

Lærerens behov for støtte og opplevelse av støtte i spesialundervisning

**En studie av PP-tjenestens og skolelederens
støtte til lærer i spesialundervisning**

Syndyz Hadri



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Den utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Oppgavens tema og problemstilling

Denne undersøkelsen belyser lærernes behov for støtte i spesialundervisning, samt PP-tjenestens og skoleledernes rolle med hensyn til å støtte lærere i arbeidet med spesialundervisning. Undersøkelsen retter søkelyset mot lærerens arbeidsoppgaver i spesialundervisning og hvilke kompetansebehov læreren har for å løse disse oppgavene. Siden arbeidet med å tilrettelegge for spesialundervisning er en prosess som inneholder flere faser, settes det fokus på PP-tjenestens støtte gjennom de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I tillegg rettes søkelyset på skolelederens rolle for å støtte lærere i å utvikle kompetanse i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Med utgangspunkt på oppgavens formål ble det følgende problemstilling formulert: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skoleledelsen?*

Teori

Teorien i denne oppgaven er delt mellom fire områder: tilpasset opplæring og spesialundervisning, PP-tjenestens oppgaver og funksjon, skolelederens oppgaver i skoleutvikling og lærerens oppgaver i forbindelse med spesialundervisning. Tilpasset opplæring og spesialundervisning blir belyst i forhold til de utdanningspolitiske forventninger som stilles til læreren. PP-tjenestens oppgaver og funksjon blir omtalt i henhold til lover og retningslinjer vektlegger PP- rådgiverens rolle og oppgaver for å støtte læreren i ulike faser av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Skoleledelsens rolle i utviklingsarbeid i skolen blir sett i sammenheng med lærerens behov for å utvikle kompetanse i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Lærerens rolle i spesialundervisning belyser arbeidsoppgaver og kompetansekrav som stilles til læreren i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov.

Forsknings metode

Jeg har i undersøkelsen valgt å bruke kvalitativ intervju som metode for å samle inn data. Intervjuguidene var utformet slikt at det ble semistrukturerte intervjuer. Utvalget i denne undersøkelsen består av en lærer, en PP-rådgiver og en skoleleder. Dette medførte at det var nødvendig å utarbeide tre forskjellige intervjuguider med hensikt til å få svar på mine spørsmål fra ulike perspektiver.

Analyse

Analysearbeidet har foregått i forskjellige faser. Dataene har blitt analysert ved at jeg først transkriberte intervjuene. Videre ble svarene systematisert i forhold til spørsmål om lærerens behov for støtte og den støtten lærer fikk fra PP-tjenesten og skolelederens rolle for at læreren utvikler kompetanse i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Neste steg i prosessen var å knytte svarene til oppgavens teoretiske rammeverk. Til slutt har jeg tematisert og ”løftet” svarene i forhold til undersøkelses hovedproblemstilling og delproblemstillingene.

Resultater

Resultatene fra undersøkelsen belyser flere momenter som er relevante for denne undersøkelsen. For det første viste resultatene at PP-tjenesten spiller en aktiv rolle i å støtte læreren gjennom ulike faser i den pedagogiske tiltakskjeden. PP-tjenesten fulgte faste rutiner for samarbeid med skolen, men prioriterte også høyt det å støtte læreren i situasjonsbestemte utfordringer. Når det gjelder skolelederens bidrag til at læreren utvikler kompetanse på skolen viste resultatene at dette arbeidet var et område som skoleleder prioriterte. Svarene viste at læreren hadde reel mulighet til å utvikle kompetanse innen tilpasset opplæring og spesialundervisning med den støtten de fikk fra skoleleder. Resultatene om hvilke behov lærere har for støtte fra PP-tjenesten og hvordan de opplever denne støtten viste flere ting. Svarene viste at lærerne fokuserte mer på å mestre oppgaverne selv enn å søke hjelp fra PP-tjenesten. Læreren trengte

oftest støtte i foreldresamarbeid, spesifikk kartlegging og gjennomføring av metodiske tiltak. Læreren vurderer støtten fra PP-tjenesten som viktig, og har behov for denne støtten

Konklusjoner

Undersøkelsen konkluderer med at PP-tjenesten er en viktig støttespiller for læreren i arbeidet med spesialundervisning. Læreren er ofte avhengig av PP-tjenestens støtte for å komme videre i arbeidet med spesialundervisning. PP-tjenesten bidrar også til å motivere læreren gjennom anerkjennelse og aksept for de utfordringene hun møter. Skolelederen bidrar mye med å legge til rette forholdene for at læreren utvikler kompetanse særlig i tilpasset opplæring men også i spesialundervisning. Dette resulterer i at læreren opplever at hun mestrer de fleste oppgavene i samarbeid med kollegaene på skolen. Læreren klarer å definere sine behov for støtte og vet hvordan hun skal hente støtte fra PPT, skoleleder og kollegaer. Læreren vurderer PP-tjenestens støtte som tilfredstillende i forhold til sine behov. Støtten hun får fra PP-tjenesten samsvarer med de behovene hun uttrykker.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har kommet til slutt. Det har vært både en krevende og givende periode. Det hadde ikke vært mulig å komme til arbeidets ende uten støtte fra andre.

Først vil jeg rette en stor takk til deltakerne i undersøkelsesutvalget for å ha delt sine tanker og erfaringer med meg.

En særlig takk rettes til min veileder førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg. Hun har gjennom god faglig bistand og konstruktiv kritikk bidratt til min faglige vekst og oppgavens kvalitet.

Sist men ikke minst vil jeg takke min familie for deres uvurderlige støtte gjennom denne perioden. Dere har lagt forholdene til rette for meg slik at jeg har kunnet konsentrere meg om å jobbe med oppgaven. Uten dere ville jeg ikke klart dette.

Drammen, mai 2009

Syndyz Hadri

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2 OPPGAVENS FORMÅL.....	12
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	13
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	15
2.1 TILTAK I REALISERING AV TILPASSET OPPLÆRING	16
2.2 SPESIALUNDERVISNING	17
2.2.1 <i>Innhold i retten til spesialundervisning.....</i>	<i>18</i>
2.2.2 <i>Forutsetninger for å lykkes med spesialundervisning</i>	<i>20</i>
3. DEN PEDAGOGISKE-PSYKOLOGISKE TJENESTEN	21
3.1 DEN PEDAGOGISKE-PSYKOLOGISKE TJENESTEN OPPGAVER.....	21
3.2 RÅDGIVERROLLEN I PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVNING.....	22
3.3 PPT'S OPPGAVER I DEN SPESIALPEDAGOGISKE TILTAKSKJEDEN	23
3.3.1 <i>Førtilmeldings-og tilmeldningsfasen.....</i>	<i>24</i>
3.3.2 <i>Utrednings-og tilrådningsfasen.....</i>	<i>25</i>
3.3.3 <i>Vedtaksfasen.....</i>	<i>25</i>
3.3.4 <i>Planleggingsfasen</i>	<i>26</i>
3.3.5 <i>Handlingsfasen.....</i>	<i>26</i>
3.3.6 <i>Vurderingsfasen</i>	<i>27</i>

4	SKOLELEDERROLLEN I KVALITETSUTVIKLING AV TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	28
4.1	SKOLELEDERENS ROLLE OG OPPGAVER I KOMPETANSUTVIKLING.....	28
4.2	UTVIKLINGSARBEID I REALISERING AV TILPASSET OPPLÆRING.....	29
4.3	FORUTSETNINGER SOM FREMMER SKOLEUTVIKLING.....	31
5.	LÆRERENS ROLLE I TILPASSET OPPLÆRING OG SPEISALUNDERVISNING	33
5.1	LÆRERENS UNDERVISNING.....	33
5.2	LÆRERENS OPPGAVER KNYTTET TIL SPESIALUNDERVISNING.....	34
5.2.1	<i>Samarbeid i spesialundervisning</i>	35
5.2.2	<i>Kartlegging av elevens læreforutsetninger</i>	35
5.2.3	<i>Tilpasse læringsmål</i>	36
5.2.4	<i>Metodiske tilpasninger i spesialundervisning</i>	37
5.2.5	<i>Undervisningsorganisering</i>	37
5.2.6	<i>Vurdering av læringsprosessen og læringsutbytte</i>	38
5.3	LÆRERENS KOMPETANSEBEHOV I LEDELSE AV ELEVERS LÆRINGSPROSESSER.....	39
5.3.1	<i>Behavioristisk tilnærming</i>	40
5.3.2	<i>Kognitiv tilnærming</i>	40
5.3.3	<i>Sosiokulturell tilnærming</i>	41
5.3.4	<i>Sosial-kognitiv tilnærming</i>	42
5.4	OPPSUMMERING AV TEORIEN.....	42
5.4.1	<i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	42
5.4.2	<i>Den pedagogisk-psykologisk tjenesten</i>	43
5.4.3	<i>Skolelederens rolle i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning</i> ..	43
5.4.4	<i>Lærerenes rolle i tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	43

6. FORSKNINGSMETODE.....	45
6.1 KVALITATIV FORSKNING.....	45
6.2 INTERVJU SOM METODE	46
6.2.1 Utvalg av informantene	47
6.2.2 Utarbeidelse og gjennomføring av intervjuene.....	48
6.3 TRANSKRIBERING.....	49
6.4 ANALYSE	49
6.5 RELIABILITET, VALIDITET OG ETISKE VURDERINGER.....	52
6.5.1 Reliabilitet	52
6.5.2 Validitet	52
6.5.3 Etiske spørsmål.....	53
7 RESULTATER OG DRØFTING	54
7.1 PP-TJENESTENS STØTTE TIL LÆREREN I DE ULIKE FASENE AV DEN SPESIALPEDAGOGISKE TILTAKSKJEDEN	54
7.1.1 Førtilmeldings-og tilmeldingsfasen	54
7.1.2 Utrednings-og tilrådningsfasen	56
7.1.3 Planleggingsfasen.....	58
7.1.4 Handlings- og vurderingsfasen.....	60
7.2 SKOLELEDERENS ROLLE FOR AT LÆREREN SKAL UTVIKLE NY KOMPETANSE	62
7.3 LÆRERENS BEHOV FOR STØTTE OG OPPLEVELSE AV Å FÅ STØTTE	65
7.3.1 Sammenheng mellom kompetanse og behov støtte	66
7.3.2 Kjennskap til rutiner for å få støtte.....	68
7.3.3 Hvordan oppfattes PP-tjenestens rolle og oppgaver	69
7.3.4 Opplevelse av støtten fra PPT	71

8. AVSLUTNING OG KONKLUSJONER	74
8.1 PP-TJENESTENS STØTTE TIL LÆRER I TILTAKSKJEDEN	74
8.2 SKOLELEDERENS ROLLE I LÆRERENS KOMPETANSEUTVIKLING	75
8.3 LÆRERENS BEHOV FOR STØTTE OG OPPLEVELSE AV Å FÅ STØTTE.....	76
8.4 LÆRERENS MESTRING AV SPESIALUNDERVISNING OG BEHOV FOR STØTTE FRA PP-TJENESTEN OG SKOLELEDEREN	77
KILDELISTE.....	79
VEDLEGG 1	81
VEDLEGG 2	83
VEDLEGG 3	85
VEDLEGG 4	87
VEDLEGG 5	89
VEDLEGG 6	91

1. Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for valg av tema og oppgavens formål. Videre presenteres oppgavens hovedproblemstilling og delproblemstillinger. På slutten av dette kapitlet blir oppgavens struktur beskrevet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven er lærernes oppgaver og utfordringer i forbindelse med realisering av skolepolitiske retningslinjer i lov og læreplaner i spesialundervisning. Oppgaven fokuserer på PP-tjenestens rolle i å støtte læreren gjennom de ulike fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, samt på skolelederens støtte til læreren i utvikling av kompetanse innen tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Dagens skole har som hovedmål å sikre best mulig læring og utvikling for hver enkelt elev. Skolen skal gi opplæring som er tilpasset den enkelte elevens læreforutsetninger. Dette er lovfestet i Opplæringslovens § 1-3 og gir rett til alle elever om tilpasset opplæring. Elever med spesielle behov trenger mer omfattende individuell tilpassing, og har dermed rett til spesialundervisning: *”Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven§5-1).*

Læreren er nøkkelperson i forhold til å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever får anledning til å utnytte sitt læringspotensial og utvikler seg. Arbeidet med å tilrettelegge opplæringen til elever med spesielle behov er en mangeartet oppgave for den enkelte lærer (Nordal & Overland, 1992). Det stilles forventninger til at lærere skal takle de spesialpedagogiske utfordringer som de møter i sitt arbeid i skolen, noe som ikke alltid er mulig i forhold til den kompetansen som lærere har fått i sin lærerutdanning (Skogen & Holmberg, 2002). En opplæring i samsvar med elevens

evner og forutsetninger innebærer ofte utradisjonelle tilnærminger. Det spesialpedagogiske kompetanseområdet er omfattende og strekker seg fra å diagnostisere elevens behov til det å tilrettelegge opplæringen med hensyn til individuelle behov. Dette arbeidet krever didaktiske kunnskaper, innsikt i det faget det undervises i og aktiviteter som tradisjonelt ikke alltid finnes i skolen. Læreren trenger derfor ikke bare kompetanse innen spesialpedagogiske metoder og læremidler men må også kunne begrunne de målsettinger som er tilpasset den enkelte elev (Ibid). Læreren alene kan ikke møte alle krav og trenger all den støtte og hjelp hun/han kan få til å gjennomføre dette arbeidet (Ibid).

I St. meld.nr. 23 (1997-1998), synliggjør undersøkelser store variasjoner med hensyn til organisering og tilrettelegging for elever med spesielle behov (KUF; 1997-98). Lærere og skoler har ulike erfaringer og kompetanse innen dette området. Å tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov stiller læreren foran komplekse og situasjonsbestemte utfordringer (Ibid). I St.meld.nr.30 (2003-2004) står det at lærere har kompetanse som er tilegnet gjennom formell utdanning, men trenger mulighet til å fornye og utvide denne kompetanse gjennom yrkeslivet. PP-tjenesten betraktes som bærebjelke i den spesialpedagogiske tiltaksskjeden og skal være den viktigste instansen for å støtte læreren i dette arbeidet (KUF, 1997-98). Skoleledelsen har en avgjørende rolle for kvalitetsutvikling i skolen gjennom å sette i gang tiltak som sikter mot utvikling og stimulere til utvikling (KUF; 2003-2004).

I min praksis som lærer har jeg erfart at det er stor variasjon i forhold til hvordan lærere mestrer å undervise elever med spesielle behov. Jeg har ofte opplevd behov for støtte fra PP-tjenesten og skolelederen til å løse de spesialpedagogiske utfordringer. Dette har også bidratt til at jeg ønsket å fordype meg i en detaljert undersøkelse innen emnet.

1.2 Oppgavens formål

Oppgaven setter søkelys på lærerens støttebehov samt PP-tjenestens og skolelederens rolle i å støtte læreren i arbeidet med spesialundervisning.

Det fokuseres på lærerens vurdering av utfordringer i spesialundervisning og mestring av disse utfordringene. Læreren er nøkkelpersonen når elever med spesielle behov skal oppdages og når elevens behov for spesialundervisning skal identifiseres.

Læreren skal også sørge for å utforme et forsvarlig tilbud om spesialundervisning som dekker de spesielle behov eleven har og trenger derfor metodisk kompetanse. Å tilrettelegge for spesialundervisning setter særlig høye krav til lærerens kompetanse i spesialpedagogikk. Dette er et utfordrende og omfattende arbeid som krever at læreren har den nødvendige kompetansen .

Oppgavens fokus rettes videre mot PP-tjenestens rolle i rådgivning til lærere gjennom de ulike fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er viktig samarbeidspartner som skal gi rådgivning til skolen/lærere. Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse PP-rådgiverens forståelse av lærerens behov og PP- tjenestens praksis for samarbeid med skolen i arbeidet med å tilrettelegge for et godt undervisningstilbud til elever med spesielle behov.

Samtidig fokuserer oppgaven på skoleledelsens rolle med å bidra til å legge forholdene til rette for lærerens kompetanseutvikling. Skoleledelsen spiller en viktig rolle med å utvikle et inkluderende læringsmiljø i skolen, og også med hensyn til å sørge for kompetanseutvikling som hjelper læreren til å mestre arbeidet med spesialundervisning.

Fokus på disse tre funksjoner i skolen sikter på å belyse hvordan det kan skapes en felles forståelse av lærerens behov for støtte i forbindelse med oppgaver i spesialundervisningen. Hvordan disse partene samarbeider og utnytter hverandres

ressurser slik at det resulterer med utvikling av adekvat kompetanse som skal benyttes i undervisning av elever med spesielle behov.

1.3 Oppgavens problemstilling

Basert på oppgavens formål og hensikt, som er å belyse de utfordringene læreren møter i arbeidet med å tilrettelegge til spesialundervisning og behovet for støtte fra PP-tjenesten og skolelederen, ble følgende problemstilling utformet: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skolelederen?* Problemstillingen setter søkelys på læreren behov og hvordan de opplever rådgivningen de får fra PP- tjenesten og skolelederens bidrag til å utvikle kompetanse.

Denne hovedproblemstillingen er inndelt i følgende delproblemstillinger:

- 1. Hvordan støtter PP-tjenesten lærere i de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden?*
- 2. Hvordan bidrar skolelederen til at skolen utvikler kompetanse innen tilpasset opplæring og spesialundervisning?*
- 3. Hvilke behov har lærere for støtte fra PP-tjenesten, og hvordan opplever de denne støtten?*

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt i åtte kapitler.

I dette første innledningskapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema og oppgavens formål. Her redegjør jeg for hvorfor har jeg valgt å fordype meg i det aktuelle temaet og formålet med undersøkelsen. Videre presenteres problemstillingen for oppgaven og underspørsmålene. Underspørsmålene blir brukt blant annet til å belyse konkrete behov læreren har for rådgivning fra PP-tjenesten i ulike faser av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Om lærerens behov blir forstått fra PP-rådgiveren og om rådgivningen er rettet etter behov skal også undersøkes. Videre er hensikten å

sette søkelyset mot skolelederens bidrag til at læreren utvikler ny kompetanse i skolen.

Kapitlene 2,3,4 og 5 er teorikapitler. I det andre kapittlet er tilpasset opplæring og spesialundervisning tema. Tema for tredje kapittel er PP-tjenestens funksjon, og dens oppgaver og rådgivning til lærere i forskjellige faser i arbeidet med spesialundervisning. Det fjerde kapittlet omhandler teori om skolelederens rolle i skoleutvikling. I kapittel fem er fokuset på hovedaktøren for vellykket spesialundervisning, nemlig læreren. Her belyses betydningen av lærerens bidrag til spesialundervisning, den kompetansen og kunnskapene som er nødvendig for læreren i forhold til de forventningene hun/han møter. Lærerens arbeidsoppgaver i spesialundervisning blir også gjennomgått i dette kapittelet.

I sjette kapittelet blir forskningsmetode presentert. Elementer i forskningsprosessen som intervju, intervjuutvalg, gjennomføring av intervjuene, reliabilitet, validitet og etiske vurderinger, samt grunnlag for dataanalyse blir beskrevet i dette kapittelet.

I kapittel sju presenteres resultatene fra undersøkelsen. Dette kapittelet er strukturert på samme måte som de kapitlene (2,3,4 og 5) som omhandler teori.

Hovedkonklusjoner fra undersøkelsen, og svar på de valgte problemstillingene er presentert i kapittel åtte,

2. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I dette kapittelet beskrives intensjonene for tilpasset opplæring, dens betydning for elevenes utvikling og hvordan den kan realiseres i praksis. Videre omtales retten til spesialundervisning og innholdet i spesialundervisning.

Tilpasset opplæring for alle elever er lovfestet i opplæringsloven § 1-3: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”*. Dette signaliserer at skolens overordnede mål er at alle elever skal lykkes i skolen. Å lykkes i skolen betyr at eleven utnytter sine evner og forutsetninger, motiveres til læring og utvikler et positivt selvbilde (Ogden 2004). For å imøtekomme dette målet må skolen tilby en variert opplæring som er tilpasset elevenes behov, forkunnskaper og læringsstil. Dette er av betydning for å jevne faglige, sosiale og kulturelle forskjeller som finnes i samfunnet (Ibid).

I det norske samfunnet, som legger vekt å være inkluderende, settes det store krav til skole og utdanning for målrettet arbeid for å nærme seg dette idealet. Internasjonalt peker UNESCOs Salamancaerklæringen på konkrete mål som en skole for alle realiserer i praksis: *”Schools for all are institutions which include everybody, celebrate differences, support learning and respond to individual needs”* (UNESCO, 1994).

