

En spesialpedagogisk arbeidsmodell

I denne artikkelen presenterer artikkelforfatteren en arbeidsmodell der han forsøker å bygge bro mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Istedenfor å spørre «hva er galt med barnet» eller «hva er galt med systemet?» foreslår artikkelforfatteren at man heller spør «hva skal til for at barnet lykkes?».

AV KRISTIAN ØEN

Individ eller system? Spørsmålet har i lang tid vært sentralt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Perspektivene kan til tider oppleves som en dikotomi, der det ene står i motsetning til det andre og der kun det ene kan være rett.

Det spesialpedagogiske fagfeltet blir ofte forbundet med kategoriseringer og begreper som normalitet og avvik. Årsaken ligger blant annet i at feltet har hatt stort fokus på individets manglende forutsetninger og vansker. Tiltak på bakgrunn av diagnosekunnskap har vært, og er fremdeles sentrale oppgaver i spesialpedagogisk sammenheng (Morken, 2007). Som fagperson har jeg over år fått spesialisert meg innenfor reguleringsvanskeproblematikken. Fordelene med diagnosekunnskap og den forståelsen jeg over tid har bygget opp om barn med slike vansker, er etter mitt syn mange. Selv om det kategoriske perspektivet kan bli stigmatiserende og reduserende, har dette perspektivet også sine klare styrker. Mye av den spisskompetansen mange spesialpedagoger har, bygger nettopp på fordypning i enkelte «kategorier», diagnoser og vanske-

forståelser. På den måten kan en med større treffsikkerhet si noe om hva som kjenner tegner en gruppe og hvilken betydning dette har for læring, uten dermed å si at alle er like. Dette er på mange måter kjernen i spesialpedagogikken på godt og vondt.

Samtidig bringer det kategoriske og individfokuserede perspektivet med seg en rekke utfordringer. Erfaringene fra praksisfeltet er at et for ensidig fokus på det kategoriske perspektivet ofte ligger til grunn når skoler og barnehager strever med tilrettelegging og henvender seg til PP-tjenesten. Det samme perspektivet ligger som regel til grunn når man igjen henvender seg til Statped. Undersøkelser viser at opptil 90 % av lærerne forstår tilpasset opplæring og spesialundervisning ut ifra en individorientert forståelse (Mathiesen & Vedøy, 2012). Når vi også vet at PP-tjenesten har blitt kritisert for å vektlegge den individorienterte forståelsen for mye, står en i fare for å bli blind på de systemiske årsakene som kan ligge bak (Pihl, 2010).

Mens det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i årsaksforklaringer som



... feltet har hatt stort fokus på individets manglende forutsetninger og vansker.

uttrykkes i kategorier eller diagnoser, tar det relasjonelle perspektivet eller systemperspektivet utgangspunkt i relasjoner mellom mennesker og samfunn (Morken, 2015). Det finnes etter hvert mye forskning som støtter seg på at det relasjonelle perspektivet fortjener en større plass innenfor det spesialpedagogiske feltet (Nordahl, 2012). Ved å fokusere mer på kvaliteten i den ordinære opplæringen, klasseledelse og læringsmiljø, ser en at mange av «vanskene» ser ut til å forsvinne eller bli kraftig redusert.

Dersom en for ensidig legger vekt på enten det kategoriske eller det relasjonelle perspektivet, står en slik jeg ser det i fare for å komme til kort. Utfordringen ligger i å kombinere de ulike perspektivene og styrke barnehagelærere og lærere i å gjøre mer helhetlige analyser av hvor «skoen trykker». Nettopp dette kommer også klart frem i Meld. St. 18 «Læring og fellesskap», der det forventes at PPT i større grad skal bidra til helhet og sammenheng i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Etter mange år i skolen og senere som rådgiver i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, har jeg blitt mer og mer opptatt av spørsmålet: «hva skal til for at det går bra» heller enn «hva er galt med barnet» eller «hva er galt med organisasjonen». Spørsmålet er selvsagt tilnærmet umulig å svare på, da alle individer er unike og ulike. Det samme er også alle organisasjonene, det være seg barnehager og skoler. I et forsøk på å komme nærmere et svar på spørsmålet, har jeg over tid utarbeidet en modell som løfter frem ulike komponenter som kan være viktige i arbeidet mot en mer tilrettelagt og inkluderende opplærings situasjon. Modellen har i seg tradisjonelle spesialpedagogiske komponenter, men løfter også frem viktige tema som en oftere finner i en relasjonell eller systemrettet tilnærming. Elementer som implementering, fidelity, rammebetingelser og organisasjonskultur blir i en helhetsanalyse like sentralt som de tradisjonelle spesialpedagogiske komponentene som kartlegging, forståelse og tiltak.

