighetsarbeidet blant lærere (Grøgaard et al., 2004; Fylling & Handegård, 2009). Jeg vil avslutningsvis i denne delen av drøftingen rette fokus andre veien, og spørre: Har PP-rådgivere tillit til lærerne kan finne gode løsninger for sine elever?



I en kronikk i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, tar PP-rådgiver Leiv Danielsen opp dette temaet sett fra en PP-rådgivers ståsted, og stiller et interessant spørsmål. I følge Danielsen (2012) har PPT kommet langt når det gjelder *utredning* av elever som skole eller foreldre henviser til tjenesten. Tjenesten har etter hans mening opparbeidet seg solid utredningskompetanse, og har etterhvert utviklet muligheter til å fange opp så godt som alle elever med spesielle behov. Kombinasjonen høy utredningskompetanse på de lokale PP-kontorene, og et økende antall henvisning til PPT, gjør at flere elever enn før blir vurdert å ha vansker med å få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Samtidig mener Danielsen (2012) at PPT ikke har kommet like langt på når det gjelder *tiltak*, og stiller spørsmål ved om spesialundervisningen for ensidig blir brukt som løsning, når elevene kunne fått mer og bedre hjelp på andre måter. Han etterlyser tiltak som retter seg mot tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Spørsmålet han stiller er om PPT kanskje i for liten grad, stoler på skolens evne til å tilpasse opplæringen til enkelteleven.

I empirien er det noen informanter som jeg har tolket som å ha lite tiltro til læreres kompetanse, og kanskje også en manglende tillit til at lærere selv er i stand til å finne gode løsninger for egne elever. Det er flere som stiller seg kritisk til læreres problembeskrivelser, og som opplever at enkelte lærere har et unyansert syn på elevene og på læringsprosessene de er en del av. Enkelte informanter ga også uttrykk for at de syntes at noen lærere manglet helt grunnleggende kompetanse. Andre informanter uttrykket det jeg tolket som tillit til læreren, med hensyn til å være drivkraften i å finne gode løsninger for elevene. Ut fra den kunnskapen som finnes om lærerens betydning for elevenes læring (bl.a. Hattie, 2009), kan man vanskelig snakke om å utvikle den ordinære opplæringen uten å samtidig snakke om å utvikle læreren. PPT vil alltid stå i et indirekte forhold til elevens læring, og PP-rådgivere er avhengige av at skoler og lærere bruker de råd og den veiledning PPT gir hvis de skal kunne påvirke kvaliteten på det som skjer i klasserommet.

Innenfor et humanistisk og ikke-dirigerende syn på rådgivning, kreves tillit til at den som søker hjelp selv er i stand til å bidra til å finne egne løsninger (Johannessen et al., 2010). For å få til en positiv utvikling i rådgivning, må den som søker hjelp settes i stand til å hjelpe seg selv, og dette skjer best gjennom å utvikle den enkeltes iboende muligheter og ressurser (Lassen, 2002). Et av spørsmålene jeg stilte i kapittel 3.1 var om PPTs rådgivning kan forstås innenfor dette perspektivet. Birkemo (2009) argumenterer nemlig for at PPT tradisjonelt har arbeidet innenfor en dirigerende form for rådgivning, hvor bruk av tester

har bidratt til å gi rådgiveren status som ekspert som har gitt råd på grunnlag av det som har blitt oppfattet som objektivt sanne kriterier. Andestad (1999) finner at lærere ønsker et likeverdig samarbeid med PP-rådgiver, men opplever at PP-rådgiver intervjuer dem uten å synliggjøre egne tanker og vurderinger, og foretar observasjoner og innsamler informasjon uten å inkludere dem i tolkningsprosessen. Samtidig opplever lærerne at når de stiller spørsmål eller ønsker råd så stiller rådgiveren reflekterende spørsmål tilbake fremfor å komme med konkrete forslag til endring. Dette bidra til at lærerne føler seg usikre og utrygge i samarbeidet. Lærerne ønsker at deres hverdag med eleven skal være utgangspunktet for rådgivningen (Andestad, 1999).

Ut fra funnene i min undersøkelse, er det ikke mulig å gi svar på om PPT er preget av en dirigerende eller av en humanistisk og ikke-dirigerende tilnærming. Datagrunnlaget om hvilke rådgivningsformer informantene benytter er for lite til det. Samtidig bygger mine tolkninger på noen enkeltutsagn om lærerens kompetanse og evne til å finne løsninger. Dette er derfor for lite grunnlag til å si noe sikkert om hvorvidt PP-rådgivere har tillit eller ikke til læreren som hjelpesøker. Dersom det likevel er slik at enkelte PP-rådgivere har lite tillit til lærerens evne til å finne egne løsninger, og at rådgivningen dreier seg om at tester, observasjoner og PP-rådgivers kompetanse skal brukes til å vise læreren det *læreren ikke ser*, så kan man argumentere for at denne rådgivningen har trekk av en dirigerende rådgivningsform. På den andre siden var det også informanter som ga uttrykk for et mer positivt syn på lærerens evne til å finne gode løsninger. Disse informantene snakket også om viktigheten av å nyansere og utvide lærerens kunnskap og syn på eleven, også ved bruk av blant annet tester, men la vekt på at det var viktig å ta utgangspunkt i lærernes førstehåndserfaringer, og la læreren være drivkraften med hensyn til å finne gode løsninger for sine elever.