Tilpasset opplæring (TPO) og inkludering er hovedfokuset i dagens skole, både når det gjelder skolepolitiske føringer og praktisk arbeid i skolen (Skogen & Holmberg 2002). Tilpasset opplæring sikter mot å gi alle elevene, en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Begrepet opplæring legges vekt på læring og undervisning, som i praksis innebærer å utvikle et optimalt læringsmiljø, hvor læreplanverket er retningsgivende. Begrepet inkludering fokuserer på en skole hvor læringen skal foregå i en felleskap og hvor det legges vekt på deltagelse, sosial utvikling og personlig vekst (Ibid).

Inkludering kan beskrives både som prinsipp og som prosess (Ogden, 2004).

Inkludering som prinsipp innebærer at alle elever har rett til å gå på den lokale skolen og at de få muligheter til tilhørighet og likeverd. Å omsette dette i praksis viser seg å være et kompleks oppgave. Prosessen innebærer at skolen skal gjennomgå forbedring og kompetanseutvikling slik at den kan akseptere alle elever og gi dem et tilfredsstillende tilbud. (Ibid). En nødvendig forutsetning for at reell inkludering skal oppnås er praktisering av tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring krever ulik behandling og arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde og progresjon (Ogden, 2004). Største utfordringen består i å utvikle et læringsmiljø som preges av tilpasset og inkluderende opplæring. Å tilrettelegge for mangfoldig opplæring er nødvendig for å møte forskjellige behov hos elevene. Tilpasset opplæring forutsetter at skolen skal tilpasse læringen til alle elever, uansett faglige forutsetninger og sosial og kulturell bakgrunn. Den setter i fokus individuelle behov og forutsetninger hos eleven.

2.1 Tiltak i realisering av tilpasset opplæring

Som tidligere nevnt danner Opplæringslovens § 1-3 grunnlag for tilpasset opplæring. Læreplanverkets del to forklarer videre at dette prinsippet omfatter alle elever: *Alle elevene, også de med særlege vansker eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringer som svarer til føresetnadene deira (L97, s 58; L97S s.60-61)*. Videre i læreplanen pekes det mot behov for differensiering av undervisningen: *Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte (L97, s29; L97S, s 31)*

Det forventes av læreren en viss differensiering i enhver klasse uten tilførsel av ekstra ressurser. Differensiering forutsetter ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Når elever med forskjellige evner og forutsetninger skal tilhøre et fellesskap må det være rom for fleksibel organisering av opplæringen. Dette med hensyn at alle skal få et godt utbytte av opplæringen. Det må tas hensyn til elevens forutsetninger og behov i undervisnings og læringsaktiviteter. Likeverdig opplæring betyr ikke likt opplæring, men at skolen tar hensyn til forskjeller og tilrettelegger opplæringen for alle. Det ordinære opplæringen må utvikles mest mulig variert og fleksibelt både innholdsmessig, organisatorisk og metodisk (KUF, 1997-98). Differensiering betyr at skolen praktiserer forskjellig undervisning eller behandler elevene forskjellig i undervisnings sammenheng (Skaalvik & Fossen 1996). Derfor er det nødvendig at skolen utveksler mellom å praktisere individuell opplæring, gruppearbeid, klasseundervisning og justere lærestoffet. I praksis kan dette deles i pedagogisk og organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering innebærer at opplæringen justeres i tempo, nivå eller mengde. Organisering og differensiering innebærer justering av læringsenheter som gruppefordeling. Mange aspekter ved undervisning og læringsmiljø må tilpasses for å møte elevens læringsbehov. Det å differensiere undervisningen krever at læreren har kjennskap til eleven og tar hensyn til dens behov (Ibid).

2.2 Spesialundervisning

Læring er en forutsetning for at alle skal kunne utvikle seg og finne sin plass i fellesskapet. Noen mennesker har behov i kortere eller lengre perioder av sitt liv, for spesiell tilrettelegging for å utnytte sitt potensial for læring. Disse menneskene utgjør området som faget spesialpedagogikk skal tjene (Skogen 2005). For disse menneskene er spesialpedagogisk fagkompetanse en nøkkelfaktor for å få best mulig kvalitet på opplæringen

For å komme fram til beslutningen om at eleven trenger spesialundervisning må det vurderes om eleven får tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringen som er basert på målene i læreplanverket (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Hvis den organisatoriske og pedagogiske differensieringen er god, kan behovet for spesialundervisning unngås. Ofte er det vanskelig å finne tydelig skille mellom generelle pedagogiske tiltak og spesialundervisning. Elevens tilfredsstillende utbytte er ikke en tydelig kriterium, derfor må vurderingsarbeid av elevens utvikling ofte baseres på skjønn. Bare i de tilfeller når de utviklede og forbedrede tiltak på skole- og klassenivå ikke gir resultater bør læreren vurdere spesialundervisning og individuell opplæringsplan. Spesialundervisning betraktes som en del av tilpasset opplæring men i form av tiltak for elever med spesielle behov. Derfor må det spesialpedagogiske tilbudet integreres i det arbeidet som foregår i skolen omkring planlegging, iverksetting, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet til alle elever. Dette for å utnytte rimelig de ressursene innenfor den vanlig organiserte undervisningen (Ibid).

I lovverket brukes begrepet spesialundervisning om det spesielt tilrettelagte opplæringstilbudet som blir gitt etter lovens kapittel 5 når eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få en tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1).*

2.2.1 Innhold i retten til spesialundervisning

I dette avsnittet presenteres de viktigste kravene som retten til spesialundervisning inneholder. Disse skal bidra til å sikre tilfredsstillende opplæring for elever med spesielle behov og er presisert i opplæringsloven. Sakkyndig vurdering er et krav som i følge opplæringslovens § 5-3 skal vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringen, lærevansker relatert til opplæringen, sette opp realistiske opplæringsmål for eleven og foreslå et forsvarlig opplæringstilbud. Kravene i § 5-5 gjelder individuell opplæringsplan (IOP) og halvårsrapport, med hensikt til å dokumentere og vurdere opplæringens innhold og praktisering. Dette med hensikt at eleven med spesielle behov skal ha samme mulighet til å realisere sine mål, som andre elever som får vanlig opplæringstilbud.

Noen ganger kan det være rimelig å gjøre avvik fra læreplanen. Innholdet i opplæringsloven gjelder også for spesialundervisning, men så langt det passer (Opplæringsloven, § 5-5, første ledd). Avvik fra læreplanen er ikke strengt begrenset hvis den kan begrunnes som adekvat for elevens situasjon. Her er det krav å opparbeide individuelle opplæringsplaner med hensikt til å planlegge og evaluere opplæringen fornuftig og ikke minst dokumentere arbeidet (Opplæringsloven, § 5-5) .

For å utøve god spesialundervisning er det ofte nødvendig for ekstra midler og spesialpedagogisk kompetanse. Selv om det må tas hensyn til pedagogiske og økonomiske ressursene som står i disposisjon er det ofte behov for bruk av større ressurser, slik at elever med spesielle behov får like stor sjanse for å realisere sine mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det kan ikke kalles likeverdighet hvis man fordeler alle ressursene likt uansett behov. Opplæringsloven & 9-3 fastsetter at alle elever har rett til et læringsmiljø som er tilpasset deres behov, utstyrt med nødvendig inventar og læremidler.

Når det gjelder kravet til lærerkompetanse for spesialundervisning gjelder de samme kravene som til den vanlige opplæringen, som følge av lovens § 10-1 (Opplæringsloven). Men på andre siden med hensyn til kravet at eleven skal få en forsvarlig læringsutbytte, må kompetansen i skolen vurderes slik at den spesialpedagogiske kompetansen heves for å møte læreres utfordringer.

I forbindelse med organiseringen av spesialundervisning fastsetter opplæringsloven § 8-2 første ledd at elevene kan deles i grupper etter behov (Opplæringsloven). Gruppene skal ikke være større enn det som er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig og skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet. Organiseringsformene må baseres på elevens behov, og det er også tillatt at opplæringen organiseres i mindre grupper eller enkelte timer (Ibid).

2.2.2 Forutsetninger for å lykkes med spesialundervisning

Den viktigste forutsetningen for å lykkes med spesialundervisningen er at skolen er bevisst betydningen av spesialundervisningen, er kjent med innholdet i retten til spesialundervisning og stadig sikter mot å forbedre dens kvalitet.

Spesialundervisningen skal betraktes som en viktig undervisning og skal dermed bli fornuftig planlagt og godt organisert (Skogen 2005). Skolen skal integrere spesialundervisningen i dens helhetlige timeplanleging, slik at tiltakene kan gjennomføres faglig forsvarlig. Dette for å unngå at elever med spesiell behov får undervisning til pedagogisk ugunstige tider og av personell som ikke er faglig kvalifiserte (Ibid). Holmberg & Lyster (2000) understreker at en skole som prioriterer et godt tilrettelagt opplæring og som har en god organisering vil kunne få til flytende overlapping av spesialundervisning og vanlig undervisning. Videre er det viktig å forsterke den faglige kompetansen hos lærere som har ansvar for spesialundervisning enten gjennom å videreutdanne lærere eller ved å ansette lærere som har spesialpedagogisk kompetanse (Skogen 2005). Kompetansen kan også heves ved bruk av spesialpedagogisk kompetente folk internt i kolegiet eller eksternt fra PP-tjenesten og kompetansesentre. Lærere sammen med en engasjert skoleledelse er hovedfaktorer for å kunne praktisere en god spesialundervisning som er koordinert med den ordinære undervisningen slik at den tjener alle elever best (Ibid).

I følge Skogen (2005) er læreren den mest betydningsfulle enkeltfaktor for elevens opplæring. Læreren er avhengig av samarbeid med andre for å ta avgjørelse om hva slags tiltak eleven skal få og for å gjennomføre tiltakene grundig. Det er viktig at læreren planlegger og deler sine erfaringer med andre og utvikler seg sammen i stedet for å prøve å møte forventningene alene. Det er læreren som må ta initiativ for å etablere og utvikle samarbeid med andre som kan bidra med kunnskap (Ibid). En beskrivelse av den kompetansen læreren trenger følger senere mens jeg gjennomgår de konkrete oppgavene knyttet til spesialundervisning.

3. Den pedagogiske-psykologiske tjenesten

I dette kapitlet omtales den pedagogisk- psykologiske tjenesten rolle og oppgaver i henhold til lover og retningslinjer. Videre redegjøres det for PP- rådgiverens rolle og oppgaver i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

3.1 Den pedagogiske-psykologiske tjenesten oppgaver

I Opplæringsloven § 5-6 presieres det krav om at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste (PP tjeneste): *”Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogiske-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen”*. Denne tjenesten kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommuner. PP-tjenesten er et sakkyndig organ når det gjelder spørsmål om å tilrettelegge opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov. PP-tjenesten er den viktigste instansen når skolen trenger veiledning og støtte angående spesialpedagogiske oppgaver. Det forventes også at PP- tjenesten skal være nettverksbygger når skolen trenger samarbeid med andre hjelpeinstanser på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå (KUF, 1997-98).

I opplæringslovens § 5-6, står det videre at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling og for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov: *”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa bedre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeid sakkundig vurdering der lova krev det”*(Opplæringsloven). Dette betyr at PP-tjenesten i tillegg til de individrettede arbeidet har også ansvar for å bistå i det systemrettede arbeidet skolen må gjøre. For å ivareta sine ansvarsområder skal PP-tjenesten organiseres slik at den er tilgjengelig for de den skal stå til tjeneste for,

nemlig elever som har rettigheter etter opplæringsloven. Dette forutsetter en viss kontinuitet i organisering og personale.

I St.meld nr 23 står det at: *”Ei velfungerande PP-teneste er grunnleggjande for å sikre elevar med lærevansker ei best mulig opplæringstilbod. Tenesta skal gi sakkunnige vurderingar av høy kvalitet og stå for praktisk faglig rådgivning til dei tilsette i skulen og foreldra”*. Videre presiserer St. meld nr 23 at PP-tjenesten skal balansere mellom arbeidet med sakkyndig vurdering og andre systemrettede og forebyggende oppgaver. Det innebærer også rådgivning i forbindelse med utarbeid av individuelle opplæringsplaner. PP-tjenesten betraktes som bærebjelke i den spesialpedagogiske tiltaksskjeden og skal være den viktigste instansen fore å støtte skolen (KUF,1997-98). For å styrke det kommunale og fylkeskommunale PP-tjenesten ble det i Stortingsmelding nr 23(1997-98) lagt opp til et treårig kompetanseutviklingsprogram omtalt som SAMTAK. Programmet bidro mot økning av kompetansen for systemrettet arbeid og forebygging og problemløsning. Dette med hensikt til å styrke PP-tjenesten for å tre inn sterkere som støttespiller innen det spesialpedagogiske arbeidet (Ibid)..

3.2 Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk rådgivning

De ansatte i PP-tjenesten skal ha spesialpedagogisk spisskompetanse samt utøvende rådgiverkompetanse i forhold til samarbeidet med skoleledelse og lærere (Skogen 2005). De må kunne samarbeide også med andre fagpersoner og instanser samt eleven og foresatte. Dette krever at rådgivere har en viss kunnskaper om opplæring og undervisning, forskjellige vansker og kommunikasjons-og samarbeids evner (Ibid). I St.meld. nr.23(1997-98) står det at skoler trenger faglig hjelp og støtte fra PP-tjenesten til å kunne gi elevene tilpasset tilbud med god kvalitet. Som oftest melder lærere behov for hjelp til individuell tilretteleging til den enkelte elev, såkalt individrettet arbeid. Men noen ganger meldes det også behov for veiledning og hjelp til skolen i spørsmål til organisering og praktisk metode, eller systemrettet arbeid

(Ibid). Den spesialpedagogiske rådgivningen sikter mot å gjøre lærere og skole ledere flinkere til å legge til rette for elever med spesielle behov, og samtidig bidra til profesjonsutvikling blant personalet (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005). Denne pedagogiske virksomheten skal støtte lærere og skoleledelsen ikke bare for å bedre være i stand til å takle den aktuelle saken men også andre utfordringer i fremtiden (Ibid).

Skogen (2005) peker på noen områder der PP-rådgiveren må ha spesiell kompetanse. Kompetanse innen opplæring og undervisning og kunnskap om den aktuelle målgruppen er blant de viktigste. Det er også viktig med gode kommunikasjonsevner hos rådgiveren, slik at hun kan påvirke elevens opplæring gjennom rådgivning av lærer og/eller skoleleder. Kommunikasjonen skal være toveis men det må legges særlig vekt på å vekke selvinnsikt og evnen til å reflektere over egen situasjon hos brukerne. Rådgiveren må lytte nøye på lærerens budskap og fokusere på og støtte læreren, der hjelpen trengs. Hensikten er at denne rådgivningen skal brukes som problembasert læring og aktivere lærerens egne problemløsningsressurser, noe som resulterer med kompetanseheving hos læreren og dermed skolen. Rådgiveren må ha kunnskaper for å veilede kontinuerlige forbedringsprosesser slik at skolen kan være i stand til å bedre tilpasse undervisningen i følge de aktuelle utfordringer den møter (Ibid). Å flytte fokuset fra individrettet arbeid på systemrettet arbeid kan hjelpe skolen med å eliminere strukturer som hindrer nytenkning eller stagnerer skolens utvikling og fremmer læring og utvikling (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2005).

3.3 PPTs oppgaver i den spesialpedagogiske tiltakskjeden

I dette avsnittet beskrives de aktivitetene som skjer i de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og PPTs oppgaver i denne kjeden. Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) fremstiller det spesialpedagogiske arbeidet i skolen som en samhandlingsprosess som er delt i ulike faser med ulike aktiviteter som griper inn i hverandre. Med en slik tilnærming kan vi lettere avdekke hvilke aktiviteter som

er mest utfordrende for læreren og når lærerern har mest behov for støtte fra PP-tjenesten.

Prosessen med å utvikle opplæringstilbud til elever med spesielle behov er en samhandling mellom skolen, PPT, eleven/foreldrene og andre aktuelle aktører (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Pedagogisk psykologisk rådgivning skal bidra til å utvikle et godt opplæringstilbud til elever med spesielle behov. Arbeidet rund utviklingen av spesialundervisning skal være integrert i det generelle planleggingsarbeidet som gjøres i skolen. Herunder inngår arbeid med kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet for alle elever. Denne rådgivningen kan betraktes både som individ- og systemrettet, fordi dette arbeidet omfatter tiltak som berører både enkeltelever og utviklingen av opplæringen generelt.

3.3.1 Førtilmeldings-og tilmeldningsfasen

Spesialpedagogisk arbeid starter alltid med det å identifisere behov. I førtilmeldingsfasen, når læreren oppdager at en elev har lærevansker så begynner arbeidet med å vurdere og kartlegge elevens funksjon og utvikling på ulike områder samt vurdering av opplæringstilbudet. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge opplæringslovens § 5-4, første ledd, er skolens undervisningspersonell forpliktet til å vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og melde det til skoleleder hvis det er tilfelle. Kartleggingen blir satt inn med utgangspunkt til skolens interne kompetanse. I tilfeller der skolen ikke klarer å avhjelpe elevens vansker innen ordinære opplærings tilbud må skolen foreta en formell tilmelding til PP-tjenesten. Eleven /foreldrene bør være aktivt involvert gjennom hele prosessen. Foruten en slik formell tilmelding er det naturlig med en uformell kontakt og dialog mellom skole og PP-tjenesten. Det er vanlig at skolen henviser saken til PP-tjenesten ved hjelp av en formell tilmeldingsskjema og en pedagogisk rapport. Den pedagogiske rapporten beskriver elevens funksjonsnivå og utvikling, samt hva slags tiltak som er prøvd ut over tid.

3.3.2 Utrednings-og tilrådingsfasen

Denne fasen starter etter at eleven er blitt henvist til PP-tjenesten for videre utredning som ledd i en sakkyndig vurdering (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). En forutsetning for at PP-tjenesten skal utarbeide en forsvarlig sakkyndig vurdering er at skolen sender fyldige dokumentasjon som beskriver opplæringstilbudet og elevens utvikling. I tillegg skal PP-tjenesten vurdere behovet om å foreta egne undersøkelser. I dette arbeidet inngår: samtale med eleven/foreldrene, flere opplysninger eller vurderinger fra skolen, PP-tjenestens undersøkelser, utredninger fra andre instanser og samtale med andre involverte (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Hvis den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven skal ha spesialundervisning skal PP-tjenesten gi råd om hvordan skal opplæringstilbudet tilpasses. PP-tjenesten gir råd om hvordan skolen skal tilrettelegge opplæringstilbudet også i tilfeller konklusjonen er at eleven ikke trenger spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen er et viktig dokument som danner grunnlag for å fatte enkeltvedtak og for å utarbeide elevens individuelle opplæringsplan (Ibid).

3.3.3 Vedtaksfasen

I denne fasen fatter kommunen eller fylkeskommunen enkeltvedtak om spesialundervisning. Vedtaket skal beskrive omfanget av spesialundervisningen og fastsette prinsippene for innholdet og det organisatoriske gjennomføringen av opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Dersom vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen er vedtaksorganet forpliktet å gi en begrunnelse som tar konkret opp situasjonen til den aktuelle eleven (Ibid). PP-tjenesten spiller en viktig rolle i denne fasen, gjennom den sakkyndige utredningen som danner grunnlaget for enkeltvedtak. Den sakkyndige vurderingen skal i følge loven omtale følgende momenter: realistiske opplæringsmål for eleven, om elevens vansker kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hva som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud.

3.3.4 Planleggingsfasen

Denne fasen omfatter arbeidet rundt planleggingen av opplæringstilbud og spesialundervisningen som er basert på den sakkyndige vurderingen og vedtaket (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Opplæringsloven § 5-5 pålegger skolen å utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever som får spesialundervisning (Opplæringsloven). Den individuelle opplæringsplanen beskriver målet og innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen er organisert. Læreren har sentral rolle for å utarbeide den individuelle opplæringsplanen, skoleledelsen har ansvar for å tilrettelegge for et godt planarbeid. PP-tjenesten er en viktig aktør som kan bidra til å støtte skolen og læreren i prosessen med å planlegge det spesialpedagogiske arbeidet i denne fasen. Den individuelle opplæringsplanen må utarbeides med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Derfor kan PP-tjenesten støtte skolen med å velge konkret mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og det hvordan opplæringen skal organiseres. Hvis det behov for mer spesifikk kompetanse kan PP-tjenesten også bidra med å etablere kontakt med andre kompetansmiljøer (Ibid). Andre kollegaer og foreldre er viktige samarbeidspartnere (Holmberg & Lyster 2000). Denne planen bygger på gode kartleggingsdokumenter og utviklingen av individuelle planen avgjør kvaliteten på opplæringstilbudet. Læreren og skolens kompetanse er avgjørende for graden av behov for støtte fra PP-tjenesten rundt arbeidet med planlegging av opplæringstilbudet (Ibid).