En arbeids- og analysemodell

Bakgrunnen for utviklingen av modellen bygger på flere sentrale rapporter og styringsdokumenter. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» peker på at Statped i større grad

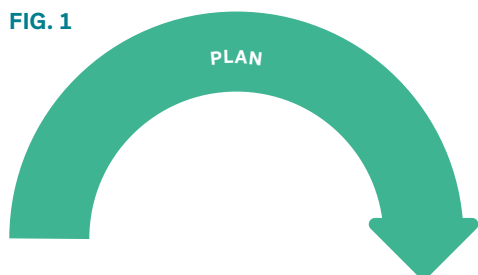
skal ha bredere kompetanse enn i dag. Det forventes videre at PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats, jobbe mer forebyggende, og bidra til helhet og sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagelovens §19-c og opplæringslovens §5-6 gir i hovedsak to hovedoppgaver til PP-tjenesten (barnehageloven, 2005; opplæringsloven, 1998). Det ene er å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering, det neste er å hjelpe skole og barnehage i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for barn med særlige behov. Kartlegging av PP-tjenesten viser at den delen av arbeidet som omhandler kompetanse og organisasjonsutvikling, ser ut til å være et nedprioritert område. PP-tjenesten som helhet gir også uttrykk for at det nettopp er på dette området de har størst behov for kompetanseheving (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Modellen er et bidrag inn i praksisfeltet og er ment som et analyseverktøy i både barnehage og skole. Selv om modellen er like aktuell i barnehagen, vil jeg videre i artikkelen konkretisere modellen med referanser til skole. Det er også viktig å presisere at modellen både kan brukes i arbeidet med å forbedre opplærings situasjonen til et enkelt barn, og som et analyseverktøy for å videreutvikle den spesialpedagogiske praksisen på organisasjonsnivå.

Modellen er satt sammen av flere hoveddeler som igjen inneholder ulike delkomponenter. I det følgende presenteres oppbygningen av modellen del for del. Den første hoveddelen handler om å utarbeide en god plan.

Planen

For å svare på spørsmålet «hva skal til for å lykkes», er det behov for en plan (fig. 1). Denne planen inneholder igjen ulike delkomponenter som alle er like sentrale (fig. 2). Første delkomponent innenfor planen er *kunnskap*. Med kunnskap menes informasjon om barnet som har betydning for læring og utvikling. Det kan være informasjon om barnets styrker, utfordringer og interesser, men også diagnosekunnskap, belastningshistorie osv. Kartlegging, observasjon og utredning vil her ha en viktig plass for å få tilstrekkelig kunnskap om barnet. Denne delkomponenten har alltid hatt en viktig plass i det spesialpedagogiske feltet, og har også en viktig plass i arbeids-

FIG. 1



modellen. Det er vanskelig å komme unna at en del barn skiller seg vesentlig fra andre barn når det kommer til læringsforutsetninger. Mangelfull kunnskap om dette kan derfor i noen sammenhenger være en årsak til at planen ikke er god nok.

Neste delkomponent i planen er *forståelse i kontekst*. Denne komponenten handler om å overføre kunnskap fra teori til praksis. Det handler om å forstå hvordan barnets styrker og svakheter kommer til uttrykk i de ulike situasjonene. Viktige spørsmål her blir å spørre seg hvordan elevens interesser eksempelvis kan utnyttes i norsk, fjerde time, på onsdag når det skal jobbes mot et eller flere spesifikke kompetansemål. Denne komponenten er erfaringsvis krevende å få på plass. Etter mange år i praksisfeltet har jeg møtt mange lærere som har lest og blitt kurset i diverse tematikk. Likevel strever de med å overføre kunnskapen til praksis. Det er som regel ikke manglende vilje hos læreren som er årsaken til dette. Noen ganger kan det rett og slett være ekstremt vanskelig å omsette teori til praksis, og det blir derfor viktig å spørre seg om skolen har gode nok systemer for å hjelpe personalet med dette.