PP-rådgiver med kjennskap til forskningsbasert kunnskap om læring og lærevansker, kan etter å ha gjennomført tester med eleven, hatt samtaler med eleven og foreldre, inneha viktig informasjon som kan formidles til læreren, og som kan tenkes å bidra til å hjelpe eleven og læreren. Til slutt vil det likevel være læreren som står i klasserommet med elevene. Vil det gagne eleven dersom læreren sitter igjen med tiltak han ikke føler et eieforhold til, eller følelsen av å ikke ha blitt tatt på alvor? Trolig ikke. Derfor vil jeg argumentere for at tilliten til at læreren selv kan finne løsninger, og også være løsningen for elever som strever i skolen, må finnes, ikke bare hos læreren selv, men også hos PP-

rådgiver. Rådgiverrollen vil da kjennetegnes av å støtte læreren i sin utvikling, enten det er i konsultasjoner i enkeltsaker, veiledning eller i mer systemrettet rådgivning. Da ville PP-rådgiver også arbeidet i tråd med en ikke-dirigerende form for rådgivning.

## **6.2 Kan PPTs muligheter for å lykkes med å gi råd og veiledning strykes ved deltakelse i skolens utviklingsarbeid?**

Denne delen av drøftingen knytter seg til forskningsspørsmål nummer 3: *Hvordan kan skolen og PPT i samarbeid styrke PPTs muligheter til å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere?* I denne delen ønsker jeg å løfte blikket utover funnene i min undersøkelse, og komme med noen refleksjoner om veien videre.

### **6.2.1 PPTs plass i systemrettet utviklingsarbeid**

Anthun (2004) argumenterer for at PPT ville fått bedre betingelser for å arbeide systemrettet, dersom henvisningsspørsmålet hadde vært lagt til side. Norlandsforsknings evaluering av PPT, viser også at nettopp enkeltsakene påvirker PPTs mulighet til å kunne engasjere seg i systemrettede og forebyggende arbeidsmåter (Fylling & Handegård, 2009). Om PPT bør omorganiseres i retning av det Anthun foreslår (2004), skal jeg ikke ta noe videre stilling til. Jeg vil velge en litt annen tilnærming og spørre: Ville PPT fått bedre betingelser for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere, også i enkeltsakene, dersom PPT i større grad ble involvert i systemrettet skoleutviklingsarbeid på skolene?

Bakgrunnen for at jeg stiller dette spørsmålet, er at flere av informantene beskrev at de deltok i ulike former for systemrettet arbeid på skolene de var tilknyttet. Eksempler på dette var at de planla sammen med skoleledelsen, de var medlem av skolens spesialpedagogiske team, de deltok i utviklingsprosjekter som PPT hadde tatt initiativ til og i prosjekter som var initiert av skolene eller skoleeier. Informantene som opplevde å bli involvert i utviklingsarbeid på systemnivå, ga uttrykk for at dette virket positivt på deres mulighet til å lykkes som rådgivere både i enkeltsaker og på systemnivå.

På den ene siden kan man argumentere for at PPTs arbeidsform bidrar til at PPT får arbeidet systemrettet i tilstrekkelig grad, og at dette kan være en av grunnene til at skoleledelsen heller ikke involverer PPT i systemarbeid på skolen. En av informantene som ikke opplevde å få delta i systemrettet arbeid, antydte at dette kunne være noe av årsaken: *"Kanskje det er vår egen feil, at vi ikke markedsfører at vi [kan jobbe*

