

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MP 303P

Navn på kandidat:

Aud Oddveig Nilsen

Praktisk kunnskap i PP-tjenesten:

Et essay om spenningsforholdet mellom lover og prosedyrer og praktikerens egne erfaringer.

Dato: 15.05.20202

Totalt antall sider: 91

Praktisk kunnskap i PP-tjenesten:

Et essay om spenningsforholdet mellom lover og prosedyrer, og praktikerens egne erfaringer.

Aud Oddveig Nilsen

MP 303P

Master i praktisk kunnskap 2020

1	Innledning.....	11
1.1	Min faglige bakgrunn.	11
1.2	PP-tjenestens oppgaver.....	12
1.3	Avgrensning av problemstilling	12
1.4	Problemstilling:	14
1.5	Forskningsspørsmål:.....	14
1.6	Praksisfortellinger og essay	14
	KAPITTEL 2.....	18
2.1	Metodekapittel.....	18
2.2	Noen refleksjoner fra mine kollegaer (Vedlegg s.16-24).....	19
2.3	Tolkning av metode og resultat.	21
2.4	Etnometodologi og symbolsk interaksjonisme.....	22
2.5	Hermeneutikk	23
2.6	Dokumentanalyse	23
	KAPITTEL 3.....	25
3.1	PP-tjenesten som faglig og sakkyndig instans.....	25
3.2	Litt historikk	25
3.3	PPT sin oppgave og mandat	25
3.3.1	Individrettede oppgaver:	26
3.3.2	Systemrettede oppgaver:	27
3.4	Rollen som sakkyndig	27
3.4.1	Fem eksempler på rolleforventninger	28
3.4.2	Den sakkyndige som «ekspert»:.....	29
3.4.3	Den sakkyndiges definisjonsmakt:.....	30
3.4.4	Den sakkyndige som samarbeidspartner:.....	31
3.4.5	Den sakkyndige som observatør og veileder:	33
3.4.6	Den sakkyndige som skribent:	35
	KAPITTEL 4.....	37
4.1	Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning.	37
4.2	Ivars overgang fra barnehagen til skolen.....	37
4.3	Ivar begynner på skolen.....	37
4.4	Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen	39
4.5	Individ- og systemperspektivet.....	40
4.6	Assistent som spesialpedagogisk tiltak.....	40
4.7	Integrering og inkludering	41
4.8	HVPU-reformen	43
4.9	Fortellingen om Rolf	43
	KAPITTEL 5.....	46
5.1	Ivars videre vei inn på småskoletrinnet	46
5.2	Handlingshjulet. (Vedlegg 1)	46
	Er tiltakene satt ut i livet, og virker de i h.h.t de mål som er satt?	48
	KAPITTEL 6.....	53
6.1	Kjennskap til eleven	53
6.2	Skriftlig dokumentasjon	54
6.3	Den sosiale arven.....	55
6.4	Hvem eier vansken?.....	56
6.5	Utdrag fra pedagogisk rapport om Sander 10 år:	56

6.6	Å bli kjent med Ivar.....	60
KAPITTEL 7.....		62
7.1	Sakkyndig vurdering.....	62
7.2	MAL 1 (vedlegg 13-15).....	63
7.2.1	Informasjon om eleven.....	63
7.2.2	Bakgrunnsinformasjon	63
7.2.3	Lærevanske:	64
7.2.4	Situasjonsbeskrivelse:	64
7.2.5	Behov for spesialpedagogiske tiltak etter § 5.1.....	64
7.2.6	Kan det gis tilpasninger innenfor det ordinære opplæringstilbudet?	64
7.2.7	Realistiske opplæringsmål.....	65
7.2.8	Beskrivelse av et forsvarlig opplæringstilbud.....	65
7.2.9	Elvens behov for spesialundervisning.....	65
7.2.10	Krav til opplæringsmiljø/ organisasjon	65
7.2.11	Kompetanse:.....	66
7.2.12	Metode:.....	66
7.2.13	Voksnetthet:.....	66
7.2.14	Tilrettelegging av fysiske forhold:	67
7.2.15	Innholdet i spesialundervisninga.....	67
7.2.16	Organisering	67
7.2.17	Omfang.....	67
7.2.18	Vurderingens virketid.....	68
7.2.19	Evaluering og samarbeid videre	68
7.2.20	Konklusjon:	68
7.2.21	Vedtaket fattes av kommunen.	69
7.3	Mal 2 (Vedlegg 9-12)	69
7.3.1	Presentasjon av eleven og bakgrunnsopplysninger	69
7.3.2	Informasjon fra skolen	69
7.3.3	PP-tjenestens egen kartlegging.....	70
7.3.4	Observasjon av Ivar.....	70
7.3.5	Elvens stemme:.....	71
7.3.6	Elevsamtale med Ivar	71
7.3.7	Utredning/ vurdering	72
7.3.8	Vurdering	73
7.3.9	PP-tjenesten tilrådning av behovet for spesialundervisning.	74
7.3.10	Opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud.	74
7.3.11	Kompetanse hos den/de som skal gi spesialundervisningen.....	74

7.3.12	Spesialundervisningens omfang:.....	75
7.3.13	Organisering av spesialundervisningen.....	75
7.3.14	Faglige mål:.....	75
7.3.15	Sosiale mål:.....	75
7.3.16	Anbefalinger som gjelder det ordinære opplæringstilbudet eller andre tiltak:...	76
7.3.17	Vurdering av behovet for videre oppfølging av PP-tjenesten:.....	76
7.3.18	Den sakkyndige vurderingens varighet:.....	76
7.4	Drøfting.....	76
7.4.1	Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.....	77
7.4.2	Modellens oppbygning.....	77
7.4.3	Mikronivå.....	78
7.4.4	Forbindelser.....	78
7.4.5	Aktivitet.....	79
7.4.6	Proksimale prosesser.....	79
7.4.7	Mesosystem.....	82
7.4.8	Rolle på mesonivå.....	82
7.4.9	Ekso-system.....	82
7.4.10	Kunnskap og forskning.....	82
7.4.11	Makrosystem.....	83
7.4.12	Tidssystemer.....	84
7.4.13	Oppsummering av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	85
KAPITTEL 8	86
8.1	Sakkyndig arbeid i et etisk perspektiv.....	86
8.2	Premisser for etisk refleksjon.....	86
8.3	GODT- modellen:.....	86
8.3.1	Grunnlagsverdier.....	87
8.3.2	Omstendigheter for valget.....	89
8.3.3	Deontologiske perspektiver.....	90
8.3.4	Teleologiske perspektiver.....	90
8.3.5	Personvern og lagring av dokumenter.....	91
KAPITTEL 9	92
	PP-tjenesten i endring.....	92
9.1	Nordahls ekspertgruppe.....	92
9.2	Stortingsmelding 6, Kunnskapsdepartementet.....	93
9.3	PP-tjenesten som lærende organisasjon.....	93
KAPITTEL 10	95
10.1	Oppsummering og konklusjon.....	95

Sammendrag av oppgaven.

Pedagogisk psykologisk tjeneste skal hjelpe skolen med å legge opplæringa til rette for elever med særskilte behov (Opplæringslovens § 5-6). Forskriften til loven sier videre at jeg som saksbehandler i tjenesten har plikt til å ta gode faglige vurderinger, uten innvirkning av kommune, fylke eller annen skoleeier. Men for å oppfylle Opplæringslovens intensjon må jeg som saksbehandler balansere mellom å følge lover og prosedyrer, med utgangspunkt i egen kunnskap tilegnet gjennom utdanning, egne erfaringer utviklet i praksis, samt ønsker og behov fra skolen, eleven og foreldrene. Jeg tar i bruk hele min handlingsberedskap gjennom kommunikasjon, teoretisk og praktisk kunnskap.

Likevel erfarer jeg noen ganger at selv om alle lover, prosedyrer og faglige anbefalinger følges, blir ikke utfallet som forventet. Det oppstår en diskrepans mellom forventninger og målsetninger på den ene siden, og utfallet av virksomheten på den andre (Lindseth 2015, s. 43). Lindseth mener slike diskrepanserfaringer er uunngåelige i arbeid med mennesker, og ved å være åpne og anerkjenne erfaringene kan det føre til utvikling gi oss ny kunnskap. I masteroppgaven drøfter jeg hvordan min erfaring og praktiske kunnskap kan hjelpe meg å se tilfeller av diskrepans, og hvordan det kan ses i spenningsforholdet til lovene og prosedyrene som styrer virksomheten.

Problemstilling:

Utforsking av spenningsforholdet mellom lover og prosedyrer og praktikerens egen erfaring.

Forskningsspørsmål:

I denne oppgaven ønsker jeg å utforske spenningsforholdet mellom de formelle føringer som legges av Opplæringsloven og PPT sine prosedyrer og rutiner og praktikerens egne erfaringer. Det dreier seg særlig om hvordan man opptrer som uavhengig faglig instans.

I min masteroppgave har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode med en erfaringsetnografisk tilnærming. Det er i første rekke mine egne erfaringer jeg bruker som utgangspunkt, men i tillegg har jeg foretatt en liten uformell undersøkelse blant åtte kollegaer for understøttelse av min problemstilling.

Som utgangspunkt har jeg valgt å bruke essay og praksisfortellinger som kritisk utprøvende metode og erkjennelsesform (Selmer Methi 2015, s.125). Gjennomløpende i oppgaven er essayet om Ivar, en gutt med Aspergers syndrom. Gjennom denne fortellingen beskriver jeg hvordan diskrepans kan gjøre seg gjeldende selv om alle lover og prosedyrer tilsynelatende følges, og hvilket utfall det kan få for eleven.

For å sette fortellingen inn i en kontekst gir jeg en beskrivelse PPT som instans, og de ansvarsområder, prosedyrer og regler som er styrende for virksomheten. Et annet tema jeg vier stor oppmerksomhet er et av de viktigste kjerneområdene i PPT sin virksomhet, nemlig ansvaret for å utarbeide sakkyndig vurdering. I den sakkyndige vurderingen skal det tas stilling til om eleven får et tilfredsstillende opplæringstilbud gjennom ordinær tilpasset opplæring, eller om det er behov for spesialundervisning.

Oppgaven konkluderer med at en åpen og anerkjennende holdning til diskrepanserfaringer kan bidra til endring og utvikling av prosedyrer og regler, og til å utvikle PPT som en lærende organisasjon.

Delimitation of line of inquiry

The purpose of the Norwegian Educational-Psychological Service (NEPS) is to help schools facilitate education for students with special needs (The Norwegian Education Act § 5-6). Regulation further states that the executive officer, or practitioner, is obliged to assess situations and make professional decisions independently.

For quality assurance and regulation of this process, NEPS has several other laws, routines and procedures in place in addition to the Education Act. The practitioner has to act according all these measures while simultaneously conducting independent professional assessments. I consider my professions most significant challenge is in this tension between laws, regulations and procedures on one side, and my own practical knowledge on the other. What happens when we fail to reach set objectives despite following all laws and procedures with the best intentions?

Anders Lindseth titles these contradictions *experiences of discrepancy*. A term describing when objectives and expectations do not coincide with the outcome of the operation (Lindseth 2015, s. 43). Experiences of discrepancy can be challenging, but perhaps necessary for practitioners not to remain static in conformity and habitual thinking. There are significant potential learning outcomes through reflection, openness and intentional consciousness. Lindseth proposes caution against blindly accepting protection from crisis through models and programs. As he emphasizes the necessity of routines and procedures, he additionally accentuates they are most effective when measures are followed through common sense based on experience, insight and wisdom (Lindseth 2015 s,47).

When the regulation of the Education Act states that I, as a practitioner for the NEPS, are obliged to make dependably founded adequate professional decisions, my interpretation is I have to follow governing laws, routines and procedures whilst simultaneously incorporate my theoretic and practical knowledge in my practise. Apparently, the Education Act gives practitioners of the NEPS profound responsibility when dealing with discrepancy when stating the service are obliged to make independent professional decisions without being instructed by outer forces. With this as my point of reference, I will carefully examine the tense relationship between laws and regulations, and my own experience and practical knowledge.

Line of inquiry:

Exploring the tense relationship between governing laws and procedures in relation to the empiric knowledge and experience of the practitioner.

Research question:

In this thesis, I aim to explore the tension between formal guidelines applied by the Education Act and procedures and routines implemented by the NEPS, and the experience of the practitioner. Particularly in regards to acting as an independent professional organisation.

Practise anecdotes and discursive articles

Throughout the thesis, I will present some of the NEPS service most relevant procedures and routines combined with practical examples, narratives and discursive articles that together will create a sensible context. I have created fictitious accounts based on real people I have met, which describe and animate my work alongside exemplifying challenges and issues a practitioner might encounter. Additionally, this preserves anonymity whilst being realistic. It is important that my stories are reliable, believable and appears authentic, whilst concurrently have transferability to relate to other contexts (Thagaard 1998, 20). I decided to shade the narratives and articles grey to separate them from the rest of the text.

The most prominent story, told through a discursive article, is about twelve year old Ivar who has Asperger syndrome. Throughout the thesis, I will introduce other children I have encountered, but Ivar and his family are consistently a part of the thesis. Therefore, I decided to present Ivar`s story early on to familiarise the reader with him.

KAPITTEL 1

1 Innledning

1.1 Min faglige bakgrunn.

Jeg begynte mitt virke i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, (benevnt som PP-tjenesten videre i oppgaven) i august 2017. Min faglige bakgrunn spenner fra grunnutdanning som førskolelærer, og jobb i barnehage som pedagogisk leder og styrer. Veien gikk videre som veileder og underviser i lærerutdanning, og deretter til saksbehandler i barneverntjenesten. Underveis har jeg tatt relevant utdanning som sammen med bred erfaring til slutt kvalifiserte meg til jobb i PP-tjenesten.

Jeg opplever jobben i PP-tjenesten som spennende, variert og utfordrende. Jeg kommer i kontakt med barn fra førskolealder til videregående utdanning og foreldrene deres, dessuten mange flinke og dedikerte pedagoger samt fagpersoner fra andre instanser. Det jeg finner mest givende og spennende er å være ute i felten og observere i barnehage og klasserom, diskutere med lærere og veilede der det er ønskelig og nødvendig. Det er også på den arenaen jeg selv lærer mest, og opplever størst utvikling av min faglige og praktiske kunnskap. Jeg opplever også å kjenne på en stor respekt og beundring for lærere som kan stå i store daglige utfordringer, samtidig som de leverer god undervisning og omsorg for elevene.

De aller fleste barn klarer seg godt i skolen både faglig og sosialt, mens noen elever har utfordringer med fagvansker, atferdsproblemer og sosiale vansker. I takt med nye læreplaner har oppgavene til lærerne endret seg de siste tiårene, med større krav om dokumentasjon, skriftliggjøring, evaluering og vurdering. Mange av prosedyrene og arbeidskravene som er kommet til, og har gjort arbeidsoppgavene mer utfordrende og komplekse. En del lærere jeg har snakket med viser til at alt kravet til dokumentering, tar tid fra den direkte kommunikasjonen med elevene.

1.2 PP-tjenestens oppgaver

PP-tjenesten er en støttetjeneste til utdannings- og oppvekstsektoren i kommunen og fylkeskommunen, og oppgaver og ansvarsområder er formulert i Opplæringsloven.

§ 5-6 i Opplæringsloven sies følgende om PP-tjenestens oppgaver:

«Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkundig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.» (Opplæringsloven 2017, s.144)

Samtidig sier forskriften i Opplæringsloven følgende:

«Jamvel om den tilsette organisatorisk og økonomisk høyrer inn under kommunen, vil ikkje det seie at kommunen eller fylkeskommunen kan instruere om kva dei pedagogisk-faglege vurderingane skal gå ut på. Saksførebuarane har plikt til å sørje for at avgjerdene blir tekne på et best mogeleg fagleg grunnlag, jf også fvl.§ 17. Dersom dei sakkunnige skulle gi tilrådingar baserte på eit mangelfullt eller misvisande fagleg grunnlag, kan det lett føre til at vedtaket må reknast som ugyldig.»

(Opplæringsloven, Merknader fra Odelstings proposisjon nr.46 (1997-1998) til § 5-6.

1.3 Avgrensning av problemstilling

Opplæringsloven sier at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med å legge oppøringen til rette for elever med særskilte behov. Videre sier forskriften til loven at jeg som saksbehandler, eller praktiker, har plikt til å ta avgjørelser på best mulig faglig grunnlag. Det

vil si at mens lovteksten viser til ansvar og oppgaver i en felles PP-tjeneste, viser forskriften til den enkelte praktikers plikt til å foreta uavhengige faglige vurderinger.

I tillegg til Opplæringsloven har PP-tjenesten mange andre lover, rutiner, og prosedyrer som skal regulere og kvalitetssikre arbeidet. De felles prosedyrene skal jeg som saksbehandler skal forholde meg til og følge, samtidig som jeg innenfor de samme rammene skal foreta uavhengige faglige vurderinger. Det er i dette spenningsforholdet mellom lover, regler og prosedyrer på den ene siden, og min egen praktiske kunnskap på den andre siden jeg finner den største utfordringen i mitt arbeid. For hva skjer når vi med de beste intensjoner følger alle lover og prosedyrer, men likevel ikke når målene vi har satt?

Anders Lindseth kaller slike motsetninger for diskrepanserfaringer, og forklarer begrepet med det som skjer når forventninger og forhåpninger ikke stemmer med utfallet. (Lindseth 2015, s.43). Diskrepanserfaringer kan være utfordrende, men kan også være nødvendige for at vi ikke skal bli fastlåste i konformitet og vanetenkning. De kan romme et stort læringspotensial hvis vi er åpne og bevisst det som skjer, og inntar en reflekterende holdning. Lindseth advarer mot å stole blindt på at modeller og programmer alene kan sikre oss mot alle kriser. Han understreker at prosedyrer og rutiner er nødvendige, men at de fungerer best når de følges med fornuft, og brukes med hjelp av erfaring, innsikt og klokskap. (Lindseth 2015, s.47)

Når forskriften til Opplæringsloven sier jeg som praktiker i PP-tjenesten har plikt til å sørge for å ta avgjørelser på best mulig grunnlag, tolker jeg det slik at loven sier jeg skal følge alle lover, rutiner og prosedyrer som tilligger tjenesten, men at jeg også må ta i bruk min erfaring og teoretiske og praktiske kunnskap i arbeidet. Jeg tolker Opplæringsloven slik at den gir PP-tjenesten et ekstra ansvar i situasjoner med diskrepans, med formuleringen om at tjenesten

ikke skal la seg instruere, men ta uavhengige faglige vurderinger. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg i denne oppgaven å utforske spenningsforholdet mellom lover og prosedyrer, og mine egne erfaringer og praktiske kunnskap.

1.4 Problemstilling:

Utforsking av spenningsforholdet mellom lover og prosedyrer og praktikerens egen erfaring.

1.5 Forskningsspørsmål:

I denne oppgaven ønsker jeg å utforske spenningsforholdet mellom de formelle føringer som legges av Opplæringsloven og PP-tjenestens prosedyrer og rutiner, og praktikerens egne erfaringer. Det dreier seg særlig om hvordan man opptrer som uavhengig faglig instans.

1.6 Praksisfortellinger og essay

Gjennom oppgaven vil jeg presentere noen av prosedyrene og rutinene som er mest relevante i mitt arbeid i PP-tjenesten, og ved hjelp av praktiske eksempler, essay og praksisfortellinger sette dem inn i en troverdig sammenheng. Med utgangspunkt i virkelige personer jeg har møtt, har jeg skapt noen fiktive fortellinger som beskriver og levendegjør tjenestens arbeid, og eksemplifiserer utfordringer og problemstillinger tjenesten kan stå ovenfor. Med dette grepet har jeg tatt vare på personenes anonymitet, samtidig som historiene er realistiske. Det er viktig at mine praksisfortellinger har reliabilitet, at de er troverdige og oppleves ekte, samtidig som de må ha overførbarhet slik at tolkningen også kan gjelde i andre sammenhenger. (Thagaard 1998, s.20) Jeg har valgt å skyggelegge essayet og praksisfortellingene med grå farge for å skille dem fra den andre teksten.

Den mest fremtredende fortellingen har form som et essay, og handler om Ivar, en 12 år gammel gutt med Aspergers syndrom. Andre barn jeg har møtt på min vei vil også dukke opp underveis. Ivar og familien hans skal være med gjennom hele oppgaven, og presenteres derfor her i innledningen, slik at leseren får bli kjent med dem fra starten av.

Fortellingen om Ivar.

Ivar er en høyreist og vakker gutt jeg er blitt kjent med gjennom jobben min, og som jeg har kjent fra han var 3 år. Han er smart og vitebegjærlig og kan mye, samtidig som det er mye han ikke kan, forstår, eller får til. Ivar har en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse kalt aspergers- syndrom. Han bor sammen med mor og far og har to søsken, en eldre og en yngre bror. Storebror har flyttet og går på skole et annet sted og er hjemme i helger og ferier, og lillebror går i

barnehagen. Både mor og far er i jobb, far er vaktmester på en skole og mor er sykepleier på et sykehjem. Ivar tilhører en stor familie, med besteforeldre, tanter og onkler og søskenbarn som alle bor i nærområdet.

Foreldrene forteller at Ivar var en urolig baby, og at det ikke var lett å få blikkontakt med ham. Han hadde et uregelmessig søvnmønster, og det var vanskelig å trøste ham når han gråt.

Han begynner i barnehage når han er ett år, og etter hvert observerer barnehagen at han ikke utvikler seg i tråd med alder. Han leker ikke som de andre, er urolig, og har vansker med å forstå og forholde seg til grenser. Språkutvikling går sent, og han har problemer med å kommunisere både verbalt og sosialt. Foreldrene, barnehagen og helsestasjonen er bekymret. Hva er det med Ivar?

Foreldrene forteller om en tid preget av stor sorg og uro. De begynte å ta inn over seg at de sannsynligvis hadde et barn som kom til å utvikle seg annerledes enn andre, samtidig som de ønsket svar på hvorfor Ivar utviklet seg slik han gjorde. Endringene i hans kognitive og sosiale utvikling blir mer og mer tydelig når han nærmer seg tre år. Han vandrer mye rundt i barnehagen uten å delta i noen aktivitet, virker uinteressert i de andre barna, han kan få hang-up på enkelte ord som han gjentar mange ganger, eller han kan bli opptatt av en bestemt farge.

Barnehagen melder sin bekymring til foreldrene og mener Ivar bør utredes. Foreldrene kontakter fastlegen som henviser til småbarns-teamet i barne- og ungdomspsykiatrien BUP, med ønske om utredning. BUP gjør en utredning som fører til en foreløpig diagnose innenfor autismefeltet. Ettersom gutten er så liten, ønsker BUP en spesialistutredning, så de henviser ham videre til autisme-teamet på sykehuset. Der blir det foretatt tester og kartlegginger som fører fram til diagnosen barneautisme, og senere til Asperger syndrom.

Foreldrene beskriver denne perioden som slitsom og utfordrende. De mange testene og prøvene Ivar gjennomgår angår også resten av familien, og far sier han opplever at de alle er satt under lupen. Er det noe de som foreldre har gjort feil som har ført til Ivars diagnose? Kunne de ha gjort noe annerledes? Mor tenkte mye på svangerskapet, var det noe hun hadde gjort, spist eller foretatt seg som kunne ha utløst dette?

Midt i den store sorgen er spørsmålene mange, og foreldrene sitter med et desperat behov for informasjon om Ivars diagnose, og hva det vil få å si for hans videre liv. Men de er i tillegg stilt ovenfor et offentlig hjelpeapparat de vet lite om. Hva gjør BUP, og hvordan kan de hjelpe Ivar? Hva gjør PPT, og hva kan de bidra med? Hvordan blir det når Ivar skal begynne på skolen? Kan han gå på vanlig skole, eller må han flytte hjemmefra og bo på institusjon?

Samtidig som utredningen foregår, sender barnehagen en henvisning til PPT. Etersom det er tydelig at Ivar har behov for tett oppfølging i barnehagen trenger de ekstra ressurser for å kunne følge ham opp. PPT utarbeider en sakkyndig vurdering basert på informasjon fra foreldre, barnehage og egne undersøkelser, og tilrår at barnehagen setter inn ekstra tiltak for å gi Ivar ekstra støtte. Med bakgrunn i den sakkyndige vurderingen gjør kommunen et vedtak om å tilføre en ekstra assistentressurs til Ivars avdeling i barnehagen. Assistentens oppgave er å avhjelpe på avdelingen slik at pedagogen kan frigjøres for å bruke ekstra tid til oppfølging av Ivar, og for å ha tett kommunikasjon med foreldrene. Ivar får en individuell opplæringsplan med beskrivelse av hvordan barnehagen skal arbeide målrettet for å gi han best mulig utviklingsrom både språklig og sosialt.

Foreldre og barnehage opplever at den ekstra oppfølgingen Ivar får som positiv for hans utvikling. Språket bedrer seg, og han kan delta i samtaler om ting som interesserer ham. Hvis det ikke interesserer ham, kan han lukke seg inne og ignorere alle rundt seg. Ivars største utfordring er det sosiale samspillet med andre, og selv om han deltar i 5-års klubben sammen med de andre skolestarterne, viser han liten interesse for dem. Foreldrene er bekymret for hvordan det vil gå ved skolestart.

Her forlater vi Ivar foreløpig, og møter ham igjen når det nærmer seg skolestart.

Den videre gang i oppgaven

I kapittel to beskriver og begrunner jeg valg av metode, og drøfter svarene på en undersøkelse jeg har foretatt blant noen av mine kollegaer. I kapittel tre vil jeg presentere PP-tjenesten som

organisasjon, og si noe om ansvarsområder og rolleforventninger jeg møter som sakkyndig. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt hensynet til integrering og inkludering danner kjerneområdet i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Dette drøftes i kapittel fire. I det femte kapitlet presenterer jeg tre av de mest relevante prosessene og prosedyrene som benyttes i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Den lokale samarbeidsavtalen Handlingshjulet, prosessen bak henvisning til PP-tjenesten og innholdet i en pedagogisk rapport. I kapittel seks drøfter jeg viktigheten av at PP-tjenesten skaffer seg sin egen kjennskap til eleven for å kunne foreta en god nok vurdering. Kapittel sju handler i sin helhet om den sakkyndige vurderingen. Jeg tar utgangspunkt i to separate maler som jeg sammenlikner, og ser på om selve utformingen eller oppsettet kan ha betydning for utfallet. Jeg oppsummerer i en drøfting der jeg benytter Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ramme. I kapittel åtte forsøker jeg å drøfte problemstillingen i et etisk perspektiv. Oppgaven avsluttes i kapittel ni med et blick inn i fremtiden der jeg drøfter hvordan PPT kan utvikle seg som en lærende organisasjon.