3.3.5 Handlingsfasen

I denne fasen er skolen, læreren og eleven/foreldrene de mest sentrale aktører, men det er ofte behov for rådgivning fra PP-tjenesten (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Den sakkyndige vurderingen og individuelle opplæringsplanen er retningsgivende dokumenter når den tilrettelagte opplæringen skal settes i gang. Denne fasen inneholder omfattende arbeid hvor læreren skal aktivisere sin helhetlige kunnskapsrepertoar innen undervisning med hensikt til å best

mulig tilrettelegge tilbudet pedagogisk og organisatorisk. En del av arbeidet i denne fasen kan også være å vurdere eller eventuelt justere det opplæringstilbudet underveis. (Ibid). PP-tjenesten kan bidra med underveisstøtte når det gjelder metodisk gjennomføring og organisering av opplæringen. PP-tjenesten betraktes som bærebjelke for å veilede skolen angående spesialpedagogiske oppgaver, og det forventes også at PP-tjenesten skal være nettverksbygger når skolen trenger samarbeid med andre hjelpeinstanser (KUF, 1997-98). Det forventes at PP-tjenesten skal kunne samarbeide med andre hjelpeinstanser på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå. Gjennom dette samarbeidet kan PP-tjenesten hente og formidle mer spesifikk kunnskap til skolen (Ibid).

3.3.6 Vurderingsfasen

Vurdering er også en av viktige komponenter i arbeidet med spesialundervisning, og læreren er en sentral aktør i dette arbeidet. Dette arbeidet sikter med å vurdere elevens utvikling og det om det aktuelle opplæringstilbudet fungerer hensiktsmessig (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Vurdering av tiltakene og elevens utviklingsnivå må gjøres i forhold til den individuelle opplæringsplanen og sakkyndige vurderingen. Vurdering har to hovedfunksjoner som er å hjelpe læreren med å finne ut det som ikke fungerer dermed justere tilbudet og med å bevisstgjøre læreren om den positive utviklingen som har skjedd. Vurderingen av spesialundervisningen skal skje både underveis gjennom skoleåret og hvert halvår hvor utviklingen oppsummeres i halvårsrapport. PP-tjenestens rolle kan være viktig særlig når det gjelder å ha et utenfra blikk på vurdering. PP-tjenesten kan hjelpe skolen med å reflektere over det hvordan opplæringen har vært, sammenlikne elevens utvikling i forhold til oppsatte mål, vurdere om målene er fortsatt relevante og om det fortsatt er behov for spesialundervisning.

4 Skolelederrollen i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning

I dette kapitlet blir det fokusert på skolelederens rolle og oppgaver i forbindelse med læreres kompetanseutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning.

4.1 Skolelederens rolle og oppgaver i kompetansutvikling

Hensikten med skoleutvikling er at skolen forbedrer seg for å nå utdanningsmålene mer effektivt. *Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte* (KUF; 2003-2004, s 99). En tydelig leder er avgjørende betydning for kvalitetsutvikling i skolen. Skoleledelsen oppgave er å sette i gang og stimulere til utvikling. Skolelederen har ansvar for flere oppgaver innenfor strategiske, faglige, innovative og administrative områder. *Skolelederstilling setter mer og mer krav på kompetanse innen organisasjonsutvikling* (NOU., 2003;16). Skolelederen skal angi retning for skolens arbeid, formulere resultatskrav, tilrettelegge for utvikling, motivere og inspirere de ansatte og vurdere resultater. Skoleledelsen har ansvar for best mulig bruk av de økonomiske og faglige ressurser og til å legge forholdene til rette for at forandringene skal ta plass (Ibid).

Skoleledelsen har ansvaret for arbeidet med å utvikle og forbedre læringsmiljø i skolen (KUF, 2003-2004). Dette kan gjøres gjennom å skape vilkår for lærere slik at de hever sin kompetanse og at denne kompetansen blir tatt i bruk. En utviklingsprosess må utføres blant mennesker som har som mål å utvikle seg, og i skolen er læreren blant de viktigste bidragsytere til utvikling (Ogden 2004). I alle faser av skoleutviklingen er det dokumentert betydning av lærerutvikling når det siktes mot skoleutvikling. Det er erkjent at skoleutvikling kan ikke lykkes uten engasjerte og motiverte lærere. Forandringer skjer ikke hvis læreren ikke endrer sin praksis (Ibid). I følge Skogen (2005) må skoleledelsen investere sterkt for at lærerens

pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen skal bli bedre, og dette er en sentral oppgave i utvikling av i skolen. I tillegg til faglige kunnskaper fra lærerutdanningen er det nødvendig med kunnskaper og ferdigheter som tilegnes gjennom erfaringer med utprøvinger av individuelle tilpasninger i undervisningssituasjoner. Kunnskaps- og kompetansenivået i en organisasjon, blir utvilsomt sett som den viktigste forutsetning for å forbedre praksisen (Ibid). Det er skoleledelsens ansvar å koordinere og samordne innsatsen som de involverte gjør på skolen. Dette dreier seg å skape en felles forståelse av målene slik at alle kan bidra med sitt, legge forholdene til rette for at flest mulig kan delta i mål- og plandrøftninger. Slik kan det utvikles et eierforhold til skolens målsettinger og unngås motstand og barriere i realiseringen av målsettinger. Bare med helhetlig og samordnet innsats kan en organisasjon gradvis komme nærmere realiseringen av sine mål. Skoleledelsen har ansvar for at alle i skolen kjenner sitt ansvar og plikter innenfor skolefelleskapet og samarbeider aktivt både inntert på skolen og med eksterne samarbeidspartnere (Ibid).

4.2 Utviklingsarbeid i realisering av tilpasset opplæring

Ideologien om tilpasset opplæring og inkludering i skolen er fullt forståelig, men utfordringen ligger i hvordan omsette denne i praksis. En fasit metode finnes ikke, og det er heller ikke en lett oppgave (Skogen & Holmberg 2002). Den primære forutsetningen for å lykkes er å samarbeide. Metoden må finnes med å formulere planer ut fra behov og det gjennom systematisk arbeid som strekker seg gjennom langt tid og flere nivået. Alle som arbeider i skolen og andre involverte har ansvar for å tilrettelegge for at alle elevene utnytter sitt potensial (Ibid) Det er urealistisk å forvente at skolen til enhver tid har kompetanse til å møte de mangfoldige behov hos sine elever. Kvaliteten i skolen kan ikke bygges kun en gang, men den forutsetter kontinuerlig utviklingsarbeid på konkret plan (Skogen 2004). Skolens konkrete behov for utvikling som er hentet fra egen praksiserfaring er viktig utgangspunkt for kompetanseutvikling blant de ansatte. Dette forutsetter at lærere og skoleledelsen skal være erfaringsbaserte kunnskapsutviklere og problemløsere. Veien til å oppnå denne

utviklingen er kjent som problembasert læring. Denne prosessen har en enkel logikk som begynner med et konkret problem, og som skal løses med ny kunnskapsutvikling (Ibid).

Kvalitetsutvikling i skolen forutsetter et kontinuerlig forbedringsarbeid, hvor alle de involverte deltar og har fokuset rettet mot en konkret arbeidsoppgave i et helhetlig perspektiv (Skogen 2004). En slik prosess ledes av fagfolk som styrer prosessen, holder fokuset på målet, utvikler alternative praksis, og vurderer hele prosessen. Skogen og Holmberg (2002) basert på Shoji Shiba og medarbeidere viser til en mulig tilnærming. Innenfor kvalitetssikring eller ”Total Quality Management” er det viktig å rette oppmerksomheten mot fire forhold som er vesentlige for realiseringen av dette målet. Første forholdet krever at vi har brukeren i fokus, som i vårt tilfelle er eleven. Dette med begrunnelse at systemene har som mål å tjene individene. Det andre forholdet er kontinuerlig forbedring, siden dette er den sikreste veien mot kvalitetsutvikling. Det tredje forholdet setter krav om total deltagelse til alle involverte. Dette krever hard arbeid og stiller store krav til organisering, systemutvikling og ledelse. For å oppnå total deltagelse er det viktig med informasjon til alle involverte for at alle skal se betydningen av sin deltagelse og at det skal unngås motstand. I følge det siste forholdet er det viktig med sosiale nettverk for å ta vare på og å spre etablerte erfaringer og kunnskaper. Det er mange utfordringer til å realisere tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Mange hevder at lærere og skoleledere aldri kan realisere dette målet, men må kontinuerlig jobbe mot dette målet (Skogen 2005). Slik holdning bidrar til utviklingen av en lærende skole som stadig jobber for å nå dette målet. En skole som har som mål å utvikle og forbedre seg er en god skole. Tilpasset opplæring og inkludering skal tjene som lederstjerne som skolen skal utvikle seg etter. Det er et stort behov for å fortsette å øke kunnskapen om tilpasset opplæring (KUF, 2003-2004). I St.meld.nr.30 ”Kultur for læring” foreslår departementet en nasjonal satsing for å utvikle bedre tilpasset opplæring. Satsingen omfatter en langsiktig og målrettet prosess der ulike virkemidler blir brukt. Innsatsen prioriterer områder som: forskning, kompetanseutvikling, tiltak for å styrke læringsmiljøet, tiltak

mot atferdsproblemer i skolen, styrking av PP- tjenestens rolle, utvikling av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet og styrking av tilsynet (Ibid).

Behovet for utvikling i skolen kan melde seg av forskjellige grunner, ofte er det at skolen prøver å implementere politiske reformene eller forskningsfunn (Ogden 2004). Det mest reelle behovet for utvikling oppstår på grunn av konkrete utfordringer fra skolens egen praksiserfaring. Her ligger det største potensialet for læring. Behovet for utvikle seg i takt med daglige utfordringer setter krav til skolen som lærende organisasjon, hvor søkelyset rettes også på personalets læring (KUF; 2003-2004). Den viktigste forutsetningen for skoleutvikling er at skolen kjenner seg selv og dermed kan formulere sine utviklingsplan ut fra sine behov. All kunnskap om utvikling må baseres på og tilpasses skolens egenart og behov (Ibid). En lærende organisasjon er en virksomhet hvor de fleste av medlemmene er involvert i å utvikle og formidle kunnskap (NOU; 2003; 16). I tillegg skal disse organisasjonen ha mekanismer for å utveksle og spre kunnskap samt evnen til å vurdere sin egen virksomhet. En utviklingsprosess må utføres av enkelte mennesker som har som mål å lære å utvikle seg. En viktig forutsetning for å oppnå en ønsket forbedring er å koordinere og samordne arbeidet disse menneskene gjør. Bare ved en helhetlig og samordnet innsats kan en organisasjon gradvis komme nærmere realiseringen av sine mål (Ibid).

4.3 Forutsetninger som fremmer skoleutvikling

De viktigste forutsetningene for å lykkes med å utvikle skolen er kompetente skoleledere og lærere (KUF; 2003-2004). Kompetansen blant personalet bidrar til at personalet er bevisst av sin egen virksomhet og kan dermed definere sterke og svake sider ved den (Ogden 2004). Dette fører til det at de kan velge tiltak som forbedrer praksisen og initiere samarbeid med støtte- og veiledningsapparat. At skolen utvikler en kultur for kontinuerlig utvikling er også en viktig forutsetning for å lykkes (Ibid). Skoler som prioriterer samarbeidsbasert arbeidsform og som har et kollektivt syn på utviklingen oppnår bedre resultater (Dahl mfl, 2003). St. meld. nr.30 (2003-20004),

nevner noen forhold som forhindrer skolen i å utvikle en kultur for læring. Skolens uegnede organiseringsformer for læring og utvikling, manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet og føyelige ledere bidrar sterkt til å stagnere utviklingen (Ibid).

5. Lærerenes rolle i tilpasset opplæring og speisalundervisning

I følge lovgivningen er kravet om tilpasset undervisning for alle og inkludering en forpliktende formulering som dagens skole skal følge (Opplæringsloven). Begrepet alle omfatter også elever som har behov for spesialundervisning. Dette er en skolens viktigste målsettinger og representerer en stor utfordring for læreren. Som nevnt tidligere er læreren en nøkkelfaktor for elevenes læringsutbytte og forventninger til læreren har økt mye i den siste tiden. Tilpasning og tilrettelegging av undervisningen er lærerens ansvar, og kan derfor ha variert innhold og kvalitet, sterkt avhengig av lærerens kompetanse (Ogden 2004). Dette stiller store krav til lærerens kompetanse som skal organisere og lede aktivitetene, formidle lærestoffet og ikke minst inspirere og veilede eleven i læringsprosessen. Læreren skal med andre ord være både faglig og sosialt kompetent for å skape et læringsmiljø som fremmer utvikling (Ibid).

5.1 Lærerenes undervisning

I følge Ogden (2004) er blant lærerens mangfoldige oppgaver tre viktige aspekter som må aktiviseres for å oppnå en god undervisning. De er: undervisningsfaktoren, relasjonsfaktoren og planleggings - og organiseringsfaktoren. Disse tre aspekter utgjør en logisk fundament til kravet om lærerens kompetanse, og er sterkt knyttet og avhengig av hverandre. Dette er en forutsetning for at læreren etablerer sitt egen repertoar av kunnskaper og ferdigheter som kommer til uttrykk gjennom lærerens atferd og holdninger. Lærere som mestrer disse kravene er de som i praksis tilbyr en god undervisning og tar hensyn til sine elever og deres behov. En lærer trenger primært å mestre disse kravene for å føle seg trygg til å videreutvikle og justere seg til nye situasjoner. (Ibid). Undervisningsfaktoren omfatter tilrettelegging av undervisningen i praksis. Dette krever at læreren er kjent med lovgivnings sentrale begreper og målene i læreplaner. Dette er en grunnleggende faktor som læreren må ta

særlig hensyn hvis den skal være bevisst på sin rolle og plikter i skolen. I hvert yrke, også for læreryrket, er det alltid nødvendig med å avklare sin rolle og plikter for å kunne arbeide målrettet mot forventningene. Relasjonsfaktoren omfatter lærerens kompetanse innen klasseledelse, kjennskap til elevene og deres behov, samt legge til rette for tillitsfull forhold med elevene. Kompetanse innen klasseledelse er en viktig forutsetning for å unngå handlinger som forstyrrer undervisningen og for å kunne fremme et godt læringsmiljø (Ogden 2004). Videre er det viktig med kunnskap innen motivasjon, atferdsvansker og sosialisering er helt nødvendig når en lærer sikter mot det at elevene skal mestre elevrollen, skape arbeidsro og gode læringsbetingelser. Kjennskap til elevenes læringskapasitet og deres behov er viktig for å tilrettelegge opplæringen som samsvarer mellom formelle krav og elevens forutsetninger. Dette er en omfattende vurderingsprosess som naturligvis representerer en stor utfordring for læreren. I denne forbindelse må læreren både ta initiativ til konsultasjon med tilgjengelige ressurspersoner og stole på sine egne vurderinger. Et tillitsfullt forhold med elevene kan oppnås med det at læreren viser kontinuerlig en genuin interesse for eleven. Dette krever at læreren tar initiativ til å knytte seg til sine elever gjennom det å vise seg tydelig som voksenmodell som engasjerer seg med å oppmuntre, motivere og veilede elevene. Lærerens engasjering gir energi og retning til elevens innsats som sterkt kan påvirke hvor mye eleven utnytter sitt potensial (Ibid). Den siste faktoren krever at læreren skal hensiktsmessig planlegge opplæringen og organisere læringsmiljøet for å tilrettelegge for optimal læring for alle elever (Ogden 2004). Her er det viktig med solide kunnskaper om pedagogisk og organisatorisk differensiering som skal knyttes til generelle mål fra læreplanen. Læringsmiljøet må bidra til å øke elevenes motivasjon for læringsinnsats slik at de får bedre læringsutbytte.

5.2 Lærerens oppgaver knyttet til spesialundervisning

Som nevnt ovenfor har læreren en sentral rolle når det kommer til kvalitetsutvikling av inkluderende og tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette innebærer at læreren har forskjellige arbeidsoppgaver. Disse oppgavene streker

seg fra å kartlegge elevens forutsetninger og tilpasse læringsmål til å bruke tilpassede metoder, organisere undervisningen og evaluere læringsprosessen og elevens læringsutbytte.

5.2.1 Samarbeid i spesialundervisning

Uansett kompetanse og erfaringer kan en lærer ofte oppleve utfordringer som er vanskelige å håndtere (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Samarbeid med ulike aktører innenfor og utenfor skole er en forutsetning for å tilrettelegge spesialundervisning. Her er flere samarbeidspartnere som en lærer skal forholde seg til som elev/foreldre, lærerkollegaer, skoleledelse, PP-tjenesten og eventuelt andre som er knyttet til arbeidet rundt eleven. Alle disse partene er viktige bidragsyttere når en elev med spesielle behov skal få best mulig tilbud (Ibid). Læreren må ha kommunikasjonssevne for blant annet å uttrykke sine støttebehov i dette samarbeidet med hensikt til å utnytte den kompetansen andre samarbeids partnere har, slik at hun som lærer kan tilrettelegge for et bedre opplæringstilbud til eleven.

5.2.2 Kartlegging av elevens læreforutsetninger

En viktig forutsetning til å tilpasse opplæringen til elevens læringsforutsetninger er å definere elevens utviklingsmessige ståsted. Kartlegging er en vid begrep og omfatter det å kjenne elevens sterke og svake sider, utviklingsnivå og eventuelle spesifikke vansker, miljømessige faktorer som fremmer eller hemmer utviklingen og elevens læringsstrategier (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Med andre ord kan dette summeres som omfattende informasjon om eleven og opplæringssituasjonen i skolen. Det kan også være behov for kartlegging av det miljøet som omgir eleven i fritiden. Dette arbeidet er avhengig av samtaler med alle som er knyttet til eleven slik at relevante opplysninger kan innhentes. I kartleggingsarbeidet må lærerne streve mot objektivitet og helhet i kartleggingen slik at de kan videre tilpasse undervisnings mål, organisere undervisningen, evaluere prosessen i forholdt til elevens ståsted (Ibid). Elevvurdering er et fellesansvar for skoleledelse og lærere og det kan være

aktuelt å bruke ulike kartleggingsprøver som gir bilde av elevens utvikling i forskjellige områder og kan avdekke spesifikke vansker (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge opplæringslovens § 5-4 bør eleven og foreldrene være informerte og involverte i prosessen. Samarbeid med foreldrene er viktig siden de har et lengre tidsperspektiv på kjennskap til barna noe som er en viktig supplement til skolens kartlegging (Ibid). Generelt er lærere flinke til pedagogisk kartlegging, men har mindre tilgang eller mangler kompetanse til bruk av kartleggingsmateriale innen spesialpedagogiske områder (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). I de tilfeller skolen mener at eleven trenger en mer spesifisert kartlegging må det henvises til PP- tjenesten. Rapporter fra skolens kartlegging skal følge henvisningen.

5.2.3 Tilpasse læringsmål

Læreren i samarbeid med andre som arbeider med eleven har hovedansvaret for å tilrettelegge spesialundervisningen med utgangspunkt på elevens lærevansker og læreforutsetninger (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Skolens ledelse har ansvar for å legge til rette for et godt planarbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge opplæringslovens § 5-5 skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) som inneholder konkrete og gjennomførbare mål. Den største utfordringen med å definere læringsmål er å vektlegge en balanse mellom kompetansemålene fra læreplanen og på elevens læreforutsetninger. Læringsmålene i IOP skal få frem den kompetansen en sikter å oppnå gjennom spesialundervisning. Arbeidet med å fastsette læringsmål er en kontinuerlig prosess som krever evaluering og justering underveis (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Det er viktig å ta utgangspunkt til kartlegging for å fastsette strukturerte og realistiske læringsmål. Målene må være klare slik at det blir lettere å arbeide etter planen, men ikke veldig fastlåste slik at de ikke gir mulighet til å utnytte mulighetene som forskjellige situasjoner kan by på. Videre er det viktig å ikke sette for mange mål siden gjennomføring av mange tiltak samtidig kan skape unødig frustrasjon.