*systemrettet]*.. at vi synker litt for mye ned i det sakkyndighetsarbeidet og sånn". Birkemo (2009) oppsummerer sin historiske analyse av PPT med å konkludere at de systemrettede arbeidsmåtene som har røtter tilbake til slutten av 1960-årene, ikke har slått igjennom i PPT. PPT er fremdeles dominert av individrettede arbeidsmåter (Birkemo, 2009; Fylling & Handegård, 2009). Birkemo (2009) mener at en forklaring på dette, er PPTs nære tilknytning til skolens spesialpedagogiske tiltak. Det spesialpedagogiske tiltaksapparatet ble bygget opp rundt individuelle funksjonshemmede. Det ble disse elevene som kom i fokus, og PPTs oppgave ble å identifisere, utrede og gi råd om behandling av dem. En annen mulig årsak som antydes er at begrepet *systemrettet* kan oppfattes som forholdvis diffust, og ikke refererer til konkrete arbeidsmåter (Birkemo, 2009). Innen PPT var det ingen etablerte prosedyrer eller tradisjon for å arbeide systemrettet. Derfor kan det å engasjere seg i slikt arbeid ha blitt oppfattet som usikkert og noe som ikke ga håndfaste resultater. Enkelte av informantene beskrev også at de opplevde systemarbeid som diffust og etterlyste ytterligere konkretisering. En av informantene fortalte om sin opplevelse: "*Det svirrer og går "systemrettet arbeid" (..) Hvordan blir tolkningen av hva systemrettet arbeid er? Det er så ulikt, vet du.*" De praktiske rammene for PPT kan også ha bidratt til å hindre tjenesten i engasjere seg i systemrettede arbeidsmåter (Birkemo, 2009). For å kunne arbeide systemrettet må ansatte i PPT tilbringe mye tid på skolene, være i miljøet over tid og bli godt kjent med personalet der. Mange PP-rådgivere dekker flere skoler, og oppholder seg på hver skole så lite som en dag annen hver uke eller en dag i måneden. PP-rådgiveren kan da stå i fare for å bli en utenforstående som ikke kjenner skolemiljøet tilstrekkelig, og som derfor har dårlige forutsetninger for å arbeide systemrettet.

På den andre siden er det indikasjoner både i empirien og i annen forskning som tyder på at det eksisterer et ønske blant PP-rådgivere om å arbeide systemrettet. Alle informantene i denne undersøkelsen ga uttrykk for at de ønsket å arbeide systemrettet og forebyggende, for å utvikle kvaliteten på den ordinære opplæringen. Noen av informantene opplevde at de hadde mulighet til dette, andre ikke, men de fleste ønsket å gjøre dette i enda større grad. Stenberg (2006) fant også i sin studie at PP-rådgivere ga uttrykk for at de ønsket å arbeide mer systemrettet. I følge empirien opplevde informantene at skoleledelsens ønsker og prioriteringer var avgjørende for å lykkes med å gi råd og veiledning til lærere. Informantene ga uttrykk for at skoleledelsen ga legitimitet til rådgivningsarbeidet gjennom å engasjere seg i enkeltsaker, men også gjennom å involvere PPT i systemrettet utviklingsarbeid. Mange opplevde å ha et godt samarbeid med skoleledelsen preget av

dialog, og opplevde et uttalt ønske om at PPT bidrar systemrettet og forebyggende. Andre informanter opplevde at skoleledelsens forventninger til dem primært var knyttet til sakkyndighetsarbeid i enkeltsaker. Disse skolelederne involverte i mindre grad PPT i systemrettet arbeid og som deltaker i utviklingsarbeidet på skolen. Dette begrenset deres mulighet til å arbeide systemrettet og forebyggende, selv når de ønsket dette selv.

### **6.2.2 Inn på lærerens arena**

Empirien i denne undersøkelsen tyder på at det knytter seg utfordringer til det å komme med råd og veiledning om tiltak på "lærerens arena". Lærerens arena i denne sammenhengen er klasserommet, lærerens undervisning og utvikling av lærerens egen kompetanse. Er det kun PPT ansvar å komme seg inn på denne arenaen, eller har også skolene et ansvar for å invitere PPT inn til å delta på denne arenaen?

Jeg vil argumentere for at en av veiene inn til lærerens arena går gjennom PPTs deltakelse i skolenes utviklingsarbeid *sammen* med lærerne. Dersom lærere og PP-rådgivere samarbeider om utvikling av gode læringsmiljøer i mer systemrettet skoleutviklingsarbeid, kan dette bidra til å skape felles forståelse og en relasjon mellom rådgiver og lærer preget av gjensidig tillit. I følge Berg (1999) krever all skoleutvikling at det internt på skolen er en beredskap for forandring blant de ansatte, som bygger på en mer eller mindre felles oppfatning om hvilke problemer forandringen skal løse. Endringsprosesser kan ofte innebære motstand fra enkeltpersoner eller grupper på skolen (Skogen & Sørli, 1992). Dette er en naturlig og forventet del av et endrings- eller utviklingsarbeid, men krever at det legges ned en innsats både for å kartlegge hvilke barrierer som eksisterer, og for å skape en felles forståelse for målene for utviklingen. Når enkelte informanter forteller at lærere er mindre mottakelige for råd som knytter seg til egen undervisning, mener jeg at dette kan være et tegn på skolene må arbeide for å skape en slik "mottakelighet" eller beredskap for forandring. Det kreves trolig at det på forhånd eksisterer en beredskap og mottakelighet hos de lærerne som skal få råd og veiledning dersom rådgivning fra PPT skal fungere som et middel for å utvikle kvaliteten på opplæringen gjennom økt oppmerksomhet på blant annet læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner. Gjennom at PPT sammen med lærerne deltar i skoleutvikling, kan PP-rådgivere og lærerne sammen utvikle en beredskap, en felles forståelse og noen felles målsetninger for utviklingen som kan hentes frem igjen i enkeltsakene.