Oppsummering og konklusjon i kapittel ti.

KAPITTEL 2

2.1 Metodekapittel

I min masteroppgave har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode med en erfaringsetnografisk tilnærming. Som utgangspunkt har jeg valgt å bruke essay og praksisfortellinger som kritisk utprøvende metode, der jeg kan bruke selve refleksjonsprosessen som erkjennelsesform. (Selmer Methi 2015, s.125)

Arbeid med mennesker er ingen absolutt vitenskap, spesielt ikke arbeid med barn. Man står ofte ovenfor ulike valg, med en forventning om at de avgjørelser som blir tatt skal bli til barnets beste. Men mål og forventninger blir ikke alltid innfridd. Av og til glipper det og vi når ikke fram med det vi har planlagt. Det kan oppleves som en krise, og vi blir sittende igjen med en følelse av å ikke lykkes.

Anders Lindseth mener vi i arbeid med mennesker må betrakte slike kriser som uunngåelige, og ikke være så engstelige når de inntreffer. (Lindseth 2015, s.44). Hvis vi anerkjenner feil og nederlag og tar dem til etterretning, kan de åpne opp for kritisk refleksjon rundt vår yrkesrolle og gjøre oss klokere. Selmer Methi mener praksisfortellingen kan være et nyttig verktøy i så måte, og hjelpe oss i refleksjonsprosessen. (Selmer Methi 2015, s.126).

Lindseth betrakter diskrepanserfaringer som en motsetning mellom forventninger og ønsker på den ene siden, og utfallet av virksomheten på den andre. (Lindseth 2015,44).

Gjennom bruk av essay og noen praksisfortellinger vil jeg prøve å eksemplifisere og synliggjøre hvordan utfordringer kan komme til uttrykk i praksis. Essayet som er gjennomløpende i oppgaven er om Ivar, en gutt med aspergers syndrom. Historien handler om et hjelpeapparat som er tidlig på plass med gode intensjoner om integrering i skolen, lover og prosedyrer og som skal sørge for kvalitetssikring følges, men at målet likevel ikke nås.

Jeg mener historien om Ivar er et godt eksempel på det Lindseth kaller en diskrepanserfaring, og vil gjennom oppgaven prøve å analysere hva det er som fører til at målet med å integrere Ivar i skolen er så vanskelig å få til.

I PP-tjenesten forholder vi oss til ulike rutiner og prosedyrer som er til for å regulere og kvalitetssikre arbeidet vi gjør. Men uansett hvor mange regler, rutiner og prosedyrer vi lager

for å sikre oss mot kriser og feil, kan vi ifølge Lindseth ikke gardere oss mot alt som kan gå galt. Den menneskelige erfaring og årvåkenhet må alltid være til stede, og en må sikre seg at prosedyrer og krav om dokumentasjon ikke går på bekostning av menneskelig kontakt og omsorg. I samtale med lærere hører jeg ofte at pålagte krav til skriftlig dokumentasjon kan gå ut over tiden de har å bruke på direkte kontakt med elevene. Lindseth advarer mot at kvalitetssikringsrutiner blir så overgripende at de kan gå på bekostning av innsikt, klokskap og ferdigheter. (Lindseth 2015, s.48).

2.2 Noen refleksjoner fra mine kollegaer (Vedlegg s.16-24)

Min samlede handlingsberedskap består ikke bare av min egen fagkompetanse, men påvirkes også av den kunnskapen og erfaring jeg møter i samarbeid med andre. Ruth H Olsen fremhever viktigheten av å analysere sine egne erfaringer gjennom å sette dem i et kritisk lys i dialog med «andre kilder». (Olsen 2015, s.222) Et eksempel på dette kan ifølge Olsen være den samlede erfaring og kunnskap som ligger i en profesjonskultur.

For å understøtte min problemstilling har jeg derfor bedt 8 kollegaer fra PP-tjenesten reflektere over hva de vektlegger i sitt sakkyndighetsarbeid. Fem av informantene arbeider ved samme tjeneste som meg selv, mens de tre andre hører til andre tjenestekontor på Helgeland. Informantenes arbeidsfelt er innenfor barnehage, grunnskole og videregående skole, eller i kombinasjoner av disse. Jeg kommuniserte med alle 8 i forkant for å spørre om de ville bidra, enten i direkte samtale eller pr. telefon. Alle ønsket å bidra, og de ville ha spørsmålene sendt på e-post slik at de også kunne svare der.

I oppgaven er det først og fremst mine egne erfaringer jeg ønsker å utforske, men det er alltid interessant å vite om mine medarbeidere ser de de samme utfordringene som jeg, eller om det kan være andre faktorer som spiller inn. I og med at jeg har valgt en erfaringsetnografisk tilnærming i min masteroppgave, fant jeg det naturlig å benytte en delvis strukturert tilnærming i mine spørsmål. Følgende spørsmål ble sendt til åtte kollegaer, og jeg oppsummerer svarene etter hvert. Svarene i sin helhet ligger som vedlegg til masteroppgaven.

Kan du skrive ned noen refleksjoner over hva du vektlegger i dine vurderinger i ditt sakkyndighetsarbeid?

Er det barnets/ elevens eller foreldrenes egen beskrivelse av eventuelle vansker?

Alle åtte fremhever at det er viktig med god kjennskap til barnet det gjelder, der elevsamtaler, observasjoner og møter med foreldrene har stor betydning for å skaffe et godt grunnlagsmateriale. En skriver at hun anser det som viktig at foreldrene «kjenner igjen» barnet sitt i beskrivelsen som blir gitt i sakkyndig vurdering. Noen foreldre er aktive og står veldig på for barna sine, mens andre igjen kan fremstå som mer utydelige. Det er viktig å påse at foreldrene ikke blir overkjørt eller overhørt i møte med skole og hjelpeapparat. Å lytte til eleven selv og ha respekt for deres opplevelser og erfaring er viktig. Barnets alder og modenhet er selvfølgelig et viktig aspekt her.

Spiller skolens/barnehagens eventuelle ønsker og «bestillinger» i pedagogisk rapport en rolle?

Skolen beskrives av alle som en viktig og sterk premissleverandør. Hvilket perspektiv skolen/barnehagen har på barnets vanske, og hvordan den blir beskrevet spiller inn. Opplysninger som foreligger i pedagogisk rapporter kan være individrettet og ha mindre fokus på skolens eget systemnivå. Skolen kan også «bestille» tilrådninger fra PP-tjenesten som de mener er nødvendige for å imøtekomme elevens behov. Et godt samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen/barnehagen er uansett et svært viktig utgangspunkt for å gi barnet best mulig oppfølging. Kommunens økonomi kan spille inn, hvis det foretas økonomiske nedskjæringer kan skolen forsøke å kompensere for dette ved å få økt omfanget av spesialundervisningen.

Legges det stor vekt på tester og kartlegginger?

Blant mine åtte informanter er det enighet om at tester, utredninger og kartlegginger er verktøy som kan gi oss oversikt og innsikt i barnets ferdigheter og kompetanse, og si oss noe om hva barnet strever med. Testene kan gi oss mer eksakte svar, slik at en ikke sitter og «synser» eller «tror» hva som er barnets vanske. En av informantene, som har lengst fartstid i tjenesten, mener testene kan få for stort fokus, og at de ofte etterspørres før andre tiltak er utprøvd eller undersøkt. Det er viktig å ha relevante mål med testingen og vite hva resultatet skal brukes til slik at ikke diagnoser blir målet.

Hvordan forholder du deg til formelle krav i Opplæringsloven eller lokale samarbeidsavtaler?

På dette spørsmålet finner jeg lite utfyllende svar fra mine informanter. En informant sier at tilrådingen alltid må være innenfor opplæringslovens rammer og mål, og hvis målene for trinnet ikke kan nås (av eleven) må dette spesifiseres. En annen nevner at det å ha for liten kjennskap til skolens system, metoder, organisering og kompetanse kan gjøre PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid vanskeligere.

Kan malene som brukes til sakkyndig vurdering påvirke resultatet?

Når det gjelder malen for sakkyndig vurdering tilkjenner mine kollegaer ulike synspunkter. Noen synes malene har svært mye å si og at utformingen kan påvirke tilrådingen, en synes malen er litt «vanske-orientert», mens andre igjen ikke synes selve malen spiller så stor rolle. Flere mener den nye malen som er tatt i bruk retter fokus i større grad mot skolens systemnivå, og at det er bra.

Hvis det er andre ting du ønsker å vektlegge gjør gjerne det.

Opplevelsen av stor saksmengde og tidspress er at momenter flere nevner som viktige, samt utfordringen i at tjenesten kan ha lange ventelister for ulike tester og kartlegginger. Egen erfaring, etiske dilemma og synet på hva som er barnets beste er momenter som også nevnes.

2.3 Tolkning av metode og resultat.

I åpningsspørsmålet ber jeg mine kollegaer om å reflektere over hva de vektlegger i sitt arbeid med sakkyndig vurdering. Det er en åpen og vid tilnærming som jeg kunne latt stå slik, uten noen flere utfyllende spørsmålsstillinger. Jeg tror imidlertid mine medarbeidere ville funnet det vanskelig å vite hva jeg var ute etter, eller vite hvor de skulle begynne, derfor formulerte jeg noen spørsmål med utgangspunkt i det jeg oppfatter som hovedpunktene i sakkyndighetsarbeidet; elevens og foreldrenes stemme, skolens/barnehagens eventuelle ønsker eller «bestillinger», forholdet til tester og kartlegginger og formelle krav i lover og samarbeidsavtaler. Likeså blir de spurt om malene som benyttes til sakkyndig vurdering kan

ha betydning, ettersom jeg vier dette spørsmålet så stor plass i oppgaven. Jeg ser at spørsmålene bidrar til å styre mine kollegaers refleksjoner i en vis grad, selv om jeg til slutt kommer en åpen oppfordring om å ta med andre aspekter de kan tenke seg å vektlegge.

2.4 *Etnometodologi og symbolsk interaksjonisme*

Etnometodologi og symbolsk interaksjonisme er empiribaserte tilnæringer og bygger på et fenomenologisk vitenskapssyn. Det tas utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser, med mål om å finne en dypere mening i deres erfaringer. (Thagaard 1998, s.34) Innenfor fenomenologien legges det vekt på samhandling mellom mennesker, og å forstå de spilleregler som styrer vår atferd. Vår tilnærming kan være åpen og undrende, eller preges av rutiner, faste handlingsmønstre og holdninger vi tar for gitt. Ved en etnometodologisk tilnærming konsentreres forskningen om opplevelser og handlinger som representerer brudd med det ordinære og som stiller spørsmål med konsensus, for på denne måten å synliggjøre det vi tar for gitt. (Thagaard 1998, s.33). Essayet om Ivar vil gjennom oppgaven være fortellingen om et slikt brudd, der mål og intensjon ikke blir nådd selv om alle prosedyrer og lover er fulgt.

Samarbeid mellom institusjoner som PP-tjenesten og skolen bygger på rutiner, avtaler, systemer og tradisjoner. Samtidig innebærer det også samarbeid og interaksjon mellom enkeltmennesker som representerer disse institusjonene. I alle disse møtene stiller alle impliserte med sin kunnskap, erfaring og forventning.

I presentasjonen av PP-tjenesten beskriver jeg hvordan samarbeidet mellom skole og tjenesten er regulert i den lokale samarbeidsavtalen som kalles Handlingshjulet, et system som stiller krav til at hver enkelt aktør gjør sine oppgaver innenfor en tids- og virksomhetsramme. Hvor meningsbærende dette systemet er for den enkelte får konsekvenser for hvordan de forholder seg til det atferdsmessig. Hvis en lærer ikke synes det gir mening eller forstår systemet, er det ikke sikkert han/hun ser poenget i å følge det.

Et samarbeidssystem er avhengig av god ledelse, og at alle parter deltar og gjør sin del.

Skolen, med ledere, lærere og assistenter har sine kunnskaper og erfaringer, ofte i en travel og presset hverdag med mange store og små utfordringer. Avgjørelser og valg skal tas innenfor en knapp tidsramme, og det er ikke alltid like god tid til evaluering.

Foreldrene har sine egne erfaringer fra skolen, og med disse som et bakteppe skal de tolke og forstå sine barns skolehverdag slik den er i dag. Når det viser seg at barnet behøver hjelp i en

eller annen form kan det virke både overveldende og skremmende på foreldrene. Barnet selv har sine subjektive erfaringer og opplevelser, som det er viktig å lytte til slik at får være en tydelig aktør i egen sak. Hjelpeapparatet må ta hensyn til alle parter, og se til at det går riktig for seg på systemnivå. Barnet skal ha riktig hjelp til riktig tid, og dette skal skolen, foreldrene og hjelpeapparatet i fellesskap sørge for skjer.

2.5 Hermeneutikk

Ved en hermeneutisk tilnærming fortolkes folks handlinger gjennom et dypere meningsinnhold enn det som ved første øyekast er innlysende. (Thagaard 1998, s.35). Ett eksempel på dette er ved analyse av tekster, der beskrivelsen i første omgang kan virke åpenlys, mens en dypere fortolkning kan gi rom for en annen mening med teksten.

Senere i oppgaven vil jeg presentere et eksempel på dette i historien om Sander.

Hermeneutikken vektlegger altså meningsinnholdet som ligger mellom linjene i teksten, og gir forskeren frihet til å tolke med bakgrunn i egen kunnskap og erfaring. (Thagaard 1998, s.37). Men Thagaard advarer mot å legge for mye i teksten, og lese budskap der som kanskje ikke finnes. Derfor er det viktig å lese teksten i kontekst, det vil si å se teksten i sammenheng med det formål den er skrevet i, som kan være lærerens bønn om hjelp i klasserommet.

Et annet eksempel på hermeneutisk tilnærming er ved bruk av observasjon som informasjonskilde. En kan velge å forholde seg kun til det som skjer, (Per slår Ole: Per er slem og Ole er et offer) eller en kan velge å gå dypere ned og forsøke å tolke situasjonen ut fra kontekst og forhistorie. En kan da komme fram til et mer nyansert og komplekst bilde av situasjonen, og være til bedre hjelp for de involverte.

2.6 Dokumentanalyse

I PPT må vi daglig forholde oss til ulike dokumenter i form av offentlige skrifter, lovtekster, rutinebeskrivelser og testresultat. Dokumentene har ulike formål, men har som fellesnevner at de bidrar til å regulere, dokumentere og kvalitetssikre arbeidet i tjenesten. Studier av dokumenter kan også kalles innholdsanalyse. (Thagaard 1998, s.56).

I oppgaven ser jeg nærmere på noen dokumenter som er elementære i PP-tjenesten, og som utgjør mye av grunnlaget i sakkyndighetsarbeidet. Jeg har sammenliknet to ulike maler for sakkyndig vurdering for å se om eventuelle forskjeller i innholdet kan gi ulikt resultat. Hva

spørres det etter, og hva legges det mindre vekt på? Henvisningsskjema til PPT og pedagogisk rapport fra skolen er andre dokumenter som ansees som viktige. Disse inngår som del av Handlingshjulet den lokale samarbeidsavtalen mellom PPT og alle skolene i distriktet.

KAPITTEL 3

3.1 PP-tjenesten som faglig og sakkyndig instans

PP-tjenestens arbeids- og ansvarsområder er regulert i ulike lover, regler, prosedyrer og samarbeidsavtaler. Det er disse lovene og prosedyrene som blir problematisert og er sentrale min problemstilling, og jeg finner det derfor relevant å gi en nærmere beskrivelse av PP-tjenestens oppbygning og virksomhet for å sette det inn i en kontekst.

3.2 Litt historikk

Forløperen til dagens PP-tjeneste er de skolepsykologiske kontorene som ble opprettet i Norge etter andre verdenskrig. Plattformen for disse kontorene var bygget på en individorientert og behandlende tradisjon, og fagfolkene hadde klinisk-psykologisk bakgrunn. (Eriksen 2017, s.19)

Folkeskolelovene som kom i 1955 påvirket utviklingen av den pedagogisk-psykologiske tjenesten, og etter ny grunnskolelov i 1969 ble det i tillegg til de eksisterende kontorene i Asker og Oslo satt i gang forsøk med fire pedagogisk-psykologiske distriktssentre. Disse hadde som formål å stimulere til desentraliserte og differensierte undervisningsopplegg i skolen. Tre av disse lå i Nord-Norge; i Bodø, Alta og Harstad, det fjerde i Haugesund. I 1975 ble det lovfestet med egen paragraf i grunnskoleloven, at alle kommuner i Norge skulle ha en egen PP-tjeneste.

3.3 PPT sin oppgave og mandat

«Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste.»

(Barnehageloven § 19c og i Opplæringsloven § 5-6.)

PP-tjenesten kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommunen. PPT Sør-Helgeland som jeg tilhører, består av de fem kommunene Brønnøy, Vega, Sømna, Bindal og Vevelstad, med et befolkningsgrunnlag på ca. 12.500 mennesker.

Tjenesten omfatter barn i førskolealder, elever i grunnskolen, elever, lærlinger, lære kandidater og praksisbrevkandidater i videregående skole, og voksne med behov for

særskilt tilrettelegging. Målet er at PP-tjenesten skal bistå skoler og barnehager med tilrettelegging for barn og elever med særskilte behov, og at disse gruppene skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud.

«Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.» (Barnehageloven § 19c og i Opplæringsloven § 5-6.)

PP-tjenesten er sakkyndig lovpålagt instans som skal utarbeide sakkyndige vurderinger i saker om spesialpedagogisk oppfølging. PP-tjenesten skal også hjelpe barnehagen og skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. PP-tjenesten arbeider både i forhold til individsaker, det vil si i forhold til enkeltbarn, men også i systemsaker i barnehage, grunnskoler og i videregående skole. Det er viktig at oppgavene ses i sammenheng. Barn med særlige behov skal ivaretas før tjenesten utfører andre oppgaver som å bistå i skolemiljø saker. (Opplæringsloven, kapittel 9.)

All undervisning og opplæring skal være tilpasset og tilrettelagt hver enkelt elevs forutsetninger, evner og behov. Hvis det viser seg at eleven har så store lærevansker at ordinær opplæring ikke er tilstrekkelig, har eleven rett til spesialundervisning. Dette er en lovfestet rettighet. Skoleeier (i de fleste tilfeller representert med rektor) fatter da et enkeltvedtak der det slås fast at eleven innvilges ekstra hjelp i ett eller flere enkeltfag med et visst antall timer, eller det kan være at eleven har behov for ekstra oppfølging fra en voksen i form av en assistent. Enkeltvedtaket sier bare noe om de formelle rammene for hjelpetiltaket, selve innholdet i spesialundervisningen beskrives i elevens individuelle opplæringsplan, (IOP) som utformes av elevens kontaktlærer. Både enkeltvedtak og individuell opplæringsplan lages med bakgrunn i sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.

(Opplæringsloven § 1-3)

3.3.1 Individrettede oppgaver:

De individrettede oppgavene er saker som handler om enkeltbarn, og skal være PP-tjenestens hovedprioritet i førstelinjetjenesten. Arbeidet forutsetter direkte arbeid med barn, samtaler med foreldre, lærere og barnehagelærere, og andre instanser som kan være involvert i saken. Andre individrettede oppgaver kan være å foreta diverse tester og kartlegginger for å utrede eleven for ulike vansker, for eksempel LOGOS-test ved mistanke om lese- og skrivevansker, eller Wisc-test ved oppmerksomhets og konsentrasjonsvansker, samt å observere elever i skolesituasjonen og veilede skolen.

Den individrettede oppgaven som fremstår som mest sentral i PP-tjenestens arbeid er ansvaret for å utarbeide sakkyndig vurdering. Vurderingen danner grunnlag for vedtak om spesialundervisning, som er en juridisk rettighet.

3.3.2 Systemrettede oppgaver:

Opplæringsloven sier at i tillegg til det individrettede arbeidet, skal PP-tjenesten også ha ansvar for å bistå skolen i det systemrettede arbeidet. Ut fra lovteksten i Opplæringsloven kan en lese at det individrettede arbeidet skal ansees som viktigst og prioriteres først.

Skolen kan be PP-tjenesten om deltakelse i kompetanseutvikling og kursing i ulike emner og tema på systemnivå. Det kan dreie seg om tematikk som klasseledelse, mobbing eller atferdsproblematikk. PPT kan veilede skolen i dens organisasjonsutvikling for å legge opplæringa til rette for elever med særskilte behov.

3.4 Rollen som sakkyndig

Rollen som sakkyndig er sammensatt og består av både formelle og uformelle regler og forventninger. Begrepet er sammensatt av to ord; sak og kyndig. Når en søker på ordet kyndig kommer det ikke opp en eksakt definisjon, men synonymer som: kompetent, spesialist, ekspert, med nødvendig kunnskap, erfaring. En sakkyndig kan altså sies å være en person med nødvendig kunnskap og erfaring i en bestemt sak eller fag.

Det finnes krav til sakkyndig vurdering i mange ulike yrker og sammenhenger, ikke bare i PP-tjenesten. Et felles overordnet krav må være at den sakkyndige skal være kyndig og kompetent, og inneha den formalkompetansen som gir legitimitet innenfor gjeldende fagfelt.

Anders Lindseth viser til to, nærmest motsatte, syn på kunnskap. På den ene siden kunnskap som kan beskrives som sann mening eller oppfatning og uttrykkes i ord og setninger, det vi kaller teori. På den andre siden har vi den erfaringsbaserte kunnskapen som Lindseth kaller dugelighet, og som vises i handling. (Lindseth 2015, s.50).

De fleste saksbehandlerne i dagens PP-tjeneste har en yrkesutdanning og erfaringsbakgrunn som spesialpedagoger, og mange er tidligere lærere og barnehagelærere. De innehar derfor både teoretisk og pedagogisk kunnskap i tillegg til en erfaringsbasert fortrolighetskunnskap

fra oppvekstsektoren. Å vite «hvor skoen trykker» med å kjenne sektoren innenfra er et viktig moment i sakkyndighetsarbeidet.

Etter 2000-tallet har det skjedd en endring i tjenesten, der dreiningen har gått mot en mer rendyrket spesialpedagogisk tjeneste. Den ene P-en, som står for den psykologiske delen av tjenesten er nesten borte, og er overtatt av barne- og ungdomspsykiatrien BUP. I dag blir det nesten ikke ansatt psykologer og sosionomer i tjenesten lenger, slik det var vanlig på åtti- og nittitallet. (Eriksen 2017,19).

Eriksen stiller spørsmål ved om dette er en heldig utvikling med tanke på de atferdsmessige og psykososiale problemene mange barn strever med. Han problematiserer også at kommunens sektororganisering kan skape skarpe skiller mellom ulike hjelpeinstanser, noe som ikke fremmer det helsefremmende arbeidet i skoler og barnehage. Jeg deler Eriksens synspunkter, og har av og til vansker med å få plassert den ene P-en (psykologisk) på riktig sted, hører den inn under mitt ansvar, eller skal den til BUP?

3.4.1 Fem eksempler på rolleforventninger

I møte med enkelte samarbeidspartnere opplever jeg at det kan knytte seg ulike forventninger til rollen min som saksbehandler i PP-tjenesten. Det kan være læreren som stopper meg i gangen på skolen og ønsker et konkret råd på direkten, eller forelderen som vil at jeg skal gå inn og bestemme hva skolen skal gjøre i en bestemt sak. Uansett hva ønsket eller forventningen handler om, er det viktig at jeg opptrer i tråd med de lover og prosedyrer som gjelder for tjenesten, og at jeg bruker min erfaring og praktiske kunnskap med kløkt. Til læreren som spør om råd kan jeg si at det kan jeg ikke svare på nå, men at jeg kan undersøke, og til forelderen kan jeg si at jeg ikke har mandat til å overprøve skolens valg, men at jeg kan hjelpe til med å ta saken opp med skolen.

Jeg har valgt ut fem eksempler på rolleforventninger som jeg ofte møter i min arbeidshverdag. Den første er oppfatningen om den sakkyndige som ekspert, og som skal ha svar på det meste på stående fot. Den andre er rollen jeg vil drøfte er den sakkyndiges definisjonsmakt når hun tilrår og påvirker undervisningsprosesser. Å være en god samarbeidspartner er viktig, som stiller krav til å kunne kommunisere og lytte. I mine møter med skolen er rollen som observatør og veileder ofte etterspurt, og det er i denne rollen jeg oftest møter elever og lærere direkte i skolehverdagen. Å kunne dokumentere det jeg gjør skriftlig er en viktig del av mitt arbeide, derfor tar jeg med rollen som skribent her.

3.4.2 Den sakkyndige som «ekspert»:

Marianne Sandvik Tveitnes presenterte i 2017 sin doktoravhandling «Sakkyndighet med mål og mening». I sitt forskningsarbeid tar hun utgangspunkt i 153 sakkyndige vurderinger fra ulike kanter av landet, og ser på hvilke handlings og tankemønstre som synes å dominere. Sandvik Hansen definerer PP-tjenestens sakkyndige kunnskap som et institusjonalisert fenomen, der kunnskapen benyttes i en bestemt kontekst. Hun forklarer det med at PP-tjenesten har hatt et så langvarig ansvar for sakkyndighetsarbeidet at det har utviklet seg en egen institusjonalisert sakkyndighetskunnskap i tjenesten. I sin forskning viser hun til at saksbehandlerne bruker uttrykk som: «PP-tjenesten vurderer at...» «PP-tjenestens oppfatning er...» «PP-tjenesten har observert...» Det er ikke den enkelte saksbehandlers oppfatning og kunnskap som kommer til uttrykk i teksten i den sakkyndige vurderingen, men institusjonens. (Sandvik Tveitnes 2018, s.136).