Den neste delkomponenten er *tiltak*. Tiltak handler i denne sammenhengen om hvordan en skal møte barnets utfordringer på en best mulig måte. Tiltak må derfor forstås i en vid forstand og kan dekke alt fra skole-hjem-samarbeid til konkrete metodiske opplegg. Tiltak må alltid bygge på begge de to tidligere delkomponentene. Knut Bronder, tidligere leder for ADHD-Norge, sa i sin tid at «har du møtt en med ADHD, har du møtt en med ADHD». Dette er etter min mening et godt utgangspunkt. Ingen tiltak vil fungere for alle barn, i de samme situasjonene og til enhver tid. Tiltak må derfor igangsettes ut ifra behov, skreddersys for det enkelte barnet, brytes ned og konkretiseres. Som en

naturlig konsekvens av dette vil derfor *konkretisering* bli den neste delkomponenten i planen.

For barn med spesialpedagogiske behov finnes det ofte rapporter som beskriver tiltak. I en kartlegging av PP-tjenesten uttrykker så mange som 80 prosent av lederne i PP-tjenesten at deres tjeneste bruker mest tid på individrettet arbeid knyttet til sakkyndige vurderinger (Hustad mfl., 2013). Ofte er tiltakene som er beskrevet i en sakkyndig vurdering av generell karakter. Det kan eksempelvis stå beskrevet at barnet trenger forutsigbarhet, tid til prosessering, hjelp når det gjelder manglende kognitiv fleksibilitet osv. Konkretisering handler om å beskrive hva dette eksempelvis innebærer for frileken i storefriminnuttet når elevene leker «politi og røver». Altfor ofte overlates jobben med konkretisering til personer uten nødvendig spesialpedagogisk kompetanse. En konsekvens av dette blir at skolen sitter tilbake med en opplevelse av at tiltakene ikke virker, eller at de ikke er gjennomførbare i en klasse der det er 28 andre elever. Når vi samtidig vet at et flertall av elevene som mottar spesialundervisning i den norske skolen, får denne undervisningen av personer som mangler formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse (Haug, 2014), er det betenkelig at PP-tjenestens rolle som oftest stanser med utarbeidelsen av sakkyndig vurdering (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). En plan som mangler god konkretisering og som i hovedsak beskriver tiltak i tråd med det kategoriske perspektivet, står da i fare for å virke som en «driver» til spesialundervisning, snarere enn å hjelpe til med å gi eleven en inkluderende opplæring (Nordahl, 2012). Dette er igjen svært problematisk da vi vet at elever som først har fått spesialundervisning, ser ut til å bli «avhengig» av dette i det videre løpet. Det kan ut ifra ulike evalueringsrapporter se ut til at «en gang spesialelev, alltid spesialelev», er en gjeldende tendens (Aasen, Wilson, Nordahl & Kostøl, 2010). Når vi også vet at spesialundervisning i form av segregerte tiltak påvirker elevens selvbilde i negativ retning (Solli, 2005), hviler det et stort ansvar på PP-tjenesten og andre som har en rolle når det gjelder tilrådning av tiltak. Støtte til konkretisering bør derfor alltid inngå som en del av prosessen.

Den siste delkomponenten under planen er *imple-*

FIG. 2



mentering. Implementering i skolen handler om å sørge for at tiltaket nedfelles i strukturer, rutiner og prosedyrer slik at det blir en del av den organisatoriske praksisen, som igjen skal lede til ønskede resultater (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Implementering handler her først og fremst om å utvikle en plan for hvordan tiltakene skal bli en del av den daglige praksisen og hvilke forberedelser og forutsetninger som skal til for å lykkes med dette. Min erfaring er at det finnes en rekke gode planer som aldri blir gjennomført. I beste fall gjennomføres planen i enkelttimer eller av enkeltlærere i en begrenset tidsperiode før en gradvis faller tilbake til «vanlig praksis». Årsakene kan være mange, men ofte handler det om for lite fokus på å planlegge implementering. En implementeringsstrategi der det tydelig går frem hvem som gjør hva, hvordan det skal gjøres, hvor en skal gjøre det, når, hvor lenge og når en skal evaluere/justere, bør derfor alltid inngå i planen.