5.2.4 Metodiske tilpasninger i spesialundervisning

I sitt arbeid med å finne tilpassede metoder kan en lærer velge mellom ulike metoder som er spesielt egnet for ulike fag og typer lærevansker eller utnytte egen repertoar av metoder (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Det er særlig viktig å presisere den metodiske tilnærmingen i IOP med hensyn til å gjennomføre opplæringen lettere. Forskningen viser at lærere er ikke så flinke å begrunne metodene de velger og at metodene er ikke alltid rettet mot spesialundervisning (Ibid). Utfordringen med å velge en riktig metodisk tilnærming er ikke bare å individuelt tilpasse metoden men å flette in prinsippene om likeverd og inkludering. For å utvide sin metodisk repertoar og være i stand til å velge en metode som læreren kan gå god for å begrunne, er det viktig at læreren kommuniserer og samarbeider med andre som har en spisskompetanse i området. Derfor er det viktig å fokusere å utvikle en kultur på skolen som er åpen mot drøfting av metoder, metodevalg og metodebruk.

5.2.5 Undervisningsorganisering

Når det kommer til organisering av undervisningen må læreren primært ta hensyn til kartleggingsarbeidet og den metodiske tilnærmingen (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Dette er en forutsetning for at undervisningen skal være tilpasset elevens behov. Organisering av undervisningen er sterk avhengig av miljøbetingelsene som råder på skolen og lærerens kunnskaper (Ibid). Det organisatoriske opplegget som tas i bruk må være helhetlig og langsiktig. Videre må læreren være bevisst at undervisningssituasjonen kan variere, slik at hun er forbered på å ha en vis fleksibilitet i dette arbeidet. Målet er å ha mest mulig realistisk og praktisk organisering som tillater variasjon. Undersøkelser viser at de mest utbredte organiseringsformer er tolærer og mindre grupper. Individuell undervisning brukes noe mindre, noe som antageligvis har sammenheng med det at den er blitt omtalt som lite effektiv fra en del forskning (Ibid).

Arbeidet rundt undervisningsorganisering krever tilfredsstillende spesialpedagogisk kompetanse og derfor er det nødvendig for læreren og samarbeide med andre. Dette er også viktig for at det organiserte opplegget blir en del av skolens helhetlige organiseringsstruktur. Fleksible organiseringsformer er nødvendige slik at elevens behov og hensyn til prinsippet om inkludering blir ivarettatt.

5.2.6 Vurdering av læringsprosessen og læringsutbytte

Vurdering er en viktig komponent av lærerens arbeidsoppgaver med hensikt til å konstatere om undervisningen har bidratt at eleven har lært det som er forventet fra mål (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Dette krever en sterk refleksjonsevne hos læreren slik at hun kan evaluere helhetlig det bidraget hun har gjort og hvordan det har påvirket elevens læring. En helhetlig evaluering består av underveis vurdering og sluttvurdering samt prosess og resultat vurdering. Evalueringen skal gjøres i forhold til bestemte læringsmål for eleven og målene som er relaterte til læreplanen.

Evaluering skal sammenligne utviklingen i forhold til situasjonen før læringsopplegget hadde begynt. Sammenligning av situasjonen før og etter er et viktig grunnlag for å se forbedring (Ibid).

Målet med vurdering er forbedring av læringsprosessen og fremme elevens læring og utvikling. Evaluering er viktig siden den kan hjelpe læreren med å utvikle bedre elevtilpasset opplæring og samtidig støtte eleven i læringsprosessen (Ibid). Et av de viktigste verktøyene for spesialundervisning er halvårsrapport som hovedsaklig baserer seg på målene fra IOP. Det er også viktig at eleven trekkes inn i vurdering av sin trivsel, læring og utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Elever med spesielle behov opplever stadig tilkortkomning. Derfor er det særlig viktig å fokusere på det som eleven mestrer med hensikt til å motivere eleven og forsterke ytterligere lærelyst.

5.3 Lærers kompetansebehov i ledelse av elevers læringsprosesser

Idealer om at hver enkelt elev skal realisere sine muligheter er fokuset for læreplaner og andre skolepolitiske føringer. Dette med hensyn for å unngå at elever stilles foran krav som de kan ikke makte (Imsen 1998). I tillegg til sine pedagogiske og didaktiske kunnskaper skal læreren kjenne og forstå eleven for å kunne tilrettelegge til undervisning som samsvarer med elevens evner og forutsetninger. Videre trenger læreren kunnskaper blant annet om læringsprosesser, slik at hun kan formidle kunnskap slik at den fører til læring og utvikling hos eleven. Kunnskap i læringsteorier kan hjelpe læreren til å forstå elevens tankemåte og forståelsesprosess. Disse teoriene kan si noe om hvordan folk flest reagerer i ulike situasjoner og hvorfor mennesker gjør det de gjør. Dette hjelper læreren til å se sammenhengen mellom miljø og læreforutsetninger, trivsel og skoleerfaringer eller sosialisering og skoleinnsats (Ibid). Læring er en omfattende prosess som innebærer aktiviteter i det tankemessige, motoriske, sosiale og kulturelle området (Holmberg, Guldahl, & Jensen 2007). Kunnskap innen læring og læringsperspektiver kan brukes av lærere som grunnlag til å reflektere over elevenes læring og sin egen læring (Ibid). I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) kan læringsteorier gi informasjon om hva som skjer mentalt når et menneske lærer og om hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge til gode betingelse for læring. Kunnskap innenfor disse teoriene kan stimulere lærerens tenkning om læring, om formene læring antar og slik til hva læreren kan gjøre for å fremme læring. Det finnes flere teorier om læring som forklarer detaljert de ulike formene læringen manifesterer seg i. Læreren må derfor forholde seg til flere teorier siden hver enkel kan bidra til å forstå hvordan eleven lærer i forskjellige situasjoner (Ibid).

5.3.1 Behavioristisk tilnærming

Disse teoriene baserer seg på det at all atferd er lært og kan manipuleres med miljøbetingelser (Holmberg, Guldahl, & Jensen 2007). Behaviorismen fokuserer på hendelser og atferd mens menneskets indre verden betraktes som ikke betydelig faktor som kan holdes atskilt fra handlinger. De er to hovedretninger i denne teorien: klassisk betinging og operant betinging (Holmberg, Guldahl, & Jensen 2007). Klassisk betinging hevder at læringen styres av det autonome nervesystemet og er umiddelbar respons på stimuli. Responsen er ikke viljestyrt eller kognitivt kontrollert. Operant betinging baserer sin teori på bruk av stimuli, respons og konsekvens modellen. Læring er resultat av de konsekvensene som følger en atferd og atferd kan belønnes eller straffes. Belønning fører at en atferd forsterkes og straff reduserer gjentakelsen av en atferd (Skaalvik & Skaalvik 2005). Materielle og sosiale forsterkere brukes som belønning som bidrar til å skape ønsket atferd. Det er flere begrunnede innvendinger mot disse teoriene. Blant annet at den tar ikke hensyn til elevens indre verden, at den ikke krever noe aktiv handling fra eleven og at eleven lærer riktig respons på bestemte situasjoner. Dette passer ikke med vektleggingen av deltakelse i sin egen læring og selvstendig tenkning (Ibid).

5.3.2 Kognitiv tilnærming

De kognitive teorier fokuserer på mentale prosesser, hvordan kunnskap bearbeides og dannes mentalt (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det eksisterer flere kognitive teorier om læring, men et felles trekk for alle er at informasjon mottas, utvelges, bearbeides, fortolkes og lagres i hjernen. Tidligere kunnskap og erfaringer har betydning for at ny informasjon skal velges ut og bearbeides (Ibid). Utvelging av informasjon skjer med utgangspunkt i interesser, forventninger og tidligere kunnskap. Informasjon som gir mening er lettest å huske og informasjon som ikke blir bearbeidet forsvinner fra hukommelsen. Piaget, (Piaget ref.i Skaalvik & Skaalvik 2005) som er en sentral figur innenfor kognitiv teori understreker det at individet konstruerer kunnskap under miljøpåvirkning og at kunnskap utvikles gjennom internaliseringsprosess som

innebærer assimilasjon og akkomodasjon. Kognitive teorier har bidratt mye til undervisning. Disse understreker betydningen av å vekke oppmerksomhet og motivasjon hos elevene. Videre i følge denne teorien er det viktig at elevene knytter nytt kunnskap til etablert kunnskap slik at den skal settes i en meningsfylt kontekst(Ibid).

5.3.3 Sosiokulturell tilnærming

De sosiokulturelle teorier mener at miljøet og kulturen er nøkkelfaktorer for barnets læring. Barnet lærer i samspill med andre, kunnskap og tenkning er sterk knyttet til kulturen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Kunnskaper utvikles gjennom kommunikasjon og samspill. Vygotsky som regnes som grunnleggeren av den sosiokulturelle teorien vektlegger betydningen av samspillet mellom individene og omgivelsenes påvirkning på utvikling. Han mener at det ikke bare er viktig å fokusere på barnets aktuelle utviklingszone, men også på den *nærmeste utviklingssonen* som barnet kan oppnå med hjelp av andre (Vygotsky 1978). Målet er å føre barnet videre i utvikling med støtte eller veiledning. Veiledning og støtte består av instruksjon, forklaring, korrigerende oppmuntring og elevens egen aktivitet (Ibid). Videre innenfor det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på den læring gjennom deltakelse i *praksisfellesskap*. I Wengers(Wenger ref.i Skaalvik & Skaalvik 2005) teori om læring fokuseres det på: praksis, fellesskap, identitet og mening. Læring skjer i praksisfellesskapet og mennesket skaper sin identitet gjennom samhandling i fellesskapet. Fellesskapet betraktes som den deltakelsen hvor individets handlinger regnes som verdifulle og selve deltakelsen i fellesskapet som kompetanse (Skaalvik & Skaalvik 2005). Flere viktige prinsipper fra dette perspektivet kan anvendes i undervisning og er i samsvar med ideologien i dagens skole. Fokus på den nærmeste utviklingssonen er viktig når vi skal tilrettelegge undervisningen slik at elevene skal få noen utfordringer, eller noe å strekke seg etter (Ibid). Fokus på praksisfellesskapet kan betraktes i samsvar med det aktuelle prinsippet om inkludering i dagens skole.

5.3.4 Sosial-kognitiv tilnærming

I følge dette perspektivet kan vi forstå menneskelig utvikling hvis vi ser på interaksjonen mellom individuell kognisjon og sosial praksis. Begrepet *selvregulert læring* baserer seg på det sosialt-kognitive perspektivet (Skaalvik & Skaalvik 2005). Dette perspektivet ser på læring som en dynamisk prosess hvor den som lærer er aktiv, setter seg mål for læring, søker informasjon, planlegger læringen og vurderer sin læring (Ibid). En forutsetning for at elevene skal lære å regulere sin læring. Elementene i selvregulert læring må læres gradvis og nivået i selvregulering må tilpasses elevens modenhetsnivå. Selvregulert læring sikter mot å gjøre elevene mer selvstendige i læringsprosessen gjennom å gi elevene medbestemmelse og mer ansvar for egen læring (Ibid).

5.4 Oppsummering av teorien

Her oppsummeres teorien som er presentert fra andre til femte kapittel. Teorien som er blitt presentert er valgt for å belyse forskjellige faktorer og prosesser som er viktige for min problemstilling. Hensikten er at denne teorien skal bidra til å bli oppmerksom på kompleksiteten i spesialundervisning, samt belyse forutsetninger som er viktige for å realisere et godt spesialpedagogisk tilbud i praksis. I figur 1 bakerst i dette avsnittet vises sammenhengen mellom de ulike rollene, PP-rådgiveren, skoleleder og lærer.

5.4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I kapitlet om tilpasset opplæring og spesialundervisning presenteres hvor bredt og omfattende krav disse intensjoner og lover setter til skolens opplæring. Tilpasset opplæring og inkludering er hovedfokuset i dagens skole og sikter mot å gi alle elevene en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Tilpasset opplæring krever ulik behandling og arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde og progresjon. Spesialundervisning er del av tilpasset opplæring og er regulert i

opplæringsloven kapitel 5, og er en individuell rett til elever som ikke får tilfredstillende utbytte av tilpasset opplæring. Denne retten stiller krav til mer omfattede individuell tilpassing.

5.4.2 Den pedagogisk-psykologisk tjenesten

I dette kapitlet legges det særlig vekt på PP-tjenesten oppgaver innen rådgivning og det å støtte læreren angående arbeidsoppgaver i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. PP-tjenesten som organisasjon og dens oppgaver blir forklart også i dette kapitlet.

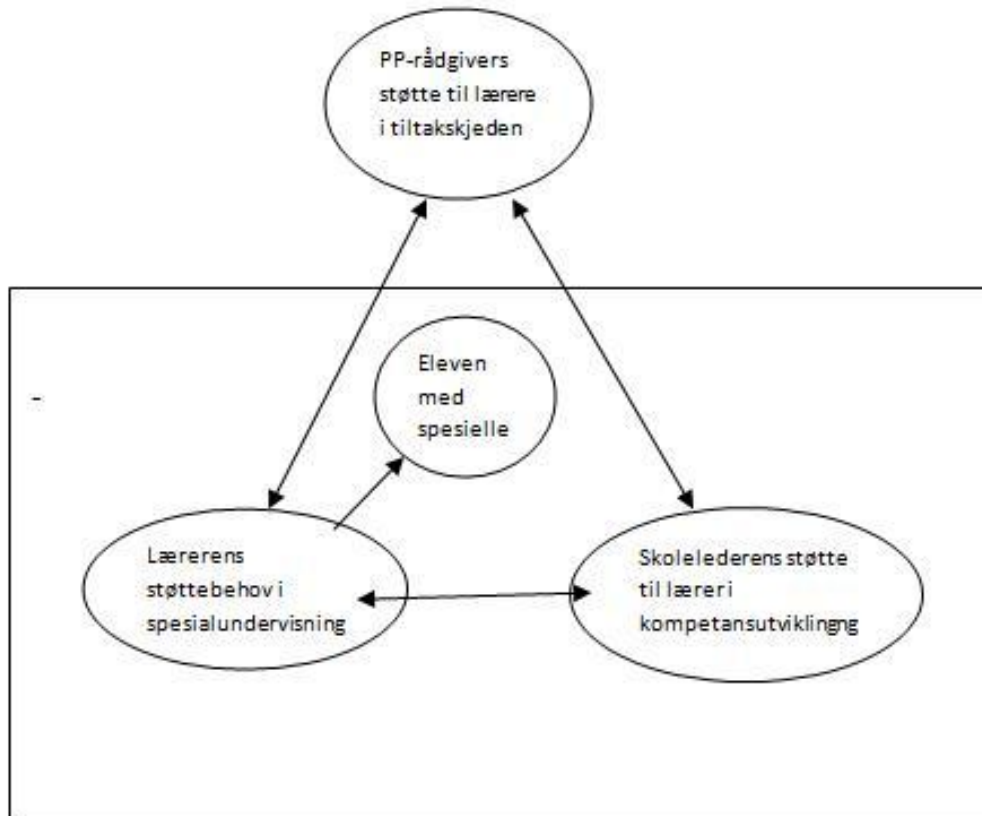
5.4.3 Skolelederens rollen i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning

I dette kapitlet belyses skolelederens rolle i kompetanse utvikling i skolen. Det fokuseres å vise til skolelederens arbeidsoppgaver som skal sette i gang utviklingsarbeid i skolen med hensikt til å utvikle spesialpedagogisk kompetanse hos lærere. Denne kompetansen skal bidra til at lærere skal mestre bedre sine oppgaver, både i tilpasset opplæring og spesialundervisning.

5.4.4 Lærerens rolle i tilpasset opplæring og spesialundervisning

I kapittel fem fokuseres hvilken betydning læreren har for tilpasset og opplæring og spesialundervisning. Her settes søkelyset på lærerens arbeidsoppgaver og det hvilke kompetansekrav disse stiller til læreren.

Figuren nedunder illustrerer hvordan skal PP-tjenesten og skolelederen støtte læreren til å bedre tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov.



FIGUR 1. Forholdet mellom PP-rådgiver og skoleleder for å støtte læreren i spesialundervisning

6. Forskningsmetode

I dette kapitlet redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen som er brukt i min masteroppgave. Her presenterer jeg det utvalget jeg har brukt for å hente inn data, og begrunnelsen for de informantene som ble valgt. Da intervju er brukt som forskningsmetode drøftes dette i lys av hvordan dette er egnet til mitt formål. Deretter blir de ulike faser i intervjuprosessen beskrevet fra utarbeidelse og gjennomføring fram til transkribering. Videre blir validitet og reliabilitet i min undersøkelse diskutert. Det blir også fokusert på de etiske perspektiver som er aktuelle for denne undersøkelsen. Avslutningsvis i dette kapitlet beskrives prosessen og metodene i analysearbeidet.

6.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitative metoden er best egnet til å belyse oppgavens problemstilling gjennom hele prosessen som innebærer: datainnsamling, analyse og resultatformidling. Målet i kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner (Dalen, 2004). Jeg har valgt denne metoden siden den gir muligheter til fleksibilitet og tilpassninger til forskjellige situasjoner under arbeidet. Gjennom kvalitativ tilnærming kan jeg registrere andre forhold som kan være relevante for forskningen, selv om det ikke var hensikten i starten. Metoden vil også gi meg anledning til å få en dypere forståelse for de opplevelsene eller den ”livsverden” som er hos de menneskene som jeg skal intervjues. Denne metoden, hvis den utføres etter dens hensikt, vil gi en viss dybde og helhetsforståelse av fenomenet (Johannessen & Tufte 2002). I hvilken grad forskeren lykkes med å skaffe fyldig informasjon er avhengig av forskeren dyktighet til å stille spørsmål, registrere og analysere svar. Informantenes uttrykksevne er også en viktig faktor som forskeren må ta hensyn til med tanke på å skape en atmosfære som byr til en konstruktiv samtale. Formålet med en slik tilnærming i dette tilfellet, er å trekke ut essensen av et kompleks fenomen,

konkretisere lærerens behov og finne ut hvordan PP-tjenesten og skoleleder oppfatter og responderer på lærerens behov.

6.2 Intervju som metode

Intervju som metode blir i denne oppgaven brukt i form av direkte samtale, hvor informanter svarer på spørsmål om konkrete situasjoner. Intervjuguiden er semistrukturert, siden en slik type intervju gir mulighet til å fokusere mot bestemte temaer og samtidig registrere andre forhold enn det som blir sagt (Dalen, 2004). En slik grad av strukturering egner seg bra for en uerfaren forsker til å holde fokuset på konkrete temaer og samle mest mulig data som kan være relevante for forskning. Innsamlede data foreligger i form av lydopptak og skriftlige notater (Ibid). Data fra lydopptak er transkribert, noe som innebærer å skrive ut hele intervjuet. Videre har jeg skrevet feltnotater og analytiske notater /memos. I feltnotater er det nedtegnet fortløpende egne fortolkninger under intervjuet. Analytiske notater er blitt utført samme dag og inneholder lengre og fordypende refleksjoner om hendelsene som er notert. En slik komplettering av data kan ha stor verdi for analyseprosessen. Ifølge Kvale (2001) er intervjuet en form for samtale som består av to viktige komponenter, nemlig struktur og formål. Hvordan spørsmålene er formulert, gjenspeiler formålet med intervjuet. Strukturen er knyttet til måten intervjuet gjennomføres og rollefordelingen mellom intervjuer og informant (Ibid). Spørsmålene i min undersøkelse var formulert med hensikt til å belyse lærerens behov for støtte, samt hvordan PP-tjenesten støtter læreren og om skoleleder prioriterer kompetanseutvikling hos læreren. Under intervjuene brukte jeg intervjuguide, men hadde mulighet til å stille andre relevante spørsmål under samtalen. Informantene i min undersøkelse hadde gode uttrykksevner og svarte omfattende på spørsmål. Jeg opplevde at de noen ganger kom med tilleggsinformasjon som de hadde glemt å si tidligere.

6.2.1 Utvalg av informantene

I min masteroppgave har utvalget av informantene blitt foretatt strategisk, og jeg har fokusert nøye på å finne det adekvate utvalget som skulle på en mest troverdig måte belyse spørsmålene i min undersøkelse. Utvalget mitt består av ”bare” tre informanter som er typiske tilfeller for det jeg ønsket å studere: en lærer, en pp- rådgiver og en skoleleder. Det ble stilt krav at til disse informantene skulle ha relativt lang yrkeserfaring. Med dette utvalget har jeg siktet å få intensiv og dybdeinformasjon fra et begrenset antall personer som både har felles og ulike erfaringer av de fenomenene som jeg vil studere. For å få mer spesifikk informasjon fra hver deltaker og for å sammenligne opplevelsen av støttebehovet og av støttetilbudet, var det nødvendig å utarbeide tre intervjuguider. Hensikten med dette utvalget er på den ene siden å få mer troverdig belyst hvordan PP-rådgiver og rektor opplever lærerens behov og hvilken tilnærming praktiserer de for å støtte læreren. Data fra lærerintervjuet skal på andre siden brukes primært til å avdekke lærerens behov for støtte i de forskjellige fasene av det spesialpedagogiske arbeidet, og for å finne ut om den gitte støtten fra PP-rådgiver og skoleleder samsvarer med behovene.