Nå jeg leser gjennom mine egne tekster ser jeg at også jeg skriver det slik. Jeg uttaler meg på vegne av PP-tjenesten fordi det er tjenesten som har oppdraget. Sandvik Tveitnes tanker er interessante og peker på viktige momenter å ta med videre. Den indre institusjonelle kunnskapen som ligger implisitt i tjenesten kan betraktes som del av min samlede handlingskompetanse. Dette er det viktig at jeg og mine kollegaer er bevisst, og stadig har oppe til diskusjon.

Hvilken kunnskap eller kyndighet er det så viktig at vi i PP-tjenesten besitter for å kunne gi en god sakkyndig vurdering? I første rekke må PP-tjenesten ha kunnskap om barns utvikling og læring. Videre er det viktig med kunnskap om skolen som organisasjon, om læreplaner, undervisning og didaktikk, i tillegg til kunnskap om gjeldende lovverk, rammeplaner og Opplæringsloven.

Mye av dette krever formalisert kunnskap, men det er også behov for å inneha den uformelle praktiske kunnskapen for kunne å sette sammen det hele bildet av hvordan eleven har det på skolen og hvilke behov hun har. Dette gjør saksbehandleren ved å samle sammen informasjon rundt eleven, det kan være pedagogiske rapporter fra skolen, samtaler med eleven og foresatte, egne observasjoner, samtaler med lærere, assistenter, årsrapporter, epikriser fra leger eller BUP, rapporter fra ulike tester, kartlegginger og utredninger. Med utgangspunkt i alt dette skal saksbehandleren foreta en samlet vurdering, og gi PP-tjenestens råd til skolen om

eleven bør ha spesialundervisning eller ikke. Det stilles krav til å kunne se sammenhenger og årsaksfaktorer, ha tanker om hva som er virkningsfullt og hva som er viktig å ta hensyn til.

Ingela Josefson minner om viktigheten av å finne balanse mellom praksis og teori. Hvis man legger for stor vekt på den praktiske erfaringen, leder det ikke alltid til de kloke og ansvarsfulle beslutningene. Den teoretiske kunnskapen må alltid danne grunnlaget for de avgjørelser som tas. Men uansett kreves det åpne sanser hos saksbehandleren. (Josefson 2015, s.35) Et eksempel kan være i en observasjon og/eller samtale med en elev. Å legge merke til stemningen, blick og kroppsspråk, hva er det egentlig eleven forteller. I samtale med elever går en ofte ut fra en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål. Utfordringen kan være hvis det blir nødvendig å improvisere underveis, hvis samtalen tar en annen retning enn planlagt. Mye nyttig informasjon kan komme fram hvis man har sansene åpne.

3.4.3 Den sakkyndiges definisjonsmakt:

Ifølge Opplæringsloven er PP-tjenestens mandat kun rådgivende, og skal være en veiledende instans for skole og barnehage. Hvis en kun har dette som utgangspunkt kan en lett å si at tjenesten ikke har så mye makt. Men Marianne Sandvik Tveitnes sier i sin avhandling at PP-tjenesten har stor definisjonsmakt nettopp i form av det som anbefales i den sakkyndige vurderingen. Det er svært sjelden en rektor eller skoleeier går mot, eller stiller spørsmål ved det som anbefales i en sakkyndig vurdering. (Sandvik Tveitnes 2018, s.10)

Min erfaring er at i de fleste tilfeller skjer er det motsatte, nemlig at skolen kommer med et forslag, ønske eller bestilling til PP-tjenesten. Eleven har den og den vansken, og skolen trenger ekstra ressurser i form av spesialundervisning for å gi eleven et godt nok faglig tilbud.

Bestillingen kommer ofte i henvisningen der vansken blir beskrevet, og i utdypes en pedagogisk rapport med utfyllende opplysninger. PP-tjenesten skal da vurdere om det som ligger i forslaget er reelt, eller om skolen kan løse dette innenfor den ordinære tilpassede undervisningen. Hvis det skal gjøres et vedtak om spesialundervisning må det ligge en sakkyndig vurdering med tilråding til grunn. Det er opp til PP-tjenesten å vurdere om skolen skal få uttelling på sin bestilling, og her kan den sakkyndige utøve stor definisjonsmakt.

Det Sandvik Tveitnes kaller PP-tjenestens institusjonaliserte kunnskap, mener Steen Wackerhausen kan være tjenestens ulike erfaringsrom. (Wackerhausen 2015, s.85). *Det*

selvbekreftnde erfaringsrom kan i PP-tjenestens tilfelle romme de rutiner tjenesten utøver, og som i stor grad godtas uten større diskusjon. Selv om mange arbeidsoppgaver er befestet i lov og regelverk, kan det i tillegg være mye som ligger i kontorets egne rutiner, samarbeidsklima og «vår måte å gjøre det på». Det kan dreie seg om hvilke møter tjenesten skal delta på, hvor mye tjenesten skal være ute i felten og observere, eller hvilke tester som skal tas. Hvis det alltid er PP-tjenesten selv som definerer hvordan oppgavene skal løses og setter standarden kan det etter min oppfatning føre til et selvbekreftende erfaringsrom: der det alltid er PP-tjenesten som vet best hva PP-tjenesten skal gjøre!

I følge Wackerhausen kan dette igjen lede til det han kaller *det beskyttede erfaringsrom*, der tjenesten kan eksistere innenfor sine egne definerte rammer, uten for mye påvirkning utenfra, og kunne ut i *det selektive erfaringsrom*, der tjenesten selv velger ut hva som er viktig å fokusere på. Er det viktigst å fokusere på mest mulig testing og kartlegging av elever, eller skal tjenesten være mer ute i skolene og veilede direkte? Wackerhausen advarer mot at slike befestede erfaringsrom etableres på bakgrunn av sedvane og etablert praksis uten gjenstand for refleksjon. Det kan ligge mye makt i en etablert sedvane hvis det aldri reflekteres over. (Wackerhausen 2015, s.96).

3.4.4 Den sakkyndige som samarbeidspartner:

Jeg opplever i mitt virke at skolen jeg samarbeider med vil ha meg mye mer til stede i skolehverdagen, til å observere og veilede. Men på grunn av mye skriftlig arbeid må mye av arbeidsdagen min foregå på kontoret. Det tar tid å skrive en sakkyndig vurdering, og når antallet kan komme opp i 20-25 stykker sier det seg selv at det er tidkrevende.

Det formelle samarbeidet med skolen er beskrevet gjennom *Handlingshjulet*, som er den lokale samarbeidsavtalen PPT Sør-Helgeland har med sine skoler. Dette vil bli beskrevet senere i oppgaven. I tillegg finnes det også et mer uformelt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten som foregår ukentlig. Det kan være avtaler som blir gjort, telefonsamtaler med lærere om enkeltelever, eller tilfeldige samtaler der jeg blir kontaktet av lærere i korridoren mellom møter. Av og til kan det virke som læreren i slike tilfeller bare har behov for å lette seg ovenfor en «utenforstående» person, men som likevel befinner seg «innenfor» systemet. Er eleven henvist PP-tjenesten kan en snakke sammen uten at det kommer i konflikt med taushetsplikten. Ofte kan det være nok at jeg lytter, er interessert og deltakende uten at det er

så stort behov for veiledning. Læreren vet i de aller fleste tilfeller hva som er riktige tiltak, men kan ha behov for støtte og bekreftelse.

I samarbeid med heimen kan jeg bli kontaktet av foreldre som ønsker å snakke om hvordan barnet deres har det på skolen. Et foreldrepar med en datter i småskolen tok for en stund siden kontakt med meg og ville snakke om hvordan datteren hadde det på skolen. Foreldrene var bekymret for det de oppfattet som en konkurransekultur på trinnet, og at elevene var veldig opptatt av hvem som var best til å lese, sterkest i gymmen eller snarest til å springe. Dette førte til at datteren som åtteåring opplevde et stort forventningspress, og ikke syntes hun var flink i noe. Foreldrene tok kontakt med meg i forkant av et planlagt samarbeidsmøte med skolen der jeg skulle delta. De var usikre på hvordan de skulle ta dette opp med skolen, for de ønsket ikke at læreren skulle oppfatte det som kritikk mot hennes klasseledelse. Vi diskuterte hvordan jeg kunne hjelpe dem i å formulere bekymringen, og hvordan jeg kunne støtte dem på møtet. Møtet gikk veldig fint, og foreldrene tok opp temaet på en veldig fin måte, uten så mye behov for hjelp. Læreren var glad for at foreldrene sa fra, for hun hadde ikke oppfattet at problemet var så stort, og det ble raskt tatt tak i både på skolen og i foreldregruppa. Min rolle i saken ble ikke så stor, det var nok at foreldrene fikk diskutert saken i forkant, og at jeg støttet dem på møtet med skolen.

2017 utarbeidet Barneombudet fagrapporten «Uten mål og mening?», som omhandler elever med spesialundervisning i grunnskolen. Rapporten setter et kritisk lys på bruken av spesialundervisningen, og spør om tiltakene er nødvendige har ønsket effekt. Daværende

barneombud Anne Lindboe begrunner rapporten med at kontoret hadde mottatt en rekke henvendelser fra foreldre og elever som var misfornøyde med tilbudet. Hun peker på aspekter som manglende forventninger til elevene, bruk av ufaglærte assistenter, dårlig kvalitet på opplæringen og manglende dokumentasjon og evaluering av undervisningsopplegg. I rapporten kommer barneombudet med en rekke anbefalinger basert på funn gjort i undersøkelsen. (Barneombudet 2017, s.49).

PP-tjenestens rolle som sakkyndig instans blir også vurdert i rapporten, og konkluderer med at det er ulik praksis og kvalitet i utrednings- og oppfølgingsarbeidet og at det er store lokale forskjeller på i forhold til kompetanse. Ett av momentene som blir tatt opp er PP-tjenestens oppfølging av eleven etter at sakkyndig vurdering er gitt. En mor beskriver følgende opplevelse:

«PPT er veldig god på å kartlegge min sønns behov. Og de er fantastisk gode til å ignorere oppfølgingen etterpå»

Det er synd familien sitter igjen med dette inntrykket med en opplevelse av at PP-tjenesten ikke følger opp eleven etter en kartlegging. En viktig del i den sakkyndige vurdering skal det avklares hvordan PP-tjenestens samarbeid med skolen og hjemmet skal organiseres. Hvis saken avsluttes etter at en utredning er ferdig skal dette komme tydelig fram i den sakkyndige vurderingen. Hvis tjenesten fortsatt skal være delaktig i saken, skal det tydeliggjøres med hva innholdet skal være. Det kan være at PP-tjenesten skal inngå i samarbeidsmøter eller ansvarsgruppe, eller i en aktiv rolle som veileder for skolen.

I henhold til Opplæringsloven er PP-tjenesten en uavhengig faglig instans, og skoleeier (kommunen) kan ikke instruere hva vurderingene skal gå ut på. Ut fra de anbefalingene som blir gitt i den sakkyndige vurderingen velger skoleeier om det skal gis vedtak om spesialundervisningen eller ikke, uansett utfall skal det gjøres et vedtak der beslutningen begrunnes. Ettersom PP-tjenesten kun er en rådgivende instans, finnes det ingen oppfølgingsplikt eller -rett ovenfor skolen. PP-tjenesten kan ikke uten videre forfølge saken og gå inn som «et slags politi» på skolen for å se om anbefalingene blir fulgt hvis dette ikke er avtalt. Det er enkeltvedtaket som er juridisk bindende, og som gir eleven og foreldrene klagerett i forhold til Forvaltningsloven. Det er skolens ansvar å følge opp at det som står i vedtaket blir fulgt, og sørge for at eleven får relevant undervisning og oppfølging. Hvis PP-tjenesten fortsatt skal være delaktig i saken skal det stå spesifisert i sakkyndige vurderingen hva oppgavene skal være og hvor lenge.

3.4.5 Den sakkyndige som observatør og veileder:

Når jeg besøker skolen som deltaker på møter, eller jeg er bedt om å komme for å observere i klassen, får jeg ofte dirkede spørsmål om hva læreren skal gjøre i en bestemt sak. Hvordan synes du jeg skal forholde meg til eleven med atferdsvansker, eller hva er det beste undervisningsopplegget for eleven i 3. klasse som ennå ikke kan lese? Forventningene om at PPT representerer «ekspertisen» som sitter inne med alle svar, og har løsningen på de fleste utfordringer merkes fra tid til annen. Det kan kanskje være fristende for læreren å ønske seg en ferdig oppskrift på hva som er riktig å gjøre der og da, men min erfaring tilsier at raske «ekspert-råd» gitt der og da sjelden gir ønsket effekt.

En god veileder vet at svaret oftest er å finne hos den som spør, utfordringen er å stille de riktige spørsmålene, og hjelpe læreren til å sette i gang en refleksjon for å utvikle egen praksis.

En viktig del av veiledningsfunksjonene er å analysere situasjonen og finne fram til hva slags veiledning den krever. (Handal og Lauvås 2000, s.55)

Hvis PP-tjenesten blir invitert til å være til stede i klasserommet og observere i forkant av en veiledningssekvens, gir det større mulighet til å utfordre læreren med utfyllende spørsmål. Veilederen får være til stede med åpne sanser (Josefson 2015, s.32) og selv oppleve konteksten veiledningen skal ta utgangspunkt i. Det er viktig at den som veileder har fokus på, og merker seg det som fungerer godt i klasserommet, slik at en kan hjelpe læreren med å bygge videre på det som er bra. Det er også en god måte å bygge et trygt tillitsforhold med læreren på, å kunne gjengi at man har observert det positive. Det gjør det også lettere å ta opp mer utfordrende tema i etterkant.

Jeg har som del av arbeidet mitt i PP-tjenesten å bedrive veiledning etter Parent Method Training Oregon, PMTO. Dette programmet er i utgangspunktet et foreldre-veiledningsprogram, men det er videreutviklet til også gjelde for skole og barnehage, for barn opp til 12 år. Metoden blir som regel brukt i klasser der det forekommer store atferdsproblemer og vansker med regulering av elevene. Som PMTO konsulent går jeg da inn og veileder lærerne og assistentene som er knyttet til trinnet over en periode på ca. åtte uker. I forkant av veiledningen foretas det en kartlegging av utfordringene sammen med teamet, slik at veiledningen blir relevant i forhold til problemstillingen. Det er de voksne, og ikke elevene som skal veiledes, og målet er at uheldig atferd skal endre seg gjennom de voksnes endrede kommunikasjon. Det legges stor vekt på positiv kommunikasjon, ros og oppmuntring, gode beskjeder og tydelige voksne. PMTO veiledning er blitt en stor suksess i vår tjeneste, og vi har stor pågang fra skoler og barnehager som ønsker oppfølging.

Veiledning av foreldre skjer også ofte gjennom PMTO rådgivning. Det skjer etter de samme prinsippene som i skolen, men blir selvfølgelig mer individuelt rettet mot den enkelte familie. Det er satset stort på PMTO veiledning på Sør-Helgeland, og det begynner å befestes seg som en metode både foreldre og skoler er trygge på og gjerne benytter. Å arbeide forebyggende er alltid bedre enn å komme i etterkant for å reparere. Selv ser jeg gjerne at det er dette som er den viktigste rollen min som sakkyndig etter hvert.

3.4.6 Den sakkyndige som skribent:

En stor del av arbeidsmengden min handler om dokumentasjon og skriftliggjøring av de sakene jeg arbeider med. Det være seg rapporter, sakkyndige vurderinger, journalnotater, referater eller som saksbehandling. En advokat sa en gang til meg at det som ikke er skriftliggjort, det har ikke skjedd. Kan man ikke vise til et referat eller annen skriftlig redegjørelse har man ingen dokumentasjon på at noe har skjedd. Kravet til at alt skal dokumenteres skriftlig er gjennomløpende i samfunnet vårt i dag, og er gjeldende i alle sektorer. Evnen til å formulere seg er ulik, noen kan få sagt mye i korte setninger, mens andre bruker mange ord for å uttrykke hva en vil si. Det jeg ønsker å si noe om er språket som blir brukt i fagrapporter og spesielt den sakkyndige vurderingen. Bruken av ulike typer maler og guider er også med på å forme hvordan vi uttrykker oss.

PP-tjenesten foretar i sine utredninger ulike kartlegginger, tester og prøver av elever med ulike vansker. Rapportene fra disse testene består ofte av fagtermer- og uttrykk som kan være vanskelig å forstå for de som skal lese dem. I LOGOS-testen som benyttes for å avdekke lese og skrivevansker benyttes begreper som prosesseringshastighet, ekspressivt og impressivt språk, fonologisk diskriminering, fonemsyntese og grafem-fonem-omkoding. Da jeg begynte i PPT var disse begrepene vanskelige å forstå også for meg. Jeg har ikke det som kalles test-kompetanse innenfor mitt fagfelt, og har dermed ikke et naturlig forhold til disse begrepene. Jeg utfører ikke testene selv, det er det mine kollegaer med denne kompetansen som gjør. Men som saksbehandler er det mitt oppdrag å videreformidle funnene som blir gjort i testene til eleven, foreldrene og skolen. Jeg måtte da finne en måte å «oversette» fagtermene til forståelig norsk på, slik at både jeg selv og de jeg skulle formidle dette til forsto hva som ble sagt. Mange timer med veiledning fra test-ekspertene har gitt uttelling i min egen ordliste der fagbegrepene er forklart på godt norsk. En lærer jeg snakket med beskrev fagbegrepene som PP-tjenestens «stammespråk» og at hun opplevde at hun bare måtte godta det som sto skrevet, selv om hun ikke alltid forsto alle begrepene.

Det er klart at tjenesten trenger et fagspråk for å være eksakt nok, særlig når det gis diagnoser som f.eks dysleksi. Men disse fagtermene kan virke fremmedgjørende og må brukes med forsiktighet i den sakkyndige vurderingen. Det er viktig at saksbehandleren tar hensyn til den som skal lese, og at det brukes et språk som er forståelig og naturlig.

Jeg har nå reflektert over noen av de rolleforventninger jeg støter på gjennom mitt arbeid, og det finnes sikkert andre som er like relevante og som jeg kunne trukket fram. Men de rollene jeg har valgt å fokusere i denne omgang har det til felles, at de stiller krav til at jeg følger tjenestens lover og prosedyrer og at jeg må ta i bruk mine erfaringer.

KAPITTEL 4

4.1 Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning.

Gjennom Opplæringsloven er PP-tjenesten gitt oppgaven med å utarbeide sakkyndig vurdering, som innebærer ansvaret for å vurdere om eleven får et tilfredsstillende og forsvarlig opplæringstilbud gjennom ordinær tilpasset opplæring, eller om det er behov for spesialundervisning. Sakkyndighetsarbeidet er en tidkrevende prosess som impliserer lover, regler og mange ulike prosedyrer, og som stiller krav til faglig skjønn og god vurderingsevne.

Tema for dette kapittelet handler om det grunnleggende utgangspunktet for den sakkyndige vurderingen, nemlig spørsmålet om behovet for spesialundervisning. For å sette det inn i en sammenheng vil jeg vil derfor redegjøre for grunnprinsippene for tilpasset opplæring, og synliggjøre forskjellen på ordinær opplæring og spesialundervisning.

Jeg vil også ta opp problemstillinger som handler om integrering og inkludering, ettersom dette er viktige aspekter å ivareta i sakkyndighetsarbeidet. I denne oppgaven knyttes det særlig opp til fortellingen om Ivar, der det etter hvert oppstår en diskrepans mellom målsetningen for spesialundervisningen og det som i realiteten skjer.

4.2 Ivars overgang fra barnehagen til skolen

I løpet av Ivars siste halvår i barnehagen blir det gjort forberedelser til skolestart. Det gjennomføres flere møter der foreldrene, barnehagen og PPT diskuterer hvordan overgangen til skolen skal bli best mulig for ham. For barn med autisme spekterforstyrrelser (AST) er overganger og systemskifter ekstra vanskelig, fordi de trenger lenger tid på å forstå og tilpasse seg nye omgivelser. (Martinsen 2007, 28). Hvordan Ivar vil komme til å reagere på miljøskiftet er vanskelig å si, men at det vil by på utfordringer er det liten tvil om.

Å begynne på skolen er en viktig milepæl i alle barns liv. De fleste av oss har vel minner om akkurat denne overgangen som både spennende og utfordrende. I dag går de alle fleste barn i barnehage, og overgangen til skolen kan nok for mange oppleves som et stort miljøskifte. For barn som Ivar kan overgangen bli ekstra stor, og det er viktig med god planlegging av skolestarten. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan overgangen til skolen planlegges for Ivar, og hvordan hans første skoleår ble.

4.3 Ivar begynner på skolen

Ivar skal begynne i en klasse med 18 elever, og skolen vil ut fra ordinær ressurstenkning bemanne klassen med 2 lærere. Etter å ha fått informasjon om Ivar er skolen tydelig på at de ikke kan imøtekomme hans behov uten å få tilført ekstra en bemanningsressurs til klassen. 2 lærere vil ikke kunne gi klassen et forsvarlig opplæringstilbud i tillegg til å ivareta Ivars behov.

Før skolestart utarbeider PPT en sakkyndig vurdering der det begrunnes hvorfor Ivar har behov for ekstra bistand, og hvordan denne bistanden skal organiseres. Det gis tilrådning om behov for en assistent som skal hjelpe og følge opp Ivar i overgangssituasjoner, friminutt, sosiale sammenhenger og lek. Hva Ivar vil ha behov for i forhold til faglig utvikling og læring er for tidlig å si, det er noe skolen skal ta stilling til gjennom første trinn. Med tilrådning fra PPT gjør derfor kommunen et vedtak om at Ivar skal ha assistent i 100% stilling gjennom første trinn.

Ivar begynner i første trinn sammen med 17 elever fra samme årskull. Klasserommet er tradisjonelt utformet med små pulter og stoler. Nederst i klasserommet er det benker og puter som danner en ring for samlingsstund, og i tillegg er det et lite grupperom med dør og glassvegg inn mot klasserommet.

For Ivar er det vanskelig å finne seg til rette i de nye omgivelsene. Han klarer ikke å sitte i ro, vandrer rundt, lager lyder og forlater rommet når det passer ham. Hvis han blir korrigert, kan han bli veldig frustrert og kaster ting rundt seg. Den gode utviklingen han hadde i barnehagen går tilbake, og foreldrene forteller om en gutt som er lei seg og redd.

De andre barna i klassen reagerer også på Ivars oppførsel, og trekker seg unna og er redd ham. Skolen opplever det som vanskelig å gi Ivar det samme pedagogiske tilbudet som de andre, og står dermed ovenfor en utfordring ettersom de skal forholde seg til tre opplæringsprinsipper som er grunnelementer i norsk skole; skolen skal være inkluderende slik at alle elevene skal få et forsvarlig eller tilfredsstillende opplæringstilbud skolen skal være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov skolen skal være likeverdig slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud. (Nordahl 2015, s.13).

Skolen signaliserer at det er vanskelig å følge intensjonen om å inkludere Ivar i klassen. Det eneste stedet han roer seg ned, er når assistenten tar ham med på

grupperommet. Når det bare er de to til stede kan han konsentrere seg om ulike oppgaver i korte økter. Han viser liten interesse for de andre elevene i klassen, og virker tryggest sammen med en voksen. De andre elevene får større ro nå han ikke er til stede, og de skal jo også tas hensyn til. Det som skjer gjennom første klasse, er derfor at Ivar blir mer og mer isolert sammen med en voksen på grupperommet.

Opplæringsloven slår fast at all opplæring i norsk skole skal bygge på grunnprinsippene om tilpasset opplæring, inkludering og likeverd. Kunnskapsløftet beskriver tilpasset opplæring med at skolen skal ha «rom for alle» og «blikk for den enkelte». All undervisning skal være tilpasset den enkelte elev uansett evner, behov og forutsetninger. Det vil si at både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen er former for tilpasset opplæring.

Opplæringen skal være likeverdig slik at ingen får dårligere opplæringstilbud enn andre. Når det gjelder barn med spesielle behov, som Ivar, vil et likeverdig tilbud tilsi at de har rett på opplæring som skal gi dem mulighet til å nå mål som er realistiske for dem.

4.4 Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen

I det nasjonale læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) er tilpasset opplæring en viktig intensjon, på linje med målet om å styrke elevens grunnleggende ferdigheter. Da Kunnskapsløftet ble innført ble det også gjort noen lovendringer, og læreplanverket fikk juridisk status som forskrift til Opplæringsloven. (Tangen 2012, s.113). Forskriften sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, og på første til fjerde trinn skal det sørges for at den tilpassede opplæringen i norsk, samisk eller matematikk skal være særlig rettet mot elever med svake ferdigheter i lesing og skriving.

I det nye læreplanverket Fagfornyelsen som trer i kraft fra skolestart høsten 2020, videreføres de overordnede prinsippene som gjelder tilpasset opplæring og inkludering. I kapittel 3 som omhandler prinsipper for skolens praksis sies det følgende: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Fagfornyelsen overordnet del. Kap. 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.)

4.5 Individ- og systemperspektivet

Med utgangspunkt i Ivars diagnose og fungering blir det slått fast at han har behov ut over det ordinære tilbud skolen kan gi, noe som åpner for retten til spesialundervisning i henhold til Opplæringslovens § 5-1.

Når det vurderes tilpasninger innenfor ordinær opplæring, må det tas hensyn i forhold til både system- og individperspektivet. Nordahl og Overland beskriver individperspektivet som *den smale veien* til tilpasset opplæring, fordi vansken/ problemet i stor grad knyttes til enkeltelevens fungering, med individrelaterte forklaringer og løsninger. Nordahl og Overland benevner det sosiale fellesskapet og kollektivet som *den brede veien* i tilnærmingen til tilpasset opplæring, der skolens evne til å se opplæringen i en større sammenheng spiller en viktig rolle. (Nordahl og Overland 2015, s.20)

Skolen er et økologisk system som kjennetegnes ved at endringer i ulike system virker inn på hver andre og skaper nye endringer. (Gulbrandsen 2017, s.41). Eksempler på dette kan være lærerens organisering av undervisning, hennes didaktiske kompetanse og metodevalg, skolens fordeling av ressurser, foreldresamarbeidet, og arbeidet med klassemiljø. Kompleksiteten i læringssituasjonen kan være stor, og mange faktorer som kan påvirke opplæringen. Med et ensidig fokus på enkeltindividets vansker og problemområder kan en stå i fare for å se bort fra forbedringer som kan gjøres på systemnivå.