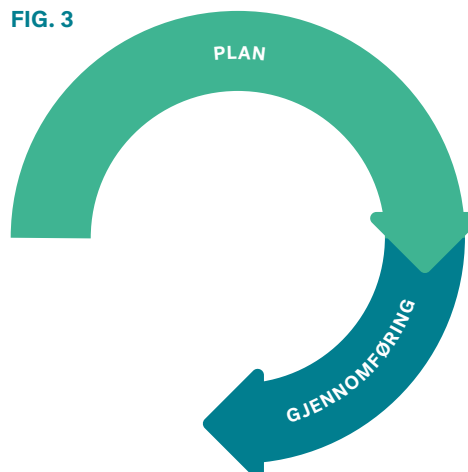
Gjennomføring

En god plan er en forutsetning for at barn med spesialpedagogiske behov skal lykkes. Det mangler da heller ikke på gode planer med gode intensjoner innenfor det spesialpedagogiske feltet. Likevel er planer lite verd dersom de ikke gjennomføres. Det norske regelverket rundt spesialpedagogiske tiltak er bra, men det blir ikke fulgt godt nok opp (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er min erfaring at de som jobber med barn, til tider kan trekke for raske konklusjoner om at planen «ikke virket», mens det ved inngående analyse viser seg at det først og fremst er gjennomføringen av planen som sviktet. Evaluering av gjennomføringen (fig. 3) blir derfor en viktig del av arbeidsmodellen. Som første delkomponent i gjennomføring finner vi *fidelity* (fig. 4). Med fidelity mener en her det en kan kalle for tiltakslojalitet. Det handler om å evaluere hvor lojal eller

trofast utøverne er overfor de planlagte tiltakene (Sørli, Ogdén, Solholm & Olseth, 2010). Høy fidelity innebærer at en klarer å omsette intensjonene bak tiltaket, til den aktuelle situasjonen. Dette krever god spesialpedagogisk kompetanse, slik at en hele tiden kan handle i tråd med intensjonene selv om situasjonen endrer seg. Som tidligere nevnt er det da en utfordring at et flertall av elevene som mottar spesialundervisning i den norske skolen, får denne undervisningen av personer som mangler formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse (Haug, 2014). For å kunne handle i tråd med intensjonen er det også en forutsetning at personen som gjennomfører tiltaket, har vært med i prosessen som ledet frem til utformingen av tiltaket. Flere undersøkelser viser at mye av det spesialpedagogiske opplegget blir dekket av ufaglærte assistenter (Bachmann mfl., 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009). Erfaringsmessig gjør de fleste assistentene en god jobb ut ifra sine forutsetninger, men når de i liten grad får være med i prosessene som leder til tiltakene, blir det vanskelig. Mange av assistentene har fått instruksjoner om hvordan de skal gjennomføre opplegget, uten begrunnelse og uten spesielt mye veiledning. En står da i fare for å tro at det spesialpedagogiske opplegget er godt implementert, mens manglende kompetanse og innsikt fører til lav fidelity.

I arbeidet med implementering av tiltak og planer er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner (Larsen & Samdal, 2012). Mens fidelity omhandler viktigheten av å evaluere hva som har blitt gjort, vil det også

FIG. 3

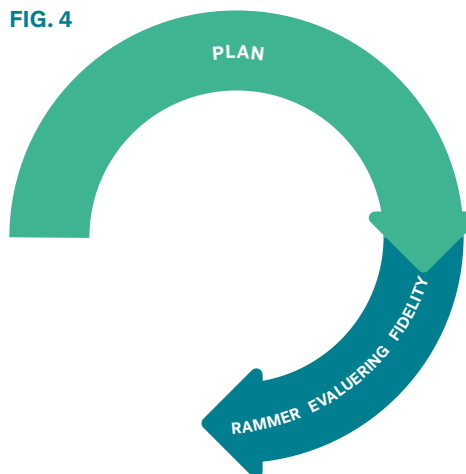


... jeg har blitt mer og mer opptatt av spørsmålet: «hva skal til for at det går bra?»