En forutsetning for at PPT kan delta i skoleutviklingsprosesser, er at skoleeier og skoleledelse tar ansvar for å iverksette og gjennomføre kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid, og at PPT får en rolle i dette arbeidet. Enkelte av informantene uttrykker at de opplevde en manglende forpliktelse til utviklingsprosesser som krever tid, ressurser og systematikk. Selv om skoleledelsen ga uttrykk for et ønske om å involvere PPT i det forebyggende arbeidet på skolen, ble ikke dette alltid fulgt opp i prioriteringene i ettertid. I empirien ga enkelte informanter eksempler på at noen skoleledere ønsket at PPT skulle holde foredrag om språkvansker, et enkeltkurs om tilpasset opplæring, eller veilede en enkelt lærer i klasseledelse. Informantene opplevde at dette skjedde i stedet for en systematisk og langsiktig tilnærming til kompetanseutvikling. Flere informanter etterlyste langsiktighet og forståelse av at komplekse problemstillinger krever at de jobbes med over tid. Som en av informantene uttrykte det - skolene ønsker noe "pillelignende" fra PPT - noe som gir rask effekt, men krever minimalt med innsats. Flere av informantene stilte seg kritiske til denne tilnærmingen.

Som belyst i kapittel 3.4.2 kan annen forskning også tyde det samme, nemlig at skoler i for liten grad jobber systematisk og målrettet når de innfører nye planer eller endringstiltak (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette kan føre til at enkle og kortsiktige løsninger blir svaret på komplekse problemer. Når forskning peker mot at interne og kollektive kompetanseutviklingsprosesser preget av refleksjon og diskusjon rundt problemstillinger knyttet til praksis, er mer effektivt enn kurs og bruk av eksterne veiledere (Bachmann & Bele, 2012; Nordahl et al., 2009; Sunnevåg, 2009), er det grunn til å spørre om kanskje skoleledelsen må tenke annerledes omkring hvordan PPT skal brukes som støtte i kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid. Rollen som ekstern ekspert på ulike fagområder kan ha sin funksjon, men da som del av et bredere spekter av utviklingstiltak. Hvis vi legger forskning på utviklings- og endringsarbeid til grunn, kan man argumentere for at PPT best vil kunne bidra som en del av en langsiktig og systematisk utviklingsprosess med klare mål, et ønske blant personalet om forandring, og gode rutiner for evaluering av effekt. Langsiktighet og systematikk er viktige forutsetninger for å få til varig forandring (Sunnevåg, 2009). Hvis enkelte skoler ønsker raske og kortsiktige løsninger, slik som empirien tyder på, kan dette være et uttrykk for at det ikke er nok kunnskap om utviklingsarbeid og endringsprosesser på den enkelte skole. Skoleledelsen har et særlig ansvar med hensyn å at skolen lykkes i skoleutvikling, og for å involvere PPT-tjenesten i dette arbeidet. I følge Sunnevåg (2009) er en aktiv ledelse en forutsetning for å

lykkes med utviklingsarbeid. Ledelsen må være tydelig og støttende overfor personalet, ha god evne til å administrere utviklingsarbeidet. Skoleleder en sentral rolle når det gjelder å skape legitimitet for prosessen, legge til rette for de praktiske sidene ved arbeidet, holde fokus, etterspørre og følge opp arbeidet, og involvere og ansvarliggjøre sitt personale.

### **6.3 Oppsummering og veien videre**

Funnene og drøftingen i denne oppgaven bygger på erfaringene og opplevelsene til ti PP-rådgivere. Ut fra dette datagrunnlaget, og de tolkningene jeg har gjort, er det verken mulig eller ønskelig å trekke noen bastante konklusjoner om PPTs råd og veiledning av lærere. Resultatene kan forhåpentligvis likevel antyde noe om hva som kan være veien videre, når det gjelder å undersøke og utvikle samarbeidet mellom skolen og PPT.