4.6 Assistent som spesialpedagogisk tiltak

I Opplæringsloven er ikke bruk av assistent nevnt som spesialpedagogisk tiltak, men i Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning står det at for barn med atferdsvansker kan *bistand* fra assistent være nødvendig. (Veilederen Spesialundervisning 2014, s.53) Det er verdt å merke seg at en eventuell assistent er ment å yte bistand, det vil si være til hjelp og støtte i undervisningen, ikke ha ansvaret for den. Ivar hører ikke hjemme i kategorien for atferdsvansker, men kan likevel utagere fysisk hvis han blir frustrert. Derfor blir det konkludert med at han har behov for ekstra voksenhjelp i disse situasjonene. I den sakkyndige vurderingen blir det presisert at assistentens oppgaver i første rekke skal være å støtte ham i overgangssituasjoner, påkledning, friminutt, måltid og lek. Det står ingenting om at assistenten skal ha ansvar for den faglige oppøringen, men det står heller ikke at hun ikke skal ha det.

Skolen hevder at Ivar ikke fungerer i klasserommet, og det skjer stadig oftere at han ender på grupperommet sammen med assistenten. Læreren lager de pedagogiske oppleggene Ivar følger, men i de fleste tilfeller er det assistenten som står for gjennomføringen. Ivar er roligere, det er ro i klassen til de andre elevene, og alle virker fornøyd. I års-evalueringen etter første trinn konkluderer skolen med at det går bedre med Ivar, og at ordningen med egen assistent fungerer godt og er nødvendig videre i småskolen.

Denne prosessen skjer gradvis og umerkelig, og befinner seg tilsynelatende innenfor alle lovverk og prosedyrer. Skolen kan argumentere med at Ivar får et tilpasset opplegg i forhold til sine evner og behov, og de kan vise til at han virker rolig, trygg og fornøyd. De andre elevene blir ikke forstyrret av Ivars uro og utbrudd, og dessuten viser han liten interesse for å være sammen med dem. Ivars foreldre er også svært fornøyd med utviklingen, og er lettet over at overgangen til skolen har gått så bra. Det konkluderes med at Ivar får det tilbudet enkeltvedtaket sier han har krav på, og skolen ønsker å videreføre en ordning de mener fungerer til beste for Ivar og resten av klassen.

Når PP-tjenesten skal utarbeide ny sakkyndig vurdering for resten av småskolen er det disse argumentene jeg som saksbehandler blir møtt med. At kravet til inkludering ikke blir oppfylt blir begrunnet i Ivars diagnose: barn med autismespekterforstyrrelser er generelt ikke så interessert i andre, og Ivar viser med all tydelighet at han ikke vil være sammen med de andre.

Hvorfor er det da så viktig at Ivar inkluderes i klassen? Han er jo ikke så interessert i de andre, og alle tegn tyder på at han har det bra med tilbudet han har nå. Hvorfor endre på noe som fungerer?

For å svare på det, vil jeg gå litt tilbake i tid og forsøke å forklare bakgrunnen til at kravet integrering er et av grunnprinsippene i norsk skole.

4.7 Integrering og inkludering

Fra andre verdenskrig og frem mot slutten av sekstitallet ble begrepet *særskilte behov* brukt til å definere og beskrive barn med påviselige handicap, som for eksempel blinde, døve, eller psykisk/ fysisk utviklingshemmede. Behovene til disse barna var *særskilte* i den betydning i at det spesifikke handicapet gjorde det vanskelig eller umulig å gi barnet relevant opplæring i ordinær skole. Det kunne handle om at lærerne ikke hadde nok kompetanse om det aktuelle

handicap, eller at bygninger og utstyr ikke kunne tilpasses barnets behov. I stedet ble barna sendt til spesialskoler og institusjoner som var spesielt tilrettelagt for dem. Blinde ble sendt til blindeskoler der de bodde og gikk på skole, det samme med døve på døveskoler, og psykisk utviklingshemmede på egne institusjoner. En kan si at spesialskolene og institusjonene representerte datidens tilpassende opplæring. Problemet var at det var barna som måtte flytte langt hjemmefra for å komme til skolen som var tilrettelagt for dere vanske. Resultatet var at barna ble fratatt muligheten til å vokse opp i familien sammen med foreldre og søsken.

Samtidig vokste integreringsperspektivet fram som del av de humanistiske og idealistiske verdier som preget etterkrigstiden. (Eriksen 2017, s.20) På 70-tallet begynte tankene om integrering og inkludering også å prege utviklingen av skolen i Norge. Det skulle være plass til alle i skolen, og skolen skulle tilpasses den enkeltes nivå og forutsetninger. Spesialskolene, og etter hvert institusjonene ble lagt ned, og skolen på barnas hjemsted skulle ta imot og tilrettelegge undervisningen for disse elevene.

Definisjoner endrer seg i takt med tidsmessige og kulturelle endringer i samfunnet. I vår tid kan begrepet integrering forbindes med innvandrere og deres vei inn i det norske samfunnet, mens på 60 og 70 tallet kunne en snakke om integrering av de elevene som kom fra spesial skolene og skulle finne sin plass i den ordinære skolen.

Som del av den humanistiske og demokratiske tradisjonen kan ideen om integrering ses i lys av både det normative og det deskriptive etikkbegrepet. Der den normative etikken er opptatt av hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner, beskriver den deskriptive etikken de felles verdier og normer en gitt gruppe har, og hvordan disse etterleves. (Lingås2011, s.17). Selv om målet med integrering i normativ forstand har de beste intensjoner og er både velment og riktig, er det det vi i praksis gjør eller foretar oss som teller.

Selv om Ivar rent formelt er integrert i klassen, blir han med begrunnelse i sin diagnose satt utenfor fellesskapet. Det er her Thomas Nordahl mener vi må være på vakt, og ikke lene oss på individperspektivet alene. Han mener den økte bruken av diagnoser som patologisk tilnærming kan føre til en ensrettet forklaring på barns fungering i skolen, og føre til at det skolen gjør på systemnivå tillegges mindre viktighet. Dette kan ha negativ innvirkning på skolens innsats på arbeidet med integrering og inkludering. (Nordahl og Overland 2015, s.24)

Ifølge Nordahl og Overland har integreringsbegrepet utspilt sin funksjon, fordi en vanskelig kan skille mellom fysisk, funksjonell og sosial integrering. De mener tiden nå er inne for å heller bruke begrepet inkludering, fordi det er ingen selvfølge at eleven er sosialt eller fysisk integrert selv om hun er fysisk til stede sammen med de andre. For å være inkludert må han ikke bare være medregnet og til stede, han må også ha en opplevelse av å være en aktiv deltaker. (Nordahl, Overland 2015, s.15)

4.8 HVPU-reformen

HVPU (Det fylkeskommunale Helse Vernet for Psykisk Utviklingshemming) I 1988 gjorde Odelstinget vedtaket som la grunnlaget for HVPU-reformen, og som ble gjennomført i 1991. Reformen ble iverksatt for å bedre vilkårene for alle psykisk utviklingshemmede, også de som bodde hjemme hos foreldrene, men først og fremst for de som bodde i institusjoner. Institusjonene ble etter hvert sett på uakseptable som oppvekst-arena, og det ble avdekket historier om tvang og overgrep. Tilbudet til personer med funksjonshemming skulle nå overføres fra Fylkeskommunen til hjemkommen. Målet var en «normalisering», der de store sentralinstitusjonene skulle avvikles, og personene skulle flyttes tilbake til sine hjemkommuner og bo i egne boliger. En av disse var Rolf.

4.9 Fortellingen om Rolf

Rolf ble født i en kommune på Helgeland i 1959. Familien bestod av foreldrene, samt en yngre og eldre søster. Det er Rolfs tre år yngre søster Åshild som har fortalt historien til meg.

Rolf var psykisk og fysisk funksjonshemmet. Han utviklet aldri verbalt språk, og lærte å gå da han var 6 år. Rolf bodde hjemme på gården til han nådde skolepliktig alder, og kommunen vurderte at han ikke kunne begynne i ordinær skole. Det ble derfor besluttet at han skulle flytte til en sentralinstitusjon da han var fylt 7 år. Hit kom barn og unge fra hele fylket, og vokste opp sammen med andre med funksjonshemminger.

Rolfs søster Åshild forteller at hun så vidt husker at han bodde hjemme, og at han en dag bare var borte. Forklaringen hun og søsteren fikk, var at han skulle bo et sted der han hadde det godt, og at de ikke skulle tenke så mye på ham. Han var ikke «som han skulle», og kunne derfor ikke bo hjemme sammen med familien. Foreldrene og andre voksne snakket lite om Rolf, og hvis han ble nevnt var det for

å bekrefte at det var bra han var der han var. Familien mente at han ble tatt vare på og hadde det godt.

Rolf kom aldri tilbake til hjemmet på besøk i ferier eller høytider. Hvor mye foreldene besøkte Rolf på institusjonen er ikke Åshild sikker på, det ble uansett aldri fortalt eller snakket om. Søstrene besøkte aldri Rolf, og visste lite om hvordan han hadde det. Etter hvert forsvant Rolf ut av bevisstheten, han var et annet sted, og han hadde det sikkert bra der han var.

I 1991 var Rolf 32 år, og hadde bodd på institusjon i 24 år. Nå skulle institusjonen avvikles, og Rolf skulle flytte hjem til kommunen han kom fra. Åshild forteller at hun fikk et brev i posten som sa at Rolf skulle flytte hjem, og at hun var hans eneste pårørende i kommunen. Problemet var at hun og familien hennes ikke kjente ham, og visste lite om hvordan han var. I 1992 kom Rolf tilbake til kommunen og flyttet inn i en nybygd leilighet som var tilpasset hans behov. Han hadde døgnkontinuerlig tilsyn, og det kunne være 10-12 ulike personer innom ham i løpet av en uke. Åshild prøvde å bli kjent med ham, men opplevde ikke å få noen kontakt. Det hun derimot kunne fornemme var at Rolf var ulykkelig og redd. Han kunne ikke uttrykke hva han følte og mente i ord, men ropte og gråt mye. Rolf døde 4 år etter at han flyttet tilbake til hjemkommunene.

Åshild sier hun i ettertid sitter igjen med mange spørsmål når det gjelder livet til Rolf. Hun vet lite om hvordan han hadde det på institusjonen og hvordan han ble behandlet. Hun forstår at tanken med å plassere ham i egen bolig i hjemkommunen var en intensjon om å gi ham et mer verdig liv, men hvor var verdigheten i å være omgitt av så mange fremmede som kom og gikk i løpet av uka? Åshild tror at for Rolf som hadde levd det meste av livet på institusjon ble HVPU reformen en brå og opprivende prosess. Han ble revet ut fra et miljø han kjente og ble plassert i ukjente omgivelser uten egen medvirkning, eller at han forsto så mye av det.

HVPU-reformen er en av de største sosiale reformene i nyere tid, og ble iverksatt for å bedre levekårene for alle med behov for særskilt oppfølging. (Søbye 1994, s.32). Barn med særskilte behov skulle ikke vokse opp på institusjoner, men skulle integreres og inkluderes i den ordinære fellesskolen. For Rolf og Åshild, og alle de andre som ble berørt, kunne nok

selv gjennomføringen av reformen oppleves som både brå og opprivende. Men det var likevel en riktig politisk beslutning, med tanke på grunnleggende menneskerettigheter som det å få vokse opp sammen med sin familie og i sitt nærmiljø. Åshild og Rolf fikk aldri en mulighet til å bli kjent med hverandre da de var barn, og da de fikk sjansen var det ikke mulig å bygge opp en relasjon. Åshild og familien sitter igjen med mange spørsmål om hvordan Rolf hadde det på institusjonen, de levde med en forestilling om at han hadde det bra, men de vet jo ikke.

Med rettigheter befestet i HVPU-reformen vil det aldri være aktuelt å plassere Ivar på institusjon, og Opplæringsloven skal sikre at han inkluderes i den allmenne skolen. Kommunen har ansvar for at han ivaretas ut fra sine forutsetninger gjennom et tilpasset spesialpedagogisk tilbud. Jeg vil i neste kapittel beskrive prosedyrene som skal sørge for at alt dette forgår på en forsvarlig måte når Ivar fortsetter på småskoletrinnet.

KAPITTEL 5

5.1 *Ivars videre vei inn på småskoletrinnet*

Da Ivar begynte på skolen fulgte det med en sakkyndig vurdering som ble utarbeidet mens han ennå gikk i barnehagen, og som hadde virketid kun for det første skoleåret. Årsaken til at det gjøres slik, er at før skolestart vet vi jo ikke hvordan eleven vil respondere og utvikle seg, så planleggingen blir gjort ut fra det vi tror vil skje. I Ivars tilfelle ble det ansett som sannsynlig at han ville ha behov for ekstra hjelp i overgangssituasjoner og sosiale settinger, og det ble tilrådd assistentressurs som skulle hjelpe til med dette.

I slutten av første trinn har skolen nå et godt kjennskap til Ivar og hans behov, og skal med dette som utgangspunkt ta stilling til hva han trenger videre. Skolen skal foreta en vurdering av om Ivar har behov for videre spesialundervisning, og bruker prosedyrene i Handlingshjulet for å komme fram til en avklaring.

5.2 *Handlingshjulet. (Vedlegg 1)*

PPT Sør-Helgeland har i samarbeid med skolene i distriktet laget en lokal samarbeidsavtale som kalles Handlingshjulet. Handlingshjulet beskriver en saksgang skolen skal følge fra det oppstår bekymring rundt en elev til det foreligger henvisning til PP-tjenesten, videre til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. Avtalen ble laget for å tydeliggjøre hva som er skolens og hva som er PP-tjenestens ansvarsområder, og for å kvalitetssikre arbeidet. Rektor på skolen har ansvar for sikre at alle momentene i Handlingshjulet er gjennomgått og dokumentert.

Skolens bekymring /uro

Skolen har en bekymring rundt Ivar som i første rekke dreier seg om hans sosioemosjonelle utfordringer knyttet til diagnosen, men det er også usikkerhet rundt Ivars faglige utvikling. Han er veldig urolig, og det er vanskelig å nå inn til ham med ordinær undervisning. Kontaktlærer og assistent observerer at han er roligere inne på grupperommet sammen med en voksen. Ivar viser liten interesse for de andre elevene i klassen.

Samtale med foreldre/ foresatte

Det er foreldrene som kjenner Ivar best, og det er viktig å holde en tett og nær kommunikasjon med heimen. Foreldrene sier Ivar ikke alltid vil på skolen og at han viser liten interesse for lesing og skriving. Når han leker med klosser eller andre konkrete ting hender det at han teller dem, men foreldrene er usikre på om han har tallforståelse. Foreldrene er urolig for at Ivar er så mye alene med assistenten på grupperommet, men har forståelse for at han kan forstyrre de andre med sin væremåte. Han har ingen kontakt med andre barn enn søsknene, og noen andre barn i familien.

Kartlegging og observasjon, innhente evt. informasjon fra tidligere skoler, samt sjekke syn og hørsel.

Skolens bekymring rundt eleven er definert og tatt opp med heimen. Skolen skal nå foreta en videre og grundigere kartlegging av hva problemet kan være. Observasjoner i klasserommet, samtaler med eleven, evt. opplysninger fra andre skoler, be foreldrene sjekke fysisk helse, hørsel og syn. Dreier det seg om en kortvarig krise for barnet, eller er det en mer dyptliggende vanske som ligger til grunn?

I Ivars tilfelle har autisteteamet allerede foretatt en utredning med en diagnose som er beskrevet i en epikrise. Det er likevel viktig at skolen ikke bare lener seg på diagnosen, men gjennomfører egne observasjoner og kartlegginger. Kan det være andre ting enn bare det som handler om Ivars diagnose som spiller inn?

Tiltak

Uansett hva en kommer fram til er det viktig å sette inn tiltak for å bedre barnets situasjon så raskt som mulig. Det er viktig å ikke «vente og se», men vurdere hvilke muligheter skolen har til å sette inn konkrete tiltak som kan gjøre situasjonen bedre for barnet. Realistiske mål med konkrete målkriterier å evaluere etter. Alle lærere og assistenter som er involvert i barnet må være informert og samkjørte om disse tiltakene, og det må være i samarbeid med barnets hjem. Ved skolestart ble det gjort forsøk på å integrere Ivar i klassen, men det ble konkludert med at det ikke fungerte på grunn av han var så urolig. Det at Ivar ble roligere på grupperommet sammen med en voksen, ble tatt som bevis på at ordningen med egen assistent hadde positiv innvirkning på ham.

Effektivurdering. Evaluering av tiltak.

Er tiltakene satt ut i livet, og virker de i h.h.t de mål som er satt?

Skolens tiltak rundt Ivar innebærer i hovedsak bruk av assistent og tilgang til et eget rom, med mål om at han skal få hjelp i overgangssituasjoner og ved lek, og ha mulighet til å trekke seg tilbake hvis han trenger skjerming. Skolen observerer at Ivar er roligere når han er på grupperommet og at han er blitt kjent med assistenten som han ser ut til å ha et trygt forhold til. De andre elevene blir ikke forstyrret, og Ivar viser liten interesse for å være sammen med dem.

Nye tiltak.

Med utgangspunkt i mål og evaluering av disse, kan tiltakene justeres og tilrettelegges enda tettere rundt barnet. Det vurderes om tiltakene er tilstrekkelige, eller om det må inn ytterligere tiltak for å hjelpe barnet. Evaluering av tiltakene som er iverksatt rundt Ivar konkluderer med at det går bra, men de grunnleggende utfordringene er så store at han trenger videreføring av gjeldende pedagogiske opplegg gjennom resten av småskolen. Skolen er fremdeles bekymret for Ivars utvikling, og saken meldes derfor opp til skolens ressursteam.

Skolens ressursteam.

Rektor har ansvar for at skolen har et ressursteam. Ressursteamet skal være en rådgivende instans for rektor i saker som angår tilpasset opplæring, tidlig innsats og spørsmål om spesialundervisning. Det er utarbeidet et eget skjema som lærerne skal bruke for å melde opp bekymringsmelding til ressursteamet. Ressursteamet skal bestå av en fra skolens ledelse, (rektor) PP-tjenesten, og ansatte med relevant og nødvendig spesialpedagogisk/ pedagogisk kompetanse. Skolens ressursteam gir råd om hvilke tiltak som bør iverksettes, både på system og individnivå. Ressursteamet skal i samarbeid med skolens øvrige ansatte gi rektor råd om følgende:

- Tiltak innenfor ordinær tilpasset opplæring.
- Om eleven har forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Om eleven bør henvises til PP-tjenesten for utredning.
- Hvordan skolen skal kartlegge, gjennomføre og evaluere tiltak innenfor ordinær tilpasset opplæring før henvisning til PP-tjenesten.
- Kompetanseheving innenfor ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning.
- Organiseringen av spesialundervisningen.
- Om det skal hentes inn ekstern veiledning og/ eller kartlegging.

Rektor påser at ressursteamet foretar en vurdering av:

- Alle enkeltvedtak av spesialundervisning.
- Relevansen av den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten.
- Opplæringsmålene i den individuelle opplæringsplanen, innholdet i spesialundervisningen.
- Omfanget og organiseringa av spesialundervisninga.
- Om en må foreta justeringer for at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringen.
- Om spesialundervisningen skal fortsette eller om eleven kan nyttiggjøre seg den ordinære opplæringen.

Ressursteam i møte med PP-tjenesten. Råd om nye tiltak eller råd om henvisning.

I ressursteamet blir saken rundt Ivar diskutert i sin helhet. Det blir sett på hva bekymringen bunner i, og hva skolen har gjort så langt. Det besluttet om det skal fortsette med tiltak i skolen, eller om det skal sendes en henvisning til PP-tjenesten. I de fleste tilfeller er det i ressursteamet PP-tjenesten først blir gjort kjent med en sak. Når det gjelder Ivar ble han allerede henvist i barnehagen, så jeg som saksbehandler kjenner saken fra før. Det blir gjort avtale om at jeg skal komme på skolen og observer hvordan det jobbes med målene i Ivars tiltaksplan, og at resultatene skal drøftes i neste ressursteam.

Pedagogisk rapport.

Kontaktlærer blir bedt om å utarbeide en pedagogisk rapport som dokumenterer og oppsummerer tiltak som er prøvd ut.

Den pedagogiske rapporten inneholder følgende momenter:

- Kartlegginger av elevens måloppnåelse knyttet til kompetansemålene fagene og deler av fagene
- Beskrivelse av tilpasninger som er utprøvd og evaluert, som organisering og skolens kompetanse
- Skolens forutsetninger for å kunne tilby tilpasset opplæring
- Elevens utbytte av opplæringstilbudet
- Lærerens vurdering av behov for avvik fra læreplanen

Henvisning til PPT

Ivars tiltaksplan, samt diverse observasjoner og kartlegginger blir diskutert og evaluert i skolens ressursteam. Skolen ser ikke at de kan gi Ivar forsvarlig opplæringstilbud innenfor ordinær tilpasset opplæring, og konkluderer med at han har behov for spesialundervisning.

Skolen fyller ut et henvisningsskjema til PP-tjenesten. Pedagogisk rapport og opplysninger fra foreldrene skal leveres sammen med henvisningen. Det kan også leveres screeninger, tester og epikriser som er foretatt av skolen eller helsevesen i forkant av henvisning. Henvisende instans (skolen) presiserer hva de ønsker PP-tjenesten skal gjøre i den aktuelle saken.

Når PP-tjenesten har mottatt henvisningen blir den registrert og tildelt saksbehandler. Det blir sjekket om henvisningen inneholder alle nødvendige opplysninger og vedlegg. Saksbehandler tar kontakt med skole og foreldre for samtale om anamnese og videre arbeid i saken.

Saksbehandler skaffer seg overblikk over saken ved å gjennomgå de aktuelle dokumentene (tester og lignende) og kan også observere eleven i klassen, og ha samtaler med eleven hvis ikke dette er gjort i før-henvisningsfasen.

Testing og kartlegging

I samarbeid med barnet, foreldre og skolen blir det vurdert om det er nødvendig at PP-tjenesten foretar nye tester og kartlegginger. Hvis det er kapasitetsproblemer med å få gjennomført tester, er det viktig å få satt opp barnet på ventelister slik at det kan skje så fort som mulig. I etterkant av testingen utarbeides det en testrapport der resultatet presenteres og en tiltaksrapport med råd og veiledning til skolen. Skolen skal foreta både normerte (som gjelder alle elevene i klassen) og individuelle tester og kartlegginger, men mener Ivar på det nåværende tidspunkt ikke er testbar og ikke kan delta.

Tilbakemelding til skole og foreldre

Når eventuelle testresultat foreligger blir dette sendt skole og foresatte, og skolen innkaller PP-tjenesten og foreldre til et møte der for gjennomgang av testrapport og tiltaksrapport. PP-tjenesten gjennomgår og forklarer hva testene innebærer, og hva de får å si for barnets videre læring. Det blir også informert om hvilke rettigheter barnet kan ha i forhold til evt. hjelpemidler og ekstra ressurser. Det lages avtaler om hvordan samarbeidet mellom skole, heim og PP-tjenesten skal organiseres videre.

Utarbeiding av sakkyndig vurdering.

Hvis barnet har så store vansker at det ikke får dekket sine behov gjennom den ordinære tilpassede opplæring har det behov for spesialundervisning. I den sakkyndige vurderingen skal PP-tjenesten forklare og grunngi hvorfor det ansees at barnet må ha særskilt faglig oppfølging i form av eget undervisningsopplegg og ekstra ressurser. Sakkyndig vurdering kan utarbeides og gjelde for 2-3 år i gangen. Det skal være den faglige og pedagogiske begrunnelsen for at barnet har behov for ekstra oppfølging. PP-tjenesten er kun et rådgivende organ og kan ikke avgjøre at barnet skal ha spesialundervisning, dette er det skoleeier, i de fleste tilfeller kommunen, som avgjør ved å fatte et enkeltvedtak.

Ivars sakkyndige vurdering for småskolen

Ivars sak har nå vært gjennom alle prosedyrene i Handlingshjulet, og med bakgrunn i det samlede resultatet kommer skolen kommet fram til at Ivar har behov for videre spesialundervisning, og egen assistentressurs. Som Ivars saksbehandler i PP-tjenesten er det nå mitt ansvar å utarbeide ny sakkyndig vurdering, og oppsummert er det følgende momenter jeg skal ta utgangspunkt i:

Skolen beskriver Ivars start på skoleåret som turbulent og vanskelig, men det gikk seg til da han fikk være mer sammen med assistenten på et grupperom. Det observeres at Ivar fungerer bedre sammen med en voksen enn i en gruppe med barn. Ivars relasjon til assistenten beskrives som godt, og læringsmiljøet bedrer seg for hele kassen når han ikke er en del av gruppen. Ivar etterspør ikke de andre elevene og viser ingen interesse for å være sammen med dem. Foreldrene synes det er leit at han er så mye alene, men har forståelse for at han kan forstyrrede de andre elevene. Alt i alt er de fornøyd med opplegget og ønsker det videreført.

Ifølge de opplysninger jeg sitter med tyder alt på at Ivar har det bra på skolen, og ting som var vanskelig i starten ser ut til å ha gått seg til. Skolen og foreldrenes argumentasjon for at opplegget skal videreføres virker solid og velbegrunnet. Ettersom Ivar viser så liten interesse for de andre elevene, blir argumentet om inkludering mindre viktig.