Som ”døråpner” for å få formell tilgang til personer som jeg kunne hente informasjon fra, brukte jeg lederen for PPT. Hun fikk muntlig informasjon om min undersøkelse og tok videre ansvaret om å undersøke om det er noen blant hennes underordnede som var villige til å delta i undersøkelsen. Hun hadde tatt dette opp i et fellesmøte, og en kort stund etter fikk jeg navnet til en rådgiver som hadde relativt lang erfaring og som var villig til å være deltaker. Jeg tok kontakt med rådgiveren per telefon og etter samtalen sendte jeg et informasjonsbrev hvor jeg forklarte prosessen og formålet med min undersøkelse. Temaene i intervjuguiden ble også kortfattet presentert i dette informasjonsbrevet. Samtykkerklæringen ble sendt samtidig med informasjonsbrevet. Jeg hadde da skaffet meg en informant, men prosessen med å finne informanter var langt fra ferdig, rådgiveren skulle nå finne en lærer og en skoleleder. Etter en stund hadde rådgiveren funnet en lærer og en rektor som hadde relevant yrkeserfaring og som var villige til å delta i min undersøkelse. Jeg tok kontakt med begge informantene og etter det sendte jeg lærer og skoleleder hvert sitt informasjonsbrev og

samtykkeerklæring. Neste skritt etter at jeg hadde funnet det utvalget jeg ønsket meg var å avtale tid og sted der intervjuene skulle gjennomføres.

6.2.2 Utarbeidelse og gjennomføring av intervjuene

Jeg brukte langt tid å utarbeide intervjuguidene og opplevde dette arbeidet som veldig krevende. ”Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål” (Dalen, 2004:30). Spørsmålene i intervjuguiden skal knyttes til problemstillingen med hensikt til å generere mest mulig informasjon om områder som skal belyses (Ibid). I min masteroppgave fokuserte jeg på å intervju tre informanter med forskjellig yrker for å belyse hvordan de oppfatter behovet for hjelp og hva de gjør i konkrete situasjoner når behovet for hjelp meldes. Det var nødvendig med tre forskjellige intervjuguider, siden disse personene har forskjellige yrker og dermed forskjellige tilnærminger til fenomenet. Skolelederens intervjuguide fokuserer på områder som omhandler kompetanseutvikling og støtte til læreren i arbeidet med spesialundervisning. Lærerens og PP-rådgiverens intervjuguid er basert på en prosessorientert arbeidsmodell hentet fra; Veiledning til spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, hvor arbeidet med å tilrettelegge spesialundervisning er delt i faser (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Denne fordelingen i faser var hensiktsmessig for min undersøkelse siden den delte et omfattende arbeid i mindre komponenter. Slik kunne jeg undersøke hele prosessen gjennom delprosesser, og ha struktur og oversikt over forskjellige prosedyrer og arbeidoppgaver i hele prosessen. Spørsmålene var etter min mening formulert klart og tydelig med fokus på konkrete ting. Noen spørsmål ble fulgt opp med underspørsmål med hensikt til å presisere bedre og få fyldigere informasjon.

Jeg gjorde en del øvelser før jeg startet med intervjuene. Gjennom et prøveintervju fikk jeg litt erfaring om å være intervjuer og ble kjent med bruk av diktafon. Denne øvelsen hjalp også med å avdekke at noen spørsmål trengte justering eller enn annen formulering. Intervjuene ble gjennomført på informantenes kjent ”hjemmebane”, i dette tilfellet PP-kontor og skole. Dette med hensikt til å skape en trygg atmosfære

rundt samtalen. Jeg erfarte at diktafon var et veldig nyttig hjelpemiddel som ga meg mulighet til å følge svarene oppvakt og notere underveis. Slik hadde jeg full oversikt i svarene og kunne rette samtalen hvis informantene mistet fokuset og svarte irrelevant i forhold til spørsmålene. I noen tilfeller kom det også frem relevant informasjon selv om det var ikke hensikten med spørsmålet. Informantene hadde mye informasjon og en god uttrykkelseevne, noe som resulterte i fylldige og utdypende informasjon.

6.3 Transkribering

I kvalitativ forskningsmetode skal data materialiseres i tekst og teksten er utgangspunktet for analysearbeidet (Johannessen & Tufta 2002). Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene begynte jeg med å transkribere informasjonen som var tatt på bånd. Transkriberingen fant alltid sted samme dag som intervjuene ble gjennomført. Dette foregikk mens jeg fortsatt husket det som ble sagt og kunne knytte mine notater til de bestemte situasjonene de tilhørte. Hele materialet ble transkribert, noe som innebærer at alle svarene ble transkribert slik de ble sagt. Selv om noen setninger hadde lange pauser eller mange gjentakelser av ord eller deler av setningen, forandret jeg ingenting og hadde ingen reduksjon av data. Jeg ville ha hele materialet i tekstform. Transkriberingen var en tidskrevende prosess der jeg måtte lytte flere ganger på noen setninger for å få klarhet på det informantene hadde sagt. Etter at jeg hadde transkribert intervjuet sjekket jeg det opp enda en gang til mot båndet for å se om jeg hadde skrevet ned alt. Denne prosessen var veldig lærerik for å bli kjent med mine data og for å begynne å få noen perspektiver for analysearbeidet.

6.4 Analyse

Transkribering av data som var samlet på bånd resulterte med omfattende skriftligmateriale som ble videre reduserert slik at den meningsbærende delen av informantenes utsagn ble skriftlig formulert. I følge Kvale (2001) medfører meningsfortetting at lengre intervjuetekster blir presentert med kortere og mer

konsise formuleringer. Disse dataene ble deretter lest grundig slik at den egentlige meningen eller essensen av dataene, ble skilt og kodet i følge det de uttrykket. Neste skritt var å forstå og relatere innholdet med relevant teori. Ved hjelp av kategorisering klarte jeg å løfte resultatene fra empirien til teoretisk nivå. Selv om jeg var entusiastisk til prosessen og trodde at jeg helt fra starten hadde en god innsikt på analysen av data, opplevde jeg denne prosessen som veldig krevende. Jeg brukte mange timer både ved skrivebordet og i andre mer spontane refleksjonssituasjoner med å tenke over mine data. Dette arbeidet krevde en helhetlig innvolving der jeg måtte holde fokuset på undersøkelses formål, mobilisere mine teoretiske kunnskaper og min yrkeserfaring for å finne lovende perspektiver fra de innsamlede dataene.

Jeg lagde to tabeller som ble brukt som hjelpemiddel i analysen av data. Den ene ble brukt til å strukturere data fra lærer og PP-rådgiver. Den var utviklet og basert på fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Som jeg tidligere har nevnt er den hentet fra; Veiledning til spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Den andre tabellen ble utviklet med hensikt å fremstille data fra skoleleders intervju, og var bygget rundt sentrale temaer i skolelederens intervjuguide som er: systemer på skolen som støtter læreren i spesialundervisning, kompetanse utvikling i skolen og PP-tjenestens rolle i å støtte læreren.

Tabell 1. Analyse av behov for støtte og støtte i faser.

	Førtilmeldnings- og tilmeldnings-	Utrednings- og tilrådningsfasen	Planleggingsfasen	Hendings- og vurderingsfasen
BEHOV FOR STØTTE				
STØTTE				

Tabell 2. Analyse av skolelederrolle i kompetanseutvikling

Sytemer på skolen som støtter læren	
Kompetanseutvikling i skolen	
PP-tjenestestøtte til læren	

6.5 Reliabilitet, validitet og etiske vurderinger

Kvalitativ forskning starter med forutsetningen at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. *Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål knyttet til både validitet og reliabilitet, men det må benyttes en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitativstudier* (Dalen 2004:103). Kvalitativ forskning strever ikke etter å produsere et standardisert sett av resultater som kan replikerers nøyaktig, men å gi omfattende og fyldig beskrivelse av en situasjon.

6.5.1 Reliabilitet

Som nevnt tidligere i kvalitativ forskning spiller mennesker en stor rolle for å skape og fortolke sin sosiale verden (Dalen 2004). Videre er fortolkning alltid påvirket av gjeldende samfunnsforhold og debatten som utvikles rundt fenomenet (Ibid). Derfor er det kravet som settes fra kvantitativ forskning om nøyaktig replikasjon av undersøkelsen ikke aktuell i kvalitativ forskning. En måte å øke reliabiliteten i kvalitativ forskning er å beskrive nøyaktig alle deler i undersøkelsen. I min oppgave har jeg lagt stor vekt til å beskrive hele undersøkelsen fra måten utvalget ble bestemt og komplettert, hvordan intervjuguiden ble utarbeidet og gjennomført til transkribering og analyse.

6.5.2 Validitet

Dalen (2004) peker på ulike forhold som styrker validitet i kvalitative intervjustudier. Hun begynner med forskerrollen som vurderes som et viktig forhold siden intervju som metode bygger på menneskelige samspill. Forskeren må skape intervjusubjektivitet mellom forsker og informant slik at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre (Ibid). Videre understreker hun at validitetsdrøfting av utvalget er viktig, og derfor fokuserte jeg på å bestemme utvalget av informantene strategisk med informanter som er nært knyttet til det som skal studeres. Jeg har også lagt vekt på at intervjuguiden er knyttet til problemstillingen, undersøkelsens formål og den

teoretiske forankringen. Videre er prosessen godt beskrevet fra intervjusituasjonen og transkribering til den endelige utskriften. At undersøkelsen produserer fyldig og relevant materielle er også en forutsetning som styrker validitet (Dalen 2004). Spørsmålene i min intervjuguide var gjennomtenkt slik at de kunne frembringe utdypende og saklig informasjon om hele arbeidsprosessen i forbindelse med spesialundervisning gjennom delprosesser. At det foreligger fyldige og valide beskrivelser fra informantene er viktig, siden disse skal brukes som utgangspunkt for tolkning og analyse.

6.5.3 Ethiske spørsmål

Etikk kan betraktes som et middel som hjelper forskeren til å verne sine plikter i forskningsprosessen (Befring 2007). En forsker har behov for å følge et repertoar av komplementære etiske normer for å være i stand til å reflektere over intensjoner, handlinger og konsekvenser av sitt arbeid. Hensikten med disse normene er å gi forskeren en god forskningsskikk som blant annet passer på å verne arbeidetskvalitet, at forskeren oppfører seg kollegialt og viser respekt til personer eller instanser som er involverte i forskningen (Ibid).

Gjennom hele undersøkelsen har jeg vært opptatt av å ha god forskningsskikk og har behandlet mine informanter med respekt. Mitt fokus har vært særlig rettet mot kravet om informert og fritt samtykke (NESH, p 9,1999) og kravet om konfidensialitet og anonymisering (NESH, p 13,1999). At forskeren tar hensyn til etiske normer bidrar til å etablere solide forhold med informantene og skaper et samarbeidsklima som er preget av gjensidig respekt og tillit.

7 Resultater og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes undersøkelses funn og relateres til teori. Dette blir gjort slik at jeg først begynner med å beskrive det som informanter har sagt og fortsetter med å drøfte de utsagnene for så videre å knytte det til teorien.

Kapittelet er delt i tre avsnitt. Første avsnitt fokuserer på funn fra undersøkelsen om PP-tjenesten støtte til læreren i de ulike fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I det andre avsnittet presenteres og drøftes funn som fokuserer på skoleledelses rolle i kompetanse utvikling i skolen. I det siste avsnittet presenterer og drøfter jeg funn som omhandler lærerens støttebehov og opplevelse av å få støtte generelt.

7.1 PP-tjenestens støtte til læreren i de ulike fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Hensikten med å presentere funn gjennom ulike faser er å skape oversikt over hva som skjer i de ulike faser i prosessen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Denne strukturen hjelper med å avdekke behov for støtte og belyse den støtten som PP-tjenesten tilbyr læreren i de ulike fasene i denne kjeden. Denne strukturen passet også med det som rådgiveren påpekte helt i starten av samtalen, nemlig at samarbeidsrutiner i alle faser er basert på reguleringer fra veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring.

7.1.1 Førtilmeldings-og tilmeldingsfasen

Her presenteres og drøftes funn som viser lærerens og rådgiverens opplevelse av behovet for støtte og vurdering av støtten i førtilmeldings- og tilmeldingsfasen. I denne fasen skal læreren identifisere elevens behov som grunnlag for eventuell tilmelding til PP-tjenesten. Lærerens/skolens kunnskaper innen kartlegging og

differensiering er avgjørende for at eleven skal få et opplæringstilbud som samsvarer med dens behov.

Rådgiveren forteller at skolen i denne fasen gjør sin interne **kartlegging** og **drøfting** av saken før de melder den til PP-tjenesten: ”*Læreren henviser saken internt på skolen, også kartlegger de eleven*”. Skolen baserer seg på denne kartleggingen for å tilrettelegge opplæringstilbudet. Hvis de tilrettelagde tiltak ikke fører frem til utvikling så kan skolen drøfte saken anonymt med PP-tjenesten på et felles møte. Skolen og PP-tjenesten bestemmer i samarbeid om det er nødvendig å henvise eleven videre. Hun forteller videre at det er en forutsetning at eleven/foreldrene er involvert i prosessen og det må foreligge et skriftlig samtykke fra foreldrene. Et henvisningsskjema blir alltid sendt sammen med pedagogisk rapport. Den pedagogiske rapporten beskriver den kartleggingen som er foretatt, informerer om tiltak som skolen har prøvd samt om elevens funksjon og utvikling og utbytte av opplæringstilbudet. Skolen har kompetanse med kartleggingsarbeidet: ”*Det er mye kompetanse ute på skolene, de gjør et godt kartleggingsarbeid*”. Rådgiveren forteller videre at skolen er kjent med rutiner i denne fasen: ”*Skolen er godt kjent med rutiner, det ligger i skolens kultur*”. PP-tjenesten veileder skolen kort om hva de skal gjøre i denne fasen: ”*Vi forteller hva de skal kartlegge og at de skal fylle ut en pedagogisk rapport, men jeg er sikker på at skolen er veldig kjent med disse rutinene*”.

Læreren forteller at arbeidet i denne fasen begynner med at læreren melder sin **bekymring** internt på skolen. Også begynner det **kartleggingsarbeidet** og foreldre samarbeid. De har mulighet til å **drøfte** saken anonymt med PP-tjenesten og få konkret veiledning: ”*Jeg drøfter saken med PP-tjenesten muntlig og da kan jeg få veiledning om det som skal gjøres*”. Hun forteller at hun samarbeider mye med andre på skolen i denne fasen ”*Jeg gjør det meste av arbeidet selv, også samarbeider jeg med kollegaer*”. Hun opplever at det er mye arbeid i denne fasen: ”*Det kan jo være mye å gjøre, det er hardt arbeid, men det er greit når man får støtte og hjelp*”. Jeg tolker rådgiverens svar at læreren i samarbeid med andre kollegaer mestrer de fleste oppgavene i denne fasen. Støtten som rådgiveren tilbyr til læreren i denne fasen består

av konkret veiledning når de drøfter saken anonymt. Dette er etter hennes mening tilfredsstillende, siden skolen har mye kompetanse innen kartlegging og personalet er vant til å støtte hverandre. Utsagn fra læreren stemmer veldig mye med rådgiverens svar. Hun mener at denne fasen byr på mye arbeid, men dette går bra når hun har noen å få støtte fra. I tillegg for hun veiledning fra PP-tjenesten når saken blir anonymt drøftet. Disse resultatene er i samsvar med det som presiseres i; ”Veiledning for spesialundervisning” (Utdannings- og forskningsdepartementet). Når en skole blir bekymret om en elevs utvikling, bør skolen først vurdere om det er realistisk å avhjelpe vanskene innenfor ordinær opplæring. Dersom skolen ikke mestrer å avhjelpe elevens vansker gjennom å tilrettelegge det ordinære opplæringstilbudet, må skolen foreta en formell tilmelding til PP-tjeneste. Foruten en slik formell tilmelding er det naturlig med en uformell kontakt og dialog mellom skole og PP-tjeneste. Denne uformelle kontakten er ledd både i skolens generelle tilrettelegging og PP-tjenestens systemrettede arbeid (Ibid).

7.1.2 Utrednings- og tilrådningsfasen

I dette avsnittet presenteres og drøftes resultatene fra spørsmål som fokuserer på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten og om der er samsvar mellom lærerens og PP-tjenestens vurdering av eleven.

PP-rådgiver forteller at hun alltid pleier å ha en **observasjon** av eleven i denne fasen: ”Jeg har alltid en observasjon, jeg liker ikke å skrive uten å ha sett eleven”. Hun har alltid et **formelt møte** med læreren rett etter observasjonen. Hun sier at denne observasjonen er veldig viktig både for henne og for læreren siden de kan sammenligne det hvordan de oppfatter elevens behov: ”Men akkurat denne delen med observasjon den er veldig viktig, og så har jeg et møte med læreren”. PP-rådgiveren forteller at hun alltid har et møte med foreldrene i denne fasen: ”Jeg starter alltid med et inntaksmøte med foreldrene, hvor jeg forteller om hvordan utredning forløpet skal være”. Hun forteller videre at hun vektlegger lærerens vurdering veldig mye, og opplever stort sett at hennes og lærerens vurdering av eleven samsvarer: ”Selvfølgelig

vektlegger jeg veldig lærerens vurdering, jeg opplever stort sett at lærerne ser veldig mye av det jeg ser". Hun forteller at hun har opplevd at noen lærere tenker at de ekstra ressursene som blir tildelt for spesialundervisning er avgjørende for å avhjelpe elevens vansker. Hun sier at lærerne burde vite at spesialundervisning kan ikke brukes for å kompensere for dårlig tilrettelegging: "Noen lærere som ikke er flinke til å tilrettelegge tror hvis denne eleven får spesialundervisning så gjør jeg jobben min". Hun har også opplevd at læreren er uenig med henne, særlig i tilfeller der den sakkyndige vurderingen har konkludert at elevens behov kan ivarettas innen skolens ordinære rammer: "Og da sier jeg dette er min synspunkt, men jeg tror at læreren er uenig og tror at eleven kunne ha fått et bedre tilrettelagt tilbud gjennom spesialundervisning". Rådgiver forteller at noen ganger kan det oppstå situasjoner hvor skolen og PP-tjenesten må foretta andre kartlegginger i tillegg til den grunnleggende kartleggingen. Da blir samarbeidet forlenget og det kan oppstå behov for veiledning "I noen tilfeller er det åpenbart at det er behov for et større utredning, og da avtaler vi med skolen hva skal vi utrede videre".

Lærerens svar om samarbeidsrutiner med PP-tjenesten i denne fasen stemmer mye med det hvordan PP-rådgiver beskriver samarbeids rutiner. Læreren forteller at PP-rådgiveren alltid foretar en **observasjon** som blir etterfulgt av **en samtale** med lærer. Men denne samtalen er i følge læreren ikke et formelt møte, men mer en rask sammenligning av det hvordan eleven oppfattes fra begge partene: "Etter observasjonen så pleier vi å snakke med PP-rådgiver, men det synes jeg ikke er noe formelt møte. De observerer, vi snakker litt med dem og så sier de om de trenger mer kartlegging". Hun forteller videre at skolen og PP-tjenesten kan ha forskjellig oppfatning av eleven, særlig når en sakkyndig vurdering konkluderer at eleven ikke trenger spesialundervisning: "Vi tilpasser mye her på vår skole, vi vil heller ikke det at elever får spesialundervisning uten grunn. De får ikke noe bedre liv av det". Læreren sier at PP-tjenesten i denne fasen spiller et viktig rolle for mer **spesifikt kartlegging** og kan bidra mye med foreldre samarbeid: "De kan hjelpe med hvis vi trenger utredning i forhold til for eksempel dysleksi eller ADHD og de kan snakke med foreldrene. Det er jo viktig at de kan gjøre det".