være sentralt å evaluere om tiltaket har hatt tilsiktet effekt. *Evaluering/justering* blir derfor neste delkomponent i gjennomføringen. I henhold til opplæringslovens §5.5 skal det for elever som mottar spesialundervisning en gang i året utarbeides en skriftlig rapport om elevens utvikling (opplæringsloven, 1998). Det er i tillegg et behov for løpende systematisk evaluering. Det har i den norske skolen vært forholdsvis liten tradisjon for å evaluere pedagogiske tiltak (Nordahl, 2003). Min erfaring er at det også fokuseres for lite på å etablere gode evalueringsrutiner. Tiltak settes i gang, uten en plan for hvor lenge en skal holde på og når en skal evaluere. Jeg har ofte møtt på lærere som kan fortelle at de har prøvd «alt», uten å kunne vise til en eneste systematisk evaluering. De har i beste fall hatt en diskusjon om hvorvidt de ulike lærerne «føler eller synes» at et tiltak har virket. Dette er enda mer typisk der det settes inn spesialpedagogiske tiltak overfor elever som strever med andre ting enn bare det faglige. Spesialpedagogiske tiltak som retter seg mot utvikling av sosiale ferdigheter, krever en høy bevissthet om hvilke forhold som kan evalueres på et senere tidspunkt for å se om arbeidet har hatt tilsiktet effekt (Rønhovde, 2013). Spørsmål knyttet til evaluering bør derfor komme inn på et tidlig stadium i planlegging av tiltak. Jo tydeligere planarbeidet er på hovedmål, delmål og arbeidsmål, jo lettere vil det bli å vurdere i etterkant. Gjennom etablering av gode evalueringsrutiner blir det også sentralt å innarbeide en praksis der en også studerer hvorfor effekten ble som den ble. Ofte kan små justeringer bidra til store forandringer, og noen ganger kan manglende nysgjerrighet på slike spørsmål resultere i at «barnet blir kastet ut med badevannet». En kontinuerlig evaluering og justering er avgjørende og nødvendig ettersom både barnet og konteksten alltid vil være i utvikling. Manglende justeringspraksis kan fort bidra til en forsterkning av følelsen «vi har prøvd alt».

En forutsetning for å kunne anvende et tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for utvikling av kompetanse (Durlak & Dupre, 2008). Rammer/rutiner er neste delkomponent i arbeidsmodellen. Ressursspørsmålet i form av økonomi er alltid problematisk innenfor den spesialpedagogiske debatten. Når rammer/rutiner blir et eget punkt i modellen, handler det her mest om å gjøre

FIG. 4



gode vurderinger av hvorvidt en har rammebetingelser og rutiner som muliggjør en forsvarlig og god gjennomføring av de tidligere delkomponentene. Spesialpedagogisk kompetanse er en knapp ressurs i skolen, og det handler om å bruke denne ressursen på en klok måte. Som tidligere nevnt er det da et paradoks at PP-tjenesten sitt arbeid i skolen ofte stopper med sakkyndig vurdering (Hustad mfl., 2013). Dette tyder på en svak utnyttelse av kompetansen som ligger i systemet. Et omfattende norsk forskningsprosjekt¹ viser eksempelvis at de færreste assistentene i skolen noen gang har mottatt veiledning fra PP-tjenesten, spesialpedagog eller kontaktlærer. I tillegg tyder dataene på at det foregår lite samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog (Bachmann mfl., 2016). Selv om rammer/rutiner også må omhandle økonomi, handler det i modellen først og fremst om å bygge systemer som sikrer smart utnyttelse av de ressursene som foreligger. Dette krever på mange skoler nytenkning i alt fra timeplanlegging, bruk av assistenter til etablering av spesialpedagogiske team.