Som saksbehandler i PP-tjenesten opplever jeg å ha et godt samarbeid med skolen og foreldrene, og dette er et samarbeid jeg vet skal vare over tid. Hvis jeg begynner å stille spørsmål med skolens disponeringer, kan kommunikasjonen med skolen bli vanskelig og det vil kanskje avstedkomme mer arbeid i form av møter, observasjoner og rapporter. Det samme

vil gjelde i forhold til foreldrene, de er fornøyde og ønsker at ting skal være som det er. Hvorfor skal PP-tjenesten da gå inn for å endre noe som ser ut til å fungere for alle parter?

Jeg foretar derfor en tilråding som er i tråd med ønskene fra skolen og foreldene, og som inneholder en stor ressurs spesialundervisning i form av enetimer og assistent.

Enkeltvedtak fattes.

Det er skoleeier v/ rektor som har det administrative ansvaret for å tildele de ressurser som ansees å være nødvendig og tilgjengelig. På bakgrunn av PP-tjenestens sakkyndige vurderingen fatter rektor et enkeltvedtak som tildeler Ivar den tilrådte mengden spesialundervisning. Enkeltvedtaket er forankret i Forvaltningsloven og kan ankes av eleven v/foresatte.

Individuell Opplæringsplan IOP

Når rektor har tildelt spesialpedagogiske tiltak og ressurser gjennom enkeltvedtak, skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) til det barnet det gjelder. IOP skal inneholde elevens individuelle læringsmål, og hvilke spesialpedagogiske opplegg og tiltak som må følges for å gi barnet et forsvarlig opplæringstilbud. Det skal også komme klart fram hvordan ressursene er brukt og fordelt. Læringsmålene i IOP skal evalueres med halvårs og årsrapporter.

Handlingshjulet er et system som inneholder mange momenter og prosedyrer, og som involverer forskjellige mennesker med ulike roller. Lærere, skoleledelse, ressursteam med spesialpedagoger, foreldre og PP-tjeneste går sammen i et samarbeidssystem som er laget for å kvalitetssikre at Ivar får et forsvarlig opplæringstilbud.

Som Ivars saksbehandler bestemmer jeg meg for å følge saken tett og bli bedre kjent med ham. For bak i hodet mitt er det en tanke som sakte vokser fram; det det vi bestemmer for Ivar rett?

KAPITTEL 6

6.1 Kjennskap til eleven

Det er ikke så mange år siden saksbehandlere i PP-tjenesten kunne skrive sakkyndige vurderinger og tilrå tiltak uten i det hele tatt å ha møtte eleven eller foreldrene. Slik er det heldigvis ikke lenger, PP-tjenesten skal allerede i før-henvisningsfasen være med i prosessen med observasjoner og samtaler med elev og foreldre. Men det er liten tvil om at når PP-tjenesten må bruke så mye tid til saksbehandling, dokumentasjon og rapportskrivning, går det på bekostning av tiden som brukes ute i felten.

Thomas Nordahl hevder i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at PP-tjenesten bruker 30% av tiden sin på utredningsarbeid og 50% av tiden til skriving. Han konkluderer dermed med at 80% av tiden brukes på å utarbeide sakkyndige vurderinger. (Nordahl, s.170). Dette regnestykket mener jeg er litt for enkelt, og beskriver en virkelighet jeg ikke helt kjenner meg igjen i. I den tjenesten jeg selv er tilknyttet, og de andre PP-tjenestene vi har samarbeid med på Helgeland, har jeg inntrykk av at saksbehandlerne er mye ute i skolene og barnehagene. Men Nordahl har et poeng, vi kunne vært mye mer ute i skolene og barnehagene hvis ikke så mye tid var knyttet opp mot skriftlig arbeid.

Når PP-tjenesten mottar en henvisning fra skolen, skal saksbehandleren allerede ha en viss kjennskap til eleven gjennom drøfting med skolens ressursteam. Sammen med henvisningen følger pedagogisk rapport fra skolen og skjema med opplysninger fra foreldrene. Med bakgrunn i disse opplysningene skal saksbehandler svare henviser, som i de aller fleste tilfeller er skolen, og si noe om hva hun tenker å foreta seg i saken. PP-tjenesten vil i de fleste tilfeller be skolen kalle inn til et samarbeidsmøte der berørte parter kommer sammen og diskuterer de utfordringer som er til stede og hva som bør gjøres.

Selv om PP-tjenesten skal delta i førhenvisningsfasen, bygger likevel mye av opplysningene om eleven på informasjon fra andre, i første rekke fra skolen og foreldrene. Jeg vil i det følgende drøfte hvorfor jeg mener det er viktig at PP-tjenesten også gjør sine egne undersøkelser for å skaffe seg kjennskap til eleven det gjelder.

6.2 Skriftlig dokumentasjon

I hele mitt yrkesaktive liv har jeg arbeidet med barn og ungdom, i ulike yrkesroller med ulike oppgaver og innhold. Det som har vært fellesnevneren i alle disse yrkesrollene, er kravet om skriftlig dokumentasjon. Barn observeres, beskrives og vurderes og dette noteres ned og formuleres til tekst. Intensjonen kan være at informasjonen er nødvendig bakgrunnsmateriale før foreldresamtaler, den kan inngå i kartlegginger og utredninger eller som evaluering av pedagogisk virksomhet. Hovedsaken er at teksten skal brukes i en eller annen sammenheng, den har et formål og skal leses av andre. Beskrivelsen kan bygge på direkte observasjoner, samtaler eller intervjuer med barn, eller så er den formidlet av andre gjennom referat, rapporter eller epikriser. All denne teksten går gjennom mine øyne, mitt hode, mine fortolkninger og kunnskap og ut i fingrene som skriver det ned og setter det på papiret.

Hannah Arendt mener språket i seg selv kan hemme oss i forsøket på å beskrive mennesker.

Så snart vi forsøker å si hvem noen er, begynner vi å beskrive egenskaper som denne «noen» deler med andre og som nettopp ikke er en del av det enestående ved ham. (Arendt 2012, s.183)

Arent utdyper hvordan språket, i forsøket på å beskrive et «hvem» ofte svikter og blir et spørsmål om «hva». I observasjoner kan barns handlinger bli tolket og karakterisert med hensikter vi ikke vet om de har. Barn kan bli beskrevet som sinte, redde, uvillige eller aggressive, som er følelser vi tror de har ut fra det vi observerer. Skriftliggjøring av observasjoner handler ofte om å beskrive egenskaper hos andre, nettopp det Arendt advarer mot. Hannah Arendt sier videre:

Siden mennesket ikke blir kastet tilfeldig inn i verden, men fødes av mennesker inn i en allerede bestående verden, går de menneskelige anliggendes vev av relasjoner forut for enhver enkeltstående handling og tale. (Arendt 2012, s.186)

6.3 Den sosiale arven.

I PPT sin virksomhet er det barn og unge med ulike vansker eller utfordringer vi møter. Disse barna er født «inn i en allerede bestående verden» det vil si at de ved fødsel har fått en *sosial arv*, avhengig av hvor foreldrene og familien befinner seg på den sosiale rangstigen i samfunnet. Når barnets vanske blir beskrevet er det i kontekst til skole eller barnehage, men den sosiale arven kan også spille inn, selv om den ofte er uuttalt. Hvis foreldrene fremstår som resurssterke kan det bidra til å påvirke vårt syn på barnet positivt, og vise versa. Jeg tar med en fortelling fra barnehagen som symboliserer dette:

En liten fortelling om fjøslukt

Lars er 5 år og bor på en gård i ei lita bygd. Han er yngst i en søskenflokk på seks, og går i bygdas eneste barnehage. Det snakkes mye om Lars sin familie i bygda. Gården de bor på er rotete og bygninger og utstyr i forfall, de har dårlig økonomi og henger etter med regninger og oppgjør. Familien kritiseres også for at de har skaffet seg så mange barn når det står så dårlig til. Lars er mye i fjøset sammen med faren, og derfor lukter det ofte fjøs av uteklærne hans når han kommer i barnehagen. Dette er et stort samtaleemne i personalet, og det klages over at det lukter stygt i garderoben på grunn av uteklærne til Lars.

I samme barnehage går Lisa, som er like gammel som Lars. Lisas foreldre er begge veterinærer, og i en jordbruksbygd har veterinæren en viktig funksjon og dermed høy status. I helger og noen ettermiddager er Lisa med foreldrene på jobb og beveger seg ofte i fjøs og staller. Når Lisa kommer i barnehagen blir dette fremhevet som spennende og interessant, og hun blir oppfordret til å fortelle de andre barna om sine opplevelser, og hva hun kan om dyr. At Lars kan sitte inne med den samme kunnskapen og erfaringene som Lisa er det lite fokus på, og at det lukter like mye fjøs av Lisa sine uteklær er aldri et tema.

Lars og Lisa er født med en sosial arv ingen av dem har kunnet, eller kan påvirke, men som får konkrete utfall i deres hverdag. Lisas erfaringer i fjøset blir oppfattet og fremstilt som noe positivt og spennende hun blir oppfordret til å fortelle om, mens Lars sine blir betraktet som et

problem fordi klærne hans lukter fjøs. Fordommer eller forforståelse kan sitte dypt i oss, og påvirke holdninger og utfordre vårt syn på verdier. Hvis personalet i skolen eller barnehagen ikke har en bevisst holdning til verdigrunnlaget som er formulert i formålsparagrafer i Barnehageloven eller Opplæringsloven, kan det utvikle seg *skjulte verdier* som påvirker læringsmiljøet i barnehagen eller skolen. (Lingås 2011, s.112). Et eksempel på en slik *skjult verdi* kan være de fordommene som ligger til grunn for synet på Lars og Line i barnehagen, eller de kan gi seg utslag i synet på barnets vanske i skolen.

6.4 Hvem eier vansken?

Min erfaring er at når skolen beskriver en generell eller spesifikk lære vanske hos et barn, (som dysleksi eller en språkvanske), fremstilles det først og fremst som et problem for barnet selv. Hvis det derimot dreier seg om et barn med atferdsvansker, blir vansken ofte presentert som et problem for skolen eller barnehagen, og i tilfeller der barnet har en kombinasjon av for eksempel ADHD og språkvansker, får ofte konsentrasjons og oppmerksomhetsvanskene størst fokus. Det er ikke alltid språkvanskene oppdages en gang, fordi fokuset er så sterkt på atferd.

Idet barnets vanske blir et problem for systemet, det vil si skolen, blir det ofte forklart i forhold til individperspektivet, der barnet ansvarlig-gjøres. (Nordahl 2015, s.23). Ifølge Nordahl er dette en urovekkende tilnærming, fordi det frataskolen og barnehagen ansvaret, og frikjenner systemperspektiver.

Som et eksempel på dette vil jeg presentere et utdrag fra en pedagogisk rapport jeg fant i mappa til Sander. Sander er 17 år og går på videregående skole. Han har hatt en vanskelig livssituasjon fra han var liten, og har fremdeles mye å slite med. Denne rapporten ble skrevet da han var 10 år gammel, og en slik beskrivelse som læreren her gir ville neppe sluppet gjennom hos ressursteamet i dag. Men er vi kommet noe lenger i forslag til løsning?

6.5 Utdrag fra pedagogisk rapport om Sander 10 år:

Ofte sint når han kommer på skolen. Faglig «opp og ned» mye hull. Skolen får ikke gjennomført kapitellprøver og kartlegginger. Overgangssituasjoner er vanskelige. Kan ofte komme i konflikter her med lærer og elever. Kan både slå og sparke og være stygg i munnen. I enetimen får han gjort det han skal, men i de andre timene får han gjort lite. Bruker dagsplaner, dette stiller krav til han og han bruker mye tid på å

kverulere og komme med unnskyldninger på å slippe, og at lærer/-assistent skal skrive for ham. Vanskelig for å motivere han til å prøve å strekke seg. Vegrer seg for krav. God i engelsk muntlig. Han sier i samtale med Ole at han ikke har venna og at han er uønsket og ingen liker ham.

Hvis jeg deler teksten i positiv og negativ framstilling, og setter det opp som en liste blir det slik: Negativ beskrivelse:

- Ofte sint når han kommer på skolen.
- Faglig «opp og ned» mye hull.
- Skolen får ikke gjennomført kapittelprøver og kartlegginger.
- Overgangssituasjoner er vanskelige
- Kan ofte komme i konflikter her med lærer og elever.
- Kan både slå og sparke og være stygg i munnen.
- I enetimen får han gjort det han skal, men i de andre timene får han gjort lite.
- Bruker dagsplaner, dette stiller krav til han og han bruker mye tid på å kverulere og komme med unnskyldninger på å slippe, og at lærer/-assistent skal skrive for ham.
- Vanskelig for å motivere han til å prøve å strekke seg.
- Vegrer seg for krav

Positiv beskrivelse:

- I enetimen får han gjort det han skal...
- God i engelsk muntlig.

Ti og en halv setning er negative beskrivelser av ham. En og en halv er positiv.

Her tar jeg det enda et skritt videre og teller negative ord:

- Ofte **sint** når han kommer på skolen.
- Faglig «opp og ned» **mye hull**.
- **Skolen får ikke gjennomført** kapittelprøver og kartlegginger.
- Overgangssituasjoner **er vanskelige**
- Kan ofte komme i **konflikter** her med lærer og elever.

- Kan både **slå** og **sparke** og være **stygg i munnen**.
- I enetimen får han gjort det han skal, men i de andre timene får han **gjort lite**.
- Bruker dagsplaner, dette **stiller krav** til han og han bruker mye tid på å **kverulere** og **komme med unnskyldninger** på å **slippe**, og at lærer/-assistent **skal skrive for ham**.
- **Vanskelig for å motivere** han til å prøve å strekke seg.
- **Vegrer seg** for krav

Positive ord:

- I enetimen får han **gjort det han skal...**
- **God** i engelsk muntlig.

Seksten negative ord og begreper, to positive.

Selv oppsummerer gutten sin situasjon slik:

Han sier i samtale med Ole at han **ikke har venna** og at han er **uønsket** og **ingen liker ham**.

Dette er et skrekkeksempel på hvordan en elev kan bli beskrevet.

En kan forestille seg at erfaringene læreren har hatt med gutten har pågått over tid, og de har vært gjennomgående negative. Om det er blitt foretatt en observasjonsprosess vites ikke, men det som skrives ned i rapporten er det læreren trolig mener er viktigst å få formidlet videre for å få hjelp. Når læreren sier at Sander ofte er sint når han kommer på skolen går læreren inn og tolker guttens følelser. Sander kan virke sint, se sint ut, eller opptre som han er sint, men vi vet ikke om han er det. Han kan like gjerne være redd, sulten, fortvilet, lei seg eller syk.

Ofta tolker og beskriver vi barns følelser ut fra det vi ser og observerer. Sander opptreer sint, ergo er han sint. Løkken og Søbstad er klare på at tolkning er et spørsmål om drøfting med bakgrunn i kjennskap til barnet, kontekst, tidligere erfaringer og generell teoretisk innsikt.

(Løkken Søbstad 1995, s.53)

Gjennom beskrivelsen legges ansvaret for den uheldige utviklingen på Sander. Blant annet blir det pekt på at skolen ikke får gjennomført kartlegginger og kapittelprøver på grunn av ham. Om det her menes for bare han, eller om det gjelder hele klassen vites ikke. Uansett er det et stort ansvar å legge på en 10 åring. Det blir også forventet at han skal strekke seg og slutte å vegre seg for krav, og motivere seg for skolen. De positive beskrivelsene er ikke mange, men det sies at Sander får gjort oppgaver i ene-timer, og at han er god i engelsk.

Læreren beskriver barnet i en tekst saksbehandleren i PP-tjenesten skal lese, og som danner deler av et grunnlagsmateriale i en sakkyndig vurdering. Teksten beskriver gutten slik læreren oppfatter ham, den fremstiller forutsetninger og rammefaktorer læreren må forholde seg til, og formidler lærerens ønsker og mål. Som leser kan saksbehandleren forholde seg til lærerens opplevelse som «sann», det er sånn er Sander er, eller velge en hermeneutisk tilnærming.

Tove Thagaard deler den hermeneutiske fortolkningen inn i tre stadier:

Der leseren fortolker hva som hender, videre der leseren forsøker å avdekke handlingens symbolske betydning, og til slutt der leseren tolker handlingens underliggende eller skjulte betydning. (Thagaard 1998, s.37)

I antologien Tilpasset Opplæring (Bunting m.fl. 2014, s.76) skriver Ingunn Stray og Torstein Stray i kapittelet «Alle elever har behov for å bli forstått» om den relasjonsorienterte lærer som har blikk for hver enkelt elevs signaler og behov, og som tar ansvaret for å bidra til det psykologiske klimaet i klasserommet.

At det er nedslående å lese en så negativ beskrivelse av et barn er det ingen tvil om. Leser man teksten og fortolker den slik den står er det lett å fordømme vedkommende lærer som negativ og lite relasjonsorientert i forhold til barnets behov. Og det kan jo være nettopp slik det er, at læreren ser på Sander som et uromoment som ødelegger undervisningen, uten å se sin egen rolle. Ingela Josefson minner om at praktisk erfaring ikke automatisk leder til gode handlinger, så selv om læreren er erfaren er det ikke sikkert han har evne til refleksjon. (Josefson,2015, s.35)

Hvis en bare forholder seg til det som konkret observeres, blir det en «tynn» beskrivelse, det vil si at en kun forholder seg teksten slik den står. Men benytter man en hermeneutisk

tilnærming, kan det betraktes som en «tykk» beskrivelse, det vil si at en spør om det finnes en underliggende mening bak teksten. (Thagaard 1998, s.35).

Kan det være fortvilelse og avmakt som ligger bak det læreren skriver, at han smører tjukt på med negative beskrivelser for å sikre seg den hjelpen han trenger? Uansett er det tydelig at både lærer og elev har sitt å stri med i denne situasjonen, og at de begge trenger hjelp og støtte. I den sakkyndige vurderingen tilrår PP-tjenesten mange timer spesialundervisning, og en assistentressurs som skal bistå Sander når det oppstår vanskelige situasjoner på skolen.

Sju år senere møter jeg Sander på videregående skole. Det er fremdeles mange ting i livet til Sander som er vanskelig, og han forteller selv at hans forhold til skolen alltid har vært negativt og preget av dårlig mestring.

Jeg har tatt med noen eksempler på hvordan barn kan bli fremstilt, og hva som kan være bakenforliggende årsaker. Viktigheten av å gjøre egne observasjoner og ikke bare godta andres beskrivelser er elementært i en sakkyndighetsvurdering. Lover, prosedyrer og rapporter ført i pennen av andre kan ikke gi meg den helhetlige kunnskapen som er nødvendig for å ta gode faglige vurderinger. Til det trenger jeg førstehåndskunnskapen som ligger i et personlig møte, og en kontekst som speiler min erfaring.

6.6 Å bli kjent med Ivar.

Som del av forberedelsen til den sakkyndige vurderingen som skal utarbeides for mellomtrinnet, blir jeg enig med foreldrene og skolen om at jeg skal gjennomføre noen observasjoner av Ivar på skolen. Jeg innser at den informasjonen jeg sitter inne med om ham, stort sett handler om andrehåndsinformasjon, det andre har fortalt meg. Jeg setter derfor av god tid til å observere ham i samspill med lærere, assistent og andre elever både inne og ute, og gjennomfører mange samtaler med ham for å bli mer personlig kjent med ham.

Når jeg kommer inn i klasserommet ser jeg 17 elever sitte bøyd over pultene, ivrig opptatt med sine oppgaver mens en lærer går rundt og hjelper, oppmuntrer og småsnakker med dem. Bakerst i klasserommet ser jeg et lyslugget hode bak en vindusrute og en glassdør på et

grupperom sammen med en voksen dame. Det er Ivar som sitter der sammen med assistenten sin. Inntrykket gir øyeblikkelige assosiasjoner til mine erfaringer med Sander, og også til fortellingen om Rolf. Tanken som slår meg er Ivar slett ikke er integrert, vi er tvert imot i ferd med å segregere ham! Diskrepanserfaringene (Lindseth) jeg trekker fra fortellingene om Sander og Rolf, blir en øyeåpner i forhold til Ivar.

Jeg innser at før jeg utarbeider en ny sakkyndig vurdering til Ivar, må jeg skaffe meg et størst mulig innblikk i hans totale læringsmiljø. Ettersom det er foreldrene og skolen som er nærmest Ivar og kjenner ham best er opplysningene fra disse som er helt elementære, men jeg ser at jeg også trenger mine egne observasjoner for å skaffe meg best mulig vurderingsgrunnlag.

Jeg ser at han er mye alene sammen med assistenten, og selv om alle parter forteller meg at dette fungerer bra på det nåværende tidspunkt, er det viktig at jeg ser det store bildet. Hvem er det egentlig det fungerer bra for, er det for Ivar eller skolen? Hvis Ivar strever med sosial fungering sammen med andre barn, hvordan skal han få øve på det når han bare er sammen med voksne?

Etter å ha gjennomført en observasjonsprosess på skolen og hatt samtaler med Ivar og foreldrene hans, har jeg nå et bedre kjennskap til ham. Jeg oppdager hva som er styrkene hans, hva han kan og mestrer, og hva han selv ønsker. Når jeg skal utarbeide en ny sakkyndig vurdering har jeg et bredere grunnlag å vurdere ut fra. Hva jeg har funnet ut kommer i neste kapittel.

KAPITTEL 7

7.1 Sakkyndig vurdering.

Når PP-tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering skrives den inn i en oppsatt mal som inneholder de momentene som skal være med. Skjemaer og maler kan være praktiske å bruke som moment-/ huskelister, og tjene som kvalitetssikring i forhold til juridiske og pedagogiske rettigheter. Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet lovene, reglene og prosedyrene som ligger i Handlingshjulet, og som alle legger viktige føringer for innholdet i den sakkyndige vurderingen. Men det er ikke nok å bare henvise til utfallet av disse prosedyrene. Jeg skal foreta en *vurdering* av alle opplysningene jeg siter inne med, noe Opplæringsloven sier jeg har plikt til å gjøre på best mulig faglig grunnlag. For å kunne gjøre en vurdering må jeg ta i bruk hele min handlingsberedskap i form av faglig kunnskap, erfaring og kjennskap til praksisfeltet.

I 2019 innførte PPT Sør-Helgeland en ny mal for sakkyndig vurdering. Denne bygger på *Sakkyndig vurdering og forvaltning*, ett studium i regi av *Institutt for pedagogikk og livslang læring* ved NTNU. Studiet bygger på forskning og erfaringer fra Trøndelagsprosjektet som ble gjennomført i Sør-Trøndelag i 2003-2005 (Bargel og Samuelsen 2019, s.63). Prosjektet hadde et systemrettet perspektiv, og målet var å gi skolene som deltok et analyseverktøy de kunne benytte for å arbeide mer målrettet og systematisk. Systemperspektivet åpner for at skolen i større grad retter søkelyset på egen tilrettelegging av opplæringen, gjennom analyse av elevens forutsetninger, hvilket utbytte eleven har av den ordinære/ tilpassede opplæringa, organisering, skolens kompetanse og generelle holdninger, arbeidsmåter og sosiale og relasjonelle forhold.

Jeg vil nå beskrive den opprinnelige malen vi brukte i vår tjeneste, og sammenlikne den med den nye som ble innført i 2019. Den gamle malen ble benyttet da Ivars sakkyndige vurdering for småskolen ble utarbeidet, og jeg vil presentere momentene som var førende. Så vil jeg med den nye malen som ramme presentere den sakkyndige vurderingen som skal gjelde for Ivar på mellomtrinnet. Kan ulikheter mellom malene og få betydning for PPT sin måte å arbeide på og ha noe å si for utfallet?

En sakkyndig vurdering består av to hoveddeler, en utrednings- og en tilrådningsdel. Denne oppdelingen er den samme i de to malene jeg skal beskrive, men innholdet og fokuset er ulik.

Begge malene ligger som vedlegg til oppgaven.

7.2 MAL 1 (vedlegg 13-15)

Sakkyndig vurdering for 2. til og med 4. trinn.

UTREDNING:

7.2.1 Informasjon om eleven.

Headingen forteller hvilken elev vurderingen gjelder, hvilke klassetrinn eleven tilhører nå, og for hvor mange år vurderingen gjelder. Den kan gjelde for ett, to eller flere trinn, alt etter vanskens art. Ivar presenteres med navn, fødselsnummer, adresse og foreldre. Det må tas stilling til om Ivar kan ha en sakkyndig vurdering som gjelder for 3 år, altså hele småskoletrinnet, eller om den må skrives for en kortere periode.

Ved å henvise til opplæringsloven og paragraf for spesialundervisning vises det til elevens juridiske rettigheter. Selv om den sakkyndige vurderingen i seg selv kun er rådgivende og ikke et juridisk dokument, er den førende for at det kan fattes vedtak om spesialundervisning. Det er opp til skoleeier å velge å følge PPT sin tilrådnings eller ikke, men avgjørelsen skal alltid begrunnes i et vedtak. Derfor er dette punktet i den sakkyndige vurderingen viktig som påminnelse om hva saken handler om, og gi ankemuligheter hvis foreldre og elev er uenig i vedtaket.

7.2.2 Bakgrunnsinformasjon

Som bakgrunnsinformasjon opplyses det om når eleven ble henvist til PP-tjenesten, hvilken instans det var som henviste, og henvisningsgrunn. Det gis en kort oppsummering av Ivars forhistorie, hans vansker og hvordan disse kommer til uttrykk. Disse opplysningene er ment som informasjon om når elevens vanske først ble oppdaget, hvem som oppdaget vansken, og hvorfor det ble vurdert som nødvendig å henvise til PP-tjenesten. Henvisningsgrunnen er ikke alltid samsvarende med barnets vanske som blir beskrevet senere i rapporten. Barnet kan være henvist allerede i barnehagealder, og mye kan ha endret seg i årenes løp. Hvis barnet er

henvist i barnehagealder, er det viktig å belyse og begrunne hvorfor barnet fremdeles har behov for spesialpedagogisk hjelp når det har begynt på skolen. Bakgrunnsinformasjonen inneholder også grunnlagsdokumenter, som tidligere sakkyndige vurderinger, pedagogiske

rapporter, utredninger fra egen tjenesten og andre instanser, observasjoner og drøftinger med foresatte og skole. Her er det opp til saksbehandler å velge ut det som er relevant i forhold til sakens innhold.