Resultatene far PP-rådgiverens og lærerens svar samsvarer veldig i denne fasen. Begge partene sier at samarbeidet består av en *observasjon* og en *drøfting* om det om PP-tjenesten har observert samsvarer med hvordan læreren oppfatter eleven. PP-rådgiveren sier at det alltid er et formelt møte, men læreren oppfatter det mer som en uformell samtale. Der blir det også avtalt om det er behov for videre utredning. Noen ganger er PP-tjenesten uenig med skolens vurdering at eleven trenger spesialundervisning og konkluderer at elevens behov kan ivaretas innen tilpasset opplæring. Læreren mener at de pleier ikke å henvise elever uten å ha prøvd å tilrettelegge ordentlig. Den støtten læreren trenger fra PP-tjenesten i denne fasen er mer *spesifikk kartlegging og foreldresamarbeid*. Svarene viser at samarbeidsrutinene mellom PP-tjenesten og skolen i denne fasen samsvarer bra med teorien. En viktig forutsetning for at PP-tjenesten skal utarbeide en forsvarlig sakkyndig vurdering er at skolen sender fyldige dokumentasjon som beskriver opplæringstilbudet og elevens utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I tillegg skal PP-tjenesten vurdere behovet om å foreta egne undersøkelser. I dette arbeidet inngår: samtale med lærer, samtale med eleven/foreldrene, flere opplysninger eller vurderinger fra skolen, PP-tjenestens undersøkelser, rapporter og utredninger fra andre instanser og samtale med andre involverte (Ibid)

7.1.3 Planleggingsfasen

I denne fasen er den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten ferdig skrevet, og den skal brukes som grunnlag for å skrive den individuelle opplæringsplanen. Her fokuserer det å avdekke i hvilken grad den sakkyndige vurderingen er egnet som grunnlag for å utarbeide IOP. Her belyses det også hvilke behov det er for læreren å få støtte fra PP-rådgiveren i forbindelse med arbeidsoppgaver i denne fasen og hvordan PP-rådgiveren støtter læreren.

PP-rådgiver sier at skolen ofte, men ikke alltid bruker den *sakkyndige vurderingen* som bakgrunn for å planlegge spesialundervisningen: ” *Veldig ofte, men ikke alltid. Når du leser den sakkyndige vurderingen så forstår du hvordan*

spesialundervisningen skal organiseres". Hun forteller at det er jo fortsatt noen lærere som strever med å forstå at **IOP**-en er en arbeidsverktøy for skolen. Derfor skriver de IOP-er som er ikke konkrete og som kan derfor være vanskelige å gjennomføre og evaluere: " *De setter opp mål som er så vide og svevende at det er helt umulig å evaluere* ". Rådgiver sier at det er mye kompetanse i skolen som læreren kan dra nytte av i denne fasen. Hun kan veilede læreren i tilfeller der det er mange forskjellige mål som skal koordineres i IOP-en: " *I år så har det vært litt spesielt sak hvor jeg veiledet en lærer med å integrere mål innen ADL ferdigheter versus skriveopplæring til en elev med Downs Syndrom* ". Ellers så pleier de vanligvis å ha et kurs om å utarbeide IOP for lærere i et trinn på skolen. Rådgiveren sier at PP-tjenesten gjennom logopeden arbeider direkte med veiledning til spesialpedagogiske metoder. PP-rådgiveren forteller at hun pleier å støtte skolen med å sette i gang tiltak innen spesielle metoder og etablere kontakt med andre instanser som har spisskompetanse, slik at skolen kan få mer adekvat hjelp: " *Jeg kan hjelpe med å sette i gang tiltak, men jeg veileder ikke i en spesiell metode eller modell. Vi har tatt kontakt med andre instanser som har høykompetanse i området* ".

Læreren på sin side sier at den **sakkyndige vurderingen** brukes mye som grunnlag for å utarbeide IOP: " *Jeg bruker den når jeg skriver IOP, ved siden at jeg kjenner eleven selv og synes at det er til god hjelp at vi kan bruke den* ". Læreren forteller videre at de kan få litt tips fra PP-tjenesten å konkretisere mål og innhold i elevens IOP: " *Den sakkyndige vurderingen angir noen spesifikke mål og innhold som vi kan bruke i IOP, også kan vi få veiledning på enkelte elever hvis vi ber om det* ". Når de gjelder støtten til å velge spesialpedagogiske metoder sier læreren at: " *De kan virkelig gi tips hvis vi ber om det. De kan henvise til relevant litteratur eller andre instanser som har spisskompetanse* ".

PP-rådgiverens svar tyder på at hun tror at de fleste lærere baserer seg på den **sakkyndige vurderingen når de utarbeider IOP**. Men på den andre siden finnes det lærere som ikke helt forstår helt hensikten med IOP og det hvordan den skal utarbeides. Lærere fastsetter som oftest mål og innhold i IOP i samarbeid med andre

kollegaer. PP-rådgiver *foretrekker å holde kurs for en gruppe lærere*, slik at hun kan informere flere om det hvordan de kan skrive en IOP. Hun har også veiledet lærere individuelt når de måtte skrive IOP-er hvor flere mål måtte koordineres. I denne fasen hjelper hun også med å sette i gang forskjellige tiltak innen spesialpedagogiske metoder og pleier å *etablere kontakt med instanser som er spesialiserte* innen forskjellige områder. Læreren mener at den sakkyndige vurderingen hjelper veldig mye med å fastsette mål og innhold i IOP og at hun støtter seg til den, ved siden at hun kjenner eleven bra. Jeg tolker videre at læreren mener at hun kan også få støtte til å konkretisere mål og innhold i IOP hvis hun trenger det. Hun opplever at PP-tjenesten kan bidra på flere måter når det gjelder valg av spesialpedagogiske metoder. I følge st.meld. nr 23 skal PP-tjenesten skrive sakkyndige vurderinger av høy kvalitet og stå for praktisk faglig rådgivning av skolen og foreldre. Rådgivning i forbindelse med utarbeid av individuelle opplæringsplaner er også blant PP-tjenestens oppgaver. PP-tjenesten forventes også å være nettverksbygger når skolen trenger samarbeid med andre hjelpeinstanser på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå (KUF, 1997-1998).

7.1.4 Handlings- og vurderingsfasen

I dette avsnittet presenteres lærerens behov for støtte til å gjennomføre metodiske tiltak og evaluere elevens utvikling og undervisningstilbudet i halvårsrapport i tråd med IOP, og PP-rådgiverens støtte til læreren med dette arbeidet.

PP-rådgiveren forteller at hun i den sakkyndige vurderingen *anbefaler metoder og tiltak* som er egnet for den enkelte elev. Skolen har en eklektisk tilnærming til metodevalg, og hun spør alltid om det er behov for veiledning etter at den sakkyndige vurderingen er skrevet ” *Vi har et møte hvor de får tilbud om veiledning. Noen takker ja, andre takker nei og noen henvender seg etterpå*”. Som oftest uttrykker læreren behov for støtte når eleven har vansker som hun ikke klarer å avhjelpe: ” *Vi har forskjellige veiledningsforhold, og de tar kontakt når de ser at eleven har vansker*”. Noen ganger henvender læreren seg til PP-tjenesten for å få bekreftelse at hun jobber

riktig: ”Noen lærere utrykker veldig behov for veiledning, og så kommer man og ser at de er kjempe flinke”. Hun har også fått henvendelser om støtte når læreren var sliten og har begynt å miste motet: ” Det er jo lærere som sterver over tid, enten det gjelder uro eller læring. De trenger å samhandle med andre for komme over og akseptere at dette er en del av læreryrket”. Hun forteller at lærere som skriver **konkrete og tydelige IOP**, skriver også gode halvårsrapporter: ”De som skriver gode IOP-er pleier å være gode på skrive halvårsrapporter”. Rådgiveren pleier å ha møter med skolen spesialpedagogiske team i oppstarten av skoleåret og i januar hvor de evaluerer muntlig elevens utvikling: ”Da hører man hvordan det halvåret har vært, det er muntlig evaluering hvor vi ser ting som vi må gjøre noe med”.

Læreren sier at hun har ofte hatt behov for veiledning fra PP-tjenesten angående **de metodiske tiltak**: ”Jeg har blant annet hatt to veiledninger angående metodiske tiltak som er vanskelige for oss”. Hun forteller at hun har tatt kontakt med PP-tjenesten og informert dem konkret om hva slags støtte hun trenger: ” Da tar vi kontakt med PP-tjenesten og informerer om situasjonen og hva vi ønsker hjelp til”. Skolens spesialpedagogiske team har et felles møte med PP- tjenesten hvor de sammen veileder læreren om hvordan hun skal gjennomføre de metodiske tiltak: ” Da har vi en veiledningssekvens sammen med PP-tjenesten. Og da synes jeg vi får noe, for da kommer vi videre”. Læreren skriver halvårsrapport selv og i samarbeid med andre lærere som har erfaring fra slik arbeid: ” Vi ser på andre halvårsrapporter og ofte skriver flere lærere sammen, har ikke bed PP-tjenesten for støtte”.

PP-rådgiverens svar tyder at arbeidet med å gjennomføre de metodiske tiltak byr på forskjellig behov for støtte. Stort sett søker lærere hjelp fra PP-tjenesten når de ser at den ønskede utviklingen finner ikke sted og trenger veiledning i nye spesialpedagogiske metoder. Noen ganger er lærere usikre på at de jobber riktig og søker kontak bare for å få bekreftelse at de er på riktig vei. I verste fall søker lærere støtte etter å ha strevd lenge med noen elever uten at det har gitt resultater og holder på å miste motet. Evalueringsarbeidet i følge rådgiverens svar er sterkt knyttet til målene som er blitt valgt i IOP. Lærere som er flinke til å presisere konkrete mål i

IOP skriver gode halvårsrapporter. Dette fordi konkrete og realistiske mål er lettere å evaluere. De fleste lærere klarer å dokumentere elevens utvikling og undervisningstilbudet selv, eller ved å støtte seg til andre i skolen som har erfaring fra dette arbeidet. Diskusjonen mellom rådgiver og lærer om elevens utvikling etter at tiltakene er satt i gang hjelper læreren å reflektere over hovedmomenter i evalueringsarbeidet. Lærers svar om behov for støtte for å gjennomføre metodiske tiltak tolker jeg at dette arbeidet ofte byr på utfordringer, og at det er behov for støtte. I denne arbeidsfasen er læreren sterkt avhengig av å samarbeide med kollegaer og å få veiledning fra PP-tjenesten. Svarene som har med halvårsrapport å gjøre tyder på at læreren mestrer dette i samarbeid med kollegaer uten å ha særlig behov for støtte fra PP-tjenesten. Empirien samsvarer bra med det som står i teorien om PP-tjenestens rolle i denne fasen. I handlingfasen er skolen, læreren og eleven/foreldrene de mest sentrale aktører, men det kan ofte være behov for rådgivning fra PP-tjenesten (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). PP-tjenesten kan bidra med underveisstøtte når det gjelder metodisk gjennomføring og organisering av opplæringen. Vurderingen av spesialundervisningen skal skje både underveis gjennom skoleåret og hvert halvår hvor utviklingen oppsummeres i halvårsrapport (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). PP-tjenestens rolle kan være viktig særlig når det gjelder å ha et utenfra blikk på vurdering, slik at skolen kan reflektere over det hvordan opplæringen har vært. Videre er det viktig å sammenlikne elevens utvikling i forhold til oppsatte mål, vurdere om målene er fortsatt relevante og om det fortsatt er behov for spesialundervisning (Ibid).

7.2 Skolelederens rolle for at læreren skal utvikle ny kompetanse

Under dette avsnittet presenterer og drøfter jeg funn fra undersøkelsen som fokuserer på skoleledelses rolle i kompetansutvikling i skolen. Hensikten her er å belyse om det er mulighet for læreren til å tilegne seg ny kompetanse for å realisere tilpasset

opplæring og spesialundervisning. Skolelederen har en viktig rolle for å tilrettelegge for at denne utviklingen skal finne sted i skolen.

Skolelederen forteller at skolen har et **spesialpedagogisk team** som har ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Medlemene i teamet har videreutdanning i spesialpedagogikk og relativ lang erfaring: ”Vi prøver å finne de flinkeste folka og utnytte den kompetansen”. Skolelederen forteller at hun er selv medlem av dette teamet og deltar på alle møter blant annet de med PP-tjenesten og andre instanser som jobber rundt enkelte elever: ” Så jeg opplever at jeg innvolverer meg i stor grad og kjenner elever og familier ganske godt”. Teamet har faste møter en gang i uka og prioriterer å støtte lærere som har ansvar for spesialpedagogisk undervisning i alle fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Teamet har også faste møter med PP-tjenesten og sammen veileder de lærere når de har behov for støtte. Det spesialpedagogiske teamet har en rutine hvor de går i ”**skolevandring**” og besøker klasser som har elever med spesielle behov. De observerer undervisningen og reflekterer sammen med læreren over opplæringstilbudet ” Vi går ut i skolevandring og gjør systematiske observasjoner, noe som igjen har en refleksjonsbit i seg i forhold til de elevene som har mest behov”.

Skolelederen forteller videre at skolen har utviklet solid kompetanse innen **lese-og skriveopplæring**. Skolen har også takket ja til tilbudet fra kommunen om å delta på **PALS** (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling). Et prosjekt som forebygger atferdsvansker og fremmer sosialt atferd. Skolelederen sier at de bestemte å jobbe etter et slikt program som ledd i tilpasset opplæring med hensikt til å forebygge behovet for spesialpedagogiske tiltak. De har videre planer å utvikle kompetanse innen **lese-og skrive opplæring** for tospråklige elever og **matematikkvansker**. Skolen satser mye på **tilpasset opplæring** og praktiserer **stasjonsundervisning** på noen klassetrinn, med lærere som veileder i opplæring i forskjellige fag:” Så denne modellen lager vi nå og den skal være operativ fra august for alle trinn”. I forbindelse med dette prosjektet har skolen hatt studiereiser til Stavanger i tre år. Hun forteller at hele personalet var involvert i dette prosjektet. De

har planer å ha et nytt personalseminar om stasjonsundervisning til høsten. Skolen er under ombygging med hensikt til å bedre tilrettelegge for tilpasset opplæring: ” *Vi har laget en standard mal for innredning av klasserommene som skal ivareta tilpasset opplæring mest mulig*”. Tre av skolens ansatte var på studietur i New Zeland og sett på hvordan blir tilpasset opplæring organisert der. Kommunen som skolen tilhører til har en tildelingsmodell som deler likt spesialpedagogiske ressurser til skoler, uansett antall elever med spesielle behov. Derfor har skolen i samarbeid med PP-tjenesten i stor grad redusert antall elever med vedtak om spesialundervisning og **forbedret tilpasset opplæring i ordinær undervisning**. Dette for å tilby mest ressurser til de som trenger det mest. Vedtaket om spesialundervisning ble omgjort til et annet vedtak hvor skolen hevder at de kan ivareta elevens behov innenfor den ordinære tilpassede opplæringen. Dette krevde en åpen dialog med foreldre for å betrygge dem at skolen klarer å ivareta elevens behov innenfor den ordinære tilpassede opplæringen.

Om spørsmålet i hvilken grad har skolen utviklet en felles forståelse og eierforhold til skolens mål svarer skolelederen at dette har vært en prosess som har prioritert å involvere alle. Hun forteller at de møtte motstand i begynnelsen og at det tok tid til personalet forsto helt hensikten bak initiativene: ” *Vi møtte motstand helt klart i begynnelsen, så arbeidet har tatt jo nesten tre år før vi kan si at dette gjør vi på vår skole*”. Dette har blitt gjort gjennom personalseminarer, personalmøter hvor alle i personalet var involvert: ” *På vår skole satser vi mye på at alle skal ha samme tilgang til kompetanseheving og informasjon. Der ligger det nøkkelen*”. Gjennom informasjonsformidling og kompetansheving ble motstanden snudd til interesse for å tilegne seg ny kunnskap. Skolelederen uttrykker veldig tydelig at PP-tjenesten har vært en viktig faktor som har støttet skolen i arbeidet med å tilegne seg ny kompetanse. Hun opplever at PP-tjenesten har bidratt mye for at skolen er ”nytenkende”, og har vist entusiasme til å støtte nye initiativer: ” *Jeg opplever at de kan så mye slik at vi er nytenkende sammen. Også er de veldig flinke til å støtte oss underveis*”. I følge henne har PP-tjenesten vært en ressurs til å støtte dem særlig under utprøvningsfasen. Deres kompetanse har spilt særlig rolle i forhold til å informere og motivere både personale og foreldre.

Måten skolelederen svarer på mine spørsmål om hennes rolle i kompetanseutvikling i skolen tyder på at hun er bevisst på sine oppgaver, og hun gir uttrykk for å være veldig aktiv i dette arbeidet. Innholdet i hennes svar peker på en rekke aktiviteter som er blitt implementert på skolen med hensikt til å heve personalets kompetanse i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det er flere prosjekter og aktiviteter på skolen som muliggjør det at læreren tilegner seg ny kompetanse. Prosjektene er planlagt og gjennomført under skolelederens oppsyn og sikter med å involvere hele personalet. Skolelederen opplever at skolen gjennom systematisk involverings- og informasjonsprosess har klart å overkomme motstand og barrierer som oppstår i starten. Prosjektene er videre godt systematisert og koordinert med skolens øvrige oppgaver. Skolelederens involvering i arbeidet rettet mot kompetanseutvikling i skolen stemmer med det som står i teorien. St.meld.nr.3 presiserer at skoleleder har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (KUF; 2003-2004). Et tydelig leder er avgjørende faktor for kvalitetsutvikling i skolen. Skoleledelsen må sette i gang og stimulere til læring (Ibid). Skolelederstilling setter mer og mer krav på kompetanse innen organisasjonsutvikling (NOU., 2003:16). Skoleleder har ansvar blant annet for faglige og innovative oppgaver. Rektor skal angi retning for skolens arbeid, formulere resultatkrav, tilrettelegge for utvikling, motivere og inspirere de ansatte og vurdere resultater (Ibid).

7.3 Lærerens behov for støtte og opplevelse av å få støtte

Her presenteres funn som er knyttet til opplevelse av behov for støtte og hvordan den den gitte støtten oppleves. Funnene som blir preseneter fokuserer på deltakerenes refleksjoner over lærerens kompetanse, og om denne er tilstrekkelig i forhold til utfordringene hun møter i spesialundervisning. Videre presenteres det hvordan informasjonen om rutiner for å få støtte både internt på skolen og fra PP-tjenesten blir gitt. Til slutt presenteres funnene i forbindelse med det hvordan er PP-tjenestens rolle og oppgaver oppfattes og opplevelse i praksis, samt lærernes vurdering av støtten fra

PP-tjenesten. Resultatene i dette avsnittet vurderes i lys av lærerens, skolelederens og PP-rådgiverens svar i intervjuene.

7.3.1 Sammenheng mellom kompetanse og behov støtte

I denne delen prøver jeg å belyse hvilke utfordringer som oftest utløser behov for støtte og om behovet for støtte er avhengig av lærerens kompetanse. Det er utvilsomt at læreren tilegner seg solid kompetanse gjennom utdanning, men det er interessant å belyse om denne kompetansen er tilstrekkelig når læreren står foran spesifikke utfordringer i tilpasset opplæring og spesialundervisning.

PP-rådgiver betrakter læreren som en nøkkelfaktor for å realisere det spesialpedagogiske tilbudet i praksis, og mener de at *behovet for støtte kan oppstå ofte*. Hun har opplevd at lærere har uttrykt forskjellige behov for støtte som strekker seg fra det å få rådgivning om planlegging og metodisk tilnærming, foreldresamarbeid til det å få bekreftelse på at de gjør en god jobb. Behovet for støtte er *sterkt knyttet til lærerens kompetanse*, og hun presiserer at personlig egenhet, faglig kompetanse og kjennskap til spesialpedagogiske arbeidsmåter er blant den viktigste kompetansen: ”Du skal ha den personlige egenheten og så skal du forstå hvilke prosesser og tiltak som skal foregå. Man trenger den personlige biten og den faglige kompetansen”.

Skolelederen uttrykker også at læreren kan ha *varierte behov for støtte*. Det er alltid nye utfordringer og dermed behov for å tilegne seg ny kompetanse. Selv om læreren har gode kunnskaper er hun aldri ferdig lært. Læreren kan utnytte den kompetansen som finnes hos andre på skolen. Lærere på skolen har en positiv holdning til å lære, og er flinke til å utveksle kunnskaper med hverandre. Hun konkretiserer at læreren ofte kan ha behov for hjelp til å tilrettelegge for eleven etter kartlegging og å lære konkret metodikk og få konkrete tips: ”Det er behov for veiledning i ny kompetanse, metodikk og tips for å gjøre en god jobb”.