Lærerne, slik informantene opplevde dem, kan forstås som å ha trekk av det blant annet Persson (1998) kaller en individorientert og kategorisk tilnærming til spesialundervisning. Informantene opplevde at de legger liten vekt på egen undervisning hverken som årsak eller som løsning med hensyn til elever som strever i møte med skolen. I drøftingen har jeg løftet frem noen mulige måter å forstå hvorfor lærerne fremstår slik for informantene. En manglende erkjennelse av egen rolle og av lærerens betydning for elevenes læring, foreslås som en mulig årsak. Dette kan skyldes manglende bruk av pedagogisk forskning i egen yrkesvirksomhet, men kan også skyldes at klasseromsforskning og politiske dokumenter i lang tid har hatt hovedfokus på elevaktivitet og ulike undervisningsmetoder fremfor egenskaper ved læreren og hans undervisning. En annen mulig forståelsesmåte kan være at dette skyldes at lærerne er påvirket av skolens tradisjon for spesialundervisning. Et trekk ved denne tradisjonen er et skille mellom pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Dette innebærer at grupper av elever kan stå i fare for å falle som utenfor det som anses som den vanlige læreres kompetanse- og ansvarsområde, og at hjelpen som etterlyses er spesialundervisning utført av eksperter med spesialpedagogisk kompetanse. En tredje mulighet er at lærerens unyanserte beskrivelser av elevene, skyldes at læreren har manglende kompetanse til å iaktta elevene og de læringsprosessene de er en del av. Årsaken til dette kan være at lærere i for stor grad baserer sine iakttagelser og tolkninger på erfaringsbasert kunnskap, uten å utfylle sine tolkninger med forsknings- og brukerbasert kunnskap. En fjerde mulig forståelsesmåte som løftes opp, er at lærere arbeider i tråd med de forventningene de har til samarbeidet med PPT, og at dette påvirker hvordan de

fremstår for informantene. Læreres forventninger kan være knyttet til et bilde av PPT som ressursutløser og at målet for rådgivningen fra lærerens side er å utløse ressurser til spesialundervisning. Til slutt stilte jeg spørsmålet om PPT har tilstrekkelig tillit til at læreren selv er i stand til finne gode løsninger for elevene sine, og argumenterte for at dette er nødvendig for å dersom PPT skal arbeide innenfor en ikke-dirigerende tilnærming til rådgivning. Det er ikke er mulig å peke på en forståelsesmåte som er mer gyldig enn andre. Til sammen kan de likevel bidra til å danne et bilde av mulige årsaker til at PP-rådgiverne i denne undersøkelsen opplevde utfordringer med å gi råd og veiledning på lærerens arena. Slik jeg ser det går veien videre gjennom å få mer kunnskap om hvordan PPT kan lykkes med å gi råd og veiledning som har som mål å utvikle skoler og lærere, og fører til økt kvalitet på opplæringen. Dette krever en helhetlig tilnærming hvor oppmerksomheten blant annet rettes mot lærerens kompetanse, skolens tradisjon og praksis, PPT arbeidsform, hvordan retten til spesialundervisning utløses og samarbeidet mellom skole og PPT. Etter min mening bør dette være tema for både forskning og utviklingsarbeid innen skole og PPT fremover.

Informantene opplevde at de i ulik grad ble involvert i systemrettet skoleutviklingsarbeid. Dette knyttet de til skoleledelsens ønsker og prioriteringer. De etterlyste også systematikk, langsiktighet og samarbeid i skolens utviklingsarbeid. Man kan ut fra empirien og forskningen antyde at det kan bli utfordrende for PPT å lykkes med realisere myndighetenes intensjoner om å arbeide forebyggende, blant annet gjennom å gi råd og veiledning til lærere, dersom skoleledelsen ikke prioriterer langsiktig og systematisk arbeid i skoleutvikling. Jeg vil argumentere for at en sterkere involvering av PPT i skolens utviklingsarbeid kan være nødvendig for at tjenesten skal kunne komme i en posisjon hvor intensjonen om å gi råd og veiledning, i blant annet klasseledelse og læringsmiljø, fra Melding til Stortinget 18 (2010-2011) skal kunne realiseres. I dette arbeidet spiller skoleledelsen en nøkkelrolle, men krever også at PPT ønsker å engasjere seg i systemrettet arbeid. Det er likevel for lite grunnlag i min empiri og i annen forskning til å kunne si noe sikkert om hvilken effekt økt deltakelse i skolens utviklingsarbeidet ville hatt på PPTs muligheter til å gi råd og veiledning til lærere i enkeltsaker. Om dette ville gitt PP-rådgivere bedre muligheter til å komme i posisjon til å gi råd og veiledning på lærerens arena, som kanskje heller kan bli en felles arena, er derfor fremdeles et åpent spørsmål. Jeg mener at dette et viktig og interessant spørsmål å stille i videre forskning om samarbeid mellom skole og PPT.