7.2.3 Lærevanske:

Den neste delen omhandler lære- og utviklingsvansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa. Ivars diagnose beskrives sammen med resultater fra utredningene som ligger til grunn.

7.2.4 Situasjonsbeskrivelse:

Her beskrives Ivars situasjon her og nå. Hvordan har han det på skolen, hans faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Beskrivelsen er ofte knyttet opp mot elevens vanske eller diagnose, og hvordan disse påvirker skolehverdagen, og bygger i stor grad på opplysninger fra skolen i pedagogisk rapport, samtaler med lærere og egne observasjoner, (se Handlingshjulet). Det ligger ingen momenter i malen som stiller krav om at PP-tjenesten skal ha egne samtaler med eleven selv eller foreldrene.

7.2.5 Behov for spesialpedagogiske tiltak etter § 5.1

I denne delen skal det vurderes om Ivar kan få et tilfredsstillende tilbud gjennom ordinær tilpasset opplæring, eller om han har behov for spesialundervisning. Jeg skal vurdere elevens vansker og diagnoser opp mot det ordinære/ tilpassede tilbudet skolen kan tilby. Kan Ivar delta i det ordinære undervisnings tilbudet med tilpasninger, og kan han følge trinnets kompetansemål for alle fag i læreplanen? Med bakgrunn i de opplysningene som er gitt kan jeg ikke se at Ivar får et tilfredsstillende tilbud gjennom den ordinære undervisningen. Han beskrives som urolig, med dårlige sosiale ferdigheter og med liten interesse for andre barn. Det var vanskelig for ham å være i klasserommet sammen med de andre, og han er et forstyrrende element for de andre elevene.

7.2.6 Kan det gis tilpasninger innenfor det ordinære opplæringstilbudet?

Her kan jeg komme med råd og forslag til tilpasninger som kan bedre undervisnings-situasjonen for Ivar. Det kan være forslag til hvordan det gis tydelige beskjeder for å bedre oppmerksomhet, ekstra forklaring og oppfølging ved igangsetting av oppgaver, oppfølging i overgangssituasjoner og friminutt.

7.2.7 Realistiske opplæringsmål.

Er det realistisk å tro at Ivar kan følge den samme undervisningsplanen som resten av trinnet, eller er vil det være nødvendig med avvik fra læringsmålene? Hvis konklusjonen er ja på det siste, innebærer det at han har behov for spesialundervisning.

Har Ivar utbytte av det ordinære opplæringstilbudet sammen med resten av klassen?

Nei, ikke slik situasjonen er nå. Ivar er blitt vant til å være på grupperommet, og ser ikke ut til å være i klasserommet som han synes er urolig og uoversiktlig. Skolen er klar på at det ikke vil fungere og plassere Ivar i klasserommet sammen med de andre elevene. Han kan følge trinnets kompetansemål i fagene, men må ha spesialundervisning i form av eneundervisning på grupperom. Skolen mener det ikke vil være realistisk å tro at Ivar kan få et forsvarlig undervisningstilbud sammen med de andre elevene i klassen.

7.2.8 Beskrivelse av et forsvarlig opplæringstilbud

Jeg skal nå beskrive hva et forsvarlig opplæringstilbud for Ivar bør inneholde. Først gis det råd om hvilke tilpasninger som kan gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Hva vil være et forsvarlig opplæringstilbud for Ivar? Er det forsvarlig å fortsette opplegget med eneundervisning? Vil det være forsvarlig å foreslå tilpasninger som gir Ivar mer tilgang til de andre i klassen? Hvordan vil det i så fall påvirke ham, og hva med hensynet til de andre elevene? På bakgrunn av skolens og foreldrenes ønsker og beskrivelsen av Ivars første skoleår, vurderer PP-tjenesten det som forsvarlig at Ivars nåværende opplæringstilbud videreføres.

7.2.9 Elvens behov for spesialundervisning.

Det konkluderes med at Ivar har behov for spesialundervisning. Har han fremdeles behov for ekstra oppfølging av assistent, og/eller trenger han styrking med ekstra timer i enkeltfag?

Hvis det konkluderes med at Ivar har behov for eneundervisning, vil det si at det også er behov for assistent. Om assistenten skal følge opp Ivar direkte, eller gå inn og erstatte lærer i undervisningen vurderes under neste punkt i rapporten.

7.2.10 Krav til opplæringsmiljø/ organisasjon

Denne delen omhandler skolen, og hvordan den skal planlegge og tilrettelegge for Ivars opplæringssituasjon.

7.2.11 Kompetanse:

Det første kravet går på kompetanse. Hvilken kompetanse må personalet på skolen inneha for å kunne gi Ivar forsvarlig undervisning?

I Ivars tilfelle blir spesialundervisningen gitt i form av ekstra personalressurs, det vil i praksis si assistent. Har en assistent nok kompetanse til å gi Ivar et forsvarlig pedagogisk tilbud? Hva er det meningen Ivars assistent skal gjøre? Noe av Ivars undervisning gjennomføres med lærer, men han er også mye alene sammen med assistent. Det betyr at en del av undervisningen Ivar får, gjennomføres av ufaglært personale. Kravet til kompetanse er et svært viktig punkt i den sakkyndige vurderingen. Om det er en assistent som er tildelt eleven som ressurs, betyr ikke det nødvendigvis at det er denne personen som skal stå for gjennomføringen. Den som skal foreta spesialundervisningen må kjenne til elevens faglige ståsted, ha kompetanse i forhold til den vansken eleven har, samt faglig og didaktisk kunnskap til å sette sammen og gjennomføre og evaluere et forsvarlig opplæringstilbud.

7.2.12 Metode:

Hvordan skal undervisningen foregå, og hvilke metoder kan være relevante å ta i bruk for å gi Ivar god spesialundervisning? Her kan det åpnes for undervisningsmetoder som er særlig rettet mot den vansken eller utfordringen eleven har. Det kan også dreie seg om spesielle

interesser eleven har, og som det kan være lurt å bruke i undervisningen. Ivar er veldig glad i dataspill, og holder mye på med dette på fritiden. Han liker veldig godt å jobbe på Ipaden, og skolen legger opp til at han får mest mulig av undervisningen på data. Her spiller kjennskap til eleven en viktig rolle.

7.2.13 Voksnetthet:

Hvor mange voksne bør det være på trinnet for at Ivar, men også de andre elevene skal få et forsvarlig opplæringstilbud? Den sakkyndige vurderingen er rettet individuelt mot Ivar og hans behov, men det skal samtidig tas hensyn til hele trinnet. Det skal ikke tas ressurser fra de andre elevene for å ivareta Ivar, det han trenger skal tildeles ekstra. Skolen må gi de nødvendige opplysninger om trinnets samlede behov, slik at ressursene fordeles på en forsvarlig måte. Ivar har hatt Randi som sin egen assistent gjennom første trinn, og har fått et trygt og godt forhold til henne, og både foreldrene og skolen er opptatt av at hun fortsatt skal være Ivars assistent.

7.2.14 Tilrettelegging av fysiske forhold:

Er det noe i skolens fysiske miljø som bør endres eller tilrettelegges for at Ivar skal få et godt nok tilbud? For elever med ulik grad av fysiske handicap er det viktig at det fysiske miljøet på skolen er tilrettelagt slik at det ikke hindrer utfoldelse. Her kan det handle om alt fra tilpasning av stoler og bord til lys og lydforhold. Trenger eleven et sted å være for seg selv av og til for å hvile, eller må det tilrettelegges ekstra i garderober eller på toalett?

Ivar er var på støy, uro og sterk lukt, dessuten er hans uro et forstyrrende moment for de andre. Dette er noen av grunnene som oppgis for at mye av undervisningen foregår på et eget grupperom.

TILRÅDNING:

7.2.15 Innholdet i spesialundervisninga.

Det er gjennom utredningsdelen slått fast at Ivar ikke får forsvarlig utbytte gjennom den ordinære undervisninga, og skal derfor ha spesialundervisning. PP-tjenesten kommer i tilrådingen med forslag til hva spesialundervisninga kan/bør inneholde for å oppfylle opplæringsmålene. Skolen mener Ivar kan følge de fleste læreplanmålene for trinnet sitt, og at

han kan ha det samme faglige innholdet i undervisningen som de andre. For Ivar blir ikke det faglige innholdet i spesialundervisningen hovedpunktet, det blir derimot organiseringen.

7.2.16 Organisering

Hvordan spesialundervisningen organiseres er avhengig av elevens behov og skolens ressurser. Skolen er klar på at Ivar har behov for spesialundervisning i form av full assistent ressurs, og at den bør organiseres som eneundervisning. Det er slik det har vært organisert gjennom første trinn, og skolen vurderer at det fungerer fint. Dessuten gir Ivar uttrykk for at de andre elevene er urolige og bråkete, og at det er tryggest på grupperommet. Ut fra den samlede kjennskap til saken er det grunn til å være enig og foreslå at organiseringen fortsetter.

7.2.17 Omfang

Omfanget av spesialundervisningen skal angis i antall årstimer når det gjelder enkeltfag. Hvis for eksempel en elev skal ha forsterkning i matematikk med 3 ekstra timer i uka, vil det utgjøre 85.5 årstimer i faget. Assistentressurs er også ansett som spesialundervisning, men er

ikke timefestet. Det skal angis hvordan, hvor mye og i hvilke sammenhenger assistenten skal benyttes. Forslaget til omfang danner grunnlaget for vedtaket om spesialundervisning, så dette er et svært viktig punkt i den sakkyndige vurderingen. Ivar har en stor assistentressurs som skal følge han gjennom dagen. Det vil si at det forutsettes at han har ekstra behov for støtte i undervisningssituasjonen, i overgangssituasjoner og friminutt.

7.2.18 Vurderingens virketid

PPT kan skrive en sakkyndig vurdering for flere år, for eksempel for mellom- eller ungdomstrinnet hvis det er sannsynlighet for at behovene ikke vil endre seg nevneverdig. Den kan også skrives for en kortere periode hvis eleven har behov for ekstra hjelp i en kortere periode. Hvis behovene endrer seg i betydelig grad, må det lages en ny vurdering.

Ivar får en sakkyndig vurdering som skal gjelde for 3 år, det vil si for hele småskoletrinnet. I opplysningene som ligger til grunn er det lite som tilsier at behovene hans vil endre seg nevneverdig over tid. Skolen ønsker forutsigbarhet i forhold til hvilke ressurser de har til rådighet, og med en langsiktig sakkyndig vurdering, kan assistenten som kjenner Ivar godt fortsette å være en trygghet for ham.

7.2.19 Evaluering og samarbeid videre

Tiltaket skal evalueres internt i skolen og i samarbeid med heimen. Dette kan foregå i samarbeidsmøter, eller i egne rapporter. Alle elever som mottar spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) som bygger på målene i den sakkyndige vurderingen. IOP skal evalueres i en egen årsrapport. Det er faste samarbeidsmøter rundt Ivar 2 ganger i semesteret. Her møter foreldre, skolen v/ kontaktlærer, assistent, og avdelingsleder på trinnet, og PP-tjenesten. Møtene handler for det meste om hvordan det går med Ivar i hans skolehverdag. Han har sine opp- og nedturer som det blir snakket om. Selv om foreldrene har kopi av både sakkyndig vurdering, IOP og årsrapport, er disse dokumentene sjelden temaer på møtene. PP-tjenesten møter fordi vi følger saken aktivt, og skal holdes oppdatert i utviklingen.

7.2.20 Konklusjon:

Sør-Helgeland PPT vurderer at Ivar Hansen f.01.03.10 har rett til spesialundervisning, jfr. Opplæringsloven § 5-1 Den individuelle opplæringsplanen skal ifølge Opplæringsloven utarbeides i samsvar med klassens/gruppens/ skolens plan, læreplanen og de tilføyelser og presiseringer som er gjort i den sakkyndige vurderingen.

Den ferdige sakkyndige vurderinga underskrives av leder og saksbehandler fra PPT.

Kopi av den sakkyndige vurderinga sendes til eleven og/ eller foresatte med bakgrunn i Opplæringslovens § 5-4 hvor det bl.a. heter:

Med dei avgrensningane som følger av reglane om teieplikt og § 19 i Forvaltningslova, har eleven eller foreldra til eleven rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.

Vi gjør oppmerksom på at vår tilråding ikke må oppfattes som vedtak i saken.

7.2.21 Vedtaket fattes av kommunen.

Både Opplæringsloven og Forvaltningsloven oppfordrer til at elev/foreldre skal se den sakkyndige vurderinga før det fattes vedtak, slik at de har mulighet til å uttale seg om innholdet. Vanlig saksgang er imidlertid at den sakkyndige vurderingen blir sendt ut samtidig til skolen og heimen, noe som gjør det vanskelig for foreldrene å komme med reaksjoner eller innspill. Elev/ foreldre har klagerett på vedtaket, men liten mulighet til å påvirke innholdet i den sakkyndige vurderinga.

7.3 Mal 2 (Vedlegg 9-12)

Sakkyndig vurdering for 5.trinn

7.3.1 Presentasjon av eleven og bakgrunnsopplysninger

Disse punktene er lik den forrige malen, så den ser jeg bort fra her.

7.3.2 Informasjon fra skolen

Sammen med henvisning skal det ligge en pedagogisk rapport fra skolen. Den skal først ta utgangspunkt i og beskrive den ordinære opplæringen og det samlede læringsmiljøet på trinnet. Det gjelder strukturen på undervisningen, og hvordan den fremmer læring hos alle elevene, forventninger til elevenes læring, hvordan er relasjonene mellom lærere og elever og foreldresamarbeid.

Når det er gjort rede for det ordinære opplæringstilbudet for trinnet, skal Ivars utbytte av undervisningen beskrives og vurderes opp mot den ordinære opplæringa. Skolen skal gi et bilde av elevens faglige og sosiale ståsted, både når det gjelder hans sterke sider og hvilke vansker og utfordringer han har. Beskrivelse og analyse av tiltak som skolen har satt i gang for å øke elevens læringsutbytte. Er Ivar inkludert og del av klassemiljøet på trinnet? Resultat av nasjonale og lokale kartleggingsresultater skal presenteres. Skolen beskriver Ivar som

faglig sterk i de fagene han er interessert i. Det er vanskelig å motivere ham når det ikke fenger, det gjelder både faglig innhold og metodevalg. Han synes de andre elevene er bråkete og urolige, og han ønsker ikke å være så mye i klassen. Skolen mener det beste for Ivar er at han fortsatt får ene-undervisning og egen assistentressurs på mellomtrinnet.

7.3.3 PP-tjenestens egen kartlegging

Det stilles krav til at PP-tjenesten gjennomfører egne kartlegginger, og ikke lenger basere sin vurdering på opplysninger fra skolen og andre instanser. Det betyr at tjenesten må være oppsøkende og til stede på skolen, og at jeg må være fysisk til stede i klasserommet og se hvordan undervisningen gjennomføres, og danne meg et inntrykk av læringsmiljøet. Det er også viktig å intervjuere lærere og assistenter for å høre deres mening, og for å forvise seg om dette har vært en ordinær undervisningssituasjon. Er det sånn det bruker å være?

7.3.4 Observasjon av Ivar

Jeg er sammen med Ivar i 2 undervisningstimer og i lunsjpausen når han spiser sammen med de andre elevene. Skolen ønsker at jeg skal observere ham både i fag han interesserer seg for, og der det ikke er tilfelle. Derfor skal jeg være med i en norsktime, som han ikke synes er så spennende, og i en naturfagtime som er et fag han liker. Jeg har selv ytret ønske om å få være til stede i lunsjpausen for jeg ønsker å se ham i en sosial setting med andre.

Ivar tar godt imot meg og synes det er ok å få besøk. Han tilbyr meg en stol, og sier det er viktig at gamle damer får sitte godt. Jeg smiler og takker ham for omsorgen som jeg opplever er ærlig ment. Læreren kommer inn og sier de skal ha norsk, og at Ivar skal gjøre ferdig en tekst han har begynt på for noen dager. De øver på tegnsetting, med punktum og stor bokstav. Det er tydelig at Ivar ikke har lyst til dette, og viser det med hele sitt kroppsspråk. Han tar nettbrettet og sier han vil vise meg noe. Lærer sier det kan han få gjøre etterpå, nå må han gjøre ferdig oppgaven. Det blir mye forhandling og diskusjon før han skriver noen få setninger, og han vil hele tida snakke med meg. Å skrive for hånd er vanskelig for ham, så han får bruke pc. Når han har prestert noen setninger får han mye ros, og han får lete opp noe på nettbrettet han vil vise meg. Det er noen spillfigurer han er veldig opptatt av og jeg får en lang forklaring på hva disse gjør, uten at jeg forstår så mye.

Naturfagtimen går mye bedre. Her er tema årstider og månefaser, og ettersom Ivar er så opptatt av verdensrommet og planeter er dette et tema som fenger. Ivar viser mye faktakunnskaper, og kan reflektere over hvordan dette påvirker livet på jorda. I denne timen ser det ut som han helt har glemt at jeg er der, og snakker ivrig med læreren om tema. Han utfører oppgavene uten protester, og virker glad og opprømt.

Ivar spiser maten sin sammen med de andre elevene i klassen. Han har sin faste plass i klasserommet, og han går dit og setter seg. Han finner fram maten, og begynner å spise. Mens elevene spiser vises Supernytt på TV-skjermen, og snart er Ivar oppslukt av det han ser. Han følger spent med på et innslag om en orkan som har herjet et sted i verden. Han snakker ikke med de andre, og de ser heller ikke ut til å bry seg om at han er til stede. Noen sitter sammen og snakker med hverandre, noen følger med på

skjermen, og noen går ut. Når Ivar er ferdig å spise går han ut sammen med assistenten sin.

7.3.5 Elevens stemme:

PP-tjenesten skal snakke med eleven for å høre hvordan han selv opplever sin situasjon på skolen. Det er laget en egen intervjuguide med aktuelle spørsmål og problemstillingen en kan følge i elevsamtalen. Et tema som skal være med er om hvorvidt eleven opplever seg som inkludert i skolehverdagen. (Barnekonvensjonen art.12)

7.3.6 Elevsamtale med Ivar

Ivar sier han har det bra på skolen, og at han liker assistenten Randi. Han synes det er kjedelig med noen fag, og da gidder han ikke gjøre så mye. Egentlig tror han at han slipper hvis han bare får dem til å forstå hvor kjedelig det er. Når jeg spør om forholdet til de andre elevene, sier han at de er bråkete og at de gjør mye rart. Han forstår ikke begrepet inkludert når jeg spør om det, så jeg lar det ligge. Jeg spør heller om han har venner. Nei det har han ikke sier han, men han ønsker seg det veldig. På spørsmålet om hva en venn egentlig er, svarer han at det er en som kommer og ringer på døra hjemme og spør etter ham. For det gjør vennene til brødrene hans. Det er stadig noen som ringer på og spør etter dem, men aldri etter ham. Det synes han er urettferdig.

Jeg spør om man kan ha venner på skolen, men det tror ikke Ivar, venner er sånne man gjør ting på fritida med. For eksempel å game, og man gamer jo ikke på skolen.

Når vi kommer inn på gaming begynner han å fortelle om spillfigurene sine igjen, og det blir vanskelig for en gammel dame å følge ham. Vi avslutter samtalen, og jeg takker for dagen.

Foreldresamtale

Foreldrene til Ivar synes det går fint med ham, stort sett. Det er gode og dårlige dager, og av og til føler de seg veldig slitne. De er opptatt av å leve et vanlig familieliv, og passe på å følge opp de andre to guttene. De har god støtte og hjelp i autismeforeninga, og prøver å holde seg oppdatert faglig. Når det gjelder skolen synes de det går bra, han lærer mye, og kan imponere dem med faktakunnskap om enkelte emner. Når han interesserer seg for et tema, kan han bli nesten oppslukt av det. Når han ikke er interessert bryr han seg ikke, og da er det veldig vanskelig å få ham til å gjøre noe. Vi har hatt mange runder med lekser sier mor, det er en evig kilde til konflikt. Det som bekymrer foreldrene mest, er at han er så mye alene. Det er sårt når de andre to får besøk av venner og ingen tar kontakt med Ivar. Han sier selv at han er ensom og at han ønsker noen å være sammen med. Foreldrene uttrykker at det viktigste for dem er at Ivar skal få mer sosial kontakt med de andre elevene. De har tatt det opp med skolen, men har fått til svar at Ivar ikke vil.

Det neste punktet i PP-tjenestens kartlegging er å se på skolens ordinære opplæringstilbud for hele trinnet. Hvor store lærerressurser er tilgjengelig, og hvilke metoder og arbeidsmåter benyttes? Hvordan er det fysiske miljøet tilrettelagt, og hvordan er læringsmiljøet? Svar på disse spørsmålene får jeg gjennom observasjon, intervju med lærere og avdelingsleder, samt å gå gjennom undervisningsplaner og evalueringer.

Hvis andre instanser har vært inne i saken, som BUP, Statped eller logoped skal informasjon fra disse også komme til uttrykk her.

7.3.7 Utredning/ vurdering

Jeg har nå samlet inn informasjon fra skolen med pedagogisk rapport og henvisning, gjort egne observasjoner, snakket med Ivar, foreldrene hans, samt lærere og annet personale på skolen. Med bakgrunn i den samlede informasjonen skal PP-tjenesten nå gi en vurdering av elevens utbytte av opplæringstilbudet. I vurderingen skal det tas hensyn til

Barnekonvensjonen, artikkel 3, barnets beste og barns rett til å gi uttrykk for egen mening, artikkel 12. (Barnekonvensjonen 2016)

For å kunne vurdere om eleven trenger spesialundervisning, må jeg først bedømme hva skolen har gjort for å tilrettelegge den ordinære undervisningen med hensyn til Ivars behov, funksjonsbehov, læreforutsetninger og utviklingsmuligheter. Tas det fra skolens side høyde for at han også har sterke sider og utviklingsmuligheter som kan utnyttes?

I den sakkyndige vurderingen til Ivar skal jeg vurdere hvilke muligheter han kan ha i den ordinære opplæringen. Skolen beskriver i sin pedagogiske rapport hvordan opplæringstilbudet er lagt til rette for eleven, og mener det beste for Ivar vil være fortsatt eneundervisning på grupperommet. De begrunner dette i elevens vansker, at han er lite sosial, og at han selv synes de andre elevene er bråkete. Dessuten spiser han maten sin sammen med de andre elevene hver dag, så han er sammen med dem en del av dagen.

Et annet viktig argument er at han viser god faglig utvikling med denne typen organisering. Skolen tror ikke Ivar vil få like stort utbytte av å delta i den ordinære undervisningen verken faglig eller sosialt. Det er skolen som er sammen med Ivar hver dag, og som har førstehåndskunnskap og størst erfaring med ham, det sier seg selv at skolens oppfatning må veie tungt i min vurdering.

Samtidig sitter jeg med viten etter samtaler med fra Ivar og hans foreldre, som sier at han er ensom og at han savner venner. Selv tror han ikke det går an å ha venner på skolen, fordi venner er noe man har på fritiden, slik brødrene hans har. Foreldrene er bekymret for Ivars videre liv, ikke så mye for hans faglige utvikling, men for hans sosiale.

7.3.8 Vurdering

Det er med utgangspunkt i systemperspektivet jeg skal vurdere skolens tilrettelegging av opplæringen i forhold til elevens læringsutbytte. Jeg skal se på elevens forutsetninger og utbytte av opplæringen, hvordan organiseringen er gjennomført, kompetanse og holdning blant personalet, metoder og hjelpemidler og elevens relasjoner til lærere og medelever. (Bargel og Samuelsen, 2007, s.69). I vurderingsdelen skal jeg ikke flette inn råd og veiledning, men kun forholde meg til premissene som skal vurderes. Tilrådningsen skal først komme til syne når vurderingsrunden er ferdig, og alle refleksjoner er gjort. I denne prosessen må jeg ta hensyn til opplysningene som er fremkommet gjennom prosedyrene i

Handlingshjulet, men også bruke all min handlingsberedskap av erfaring og praktiske kunnskap. Observasjonene og samtalene med Ivar og foreldrene han er viktige kriterier når vurderingene tas.

På skolen sier Ivar at han opplever andre elevene i klassen er bråkete og urolige, men hjemme og i samtale med meg sier han at han er ensom. Han skulle gjerne hatt en venn, men han har ikke erfart at det er noe han kan ha på skolen. Ivar aldri har likevel forestilling om hva det er, det er noen som kommer og ringer på døra og spør etter ham, for det gjør vennene til brødrene hans. Dette er et tegn på at Ikke er så usosial som det har vært enighet om. Han ønsker å være

del av fellesskapet, han vet bare ikke hvordan han skal gjøre det. Dette skal skole og støttesystem se, og ta ansvar for.

7.3.9 PP-tjenesten tilråding av behovet for spesialundervisning.

PP-tjenesten skal nå tilkjennegi sin vurdering om Ivar har behov for spesialundervisning eller ikke. Jeg skal i min tilråding gi forslag til hva spesialundervisningen eventuelt skal inneholde, hvilken kompetanse det er behov for, hvor stort omfang den skal ha, og hvordan den skal organiseres.

7.3.10 Opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud.

PP-tjenesten vil her gi eksempler på hva som bør være innholdet i spesialundervisningen for eleven, det kan være tiltak på individuelt, kontekstuellet eller relasjonelt nivå, og hvordan det skal tas hensyn til elevens sterke sider. Ivar er glad i data og gaming, han kan mye om verdensrommet, og han liker tall. Her kan jeg komme med forslag til tema, metoder og undervisningsopplegg som kan være aktuelle å prøve ut.

7.3.11 Kompetanse hos den/de som skal gi spesialundervisningen

Hvis eleven trenger ekstra oppfølging i et bestemt fag, er det elementært at lærer skal ha relevant kompetanse i det faget. Det kan være at eleven har behov for logoped, eller annen spisskompetanse knyttet til elevens vanske. I noen tilfeller har eleven behov for en ekstra voksen til støtte og hjelp i skolehverdag, for eksempel ved fysisk funksjonshemming eller store atferdsvansker. Da kan det settes inn en assistentressurs som skal bidra med bestemte oppgaver. Det er viktig å beskrive konkret hva assistenten skal ha ansvar for, og hvordan

assistenten skal veiledes og følges opp faglig. Det skal understrekes at assistenten skal være en ekstra bistand til hele trinnet, og ikke spesifikt til den enkelte eleven.