Støttesystem

De som jobber med spesialpedagogiske utfordringer i skolen, står ofte alene. Noen ganger kan det virke som at jo mer krevende den spesialpedagogiske utfordringen er, jo mer alene står den som har ansvaret for opplegget. En kan få inntrykk av at det på enkelte skoler har utviklet seg en forståelse om at «noen elever er så krevende at det bare er assistentene som kan gjøre jobben». Dette er igjen svært

Modellen er et bidrag inn i praksisfeltet og er ment som et analyseverktøy i både barnehage og skole.

problematiske, da de elevene som har størst behov for spesialpedagogisk kompetanse, ofte er de som i størst grad mottar «spesialundervisning» av ufaglærte (Bachmann mfl., 2016). Behovet for å heve kompetansen hos lærere og assistenter er stort. Samtidig er det viktig å ikke overdrive troen på individuell kompetanseheving. Et robust og faglig kompetent støttesystem som både virker inn mot plan og gjennomføring (fig. 5), blir derfor et viktig element i modellen. Individuell kapasitetsbygging vil alltid være en del av løsningen, men ensidig satsing på dette ser ut til å ha liten effekt. Fullan (2014) løfter derfor frem viktigheten av kollektiv kapasitetsbygging i arbeidet med å utvikle «en skole som virker». *Team* er dermed første delkomponent innenfor støttesystem (fig. 6).

Team handler her om å sikre at ingen står alene med det spesialpedagogiske arbeidet. Arbeidet med å legge til rette for barn med spesialpedagogiske behov er krevende. For at barn med spesialpedagogiske behov i størst mulig grad skal være inkludert i fellesskapet, kreves god sammenheng mellom det ordinære opplegget og den delen av opplæringen som gis i form av spesialundervisning. Samarbeid mellom de ulike voksne blir derfor helt sentralt. Likevel kan det se ut som det samarbeides lite på mange skoler (Bachmann mfl., 2016). Det ser også ut til at en del skoler benytter forholdsvis mye av team-tid og trinn-tid til diskusjoner av mer administrativ karakter. Det planlegges «karneval» og diskuteres hvordan en skal få «inspeksjons-

planen» til å gå rundt. Selv om disse diskusjonene også er viktige, kan det noen ganger gå på bekostning av pedagogiske og spesialpedagogiske diskusjoner. Fokus på team handler om å sikre systemer der en kan støtte seg på kolleger og der alle som jobber rundt barnet, tar del i arbeidet. Vilje til samarbeid og holdninger rundt dette blir sentralt. Videre handler det om å gi disse teamene strukturerte arbeidsverktøy til å gjøre gode analyser og refleksjoner. Ulike problemløsningsmodeller og refleksjonsmodeller kan etter min erfaring heve kvaliteten på de pedagogiske og spesialpedagogiske diskusjonene betraktelig. Fordelen ved å innføre denne type verktøy er først og fremst at de bidrar til mer systematikk og tvinger frem refleksjon også utenom «krisetider». Det viser seg at det ellers ofte er vanskelig å finne tid til dette i en travelt lærerhverdag (Tiller, 1999).

Neste delkomponent er *ledelse*. Gjennom årene som rådgiver i det spesialpedagogiske støttesystemet har det blitt tydelig hvor forskjellig ledelsen ved ulike skoler følger opp det spesialpedagogiske arbeidet. På mange skoler er rektor en aktiv deltaker på både veiledning og møter, og arbeidet blir på denne måten godt forankret i organisasjonen. På andre skoler delegeres ansvaret ned til den enkelte lærer og i verste fall til den enkelte assistent. Jeg har opplevd at selv store utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet har manglet forankring i ledelsen. Spesialpedagogisk arbeid handler på mange måter om å endre på eksisterende praksis, og ledelsens rolle er et kritisk punkt når det gjelder initiering, iverksetting og videreføring av endringsarbeid i skolen. Svak ledelse fra rektor sin side har vist seg å være en viktig årsak til manglende resultater i endringsarbeid (Nordahl, 2003). Det er min klare oppfatning at dette også er årsaken til manglende resultater innenfor det spesialpedagogiske arbeidet ved enkelte skoler. I arbeidsmodellen handler ledelse om å løfte frem viktigheten av det spesialpedagogiske arbeidet, om å legge til rette for systematisk arbeid, sørge for at rammer og rutiner er på plass, hjelpe å holde fokus, etterspørre og følge opp. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» legger stor vekt på støttesystemer. Et viktig mål i meldingen er å bygge et lag rundt læreren. Det fremheves at læreren skal støtte seg på skoleledelsen og samarbeid i kollegiet. Videre heter det at