## Litteraturliste

- Andestad, T. (1997). *Hva er hjelp?: lærere og foreldre forteller om hvilken nytte de har hatt av kontakten med rådgivere ved et PP kontor*. Hovedfagsoppgave, NTNU. Trondheim.
- Andestad, T. (1999). Hvilken hjelp ønsker lærere og skoler fra PPT? *Spesialpedagogikk*, 64(8), 3-8.
- Anthun, R. (1999). Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT. *Spesialpedagogikk*(3), 3-8.
- Anthun, R. (2002). Kvalitetsutvikling og ledelsesvilkår i PPT. Hentet 14. juli 2012 fra [http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv\\_Rapport/Artikler/2002/Anthun\\_Kvalitetsutvikling\\_og\\_ledelsesvilkar\\_i\\_PPT\\_3\\_02.pdf](http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv_Rapport/Artikler/2002/Anthun_Kvalitetsutvikling_og_ledelsesvilkar_i_PPT_3_02.pdf)
- Anthun, R. (2004). Noen betraktninger omkring organiseringen av pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. *Skolepsykologi*, 39(2), 15-24.
- Anthun, R., & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*, 27(3), 259-280.
- Bachmann, K. E., & Bele, I. (2012). Rammer og prioriteringer i skolens kvalitetsarbeid. I: Haug, P. (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert*, (s. 33-57). Oslo: Samlaget.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, G. D. (2012). Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. I: Haug, P. (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert*, (s. 171-193). Oslo: Samlaget.
- Birkemo, A. (2009). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalby, K. (2000). PP-tjenesten: Knutepunkt eller bremsekloss i hjelpesystemet? *Skolepsykologi*, 35(4), 21-31.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Danielsen, L. (2012). Tilpasset opplæring/spesialundervisning - skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted. *Spesialpedagogikk*(2), 18-25.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education: why and by whom? *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 127-136.
- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Ertesvåg, S., & Roland, P. (2007). Den vanskelige videreføringa. *Spesialpedagogikk*(4), 20-27.
- Faglig enhet for PP-tjenesten. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringscenteret.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4), s. 303-313.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.

- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hartvigsen, G. (1998). *Forskerhåndboken*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004a). Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskolen. *Skolepsykologi*(4), s. 3-21.
- Haug, P. (2004b). Taperane, skulen og PPT. *Spesialpedagogikk*, 69(10), 4-11.
- Haug, P. (2012a). Korleis er kvaliteten i opplæringa? I: Haug, P. (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. (s. 283-296). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2012b). *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Høydal, A., & Aaraas, R. M. (2009). *Forebygging: PP-rådgivers utfordring i arbeid med forebygging av psykososiale vansker*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill": en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke*. Elverum: Høgskolen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I: *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. S. 75-92). Vallset: Oplandske bokforl.
- Melding til Stortinget 18 (2010-2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I: D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education* (s. 1-21). London: Routledge.
- Monsen, L. (1996). *Evaluering av individuelle læreplaner i Oppland: Rapport nr 2 : lærerne og den pedagogisk-psykologiske tjenesten*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter: Et situasjons-og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring. I: Berg, G. D., & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 55-69). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I: Nordahl, T. & Dobson, S. (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s.193-211). Vallset: Oplandske bokforl.

- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen etter Kunnskapsløftet. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Ottosen, A. L., & Sunnevåg, A.-K. (2009). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU (2003:16). *I første rekke*.
- NOU (2009: 18). *Rett til læring*.
- Ogden, T. (1983). Pedagogisk-psykologiske rådgivere og profesjonsutviklingen. *Skolepsykologi*, 18(6), 6-17.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-20000414-031.html>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Göteborg.
- Petrohai, W. (2009). *Rådgivere i PPT: en undersøkelse om profesjonalitet : hvordan reflekterer rådgivere i PPT over profesjon og profesjonell kompetanse?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Oslo.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers. Implications for research and practice. I: Emmer, E., Saborine, E., Everton, C. & Weinstein, C. (Red.), *Handbook of classroom mangement; research, practice and contemporary issues*.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Rinde, J.-M. (2008). Pedagogisk-psykologisk teneste. Hentet 12. juli 2012 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Debatt/Debattinnlegg-2008/Pedagogisk-psykologisk-teneste/>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skaalvik, E. M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. I: *Spesialpedagogikk, Spesiutgave: "Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999)*.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Education*, 11(1), 33-47.

- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. 2006:57, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sunnevåg, A.-K. (2009). Kunnskap om implementering - en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen? I: Nordahl, T. & Dobson, S. (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. S. 145-158). Vallset: Oplandske bokforl.
- Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)*. Elverum: Høgskolen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- TNS Gallup. (2008). Lærere og forskning. Hentet 23. september 2012 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/L%C3%A6remes\\_syn\\_p%C3%A5\\_forskning.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/L%C3%A6remes_syn_p%C3%A5_forskning.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2009), *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning - Veileder til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. nr. 94, Unipub forl., Oslo.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Grete Dalhaug Berg  
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 27.02.2012

Vår ref:29554 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29554	<i>PP-tjeneste og skole - samarbeid om tilpasset opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grete Dalhaug Berg</i>
<i>Student</i>	<i>Angelo Lund Cannavo</i>

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

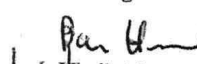
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

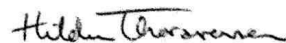
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Angelo Lund Cannavo, Gruegata 23a, 0652 OSLO



Prosjektets formål er å undersøke hvordan PP-tjenesten forstår tilpasset opplæring og på bakgrunn av dette drøfte hvordan PP-tjenesten kan bidra til økt kvalitet på skolens arbeid med tilpasset opplæring.