7.3.12 *Spesialundervisningens omfang:*

Omfanget gis i antall timer pr år, noe som er anbefalt av Utdanningsdirektoratet. Dette gir skolen mulighet til å planlegge sin ressursbruk for skoleåret, og gir eleven forutsigbarhet. Det kan også gis forslag til hvordan omfanget kan ses i sammenheng med organisering. For

eksempel, to timer i uka med spesialundervisning i matematikk, en time med en-til-en undervisning med lærer, en time i liten gruppe.

7.3.13 *Organisering av spesialundervisningen*

Hvor og hvordan skal undervisningen foregå? Her skal det beskrives løsninger som skal sikre Ivar klassetilhørighet, eventuelt hvordan det å ikke delta i det ordinære klasse miljøet er til barnets beste. Jfr. Barnekonvensjonen.

7.3.14 *Faglige mål:*

De neste punktene i vurderingen tar for seg fagene det eventuelt skal være spesialundervisning i, og hva som kan være realistiske opplæringsmål innen hovedområdene i faget. Har eleven mulighet til å nå trinnets kompetansemål i faget, eller er det mer realistisk å arbeide mot kompetansemål på et lavere trinn? Bør det tilrås avvik fra ett eller flere av kompetansemålene? Det utarbeides individuelle mål for eleven i faget, samt forslag til ulike tiltak som kan benyttes i undervisningen, for eksempel at undervisningen gjøres mer praktisk rettet.

7.3.15 *Sosiale mål:*

I den sakkyndige vurderingen skal PP-tjenesten også gi tilråding for arbeidet med sosial kompetanse, der det er nødvendig. Det skal lages forslag til sosiale mål for eleven, og hvilke tiltak som kan være relevante for å nå målene.

PP-tjenesten vurderer at Ivar fortsatt vil ha behov for spesialundervisning i form av ekstra støtte fra lærer og assistent, men anbefalingen er at det skal arbeides aktivt for å inkludere Ivar i klassen, og assistentressursen skal være knyttet til hele trinnet, og ikke eksklusivt for Ivar.

Han har muligheter til å nå de samme kompetansemålene i fagene som de andre elevene med tilrettelegging og ekstra hjelp. PP-tjenesten kan her komme med forslag til pedagogiske tiltak

og opplegg som fremmer læring og sosialt samspill i klassen. Ikke bare i forhold til den enkelte eleven det er snakk om, men for hele gruppen. Det skrives en henvising til Statped med spørsmål om veiledning til hvordan inkluderingen av Ivar kan foregå.

7.3.16 *Anbefalinger som gjelder det ordinære opplæringstilbudet eller andre tiltak:*

Dette er anbefalinger som kan handle om tilrettelegging av skyss, særskilt materiell eller utstyr, videre utredning, eller tettere samarbeid med foresatte eller andre instanser.

7.3.17 *Vurdering av behovet for videre oppfølging av PP-tjenesten:*

Når den sakkyndige vurderingen er levert fra PP-tjenesten og det er gjort vedtak, er det skolens ansvar å følge opp eleven videre. I noen tilfeller er det likevel ønskelig at PP-tjenesten følger saken videre, og deltar i ansvarsgrupper og er tilgjengelig for veiledning. Dette avklares i samarbeid med skole, hjem og eventuelt andre instanser.

7.3.18 *Den sakkyndige vurderingens varighet:*

Hvis den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning er dette for en avgrenset periode som skal tidfestes. Det kan være for noen måneder, ett eller flere skoleår. Etersom det er så mye nytt som skal settes i gang rundt Ivar kan det være at ting må justeres underveis. Derfor skrives denne sakkyndige vurderingen for ett skoleårs varighet, og gjelder bare for femte trinn.

7.4 *Drøfting*

Jeg har nå presentert to maler for sakkyndig vurdering, der Ivar fungerer som eksempel i begge. Den første skal gjelde for andre til fjerde trinn, mens den andre fikk varighet for femte trinn. De momentene som er likelydende i malene hopper jeg over, det er ulikhetene jeg finner interessante og som jeg ønsker å drøfte.

Som ramme for drøftingen har jeg valgt å bruke en referansemodell fra utviklingspsykologien, Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Grunnen til valget av nettopp denne modellen, er at jeg finner alle de fem systemene modellen består av som relevante i forhold til hva jeg som saksbehandler må ta i bruk når jeg skal gjøre faglige vurderinger.

Jeg vil først se hvor Ivar befinner seg innenfor de ulike nivåene i modellen, før jeg med hjelp av modellen vil forsøke å vise hva jeg som sakkyndig må være bevisst på i mitt sakkyndighetsarbeid. Det aller meste av lover og prosedyrer jeg har beskrevet hittil i

oppgaven leder fram til nettopp sakkyndighetsarbeidet, derfor mener jeg at malene informasjonene skal settes inn i også har stor viktighet.

Vurderingen av hva som vil være Ivars beste skjer innenfor en kompleks virkelighet der det er mange hensyn som skal tas. Hjemmeforhold og familie, skolens kunnskap, holdninger og organisering, Ivars diagnose og utviklingsmuligheter, samt de lover og prosedyrer som ligger til grunn. Alle disse forhold som griper inn i og påvirker hverandre og er det Urie Bronfenbrenner kaller et økologisk system. (Gulbrandsen 2017, s.51)

7.4.1 Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.

Modellen ble introdusert i 1979, og oppsto som en fagkritisk motvekt mot de individorienterte utviklingsforståelsene som var rådende på den tiden. Modellen er siden utviklet over flere tiår og har et individoverskridende perspektiv, *...samspill mellom mennesker som en grunnleggende forutsetning for psykologisk utvikling.* (Gulbrandsen 2017, s.51).

Bronfenbrenner har et økologisk og dynamisk perspektiv på hvordan mennesker utvikler seg gjennom livet, og vil synliggjøre individet som aktivt og handlende gjennom hele livsløpet. Modellen er betegnet som en bioøkologisk modell, og signaliserer en tydeliggjøring av det aktive og utviklende menneskets rolle i verden. (Gulbrandsen 2017, s.51)

7.4.2 Modellens oppbygning.

Modellen er satt sammen av fem systemer: mikro-, meso-, ekso-, makro og tidssystemet. De ulike delsystemene er alle avhengig av hverandre, og når et ledd settes i bevegelse, eller overses eller utelates, får det konsekvenser for resten av systemet. Ingen enkeltledd kan forstås uavhengig av hverandre. (Gulbrandsen 2017, s.51)

I det følgende vil jeg presentere de fem ulike systemene der Ivar er fokusperson, og deretter drøfte hvordan de sammen og hver for seg kan være viktige referanser i arbeidet med sakkyndig vurdering.

7.4.3 Mikronivå.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske mikronivå er sammensatt av aktiviteter, sosialt samspill og relasjoner mellom mennesker. (Gulbrandsen 2017, s. 53)

Samspill innebærer at mennesker gjør noe sammen, og at vi har sosial kompetanse med evne til å omgås hverandre. Barn opparbeider seg sosial kompetanse gjennom sosiale møter i form av relasjoner, roller, regler, interaksjon og aktiviteter, skrevne og uskrevne regler som utøves gjennom aktiviteter og ulike kommunikasjonsformer. (Pape 2002, s.21). For Ivar, som for alle barn i vår kultur, er det i første rekke familie, nærmiljø og skole som er hans mikro-nivå og danner grunnlaget i hans sosiale eksistens.

Ivar har diagnosen Aspergers syndrom. Den kalles en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse fordi den berører alle funksjonsområder, alt fra språk og kommunikasjon, til forholdet til andre mennesker og reaksjoner på andre mennesker. (Martinsen m.fl. 2007, s.16). Disse tre dimensjonene som Asperger syndrom kan deles inn i er tett sammenvevet og er vanskelig å se isolert og gir samlet sett vansker i utvikling av sosial kompetanse. For et barn med en diagnose kan det være naturlig å lete i individet etter svar på barnets fungering, og tidligere utviklings- psykologisk forskning og teoridannelse var ofte individorientert.

(Gulbrandsen 2017, s.50).

Med å innta en lineær årsaksforståelse kan hele Ivars væremåte og hans utfordringer relateres til en enkelt årsak, nemlig at han har asperger-syndrom. Faren er at Ivar blir synonym med diagnosen sin. Da Ivars første sakkyndige vurdering ble utarbeidet var det nettopp dette som ble utgangspunktet. Momentene i malen for den sakkyndige vurderingen var individorientert og la størst vekt på Ivars utfordringer, og var lite utfordrende i forhold til skolens systemnivå.

7.4.4 Forbindelser

Sett i forhold til Bronfenbrenners modell betraktes Ivar imidlertid som en virksom deltaker i en sosial og kulturell kontekst, og som aktiv påvirker i sitt miljø. Han betraktes ikke som en passiv mottaker av påvirkninger, men en person i utvikling som beveger seg inn i, og aktivt påvirker de miljøene han tilhører. Miljøene øver samtidig innflytelse og gir er gjensidig påvirkning på Ivar og hans utvikling. Omgivelsene som er relevante i Ivars utvikling er ikke

bare begrenset til hans nære relasjoner (familie, nærmiljø, skole) men forbindelser mellom disse, og mer omfattende omgivelser. (Gulbrandsen 2017, s.53)

Eksempler på forbindelser på mikronivå som er viktige for Ivars utvikling kan være det sosiale livet i hjemmet, kommunikasjon og undervisning på skolen, samarbeidet og kommunikasjonen mellom skolen og heimen og skolens og heimens samarbeid med PP-tjenesten.

7.4.5 Aktivitet

Bronfenbrenner bruker begrepet molare aktiviteter for å beskrive pågående aktiviteter som får en drivkraft i seg selv ved at de oppfattes som meningsfulle. Molare aktiviteter rommer store muligheter for sosial kontakt og kan være en åpning for innpass i fellesskapet. Ivar er neppe den eneste fjerdeklassingen som er opptatt av gaming og spill-aktiviteter. Ved å gjøre en liten undersøkelse i klassen kan en danne seg oversikt over hvilke andre elever som liker å spille, og ut fra det lage en liten gruppe som kan spille sammen med Ivar. Det finner mange gode dataspill og apper med pedagogisk innhold som kan anvendes på skolen. En slik aktivitet kan bidra til å gi de andre et annet inntrykk av Ivar, og være med på å gjøre ham mindre annerledes. Når Ivar ønsker seg venner, er det primært noen han kan spille med. Han ønsker at noen skal ringe på, og komme inn og dele hans interesse i noe han mestrer og interesserer seg for. For Ivar vil dette gi mening, og forhåpentligvis føre til en relasjon som kan utvikle seg. (Gulbrandsen 2017, s.54) Det kan videre føre til at Ivar også kan få flere venner på skolen og bidra til større sosial kontakt med medelevene i klassen.

En relasjon oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot, eller deltar i en aktivitet. (Bronfenbrenner 1979 s. 56)

7.4.6 Proksimale prosesser.

Proksimale prosesser beskriver Bronfenbrenner som aktiviteter der det er gjensidighet i deltakernes samhandling, og initiativ og bekræftelse er likeverdige. Det dreier seg ikke bare om samhandling mellom mennesker, men også om interaksjon med objekter og symboler. (Gulbrandsen 2107, s.56) For at det skal skje utvikling og læring må mennesket delta i en aktivitet, og for å få en læringseffekt må aktiviteten foregå regelmessig over tid. Aktiviteten

må bli mer og mer kompleks for å skape en utviklingsmessig konsekvens. En må øve og trene seg på ting for å lære seg det. (Gulbrandsen 2017, s.17) Dette beskriver et tradisjonelt syn på læring, og ligger til grunn for de fleste læreplaner og didaktisk tenkning.

Mye av undervisningen Ivar får gjennom småskoletrinnet er organisert som en-til-en undervisning og tilrettelagt med egen assistent, og det er vurdert at han har behov for en stor ressurs spesialundervisning i alle fag på grunn av sine utfordringer. Bronfenbrenner mener proksimale prosesser er den største drivkraften i all læring og bør foregå i en relasjon med personer som forplikter seg, og som barnet har et godt emosjonelt forhold til.

Ivar har fått tildelt assistent fordi det vurderes at han har behov for hjelp i situasjoner som krever sosialt samspill, i overgangssituasjoner og i lek, og Ivar har fått en god relasjon til assistent. Mellommenneskelige strukturer kan være en dyade, en relasjon mellom to, (Ivar og assistenten), men også omhandle flere personer som påvirker Ivars opplevelse av medvirkning.

Den relasjonelle gjensidigheten i dyaden:

Hvis en deltaker i en dyade gjennomlever en utviklingsmessig endring, så gjør sannsynligvis den andre det også. (Bronfenbrenner 1979, s. 65) Selv om det er en god relasjon mellom Ivar og assistenten kan den neppe kalles gjensidig, ettersom den ene er et barn med særlige behov, og den andre er en voksen som gjør en jobb. Og faren som ligger i en slik dyade er at den gode relasjonen kan bli brukt som påskudd til å gi assistenten mer ansvar for Ivar enn forsvarlig. Hvis den ufaglærte assistenten får ansvaret for Ivars undervisning også med begrunnelse i den gode relasjonen er det grunn til bekymring.

Nordahl er kritisk til at elever med spesialpedagogisk ressurs ofte får dette dekket gjennom bruk av assistenter. (Nordahl 2018, s.117). Den opprinnelige begrunnelsen for at Ivar skal ha assistent er at han trenger bistand i situasjoner som ikke innebærer undervisning, men den gode relasjonen brukes som et påskudd for å utvide oppgaven til også å gjelde faglig oppfølging. Hvis dyaden sementeres og det bare er plass til Ivar og assistenten der, kan det lukke andre personer ute og være til hinder for sosialisering.

Bronfenbrenner mener imidlertid at slike dyader kan tjene som deler av mer sammensatte samhandlinger mellom mennesker, og at relasjonen etter hvert kan innbefatte flere personer.

(Gulbrandsen 2017, s.56) Proksimale prosesser trenger ikke bare være knyttet til samhandling med mennesker, men også romme forhold til symboler og objekter. I Ivars tilfelle kan ett slikt objekt være interessen for data og gaming. Hvis han tilknyttes en gruppe elever som spiller dataspill sammen, kan gruppen opparbeide en relasjonell gjensidighet. De er fire barn som retter oppmerksomheten mot det samme, og som deler en felles interesse.

For å oppnå dette kreves det en bevissthet om Ivars interesse for data, og videre en forståelse for at Ivar trenger flere personer rundt seg enn assistenten.

Rolle.

Det siste elementet i Bronfenbrenners mikrosystem handler om roller. Hvilke roller har Ivar, hjemme hos foreldrene, i storfamilien, i nærmiljøet eller på skolen? Som alle andre veksler Ivar mellom mange ulike roller gjennom livet. Han er noens barn, han er bror, barnebarn, nevø, elev og nabo. Om han senere i livet også blir student, partner, far, eller arbeidstaker gjenstår å se. Det er en gjensidighet mellom rolleinnhaver Ivar, og de andre som forholder seg til Ivars rolle, som foreldre, søsken, besteforeldre, lærere, assistent og medelever. Enhver rolle har et sett med strukturelle og kulturelle forventninger, som for eksempel kan knyttes til alder, kjønn eller fungering.

Deltakernes egen opplevelse av rollen spiller også en viktig rolle. Hvordan opplever Ivar sin rolle i verden, og påvirker diagnosen hans oppfatning av seg selv? Ligger det noe i rollen han får som får han til å føle seg annerledes enn andre?

Barn med autismspekter-forstyrrelser er svært ulike selv om de deler enkelte kjernevansker. De kan variere i personlighet, funksjonsnivå, utfordringer og styrker. (Fauskanger 2016, s.214)

Når PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndig vurdering for Ivar ligger det mye viktig informasjon på mikro-nivå, i form av hans interesser, fungering, relasjoner og egenoppfatning.

7.4.7 Mesosystem.

Et mesosystem omfatter forbindelser mellom to eller flere miljøer som den utviklende personen deltar aktivt i (slik som, for et barns vedkommende, forbindelser mellom hjem, skole, jevnaldrende i nabolaget). (Bronfenbrenner 1979, s.25)

Et mesosystem er forbindelser mellom to miljøer der fokuspersonen deltar i begge, og for Ivar er vel det nærmeste eksemplet samarbeidet mellom skole og hjem. Beskjeder med praktisk innhold, timeplaner, lekser, melding om fravær, foreldresamtaler. Det handler om møter/kommunikasjon der han ikke deltar aktivt eller er fysisk til stede, men som omhandler ham. Samarbeidsmøter, ansvarsgruppe, epikriser skrevet etter utredninger foretatt på sykehus og i habiliteringstjeneste, samt skolens og heimens samarbeid med PPT og BUP. Selv om ikke Ivar deltar direkte, kan beslutninger fra slike samarbeidsfora få stor direkte betydning for hans livskvalitet. Når PPT utarbeider en sakkyndig vurdering skjer dette i første rekke på meso-nivå. Informasjon om fokusperson samles inn fra berørte parter, som eleven selv, skole, heim og andre instanser, og det gjøres en vurdering på bakgrunn av denne informasjonen.

7.4.8 Rolle på mesonivå

Når en person bytter rolle innen et miljø, eller ved overgang til et nytt miljø kaller Bronfenbrenner dette for en økologisk overgang (Gulbrandsen 2017, s.59). Da Ivar begynte på skolen, gikk han inn i en rolle som elev, en rolle med visse forventninger og fordommer. Det samme skjer nå når Ivar skal begynne på mellomtrinnet. I utgangspunktet er Ivar er den samme gutten når han går fra småskoletrinnet til mellomtrinnet, men ligger andre forventninger til ham når han blir større. Det er viktig at alle som er involvert i Ivars liv også tar denne dimensjonen inn over seg, og har øyne for hans potensiale for utvikling.

7.4.9 Ekso-system.

Eksosystemet utgjøres av forbindelser og prosesser som finner sted mellom to eller flere miljøer der minst ett ikke har den utviklede personen som deltaker, men som likevel indirekte påvirker prosesser i et miljø som omfatter fokuspersonen. (Bronfenbrenner og Morris 1998, s. 1017).

7.4.10 Kunnskap og forskning.

Ivars ble diagnostisert med asperger-syndrom av autisme-teamet ved et stort sykehus. Dette teamet er del av spesialisthelsetjenesten, og har ekstra stor kunnskap om autismspekter-

forstyrrelser. Denne kunnskapen bygger igjen på internasjonal forskning om temaet, og finnes og foregår på ekso-nivå, og eies av forskere og spesialister på området. Det sier seg selv at diagnostisering må foretas av spesialister, men det er svært viktig at skole, PPT og andre samarbeidspartnere har den nødvendig og oppdatert teoretiske kunnskapen om Ivars vanske som finnes på ekso-nivå. (Gulbrandsen 2017, s.61) Den teoretiske kunnskapen PPT har om elevens spesifikke vanske vil være av avgjørende betydning for å gi de aktuelle tilrådingene legitimitet. Også i arbeidet med å veilede skolen i sin organisasjons- og kompetanseutvikling ligger det et ansvar på PPT, med mandat i Opplæringslovens § 5-6. (Samuelsen og Bergel, 2018, s.69) Hvis skolen mangler kunnskap om Ivars diagnose, skal PPT være behjelpelig med veiledning og kompetanse. Dette arbeidet befinner seg på ekso-nivå.

Samfunnsmessige rettigheter.

Opplæringsloven gir retningslinjer for de samfunnsmessige rettigheter for utdanning i Norge. I følge § 1-3 har alle barn plikt til 10 års-, og krav på 13 års skolegang.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat. (Opplæringsloven 2017:27)

Rettigheter bygd opp over tid med bakgrunn i politiske, økonomiske og samfunnsmessige endringer hører til på ekso-nivå, men er også befestet på makro-nivå, noe jeg vil komme tilbake til. Alle elever har rett til undervisning tilpasset deres alder og utviklingsnivå ifølge Opplæringsloven. Men noen elever har så store vansker at de ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, da har de krav på spesialundervisning. Ettersom spesialundervisning er en lovfestet rettighet, må dette gis med et vedtak med ankemulighet. Dette foregår på eksonivå men har direkte betydning/innvirkning for eleven på mikronivå.

7.4.11 Makrosystem

Det fjerde systemplanet er makrosystemet. Makrosystemet er de overensstemmelser vi finner (eller kunne finne) i form og innhold i lavere ordenssystemer (mikro-, meso-, ekso-,) på kultur og subkulturnivå, sammen med et hvert trossystem eller ideologi som skaper grunnlag for slike overensstemmelser. (Bronfenbrenner 1979, s.26).

Makrosystemet ivaretar de kulturelle aspektene ved den økologiske modellen. Kultur: definisjonen av et samfunn. Sosial gruppering som er innbyrdes homogen.

- Den typen miljøer/ settinger den rommer
- Den typen miljøer en person trer inn i, gjennom livsløpets faser slik at disse følger etter hverandre.
- Innholdet i og organiseringa av molare aktiviteter, roller og relasjoner slik man finner dem innenfor hver miljøtype (setting)
- Samt omfanget og arten av forbindelser som eksisterer mellom miljøer som den utviklede personen enten er deltaker i (mikrosystem) eller som virker inn på vedkommendes liv (eksosystem)

Makrosystemet omgir ikke de andre systemene, men overruler de andre systemenes prosesser. Eksempler kan være storsamfunnets syn på hvordan personer med handicap skal behandles, eller prinsippet om integrering og inkludering i den offentlige skolen, som begge bygger på et humanistisk samfunnssyn og er demokratiske rettigheter. En implisitt politisk enighet om at barndommen har verdi i seg selv, og at barn skal beskyttes. (FNs barnekonvensjonen, 2001)

Samfunnet skal legge til rette for at Ivar skal gå i vanlig skole. Dette er i dag en anerkjent forestilling at Ivars dagligliv skal «normaliseres» mest mulig selv om han har en aspergerdiagnose. Han skal vokse opp i familien sin og ikke gå på spesialskole.

7.4.12 Tidssystemer.

- *En personlig tidslinje vil si den utviklede personens livsløp fra fødsel til død.*

Ivar utvikler seg og lærer gjennom skolegang og andre erfaringer, men påvirker også andre til læring. Ivar er født inn en tidsalder der samfunnet (makrosystemet) mener han skal integreres i samfunnet. Hadde han blitt født 50 år tidligere hadde han kanskje endt på en institusjon eller spesial skole slik som Rolf. Samfunnet ville hatt et annet syn på ham og hva han kan oppnå i livet.

Ivar har sin plass i familien med foreldre, søsken og besteforeldre. Trygghet, tilhørighet, kjærlighet. Han får ha familien sin over tid, fra han er nyfødt til han en dag skal flytte til egen bolig. Relasjonen til familien vil utvikle seg og endres over tid, men alltid være der. Prosesser skjer over tid. Hva vil forme Ivars sitt livsløp? Samfunnets syn på at barn som sosialt orienterte, aktive og meningssøkende. Bakgrunn i utviklingspsykologisk forskning og teoretiske tradisjoner. En forståelse av den utviklede personen som møter verden ut fra sine

forutsetninger, og hvordan omgivelsene ut fra sine forutsetninger møter barnet. Ivar påvirker de han møter med sin væren, og setter utvikling i bevegelse.

7.4.13 Oppsummering av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners modell er ikke statisk, den er systemisk og beskriver prosess. I en sakkyndig vurdering er det viktig å fange opp og beskrive disse prosessene. Faren er at det blir beskrevet et statisk øyeblikksbilde som beskriver Ivar «her og nå» uten å se de utenforliggende årsakene. Eksempel: skolen sier at Ivar ikke vil være i klasserommet med de andre fordi han synes de bråker og er urolige. Hvis denne oppfatningen bare blir tatt for gitt som en sannhet, vil det stoppe ideer som kan generere videre utvikling.

I den sakkyndige vurderingen som blir utarbeidet for småskoletrinnet blir det det ikke tatt hensyn til Ivars, eller foreldrenes oppfatning, de blir ganske enkelt ikke spurt. Det er heller ingen krav til at PPT skal gjøre egne observasjoner eller undersøkelser. Mye av den førstehåndskunnskapen om Ivar og hans liv som ligger implisitt på mikro-nivå, går derfor tapt for PP-tjenesten. Vurderingen avhenger av to informasjonskilder: Ivars epikriser og diagnoser og skolens oppfatning. Det vil i praksis si at PP-tjenesten bygger sin vurdering kun på andrehåndsupplysninger.

På mikronivået ligger det mye informasjon og kunnskap som kan være nyttig og relevant for PP-tjenesten å inneha når sakkyndig vurdering skal utarbeides. Mye av dette kan være informasjon som ikke bare handler om Ivars diagnose, men om helt andre ting som kan vise seg å være viktig. PP-tjenesten må først innse nytten i denne informasjonen, og så være interessert i å tilegne seg den. Det innebærer at jeg som saksbehandler må være aktiv og

oppsøkende i møte med Ivar, familien hans og skolen. Elevsamtalen, observasjonene på skolen og samtalen med foreldrene inneholdt mye informasjon som fikk stor innvirkning på de anbefalinger som ble gitt i sakkyndig vurdering for femte trinn. Når Ivar i elevsamtalen sier han er ensom og ønsker seg en venn å game med, er det et budskap som står i sterk kontrast til oppfatningen om at han ikke er interessert i de andre elevene. Dette hadde jeg neppe fått tak i uten å snakke med ham selv.

KAPITTEL 8

8.1 Sakkyndig arbeid i et etisk perspektiv.

Gjennom Opplæringsloven har staten gitt PP-tjenesten oppdraget å være sakkyndig instans i pedagogisk virksomhet, i tillegg til å veilede og hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er et stort og ansvarsfullt mandat som krever faglig og erfaringsmessig kompetanse, og som alltid må være gjenstand kritisk etisk refleksjon. (Sandvik Tveitnes 2018, s.17)

Selv om forskriften til loven sier at den enkelte saksbehandler har plikt til å gi uavhengige faglige vurderinger, er det neppe en oppfordring til å opptre som privatpraktiserende i sitt virke. PP-tjenesten må bygge på grunnlagsverdier som legger føringer for en felles praksis både på nasjonalt og lokalt nivå. Det profesjonelle læringsfellesskapet må reflektere verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som utgangspunkt for fortsatt målrettet utvikling av tjenesten.