Læreren forteller at hun føler seg *trygg i sin rolle* i spesialundervisning. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk og lang erfaring med spesialpedagogisk undervisning: ”Jeg har videreutdanning i spesialpedagogikk også har jeg undervist

mange elever med spesielle behov”. Hun mener at hun har spisskompetanse når det gjelder det å **tilpasse opplæringen** etter elevens behov, særlig i forhold **til norsk og lese – og skrivevansker**: ”Jeg synes jeg kan gi elevene mye i forhold til norsk i *hvertfall*”. Hun vet at det spesialpedagogiske området er veldig omfattende, både når det gjelder behovenes spekter og måter arbeidet skal organiseres. Læreren er derfor bevisst på at behov får støtte kan oppstå hele tiden. Hun konkretiserer at behov for hjelp kan meldes oftest når det spesialpedagogiske tilbudet skal tilrettelegges for elever med **omfattende vansker**. Hun mener også at foreldresamarbeid kan være utfordrende i noen tilfeller og kan utløse behov for støtte. Men hun har en positiv holdning om læring og utvikling, og mener at hun skal øke sin kompetanse kontinuerlig: ”Jeg synes jeg har mye å gi disse elevene, men man kan jo også lære hele tiden”.

Utsagn fra rådgiver tyder på at rådgiver mener at lærerens kompetanse bestemmer graden av behovet for støtte. Etter hennes mening det er forskjellige utfordringer, eller til og med bare usikkerhet og behov for anerkjennelse som kan utløse behov for å ta kontakt med PP-tjenesten. Skolelederens svar har jeg fortolket slik at det er sterk forbindelse mellom lærerens kompetanse og behovet for å få støtte. Hun mener at den største utfordringen er å velge riktig metodisk tilnærming og realisere den i praksis. Læreren sier at hun føler seg nokså trygg på sin rolle i spesialundervisning. Jeg tolker dette slik at den trygheten hun føler er resultat av hennes videreutdanning, lang erfaring og kompetansen som finnes i skolen. De utfordringer som oftest utløser behov for støtte, er å tilrettelegge undervisningen for elever med omfattende vansker og noen ganger foreldresamarbeid. I følge Nordal & Overland (1992) er arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for elever med spesielle behov en mangeartet oppgave for den enkelte lærer. Skogen & Holmberg (2002) mener at det stilles store forventninger til lærere i forhold til å takle de spesialpedagogiske utfordringer, og at forventningene ofte ikke samsvarer med lærerens kompetanse. Å tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov stiller læreren foran nye og spesifikke utfordringer og innebærer ofte utradisjonelt innhold i opplæringen (Ibid).

7.3.2 Kjennskap til rutiner for å få støtte

Her belyser jeg PP-rådgiver og skoleleders prioritering av å spre informasjon om rutiner som finnes for å få støtte, og om læreren er informert om disse rutineene.

PP-rådgiveren er lite informert på måten informasjonen om støtterutinene fra PP-tjenesten blir spredt på skolen, men *forventer at den er godt forankret* i skolens informasjonssystem. Hun har jevnlig samarbeid med skolen gjennom faste møter med det spesialpedagogiske teamet og møter lærere som har behov for støtte: ”*Vi har jo disse faste møter med skolens spesialpedagogisk team, og der møter vi lærere som har behov for støtte*”.

Skolelederen mener at læreren er *godt informert om støtterutiner på skolen*.

Foreløpig er det lederen for det spesialpedagogiske teamet og avdelingslederen som informerer det øvrige personalet om disse rutineene: ”*Så er det i stor grad avdelingsleder i små trinn og lederen for det spesialpedagogiske teamet som ivaretar den informasjonen ut til lærere*”. Hun mener at dette har alltid fungert bra. Skolen arbeider for tiden med å utvikle en *utviklingsplan*, som blant annet skal inneholde slik informasjon. Skolelederen fortalte at det spesialpedagogiske teamet hadde en egen, litt spesiell rutine som de kalte for ”skolevandring”. Hensikten med denne skolevandringen er å besøke lærere i klassen og snakke om det hvordan de organiserer undervisningen. Hun mener at dette kan bidra til at læreren reflekterer over undervisningen sammen med kollegaer og kanskje avdekker og definerer noen utfordringer.

Læreren fortalte at skolen var veldig flink til å akumulere kompetansen og informere de ansatte om kompetansen som finnes på skolen. Selv om hun hadde jobbet på den skolen litt over et halvt år, var hun inkludert i skolens støttesystem og fungerte som leder det spesialpedagogiske teamet. Når en lærer lurte på om en elev trenger spesialundervisning, kan hun først henvende seg til lederen for det spesialpedagogiske teamet: ”*Først så kan man snakke med lederen av det spesialpedagogiske teamet eller så kan man snakke med rektor eller andre lærere som har kompetanse*”. Dette teamet

har faste møter hver uke, og denne rutinen er systematisert tydelig innen skolens øvrige systemer. Dette er det formelle forumet hvor saker som angår det spesialpedagogiske feltet blir drøftet. Læreren har mulighet til å delta på dette møte og diskutere sine utfordringer med kollegaer som har kompetanse. De ansatte på skolen kommuniserer bra, og derfor kan læreren også velge å kommunisere med rektoren eller avdelingslederen først. Læreren kan også kommunisere med PP-rådgiver ved å skrive mail og uttrykke sin behov for støtte, men hun opplever at terskelen for å velge denne veien er litt høyere. Hun tar hensyn på det at PP-tjenesten har *stor arbeidspress* og prøver derfor til å begrense kontakten på disse formelle møter: ”PP-tjenesten, den er jo litt presset på tid slik at vi kan ikke henvende oss til dem i tider og utider, så vi prøver å løse det meste her”.

Svarene fra PP-rådgiver tyder på at hun ikke har opplevd informasjon om muligheter for å få støtte som et problem. Hun møter lærere som trenger støtte på faste møter, og tror derfor at informasjonen er spredt tilfredstillende. Skoledederen mener at informasjonen fungerer bra, men vil forbedre det gjennom å spre informasjon på en mer formell måte. Undersøkelsen av hvordan læreren er informert om rutiner eller muligheter for å få støtte resulterte med svar som viste at læreren hadde full oversikt over mulighetene. I følge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) kan ikke en lærer kan lykkes i å leve opp til forventningene uten å kommunisere og samarbeide med andre. Kommunikasjon og samarbeid gir mulighet for profesjonell vekst og forbedring, motsatt fører isolasjon at læreren blir overbelastet og begrenser sin kompetanse(Ibid).

7.3.3 Hvordan oppfattes PP-tjenestens rolle og oppgaver

Fokuset på dette temaet har to hensikter. På den ene side ville jeg undersøke hvordan læreren og rektoren oppfattet PP-tjenestens rolle og oppgaver, og om de hadde realistiske forventninger til samarbeidet med denne instansen. På en annen side ville jeg undersøke hvordan PP-rådgiveren reflekterer over den rådgivningen hun tilbyr skolen.

PP-rådgiveren sier at PP-tjenesten spiller en stor rolle for å støtte skolene. Deres viktigste oppgave er å hjelpe skolen med å **tilrettelegge for elever både gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning**: ”Vi skal tilføre kunnskap til skolen til å bedre tilrettelegge undervisningen enten gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning med hensikt til å gi eleven en bedre skole hverdag”. Når hun reflekterer over sin kompetanse påpeker hun den viktigste kompetansen en rådgiver trenger. Hun begynner med å rangere øverst den aksepterende holdningen for forskjellige ståsteder som en rådgiver skal ha. Videre betrakter hun kunnskap innen forskjellige vansker og kunnskaper innen rådgivning som essensielle. Hun prioriter høyt det å være i stadig utvikling innen rådgivning og veiledning. ”Det er nødvendig med stadig utvikling innen rådgivning, og i den rådgivnings-og veiledningsdelen ligger det også dette med menneskesyn, dette med respekt og forståelse for at vi har ulike ståsteder”.

Skolelederen opplever PP-tjenesten som en stor ressurs som **støtter skolen på mange områder**: For oss er de flinke folk som vi får lov til å lære noe av”. De **arbeider både på individnivå og systemnivå** for å forsterkke skolen. Rektoren mener at PP-tjenesten støtter skolen til å være nytenkende og er med på flere prosjekter som skolen er initiert: ”De kan så mye, også viser de alltid begeistring for å støtte våre initiativer for å heve kompetansen i skolen”.

Læreren sier at PP-tjenesten har en viktig rolle for å støtte skolen i det spesialpedagogiske arbeidet. Læreren **betrakter rådgiveren som en kompetent samarbeidspartner og har tillit til den rådgivningen hun får**. PP-tjenestens hovedoppgaver, etter lærerens mening er å skrive **sakkyndig vurdering** om elever som blir henvist og å gi råd om hvordan det **spesialpedagogiske arbeidet skal realiseres**: ”Det er veldig greit å diskutere enkelte elever med dem og få råd av dem som er spesialister på området”. Læreren uttrykker at PP-tjenesten ved siden av det individrettede arbeidet bidrar også veldig mye for **systemrettet arbeid**: ”Vi bruker PP-tjenesten også som støtte for systemarbeid, prøver å tenke mer systemarbeid, ikke bare i forhold til den enkelte elev”.

Jeg tolker rådgiverens utsagn slik at hun forstår den aller viktigste hensikten med sitt bidrag, nemlig å forsterke skolen for å ha eleven i fokuset. Skolelederens svar viser også at hun er informert om PP-tjenestens oppgaver. Også læreren på sin side er godt opplyst når det gjelder PP-tjenestens oppgaver. Hvordan informantene oppfatter PP-tjenestens oppgaver stemmer bra med teorien. PP-tjenesten betraktes som bærebjelke i det spesialpedagogiske tiltaksskjede og skal være den viktigste instansen fore å støtte skolen (KUF, 1997-98). I St. meld nr 23 blir det presisert at PP-tjenesten skal balansere mellom arbeidet med sakkyndig vurdering og andre systemrettede og forebyggende oppgaver. Den spesialpedagogiske rådgivningen sikter mot å forbedre elevens opplæringstilbud og skal bidra til profesjonsutvikling blant skolens ansatte (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler 2 005).

7.3.4 Opplevelse av støtten fra PPT

En spørsmålerekke i undersøkelsen har til hensikt å belyse hvordan den gitte støtten oppleves i forhold til de uttrykte behov. Gjennom disse spørsmålene reflekterer læreren og skolelederen over om rådgiveren forstår deres behov, om rådgivningen samsvarer med behovene og om den kan gjennomføres i praksis. PP-rådgiveren reflekterer her om læreren klarer å uttrykke sine behov for hjelp, slik at hun kan tilby en adekvat støtte.

PP- rådgiveren er litt usikker om det i hvilken grad læreren klarer å uttrykke sine behov, men hun *pleier alltid å spørre når hun har skrevet* en sakkyndig vurdering om læreren vil ha veiledning. Hun stiller alltid dette spørsmålet uansett om den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven skal ha spesialundervisning eller om elevens behov kan ivarettas innen den ordinære tilpassede opplæringen: ” *Jeg vet at det er en terskelen å ringe PP-tjenesten, og si at jeg at jeg trenger veiledning er høyere enn vi ønsker å tenke. Derfor har jeg som praksis å spørre om de har behov for veiledning i en forlengelse av en sakkyndig vurdering*”.

Skolelederen mener at lærere kunne ha vært mer *presise i formulering* av sine behov for støtte: ” *Det er sikkert et forbedringsområde i forhold til å uttrykke behovene enda*

mer konkret". Hun mener at læreren kan få støtte av andre i skolen for å definere og formulere sine behov tydelig: "Jeg tenker hvis lederen for det spesialpedagogiske teamet er involvert i kartleggingen av eleven så kunne hun være sånn en slags mellomledd som hjelper med å uttrykke behovene". Skolelederen sier at **PP-tjenesten spiller en betydelig rolle** i forhold til spesialundervisning: "PP-tjenesten er en kjempe-ressurs i forhold til elever som vi måtte betjene". Hun forteller også at det ikke er så vanskelig å gjennomføre de foreslåtte tiltak siden skolen nå har større ressurser til disposisjon. Hun forteller at skolen sammen med PP-tjenesten har redusert antall elever med enkeltvedtak til fordel for ordinær tilpasset opplæring, og har derfor større ressurser til elever som trenger det mest: "Etter at vi reduserte antall elever med enkeltvedtak så har vi større timeressurs for elever som trenger det mest, og det fungerer bra nå"

Læreren sier at en viktig forutsetning for å konkretisere sine behov er først å **vurdere sine behov nøye og reflektere** over det sammen med andre i skolen. Slik mener hun at hun klarer å formulere sine behov veldig presist, og dermed blir forstått av PP-rådgiveren: "Jeg må være flink til å være veldig tydelig på hva jeg har behov for, hva jeg trenger hjelp til. Og hvis man er vag og ikke helt vet hva man vil, så kan det det oppstå misforståelser". Hun forteller at PP-rådgivere har mye kompetanse, men også at hun noen ganger har opplevd at PP-rådgiveren har kommet med for ambisiøse råd som var vanskelige å realisere i praksis: "PP-rådgiveren vet ikke bestandig hvordan det er å være i en klasse og kan komme med råd som er umulig å gjennomføre. Jeg synes at de trenger å ha større innsikt på hvor mange arbeidsoppgaver og hvor stort ansvar har en lærer".

PP-rådgiverens utsagn tyder på at hun er usikker på hvordan læreren klarer å uttrykke behov. Hun praktiserer å spørre læreren i etterkant av en sakkyndig vurdering om hun trenger støtte, og tenker derfor at læreren for en rimelig mulighet til å uttrykke seg med dette. Skolelederens svar tyder på at lærere kan bli enda flinkere til å presisere sine behov, og at det finnes erfarne personer på skolen som kan hjelpe læreren med dette arbeidet. Hun mener at PP-tjenesten er en viktig ressurs for å hente kompetanse,

og at den rådgivningen PP-tjensten gir ikke er vanskelig å sette i praksis. Resultatene fra lærerens svar viser at læreren mener at PP-rådgiveren stort sett forstår hennes behov, og at den rådgivningen hun får samsvarer bra med hennes behov. Men hun har også i noen tilfeller opplevd at PP-rådgiver ikke har god innsikt i det hvordan det er å være lærer og ha ansvar for hele klassen. I teoridelen står det at PP-rådgiveren skal ha spesialpedagogisk spisskompetanse, samt utøvende rådgiverkompetanse i forhold til samarbeidet med skoleledelse og lærere (Skogen 2005). Dette krever at PP-rådgivere har en viss kunnskaper om opplæring og undervisning, kunnskaper innen forskjellige vansker og gode kommunikasjons-og samarbeidsevner. PP-rådgiveren skal ha fokus på å lytte til lærerens budskap og fokuser på å støtte læreren der det trengs (Ibid).

8. Avslutning og konklusjoner

I dette kapittelet blir konklusjonene om undersøkelses resultater presentert.

Konklusjoner om undersøkelses delproblemstillinger blir presentert først. Til slutt svarer jeg på undersøkelses hovedproblemstilling.

8.1 PP-tjenestens støtte til lærer i tiltakskjeden

Her presenteres det konklusjoner om den støtten PP-tjenesten tilbyr læreren gjennom de ulike fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og dette er svar på den første delproblemstillingen: *Hvordan støtter PP-tjenesten lærere i de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden?*

I førtilmeldings-og tilmeldingsfasen mestrer læreren kartleggingsarbeidet

hovedsakelig ved støtte fra sine kollegaer. Det er mye kompetanse i skolen som hun utnytter bevisst. PP-tjenesten tilbyr støtte når de drøfter saken anonymt i felles møte. På dette møtet veileder PP-tjenesten skolen om hva de skal kartlegge og om hvordan de skal komplettere den dokumentasjonen som trengs når de henviser en elev til PP-tjenesten.

I utredningsfasen pleier PP-rådgiveren alltid å observere eleven og og sammenligne elevens vurdering med læreren. PP-tjenesten bidrar mye når det er behov for spesifikk kartlegging og foreldresamarbeid. PP-tjenesten skriver den sakkyndige vurderingen som skal gi tilråding om elevens opplæringstilbud. Læreren får støtte gjennom den sakkyndige vurderingen til å fastsette opplæringsmål og tilrettelegge et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

Planleggingsfasen byr på en rekke utfordringer for læreren og PP-tjenesten spiller en sentrall rolle i å støtte læreren. De viktigste momentene her er å utarbeide den individuelle opplæringsplanen. PP-tjenesten pleier ofte å holde kurs for en gruppe lærere på skolen om hvordan de skal utarbeide IOP. PP-rådgiveren pleier også å

veilede læreren i tilfeller der læreren skal koordinere flere mål for elever med mer omfattende vansker. I tillegg bidrar PP-tjenesten i denne fasen med å etablere kontakt med andre kompetansemiljøer som kan veilede skolen innen mer spesifikke områder.

I handlings- og vurderingsfasen støtter PP-tjenesten læreren gjennom veiledning om gjennomføring av metodiske tiltak i spesialundervisning. Stort sett veileder hun lærere når de ikke klarer å oppnå den ønskede utviklingen. Noen ganger er det behov for å motivere slitne lærere som begynner å tvile på om de mestrer oppgavene. Det skjer også at hun noen ganger møter usikre lærere som trenger anerkjennelse for å få bekreftelse på at de jobber riktig. Kvaliteten i halvårsrapporten er sterkt knyttet til måten den individuelle opplæringsplanen er skrevet. Lærere som skriver konkrete og realistiske mål og tiltak i de individuelle opplæringsplanene skriver ofte gode halvårsrapporter. PP-tjenesten pleier å diskutere elevens utvikling etter at tiltakene er satt i gang, og slik veileder hun læreren til å reflektere over hovedmomenter i evalueringsarbeidet.

8.2 Skolelederens rolle i lærerens kompetanseutvikling

Under dette avsnittet presenterer jeg konklusjoner om skolelederens rolle for kompetanseutvikling hos lærere og svarer på den andre delproblemstillingen:

Hvordan bidrar skolelederen til at skolen utvikler kompetanse innen tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Skolelederen spiller en viktig rolle for å tilrettelegge for at læreren får mulighet til å utvikle ny kompetanse i skolen. Skolelederen i denne undersøkelsen er fullt bevisst sitt ansvar i arbeidet med å utvikle og forbedre læringsmiljø i skolen. Hun er aktivt involvert og har personlig ansvar for en rekke aktiviteter og prosjekter som sikter med å heve kompetansen blant skolens ansatte. Utviklingsarbeidet på skolen fokuserer mer på kompetanseutvikling innen tilpasset opplæring enn spesialundervisning. Skolen er bevisst at kompetanse innen tilpasset opplæring forebygger behovet for spesialundervisning og kan hjelpe læreren med å mestre spesialundervisning.

Skolelederen gjennom tydelig ledelse og inkludering av hele personalet har klart å utvikle en felles forståelse og eierforhold til skolens mål blant de ansatte. Skolen har kommet over motstand og barrierer som meldte seg i starten og har klart å snu denne motstanden til læring. Skolelederen har vært pådriver for at prosessen har fungert helhetlig og samordnet, og at skolen har gradvis kommet nærmere realiseringen av sine mål. Personalet i skolen har positivt holdning til læring og er bevisst sin kompetanse. Skolen har god samarbeidskultur som hjelper til at kompetansen spres og utnyttes maksimalt i skolen. I tillegg kjenner skolen seg selv, sine fordeler og ulemper, og har dermed utviklingsplaner for fremtiden som er basert på skolens egenart og behov.

8.3 Lærers behov for støtte og opplevelse av å få støtte

I dette avsnittet viser jeg hva konklusjonene fra resultatene om behovet for støtte og opplevelsen av å få støtte og svarer på den tredje delproblemstillingen: *Hvilke behov har lærere for støtte fra PP-tjenesten, og hvordan opplever de denne støtten?*

Lærers behov for støtte i spesialundervisningen er sterkt avhengig av lærers kompetanse. Undersøkelsen viser at den aktuelle læreren er trygg på seg selv angående mestring av sine oppgaver. Denne tryggheten er resultat av hennes videre utdannig innen spesialpedagogikk, lang erfaring fra arbeidet med elever med spesielle behov og støtten hun får på skolen. Spesialpedagogisk arbeid stiller høye krav til lærers personlig egenhet og fagkompetanse. Personlig egenhet innebærer lærers aksepterende holdning for at alle elever, inkludert elever med spesielle behov som skal tilhøre samme skole. Læreren har positiv holdning til læring og utvikling av fagkunnskap og kompetanse innen spesialpedagogiske arbeidsområdet for å mestre disse oppgavene bedre. Personlig egenhet og fagkompetanse er viktige forutsetninger for at læreren mestrer å tilpasse undervisningen i forhold til elevens forutsetninger. Videre er informasjon om systemer hvor læreren kan hente støtte viktig for læreren i det spesialpedagogiske arbeidet. Hvor godt læreren er informert om disse systemene er sterkt knyttet både til lærers kommunikasjonsevne og skolens prioritering av

informasjon. En lærer som kan kommunisere sine behov og vet hvor hun kan hente støtte mestrer sine arbeidsoppgaver lettere og bedre.