Utvalget består av ca. 10 ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste fordelt på 4-5 kontorer og har sin virksomhet ifm. grunn- eller videregående skole. Rekruttering skjer ved kontakt med øverste ansvarlig ved hvert kontor, som videreformidler informasjon og forespørsel til aktuelle kandidater.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Data innhentes ved personlig intervju. Det tas sikte på samle inn opplysninger om PP-tjenestens ansattes erfaringer og faglige refleksjoner rundt begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og kvalitet i skolen. Dette er opplysninger knyttet til deres yrkesutøvelse i PP-tjenesten. Lydopptak behandles elektronisk. Datamaterialet vil være knyttet til direkte personidentifiserende opplysninger via kode som viser til en koblingsnøkkel.

Materialet registreres og oppbevares på privat bærbar PC og minnepenn. Det oppgis at datamaskin og minnepenn beskyttes av brukernavn og passord.

Det forutsettes at behandling av personopplysninger/lydopptak på privat PC og minnepenn er i tråd med Høgskulen i Volda sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 01.03.2013. For at datamaterialet skal være anonymt må navn (på samtykkeerklæringer og koblingsnøkkel) slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres/omskrives, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Lydopptak slettes.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Forespørel om å deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er Angelo Lund Cannavo, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. Jeg arbeider denne våren med masteroppgaven min som har *samarbeid mellom skole og PP-tjenesten* som tema.

Bakgrunnen for mitt valg av tema skyldes blant annet at andelen elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak stadig er økende. Dette skjer til tross for at myndighetene lenge har hatt som mål å redusere omfanget. Forskning tyder på at behovet for spesialundervisning henger sammen med kvaliteten på den ordinære opplæringstilbudet. Samtidig er effektene av spesialundervisning slik den praktiseres i skolen uklare. I *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)) går man inn for å få PP-tjenesten tettere på skolen gjennom økt fokus på forebyggede arbeid, blant annet ved å bidra med råd og veiledning i blant annet klasseledelse og læringsmiljø.

Med utgangspunkt i problemstillingen "*Hvilke muligheter har PP-tjenesten til å bidra til økt kvalitet på skolens ordinære opplæring gjennom å gi råd og veiledning til lærere?*" ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer et utvalg ansatte i PP-tjenesten har med rådgivning av lærere, og hvordan de opplever PP-tjenestens muligheter til å bidra til å øke kvaliteten på den ordinære opplæringen.

I den anledning ønsker jeg å intervju PP-rådgivere (evnt. spesialpedagog) og kontorledere/øverste faglig ansvarlig om temaet. Jeg ønsker å komme i kontakt med informanter som oppfyller disse kriteriene:

- ansatt som PP-rådgiver, spesialpedagog eller kontorleder
- har grunnskolen eller videregående skole som del av sitt arbeidsområde
- for PP-rådgiver/spesialpedagog at han/hun har direkte kontakt med skoler som tilbyr ordinær opplæring.

Intervjuene vil foregå i april-mai 2012, og hvert intervju vil vare i ca. en time. Intervjuet kan finne sted der det er mest praktisk og hensiktsmessig for informanten (PP-kontor, skole eller lignende). Det vil bli tatt lydopptak fra intervjuet, og intervjuet vil bli transkribert og analysert som del av masteroppgaven.

Alle opplysninger om informantene vil bli aidentifisert. Forsker er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuopptakene, transkriberingen, samt andre personopplysninger (navn, arbeidssted, mailadresse) slettes når masteroppgaven er sensuert senest mars 2013.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD, personverombudet for forskning. Deltakelse i masterprosjektet er frivillig, og samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål ta kontakt på mail: [angelo.cannavo@gmail.com](mailto:angelo.cannavo@gmail.com) mobil 91631107. Spørsmål kan også rettes til min veileder ved Høgskulen i Volda, Grete Dalhaug Berg, tlf: 70 07 53 55

På forhånd takk for hjelpen og med vennlig hilsen,  
Angelo Lund Cannavo



## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Samtykkeerklæring for deltakelse i masterprosjekt

- Jeg har mottatt og lest informasjonsbrev om masterprosjektet og gir herved samtykke til at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven til Angelo Lund Cannavo
- Jeg stiller frivillig opp til intervju med Angelo Lund Cannavo og er klar over at jeg når som helst har anledning til å trekke meg fra prosjektet uten begrunnelse.