8.2 Premisser for etisk refleksjon

Alt vurderingsarbeid handler om å ta ulike valg, noe som forutsetter gode faglige kvalifikasjoner og evne til refleksjon. I refleksjonsmodellen GODT, beskriver Lars Gunnar Lingås premisser for god etisk refleksjon, og oppsummerer dem slik: *Å avklare verdigrunnlaget, identifisere den etiske utfordringens karakter og lage rammebetingelser for drøfting og refleksjon.* (Lingås 2011, s.147).

Jeg vil i det følgende forsøke å se min praksis i et etisk perspektiv, og drøfte det opp mot utfordringer jeg kan møte mitt sakkyndighetsarbeid. Jeg velger å benytte Lingås' refleksjonsmodell som ramme, ettersom jeg finner den ryddig og oversiktlig.

8.3 GODT- modellen:

Grunnverdier: verdier som er relevante å legge til grunn for de vurderinger og avveininger som må tas i saken.

Omstendigheter: beskrivelse av det handlingsrommet og den konteksten vi opererer i.

Deontologiske perspektiver: retter seg mot å finne den best mulige løsningen på den etiske utfordringen.

Teleologiske perspektiver: handler om formålet med det du vil oppnå, og hva som vil skje i fremtiden hvis du velger en bestemt løsning.

8.3.1 Grunnlagsverdier.

Grunnlagsverdiene for norsk skole er formulert i § 1-1 i formålsparagrafen i

Opplæringsloven. Formålsparagrafen slår fast at opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, med respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Grunnlagsverdiene hører inn under den normative etikken, som er opptatt av menneskesyn og menneskerettigheter. (Lingås 2011, s.17).

Utdanningsforbundet har utarbeidet etiske retningslinjer som skal gjelde for alle profesjoner innen utdanningsløpet. Profesjonenes samlede samfunnsmandat er *å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker den vi arbeider for og med.* (Utdanningsforbundet)

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier er definert i fire hovedpunkt:

Menneskeverd og menneskerettigheter.

Arbeidet skal bygge på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, og spesielt i forhold til Barnekonvensjonen.

Profesjonell integritet:

Etisk bevissthet og høy faglighet skal danne kjernen i profesjonens integritet, og være avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning.

Respekt og likeverd.

Det skal vises respekt for den enkeltes egenart og personlige integritet. Undertrykkelse, indoktrinering og fordomsfulle vurderinger skal ikke forekomme, og alle barn skal ha rett til medvirkning.

Personvern.

Alle har rett til personvern, og overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i profesjonens arbeid. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner alle berørte parter integritet og verdighet. (Utdanningsforbundet 2012)

Retten til tilpasset opplæring og inkludering er eksempler på grunnverdier i den norske skole. Alle elever skal inkluderes i skolen og få undervisning tilpasset sine evner og behov, enten som ordinær undervisning eller spesialundervisning. Som saksbehandler i PP-tjenesten må jeg først og fremst forholde meg til regelverket Opplæringsloven representerer, men også forholde meg til de etiske retningslinjene som grunnlag for alle refleksjoner og valg.

Men selv om alle lover og prosedyrer er bygd på disse grunnverdiene, er det likevel opp til ansvarlige personer å ta de rette valgene, og veie hensyn opp mot hverandre. I saken til Ivar blir hensynet til de andre elevene i klassen et tema, for når han er urolig og lager støy og lyder virker det forstyrrende på læringsmiljøet. Skal hensynet til inkludering av en enkeltelev gå på bekostning av læringsmiljøet til flertallet? Dessuten er han jo lite interessert i å være sammen med de andre, så hva er poenget da?

Det kan være nærliggende å se på individ- og systemperspektivet i et etisk perspektiv her. Individperspektivet kan betegnes som et kategorisk perspektiv, og knyttes til de vansker og utfordringer barnet har. (Nordahl 2015, s.23) Ivar hører inn under kategorien *asperger*, og hans væremåte og problemer tolkes med utgangspunkt i medisinske og psykologiske forklaringer tilknyttet diagnosen. Antagelsen om at barn med asperger ikke er særlig sosiale og at de ikke er så interesserte i andre tas for gitt, og blir en forklaring skolen kan bruke for å rettferdiggjøre sine valg.

Nordahl minner om at det finnes en rekke individuelle variabler innenfor alle utviklings- og lærevansker, og at en ikke kan tolke alle innenfor en diagnosegruppe likt. (Nordahl 24, s.24). Ivars uro ved skolestart blir automatisk knyttet opp mot, og sett i sammenheng med diagnosen uten at andre aktuelle årsaksforhold blir sjekket ut. Nordahl kaller dette en overforenkling der årsaker til problemer finner i egenskaper hos individet, eller i egenskaper vi tillegger individet. (Nordahl).

Jeg har før beskrevet hvordan skolen kan beskrives som et økologisk system, ved gjennomgangen av Bronfenbrenners økologiske modell. (Gulbrandsen 2017, s.51). Alle læringssituasjoner er komplekse, og påvirkes av mange faktorer i det økologiske systemet. Hvis en ser Ivars skolestart i dette perspektivet, kan en oppdage årsaksforhold som ikke automatisk forklares i hans diagnose.

De grunnleggende etiske verdiene som ligger i Opplæringsloven sier at Ivar skal være inkludert i fellesskapet, og ansvaret ligger på systemnivået, hos skoleeier, i skolen og i støttesystemer som PP-tjenesten. PP-tjenesten skal sørge for at verdiene blir hensyntatt gjennom tilrådingen i sakkyndig vurdering, skoleeier skal påse at verdiene kommer til uttrykk i enkeltvedtaket, og skolen skal iverksette.

8.3.2 Omstendigheter for valget

Jeg har gjennom oppgaven beskrevet ulike lover, regler, tradisjoner og prosedyrer som danner rammene for det handlingsrommet jeg har å operere i. Alle disse prosedyrene gir både muligheter og begrensninger, og lager rammer for hva jeg kan og ikke kan gjøre. Det er for eksempel tydelig formulert i Opplæringsloven at PP-tjenesten er en rådgivende instans, noe som betyr at jeg ikke kan gå inn å bestemme hva skolen skal foreta seg i en bestemt sak. Det er rektor som er faglig og administrativ ansvarlig på skolen, og som har den avgjørende myndigheten. Dette betinger at de tilrådninger jeg kommer med må være godt faglig begrunnet, slik at skolen oppfatter at de er til barnets beste.

I mitt sakkyndighetsarbeid må jeg ta hensyn til rammebetingelser som tid, økonomi, lovverk og læreplaner. Skolens og foreldrenes forventninger og ønsker spiller inn, samt svar på diverse tester og kartlegginger som kan være tatt av barnet. Skolens interne virksomhetskultur er en viktig faktor, et eksempel på dette kan være skolens tradisjon i bruk av assistenter. Er det kultur for at assistentens rolle kun skal være å bistå pedagogen i arbeidet, eller kan assistenten også bedrive undervisning? Dette er omstendigheter jeg som saksbehandler må vite noe om før jeg gir min anbefaling.

Hvis jeg erfarer at skolen i første rekke legger vekt på individperspektivet og plasserer vaksen på og hos barnet, er det min oppgave å rette oppmerksomheten mot skolen og systemperspektivet. Jeg må også være bevisst PP-tjenestens egen fortrolighetskultur, og «vår måte å gjøre det på». Er det noe i min egen måte å organisere arbeidet på som påvirker

omstendighetene på noen måte? Hvor mye velger jeg å være til stede på skolen, og hvordan legger jeg til rette for god kommunikasjon med barn, skole og foreldre?

I dette landskapet av omstendigheter og handlingsrom spiller min praktiske erfaring en sentral rolle. Eksemplene jeg viser til fanges ikke opp av lovverk eller prosedyrer alene, men krever en bevisst holdning og evne til refleksjon. Det er mye å fange opp og være oppmerksom på, som igjen kan ha stor påvirkning på de avgjørelser som tas.

8.3.3 Deontologiske perspektiver

Forskriften til Opplæringsloven sier at saksbehandleren i PP-tjenesten ikke skal la seg instruere av skoleeier, og at hun har plikt til å sørge for at avgjørelser tas på best mulig grunnlag. Denne plikten kan sees som en handlingsplikt, eller et imperativ gitt på nasjonalt nivå gjennom Opplæringsloven. Pliktetikken setter opp allmenngyldige regler for handling og atferd, og hva man skal eller ikke skal gjøre. (Lingås 2011, s.22) Barns rett til opplæring er en grunnleggende rettighet, og rettigheter utløser plikter.

Sinnelagsetikken handler om hva som er motivet for handlingen; er det vi tilrår til barnets beste? Er avgjørelsen med å plassere Ivar på et grupperom med en assistent til beste for ham, eller blir det gjort av hensyn til de andre elevene, og fordi det løser et problem for skolen?

Gjennom diskursetikken åpnes det for å ta prinsippet om medvirkning på alvor, slik at alle berørte parter skal få mulighet til å si sin mening. (Lingås 2011, s.42). Gjennom samtalene med Ivar og foreldrene hans kom det fram opplysninger og synspunkter som ble svært viktige i den sakkyndige vurderingen, og som førte til endringer. Respekt for at andre er likeverdige samtalepartnere og at den relasjonsbestemte argumentasjonen danner grunnen som normkilde. Det er Ivar selv og foreldrene hans som er «ekspertene» på hans liv, det er det verken skolen eller spesialpedagogen som er.

8.3.4 Teleologiske perspektiver

Hva er formålet med det vi tilrår, og hvilke konsekvenser ser vi for oss? Virkemidlene vi bruker skal være etisk holdbare, og det er der viktig å vurdere middelbruken nøye.

Konsekvensetikken vurderer resultatet som tellende: Ivar er blitt roligere, det mer ro i klassen og foreldrene er fornøyd. Målet med å inkludere Ivar blir derfor sett på som mindre viktig, ettersom det er så mye av det andre som fungerer. Et viktig spørsmål er hvem som har satt opp målet, og for hvem? I skolen og i PP-tjenesten setter vi stadig opp mål vi mener elevene skal følge og oppnå, uten alltid å involvere elevene selv. Ofte gjøres dette med utgangspunkt i

faglige erfaringer der vi bygger på observasjoner, forskningsresultater eller læringsmål i læreplaner. (Lingås 2011, s.152)

8.3.5 Personvern og lagring av dokumenter

Når et barn bli oppmeldt til PPT vil informasjon om, og beskrivelser av barnet bli lagret i en mappe og arkivert. Disse dokumentene kan inneholde svært sensitive opplysninger, og det er viktig at tjenesten har gode rutiner på oppbevaring og bruk. Er det nødvendig at alt lagres over år, eller bør det makuleres når det ikke lenger har nytteverdi i saken? Lars Gunnar Lingås minner om de profesjonsetiske pliktene i vårt samfunn knyttet til verdien av personvern, både når det gjelder taushetsplikt og personvern. Det er grunn til å tro at mange mennesker, både barn og voksne, ikke selv er klar over at det ligger opplysninger lagret om dem i en mappe hos PPT. *«Kjernen i personvernet er at vi skal eie opplysningene om oss selv, og vite hvor opplysningene flyter, til hvem og med hvilket formål.»* (Lingås 114:2011)

I 2018 kom Justisdepartementet med en ny forskrift om behandling av personopplysninger, som strammet inn reglene for lagring og distribusjon av informasjon med personopplysninger. Blant annet fikk det konsekvenser for PP-tjenesten ved at alle dokumenter vedrørende et barn først skal sendes til foreldrene for gjennomlesning og godkjenning før det sendes videre til andre. Likeledes skal foreldrene gi skriftlig samtykke for utveksling av informasjon og samarbeid mellom ulike etater som har med barnet å gjøre.

Lingås minner om det personlige og profesjonelle etiske ansvaret som ligger til oss alle. Han kaller det det eksistensialistiske prinsipp, og siterer Jean-Paul Sartre som sier *Vi mennesker er dømt til frihet*. Dette innebærer et grenseløst ansvar for de valg og handlinger vi gjør som frie mennesker. Uansett hva lover, regler og prosedyrer sier vi skal gjøre kan det aldri frita oss fra et personlig etisk ansvar. Her opplever jeg en klar forbindelseslinje til min problemstilling; nemlig en etisk forpliktelse til å bruke min erfaring og praktiske kunnskap i mitt arbeide.

KAPITTEL 9

PP-tjenesten i endring

9.1 Nordahls ekspertgruppe

I 2017 utnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, med Thomas Nordahl som leder. Gruppens arbeid er formidlet i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Målet for gruppens arbeid var å gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører grunnlag for valg av gode inkluderende virkemidler og tiltak. (Nordahl 2017, s.6)

I rapporten gir gruppen et nedslående bilde av det spesialpedagogiske tilbudet i dagens skole. Det slås fast at det eksisterende spesialpedagogiske systemet er lite funksjonelt og ekskluderende fordi selve organiseringen fører til manglende tilhørighet i fellesskapet. Barn med behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging møter ansatte uten pedagogisk kompetanse, og ca. 50% av de som mottar spesialundervisning har egen assistent. Gruppen som har størst andel spesialundervisning er ungdomstrinnet, noe som indikerer at prinsippet med tidlig innsats ikke fungerer godt nok. Det blir også pekt på at forventningene til faglig og sosial utvikling hos barn som mottar spesialundervisning er lave.

Nordahls gruppe mener den individbaserte rettighetsordningen fører til at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette innebærer at PP-tjenesten, som har høy spesialpedagogisk kompetanse, bruker mye av tiden sin på sakkyndighetsarbeid.

Det er et paradoks at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger, mens barn og unge ofte møter assistenter. (Nordahl, 2017, s.7).

PP-tjenesten og Statped blir kritisert for å befinne seg for langt unna praksisfeltet, og for å bruke for liten tid til direkte veiledning i skolen. Ekspertgruppen mener støttetjenestene må organiseres slik at de er nærmest mulig barnehager og skoler.

Begrepene *inkludering* og *fellesskap* ligger i rapportens tittel, og er grunnleggende nøkkelord i ekspertgruppens rapport. Spesialundervisningen skal ha en inkluderende tilnærming, og ikke være noe eleven skal bli sendt *til*. Ekspertgruppens rapport konkluderer med flere forslag til endringer, men det som fikk størst oppmerksomhet var forslaget om å fjerne elevens individuelle rettighet til spesial- undervisning, og erstatte den med andre virkemidler. Forslaget var kontroversielt, og det satte i gang er stor debatt både nasjonalt og lokalt.

Selv var jeg nyansatt i PP-tjenesten da Nordahl-utvalgets rapport kom i 2017. Jeg må innrømme at jeg ble både provosert og litt rystet over beskrivelsen av utdanningssektoren, og heller ikke så lite i forhold til kritikken av den tjenesten jeg nettopp var begynt i. Når jeg etter tre år i PP-tjenesten leser Ekspertgruppens rapport på nytt, finner jeg imidlertid mye jeg er enig i. Gjennom arbeidet med masteroppgaven er det blitt mer og mer tydelig for meg hva Nordahl mener, og hva han er kritisk til. Alle prosedyrene som skal følges, og tiden PP-tjenesten bruker på sakkyndighetsarbeid gjør at det blir mindre tid til å arbeide forebyggende i barnehage og skole.

9.2 Stortingsmelding 6, Kunnskapsdepartementet Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Ekspertutvalgets rapport var et viktig grunnlagsdokument til stortingsmeldinga som ble overlevert Stortinget i november 2019. Forslaget har vært ute på høring og skal vedtas i disse dager, men på grunn av de rådende omstendigheter vet jeg ikke i skrivende stund om det er gjort.

Jeg har plukket ut noen momenter som er aktuelle i forhold til PP-tjenestens oppgaver:

Retten til enkeltvedtak om spesialundervisning foreslås opprettholdt.

Det skal legges til rett for at PP-tjenesten forbedrer kvaliteten på sakkyndig vurdering, og det ligger også i forslaget at kravet til sakkyndig vurdering endres. I saker som er godt nok opplyst, kan skolen eller barnehagen i samråd med foreldrene gjøre enkeltvedtak uten sakkyndig vurdering. Dette for at PP-tjenesten skal få frigjort mer tid til å jobbe mer forebyggende og med tidlig innsats ute i barnehager og skoler. Det skal satses på kompetanseutvikling kommunalt og fylkeskommunalt med særlig vekt på PP-tjenesten.

Regelverket for bruk av assistenter som spesialpedagogisk tiltak skal tydeliggjøres og strammes inn, og det skal presiseres tydelig i den sakkyndige vurderingen hvilken kompetanse de som skal gjennomføre spesialundervisningen skal ha. PP-tjenesten skal få tilgang til å kunne henvise direkte til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk BUP, og habilitering for barn og unge, HABU. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.58)

9.3 PP-tjenesten som lærende organisasjon

Jeg har nå presentert noen av føringene i Nordahl-utvalgets rapport, og videre forslag til et kommende Stortingsvedtak som vil få direkte innvirkning på PP-tjenestens oppgaver.

Høyst sannsynlig vil Kunnskapsdepartementets forslag bli vedtatt i Stortinget, og da vil PP-tjenesten stå foran store endringer.

Marianne Sandvik Tveitnes konkluderer i sin doktorgradsavhandling, *Sakkyndighet med mål og mening*, med at PP-tjenesten er en noe tungrodd og konservativ organisasjon. Fokus er *vanske og individorientert*, og eleven og foreldrene blir i stor grad konstruert til objekter med liten påvirkningsmulighet. (Sandvik Tveitnes 2018, s.246).

Det er ikke noe flatterende bilde hun tegner av tjenesten, og jeg må innrømme at noen av hennes funn har jeg fått bekreftet gjennom mitt masterarbeid.

PP-tjenesten trenger å fornye sin organisasjon og sitt pedagogiske fundament, og får en gylden mulighet til hvis Stortingsmeldingen blir vedtatt. Men det krever at PP-tjenesten er en lærende organisasjon som evner å utvikle seg i takt med samfunnet rundt.

Læringsmessig organisering må ha støtte fra en læringskultur i organisasjonen. (Wadel, 2008, s.11)

Jeg vil trekke fram arbeidet som ble gjort for å bedre den sakkyndige vurderingen (kapittel 6) i min PP-tjeneste som et eksempel på en lærende organisasjon.

Kompetansen mine to kollegaer hadde tilegnet seg gjennom studiet på NTNU ble delt med resten av organisasjonen gjennom intern opplæring, og hele tjenesten tok den nye malen for sakkyndig vurdering i bruk. Som tidligere beskrevet har denne malen et systemperspektiv som tillegger skolen ansvaret for å tilrettelegge for inkludering, og involverer eleven og foreldrene på bedre måte. Fra foreldre og skole/ barnehage kommer det gode tilbakemeldinger på den nye utformingen av vurderingene. Foreldrene sier de har fått et bedre innblikk i prosessen og at de føler seg mer delaktig. Skolene barnehagene gir tilbakemelding på at en sakkyndig vurdering med søkelys på systemarbeid ansvarliggjør dem på en helt annen måte.

En lærende organisasjon forutsetter at både ledelse og medarbeidere er åpne for det nye som kommer, og at det er takhøyde for faglig diskusjon og refleksjon. Selv om min tjeneste har tatt noen skritt i riktig retning er det ennå mye som kan bedres, og jeg opplever det som betryggende å være del av en organisasjon som viser vi kan endre praksis.

Jeg tror flere av forslagene som ligger i Stortingsmelding nr. 6 kan endre og bedre flere av de utfordringene jeg har beskrevet i min masteroppgave.

KAPITTEL 10

10.1 Oppsummering og konklusjon

Opplæringsloven legger de lovmessige føringene for arbeidet i PP-tjenesten, og sier at jeg som saksbehandler har plikt til å ta gode faglige vurderinger, og at jeg skal opptre som uavhengig faglig instans.

I denne masteroppgaven beskriver jeg noen av de mest fremtredende lovene og prosedyrene som legger premissene for PP-tjenestens arbeid, og ser på hvordan jeg samtidig kan nyttiggjøre meg mine erfaringer fra praksis. I oppgaven gir jeg gjennom essayet om Ivar eksempel på hvor lett det kan være å miste målet av synet hvis en bare blindt følger prosedyrene. I den sakkyndige vurderingen til Ivar som blir utarbeidet for småskoletrinnet oppfyller jeg ikke min plikt til å ta gode faglige avgjørelser. Ved å kun forholde meg til individperspektivet og ta skolens ønsker for gitt, oppfyller jeg ikke oppgaven som uavhengig faglig instans. Målet er at Ivar skal være inkludert i fellesskapet, men selv om alle prosedyrer blir fulgt får vi det ikke til.

Ut fra min praktiske kunnskap og erfaring vokser det etter hvert fram en erkjennelse av diskrepans; det vi har satt som mål og forventninger for Ivar stemmer ikke med utfallet. (Lindseth 2015, s.43). Ved å anerkjenne diskrepanserfaringen og lære av den, kan jeg bruke den som refleksjon med påfølgende endring.

Diskrepanserfaringer kan føre til endringer hvis vi har sansene åpne og tør å ta inn over oss at gjeldende praksis ikke er god nok. I Sør-Helgeland PPT gjorde vi endringer i sakkyndig vurdering da vi erfarte at den vi hadde i bruk ikke holdt mål. Endringene har ført til nye prosedyrer som har vendt fokuset fra det individorienterte *hva er galt med Ivar?* til å rette søkelyset mot det systemorienterte *hvordan kan skolen legge til rette for å inkludere Ivar?*

De endringene som er på trappene gjennom det kommende Stortingsvedtaket og ny Opplæringslov begynte på same vis. Sterke stemmer som Thomas Nordahl og andre forskere sa tydelig fra at det vi har nå er ikke godt nok, vi må endre praksis. De nye lovene og retningslinjene fra nasjonalt hold er riktige og nødvendige, og vil bidra til bedre PP-tjenestens arbeid.

I mitt arbeid som praktiker i PP-tjenesten er det i det direkte møtet med Ivar, Sander, Lars og Lisa, jeg til fulle kan aktivere og ta i bruk min erfaring og praktiske kunnskap. Med å være til stede ute i praksisfeltet har jeg mulighet til å oppdage diskrepanserfaringer, og til å bruke disse for å justere kursen. Lover, prosedyrer og retningslinjer som gjelder for tjenesten skal være det grunnleggende kartet jeg skal følge for å kvalitetssikre arbeidet, men min erfaring og etiske holdning må alltid være kompasset.

Litteraturliste Master

- Arent, H (2012) *Vita activa – Det virksomme liv* Oslo Pax Forlag AS
- Barne- og familiedepartementet. (2001) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The ecology of human development, Experiments of nature and design*. Cambrigde MA: Harvard University Press.
- Bunting, M. red. (2014). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Elvèn, BH (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eriksen, E.M (2017) Fra PPT til Pedagogisk tjeneste?
I *Psykologi i kommunen* 4/18 s. 19-25.
- Fagfornyelsen (2019)
- Fauskanger Bjåstad Jon, i Bru, Edvin m.fl. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget OSLO
- Gulbrandsen, L.M (2017) *Oppvekst og psykologisk utvikling* Oslo: Universitetsforlaget
- Hannås, B.M. (2018) Hvordan sikre kvalitet i spesialundervisningen? En empirisk undersøkelse av pedagogisk psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering.
I *Psykologi i kommunen* 1/18 s. 69-85.
- Holmberg, J.B og Nilsen, S (2011) Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk* nr.1, 2011, s. 50-63
- Kunnskapsdepartementet, Meld.St. 6 (2019) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Oslo)
- Lauvås, P, Handal G, (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori* Oslo: Cappelens Forlag AS
- Lindseth, Anders i McGuirk, J, Methi J, red. (2015). *Praktisk kunnskap og profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget
- Lingås, LG, (2011) *Etikk for pedagoger* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løkken G, Søbstad F, (1995) *Observasjon og intervju i barnehagen* Trondheim: TANO
- Martinsen, H. Mærland, T. Steindal, K. Von Tetzchner, S. (2007) *Barn og ungdommer med asperger-syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- McGuirk, J, Methi J, red. (2015). *Praktisk kunnskap og profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget

- Nordahl T, Overland T, (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo Gyldendal akademisk
- Nordahl T, mfl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, Ruth, i McGuirk, J, Methi J, red. (2015). *Praktisk kunnskap og profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget
- Pape, K. (2002) *Æ trur dem søv*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Reindal, S.M. (2012). Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier.
I E. Befring og R.Tangen (2012) *Spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen7 dam forlag s. 92.107
- Samuelson, A.S. og Bargel, H. (2018) Individet i et systemperspektiv
I *Psykologi i kommunen* 2/18, s.19-26
- Selmer Methi, Jan, i McGuirk, J, Methi J, red. (2015). *Praktisk kunnskap og profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget
- Stette, Ø. red. (2017). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeider og tolkninger 2017-2018* Oslo: Pedlex
- Tangen R. (2012) Retten til utdanning for alle.
I E. Befring og R. Tangen (2012) *Spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen/Damm forlag, s. 108-128
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tveitnes, M.S (2018) *Sakkyndighet med mål og mening*. Phd. Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsforbundet (2012) *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
- Vigmostad, I. og Myhr, L.A (2012) Sakkyndighet i spesialundervisning og læringsutbytte.
I *Bedre læring for alle elever*. Oslo Gyldendal, s. 174-191.
- Wadel, C. (2008) *En lærende organisasjon* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Wackerhausen, Steen i McGuirk, J, Methi J, red. (2015). *Praktisk kunnskap og profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget
- Welton, J. (2007) *Hva kan jeg fortelle deg om Asperger syndrom?*
Oslo: Kommuneforlaget AS
- Øverland, K. (red.) Fauskanger BJ, m.fl. (2016) *Psykisk helse i skolen*
Oslo Universitetsforlaget