Hvordan læreren oppfatter PP-tjenestens oppgaver er viktig for at læreren skal ha realistiske forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten. Læreren opplever at hennes behov for støtte er forstått, og den støtten hun får fra PP-tjenesten samsvarer med hennes behov. Læreren mener at PP-rådgiveren har mye kompetanse og har tillit til den støtten hun får. En forutsetning for at læreren skal få riktig støtte er at hun reflekterer over behovene sammen med kollegaer, slik at behovet blir definert og formulert riktig. Det hender at PP-rådgiveren ikke helt har insikt over mengden av lærerens arbeidsoppgaver, og kan dermed tilråde alt for ambisiøse tiltak som er vanskelig å realisere.

8.4 Lærerenes mestring av spesialundervisning og behov for støtte fra PP-tjenesten og skoledederen

Her presenterer jeg konklusjoner i forhold til hovedproblemstillingen: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skoledederen?* .

En lærer som har ansvaret for spesialundervisning skal være bevisst på det at denne oppgaven som oftest medbringer nye utfordringer. Behovet for støtte kan være like mangefarget som oppgavene i realiseringen av spesialundervisning. Å tilpasse opplæringen i forhold til elevens evner og forutsetninger innebærer ofte utradisjonelle tilnærminger. Dette er et omfattende arbeid som setter omfattende kompetansekrav til læreren. Det er viktig for læreren å akseptere at hun ikke alene kan imøtekomme slike forventninger.

Læreren mestrer mange oppgaver i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov. Mestring av arbeidet med elever med spesielle behov i dette tilfelle er sterkt knyttet med det at læreren har videreutdanning innen

spesialpedagogikk og positiv holdning til å tilegne seg ny kompetanse. Læreren kan også hente støtte fra sine kollegaer på skolen som har variert kompetanse.

PP-tjenesten spiller en viktig rolle for å støtte læreren. Behovet for støtte fra PP-tjenesten er variert og oppstår ofte. Behovet for støtte oppstår i forbindelse med arbeidsoppgaver som karakteriserer ulike faser i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og er også knyttet til den enkelte elevens vansker. Siden utfordringene er mange, meldes det også ofte behov for støtte fra PP-tjenesten. Selv om læreren har kompetanse på flere områder, møter hun ofte i dette arbeidet utfordringer som krever spesiell kompetanse. PP-tjenesten støtter læreren gjennom kartlegging, planlegging og metodisk tilnærming i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med spesielle behov. PP-tjenesten bidrar med støtte til foreldresamarbeid hvis det oppstår kommunikasjons problemer mellom skole og hjem, eller i tilfeller der det er behov for bedre informasjon. Det hender også at PP-tjenesten tilbyr støtte gjennom å motivere lærere som føler at ikke mestrer oppgavene, eller bare gjennom å bekrefte for noen lærere at de gjør en god jobb. Sist men ikke minst blir støtten som PP-tjenesten gir i forhold til å etablere kontakt med eksterne kompetansemiljøer vurdert veldig høyt.

Skolelederen støtter læreren gjennom å legge til rette for utvikling av spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Skolen har rettet fokus mot å utvikle kompetanse i tilpasset opplæring, men har også utviklet systemer på skolen som kan støtte læreren i arbeidet med spesialundervisning. Kompetansen i tilpasset opplæring sikter mot å forebygge behovet for spesialundervisning, men bidrar også til å bedre tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med spesielle behov. Dette utviklingsarbeidet har bidratt til at personalet i skolen har positiv holdning til læring og er bevisst sin kompetanse. Videre har dette bidratt til at personalet har utviklet samarbeidskultur som hjelper til at kompetansen spres og utnyttes maksimalt i skolen.

Kildeliste

- Befring, E., 2007. *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: 2 utg. Det Norske Samlaget,
- Dalen, M., 2004. *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, L., Klewe, L., & Skov, P. *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt - Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen. 2000-2003.* , København:Danmark Pædagogiske Universitets Forlag
- Holmberg, J B., 2009. *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo Universitetsforlaget AS,
- Holmberg, J. B., Guldahl, T., & Jensen, R. 2007. *Refleksjoner om opplæring- i et læringsstilperspektiv*. N.W. Damm & Søn.1 utg.
- Holmberg, J.B. & Lyster, S.A.H. 2000. *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*, . Oslo 2utg. Gyldendal Norsk Forlag
- Imsen, G.1998. *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utg. Tano Aschehoug
- Johannessen, E, Kokkersvold, E. & Vedeler, L. 2005.,*Rådgivning-Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: 2utg. 4 oppl. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A .& Tufte, P.A. 2002. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo :Abstrakt forlag AS.
- KUF, 1997-1998 , *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov- Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet* St. meld. nr. 23,
- KUF, 2003-2004, "Kultur for læring" St. meld.nr. 30.

KUF, 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo

Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NESH, 1999. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*, Oslo

Nordal, T. & Overland, T. 1992. *Individuelt læreplanarbeid-Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Norge: Ad Notam Gyldendal AS.

NOU, 2003: 16. I første rekke - *Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings-og forsknings departementet.

Ogden, T. 2004. *Kvalitetsskolen*. Oslo:Gyldendal Norsk Forlag.1 utg.

Skaalvik, E.M. & Fossen, I. 1996. *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. 2005. *Skolen som læringsarena-Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo :Universitetesforlaget AS.

Skogen, K. 2005. *Spesialpedagogikk-En innføring*. Oslo:Universitets forlaget,

Skogen K, 2004. *Innovasjon i skolen-Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*.Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K & Holmberg J B, 2002. *Elevtilpasset opplæring- En innovasjons tilnærming*. Oslo:Universitetsforlaget.

Utdannings-og forskningsdepartementet, 2004: *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring-Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind and society. The development of higher mental processes*.Cambridge: MA. Harvard University Press

Vedlegg 1

Informasjon til PP-rådgiver

Jeg studerer 2.året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for denne oppgaven er lærerens behov for støtte og opplevelse av støtte i spesialundervisning. Jeg ønsker dermed å gjøre en studie av lærerens behov for støtte fra PP-tjenesten og skolelederen i arbeidet med spesialundervisning .

Jeg ønsker derfor å gjøre et intervju med en PP-rådgiver som prioriterer kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i sitt arbeid. Dette for å belyse PP-rådgiverens opplevelse av lærerens behov for rådgivning.

Min problemstilling er: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skoleleder?* Denne problemstillingen danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet og spørsmålene vil fokusere på hvordan PP-rådgiver støtter læreren i forskjellige faser i arbeidet med et elev med spesielle behov ;

Førtilmedings-og tilmeldningsfasen (vurdering/kartlegging av eleven og henvisning)

Utrednings –og tilrådningsfasen (PPT's sakkyndige vurdering)

Planleggingsfasen (perioden å skrive IOP og planlegge undervisningen)

Handling- og vurderingsfasen (gjennomføring av opplæringen i tråd med IOP, evalueringer og halvårsrapport)

Det legges vekt på at informanten skal fortelle hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet *konfidensielt*, og informanten vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuet vil bli *anonymisert*. Kun undertegnede har tilgang til intervjuet og opptaket av intervjuet slettes når oppgaven er ferdig, i 29.05 2009.

Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke seg om han eller hun ønsker det, og han eller hun trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon mob. 95185173 eller e-post: syni_h@hotmail.com. Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer 22858069.

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig

Hilsen Syndyz Hadri

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet : *Hvilke behov har lærere for rådgivning fra PPT og hvordan opplever de den rådgivningen de får?*

Jeg har lest nøye gjennom informasjonen og vil være med på intervjuet.

Signatur

Telefonnummer

PPT

Vedlegg 2

Informasjon til skoleledelse

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for denne oppgaven er den pedagogiske psykologiske tjenestens støtte til lærere i spesialundervisning. Jeg ønsker dermed å gjøre en studie av lærerens behov for hjelp og støtte fra PP-tjenesten og det hvordan skoleledelsen bidrar med å legge forholdene til rette for et godt undervisningstilbud til elever med spesielle behov.

Jeg ønsker derfor å gjøre et intervju med en representant for skoleledelsen. Dette for å belyse den praksisen skolen har for å støtte lærere i spesialundervisning og for å legge til rette forholdene for kompetanseutvikling i skolen.

Min problemstilling er: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skoleleder?* Denne problemstillingen danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuet som bygges rundt to emner ;

Systemer på skolen som støtter læreren i spesialundervisning

PPTs rolle i kompetansutvikling/ støtte til skolen i spesialundervisning

Det legges vekt på at informanten skal fortelle hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet *konfidensielt*, og informanten vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuet vil bli *anonymisert*. Kun undertegnede har tilgang til intervjuet og opptaket av intervjuet slettes når oppgaven er ferdig, innen 29.05. 2009.

Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke seg om han eller hun ønsker det, og han eller hun trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli

brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon mob. 95185173 eller e-post: syni_h@hotmail.com. Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer 22858069.

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig

Hilsen Syndyz Hadri

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet : *Hvilke behov har lærere for rådgivning fra PPT og hvordan opplever de den rådgivningen de får?*

Jeg har lest nøye gjennom informasjonen og vil være med på intervjuet.

Signatur

Telefonnummer

Skole.....

Vedlegg 3

Informasjon til lærer

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for denne oppgaven er lærerens behov for støtte og opplevelse av støtte i spesialundervisning. Jeg ønsker dermed å gjøre en studie av lærerens behov for støtte fra PP-tjenesten og skolelederen i arbeidet med spesialundervisning. Jeg ønsker derfor å gjøre et intervju med en lærer som har ansvar for spesialundervisning. Grunnen til at jeg ønsker å intervju læreren er å belyse lærerens behov for hjelp fra PPT og skoleleder unedr arbeidet med spesialundervisning.

Min problemstilling er: *Hvordan mestrer lærerne arbeidet med elever med spesielle behov og hvilke støttebehov har de fra PP-tjenesten og skoleleder?* Denne problemstillingen vil dermed danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet og de vil ta utgangspunkt om de behov læreren kan ha i forskjellige faser i arbeidet med et elev med spesielle behov ;

Førtilmedings-og tilmeldningsfasen(vurdering/kartlegging av eleven og henvisning)

Utrednings –og tilrådningsfasen (PPTs sakkyndige vurdering)

Planleggingsfasen (perioden å skrive IOP og planlegge undervisningen)

Handling- og vurderingsfasen (gjennomføring av opplæringen i tråd med IOP, evalueringer og halvårsrapport)

Det legges vekt på at informanten skal føle seg trygg og fri til å si hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og informanten vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuet vil bli anonymisert. Kun undertegnede har tilgang til intervjuet og opptaket av intervjuet slettes når oppgaven er ferdig, innen 29.05 2009.

Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke seg om han eller hun ønsker det, og han eller hun trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon mob. 95185173 eller e-post: syni_h@hotmail.com. Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer 22858069.

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig

Hilsen Syndyz Hadri

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet : *Hvilke behov har lærere for rådgivning fra PPT og hvordan opplever de den rådgivningen de får?*

Jeg har lest nøye gjennom informasjonen og vil være med på intervjuet.

Signatur.....

Telefonnummer.....

Skole.....

Vedlegg 4

PP-rådgiver intervjuguide

Tema 1: Generell bakgrunn

1. Hva er din utdannings bakgrunn?
2. Har du yrkeserfaring fra skolen? Eventuelt hvilken type skole og hvor lenge?
3. Hvilken kompetanse opplever du at du trenger i spesialpedagogisk rådgivning?
4. Hvilken betydning har rådgivning fra PPT til skolen i arbeidet med spesialundervisning?
- Beskriv samarbeidsrutiner PPT har med skolen.
5. Hvordan opplever du at skolen prioriterer tilpasset opplæring (TPO) for å forebygge og redusere behovet for spesialundervisning?
6. I hvilken grad mener du at behovet for spesialundervisning ved skolen kunne har vært unngått hvis det var bedre tilrettelagt for TPO?
7. Hvordan opplever du at skolen prioriterer og forstår spesialundervisning?

Tema 2: PP-rådgiverens opplevelse av lærerens behov

8. Beskriv omtrentlig hvor mye tid bruker du på sakkyndighets/ utrednings arbeid.
9. Beskriv omtrentlig hvor mye tid bruker du på rådgivning i forbindelse med utrednings- og tilretteleggingsarbeid § 5.1 elever.
10. Beskriv omtrentlig hvor mye tid bruker du på skoleutvikling innen spesialpedagogiske temaer som ledd i kompetanseheving på skolen.
11. Hvilke kompetansekrav bør stilles til lærere som har spesialundervisning?
12. Hvordan oppfatter du lærerens rolle i spesialundervisning?
13. Hvilke utfordringer møter lærere i arbeidet med spesialundervisning?
14. I hvilken grad opplever du at læreren klarer å uttrykke sine behov for hjelp i spesialundervisning?
15. I hvilken grad opplever du at det oppstår barrierer fra lærerens/skolen side som vanskeliggjør ditt planlagte arbeid?

Tema 3: PP-rådgiverens støtte til læreren i førtilmeldings-og tilmeldingsfasen

16. Beskrive samarbeidsrutinene mellom skolen og PPT i tilmeldingsfasen?
17. På hvilke måter opplever du at dette er samarbeidsrutiner som støtter læreren i denne fasen?
18. Hvordan formidler læreren/skolen elevens vansker og behov og hvordan blir tiltak dokumentert ?
19. I hvilken grad støtter du lærer med å formidle og dokumentere elevens vansker og behov?

Tema 4: PP-rådgiverens støtte til læreren i utrednings- og tilrådningsfasen

20. I hvilken grad samarbeider du med skolen i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?
21. Hvilke betydning har lærerens uttalelser for din sakkyndig vurdering?
22. I hvilken grad opplever du at skolen er enig med uttalelsene i din sakkyndige vurdering?

Tema 5: PP-rådgiverens støtte til læreren i planleggingsfasen

23. I hvilken grad opplever du at læreren samarbeider med andre på skolen for å legge til rette for god planlegging av spesialundervisning til elever med IOP?
24. I hvilken grad benyttes den sakkyndige vurderingen som bakgrunn for å utarbeide IOP?
25. Hvordan støtter du læreren i arbeidet med å utforme IOP
 - Beskriv støtten du gir til å velge, konkretisere mål og utforme innhold
 - Beskriv den rådgivningen du gir i forhold til spesialpedagogiske metoder
 - Beskriv støtten du gir til å vurdere måloppnåelse og læringsprosessen
 - Beskriv støtten du gir til å justere IOP

Tema 6: PP-rådgiverens støtte til læreren i handlings-og vurderingsfasen

26. Hvordan støtter du læreren i gjennomføringen av spesialundervisningen i forhold til valg metoder og tiltak?
27. I hvilken grad mestrer lærerne å beskrive elevens utvikling i forholde til oppsatte mål i halvårsrapportene?
28. I hvilken grad støtter du læreren i arbeidet med halvårsrapportet?

Vedlegg 5

Skoleleder intervjuguide

Tema 1: Generelle spørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvilke synspunkter har du til det utdanningspolitiske prinsippet om å inkludere alle elever i nærmiljøskolen?
3. Hvordan oppfatter du skoleledelses ansvar i forbindelse med spesialundervisning?
4. Hvordan organiseres det spesialpedagogiske arbeidet på skolen?
5. Hvordan er du som skoleleder involvert i det spesialpedagogiske arbeidet?

Tema 2: Systemer på skolen som støtter læreren i spesialundervisning

6. I hvilken grad har dere på skolen utviklet en felles forståelse og eierforhold til skolens mål? - I hvilken grad møter du motstand i arbeidet med målforståelse og eierforhold?
7. Kan du beskrive de systemer og rutiner dere har på skolen som støtter lærere som har spesialundervisning?
8. Hvordan blir informasjonen om disse systemer og rutiner videreformidlet til lærere og hvordan fungerer disse systemene?
9. Er det noen planer på skolen for kompetanseheving til lærere i spesialpedagogikk?
- Hvilke spesialpedagogiske områder har skolen prioritert i kompetanseplanene?

Tema 3: Skoleledelses rolle og involvering i støtte til læreren

10. I hvilken grad opplever du at lærere som har spesialundervisning har behov for støtte fra skoleledelsen?
- Gi en beskrivelse av hvilke områder lærerne har støttebehov.
11. Hvordan praktiserer du som skoleleder å gi støtte til lærere i forbindelse med spesialundervisning?
- Er det i form av formelle eller uformelle samtaler?
- I hvilken grad opplever du at lærerne er fornøyde med den støtten de får?

12. I hvor høy grad prioriterer du det å være tilgjengelig for å støtte lærere som har spesialundervisning?

13. På hvilke måter motiverer du lærere til å holde fokuset mot elevens individuelle behov?

Tema 4: PPT's rolle i kompetanseutvikling i skolen

14. Hvordan opplever du samarbeidet med PPT?

15. I hvilken grad opplever du PPT som en ressurs i forbindelse med spesialundervisning?

16. På hvilke områder synes du at PPT bidrar mest som støtte for skolen?

17. I hvilken grad opplever du at PPT gir realistisk råd til spesialpedagogiske tiltak i forhold til de ressursene skolen har?

18. I hvilken grad opplever du at det er godt samarbeid mellom lærer og PPT rådgiver?

19. I hvilken grad synes du at læreren klarer å formidle sine behov for støtte tydelig til PPT?

20. Beskriv hva du gjør når samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver fungerer dårlig?

Vedlegg 6

Lærer Intervjuguide

Tema 1: Generelle spørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lang erfaring har du med å undervise elever med spesielle behov?
3. Hvilke grupper av elever med spesielle behov har du undervist?
4. Hvor stor del av stillingen din består av spesiellundervisning?
5. Hvilke utfordringer ser du med spesialundervisningen i forbindelse med din kompetanse?
6. Hvordan oppfatter du skoleledelsens og PP-tjenestens rolle og oppgaver?

Tema 2: Lærerens støttebehov og opplevelse av å få støtte

7. Hvilke systemer/personer på skolen du kan snakke med når du trenger det i forhold til elever med spesielle behov eller elever som får spesialundervisning?
8. Hvilke rutiner er det for at du som lærer kan henvende deg til skoleledelsen og PPT?
9. I hvilken grad opplever du at skoleledelsen tilrettelegger for kompetanseutvikling i skolen?
10. Hvordan opplever du samarbeidet med skoleledelsen og PPT?
- Får du i dette samarbeidet mulighet til å uttrykke tydelig dine behov?
11. I hvilken grad opplever du at skoleledelsen og PPT forstår dine behov?
12. Hvordan opplever du den støtten du får?
13. Har du fått tilbud å delta på kurs innen spesialpedagogiske temaer i regi av skolen eller PPT?

Tema 3: Lærerens behov for støtte i førtilmedings-og tilmeldningsfasen

12. Hvilke behov har du for støtte når du lurer på om en elev trenger spesialundervisning?
15. Hvordan formidler du om en elevs vanske (muntlig/skriftlig) til skoleledelse og PPT?

16. I hvilken grad trenger du hjelp til å tydeliggjøre elevens vansker og behov til skoleledelsen og PPT?

17. I hvilken grad får du den hjelpen du trenger i forbindelse med å melde fra om at en elev trenger spesialundervisning?

18. Kan du beskrive hvordan opplever du denne hjelpen?

Tema 4. Lærerens behov for støtte i utrednings – og tilrådningsfasen

19. I hvilken grad har du behov for støtte fra PPT i utredningen av en elev og hvilke type støtte har du behov for?

20. Hvordan opplever du samarbeidet med PPT i det sakkyndige utredningsarbeidet?

21. Er det samsvar mellom din og PPTs vurdering av elevens vansker og støttebehov?

22. I hvilken grad synes du at vedtaket om spesialundervisning er i samsvar med elevens støttebehov?

Tema 5: Lærerens behov for støtte i planleggingsfasen

23. I hvilken grad synes du at sakkyndig vurderingen gjenspeiler elevens behov og er egnet som bakgrunn for å utarbeide IOP?

24. I hvilken grad mener du at den sakkyndige vurderingen angir spesifisert mål og innhold for IOP?

25. I hvilken grad har du behov for støtte fra PPT for å utforme IOP?

- Trenger du støtte til å velge mål, konkretisere mål og utforme innhold i elevens IOP?

- Trenger du støtte til å velge metode/rådgivning i nye spesialpedagogiske metoder?

- Trenger du støtte til å vurdere elevens måloppnåelse og utviklingsprosess?

- Trenger du støtte til å justere IOP?

Tema 6: Lærerens behov for støtte i handling- og vurderingsfasen

26. Hvilke behov for støtte har du i gjennomføre de metodiske tiltak?

27. Hvordan opplever du samarbeidet med PPT i gjennomføringsfasen?

28. I hvilken grad har du behov for støtte i arbeidet med halvårsrapport?