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_

## Intervjuguide

### Bakgrunnsinformasjon

**Kontor:**

Antall fagansatte:

Organisering:

**Informant:**

Stilling:

Utdannelsesbakgrunn:

Antall år ansatt i PP-tjenesten:

Arbeider mot: (barneskole, ungdomskole, videregående skole)

Er du knyttet til faste skoler?:

Hvor mange skoler er du tilknyttet?

### Innledende spørsmål:

*Påstand: Kvaliteten på den ordinære opplæringen er i mange tilfeller avgjørende for om en elev vil ha behov for spesialundervisning eller ikke.*

1. Hva er dine tanker om denne påstanden i forhold til dine erfaringer?

*Påstand: Det er PP-tjenestens oppgave å gi lærere råd og veiledning slik at de bedre kan ivareta elever med særskilte behov i den ordinære undervisningen?*

2. Hva er dine tanker om denne påstanden i forhold til dine erfaringer?

*Påstand: PP-rådgiver kan i enkeltsaker bidra til å redusere behovet for spesialundervisning gjennom å foreslå tiltak i den ordinære opplæringen?*

3. Hva er dine tanker om denne påstanden i forhold til dine erfaringer?

*Påstand: PP-rådgiver kan gjennom forebyggende arbeid på systemnivå bidra til å redusere behovet for spesialundervisning.*

4. Hva er dine tanker om denne påstanden i forhold til dine erfaringer?

### Felles forståelse av problem og løsning Lærer-PPT

1. Kan du si litt generelt om hva du legger vekt på når du vurderer om en elev har tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen?

2. Hva opplever du at lærere legger vekt på når de vurderer om en elev har tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen?

3. Legger lærere vekt på egen undervisning som medvirkende årsak til at en elev kan ha vansker med å få tilfredstillende utbytte av opplæringen? I hvilken grad?

4. Hvilke tiltak ønsker lærere for elever de oppfatter at ikke har tilfredstillende utbytte av opplæringen?

5. Kan du si noe generelt om hvilke tiltak innenfor den ordinære undervisningen du gir råd om? Gi gjerne eksempler.

### **Eleven og foreldrenes forståelse av problem og løsning**

1. Beskriv hvordan elever selv i enkeltsaker får komme til orde om sin egen opplærings situasjon.
2. Hva legger elever vekt på når de beskriver sin opplærings situasjon?
3. Hvilke tiltak ønsker elever som opplever at de ikke har tilfredstillende utbytte av opplæringen?
4. Beskriv hvordan foreldre i enkeltsaker får komme til ordet om deres barns opplærings situasjon.
5. Hva legger foreldre vekt på når de beskriver sitt barns opplærings situasjon?
6. Hvilke tiltak ønsker foreldre til barn som opplever at deres barn ikke har tilfredstillende utbytte av opplæringen?
7. Hvilke forventninger opplever du at elev/foreldre har til PP-tjenesten?

### **Lærerens forventninger til PP-tjenesten**

1. Hvilke forventninger opplever du at lærere har til PP-tjenesten?
2. Opplever du at lærere ønsker råd og veiledning fra PP-tjenesten?
3. Hva ønsker lærere råd og veiledning om?
4. Hva har etter din mening lærere behov for råd og veiledning om?

### **Skoleleder**

1. Hvilke forventninger opplever du at skoleledere har til hva PP-tjenesten?
2. Opplever du at skoleleder ønsker at PP-tjenesten skal gi råd og veiledning til lærere?
3. Hva ønsker skoleledere at lærere skal få råd og veiledning om?
4. Hva legger skoleledere vekt på når de vurderer om elev har tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen?
5. Beskriv hvordan du opplever at skoleledere involverer seg i enkeltsaker.
6. Beskriv hvordan du opplever at skoleledere involverer PP-tjenesten i det forebyggende arbeidet ved skolen.

### **PP-tjenestens mulighet til å gi råd og veiledning om tiltak i den ordinære opplæringen**

1. Kan du si litt generelt dine muligheter til å gi råd og veiledning til lærere om tiltak i den ordinære opplæringen?  
(muligheter, begrensninger)
2. I hvilke sammenhenger gir du råd og veiledning til lærere?
3. Beskriv hvordan du som rådgiver skaffer deg informasjon om den ordinære opplæringen.
4. Beskriv hvordan du som rådgiver skaffer deg informasjon om elevens mulighet til å få tilfrestillende utbytte av den ordinære opplæringen?
5. Gir den informasjonen du skaffer deg om eleven og den ordinære opplæringen deg grunnlag for å gi råd og veiledning til lærere?
6. På hvilke områder har du som rådgiver kompetanse til å gi råd og veiledning til lærere?
7. Kan du si noe generelt om hvordan opplever at lærere stiller seg til råd fra PP-tjenesten?
8. Hvordan opplever at du har mulighet til å følge opp råd/veiledning som du har gitt?