FIG. 5

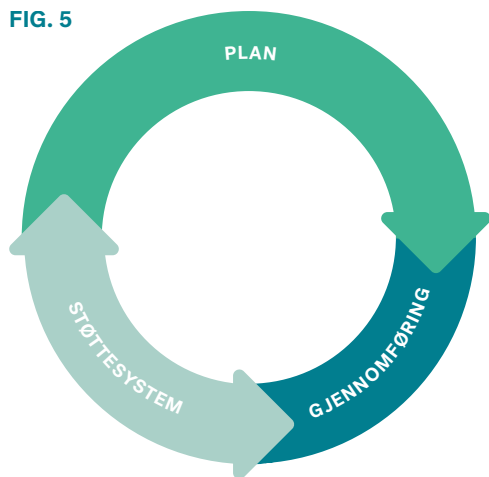
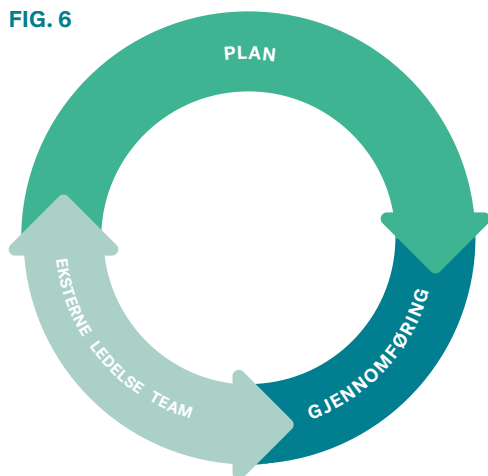


FIG. 6



skolen skal kunne støtte seg på andre tjenester som er viktige for barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte. Den siste delkomponenten i støttesystemet er derfor det som kalles *eksterne*. Det kan være mange støttespillere og samarbeidspartnere for skolen i arbeidet rundt elever med spesialpedagogiske behov. Samarbeidet med PP-tjenesten er sentral, men ofte kan samarbeidet også inkludere BUP, barnevern, Statped mfl. Dersom skolene skal oppleve samarbeidet med eksterne som støttende, kreves det at en drar i samme retning (Fullan, 2014). Noen ganger oppleves det imidlertid ikke slik, og samarbeidet er preget av ulik forståelse, ulike ambisjoner og ulike forventninger. Det er en klar målsetting i den norske skolen at spesialpedagogisk hjelp i størst mulig grad skal gis på måter som ikke medfører segregering (Kunnskapsdepartementet, 2011). Eksterne instanser kan mangle kompetanse og tradisjon for å tenke hvordan elevene kan få nødvendig støtte innenfor en inkluderende ramme. Da kan de risikere å fungere som en driver for fortsatt segregering. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» peker derfor på viktigheten av at både PP-tjenesten og Statped blir mer tilgjengelig og kommer tettere på praksisfeltet. Dette krever for eksempel at PP-tjenesten, som den mest sentrale støttespilleren, utvikler nye samhandlingsmåter med skole og barnehage (Hustad mfl., 2013). Nøkkelen for et godt støttesystem handler om aktører som drar i samme retning gjennom reelt samarbeid, en felles forståelse og felles forventninger.

Fundamentet

Plan, gjennomføring og støttesystem utgjør en sirkel i arbeidsmodellen, og denne sirkelen vil alltid hvile på et fundament (fig. 7). Enhver skole har sitt eget fundament, som påvirker det som foregår i sirkelen. Samtidig vil det som foregår i sirkelen påvirke fundamentet. Som viktige delelement i fundamentet, legger arbeidsmodellen vekt på elevsyn, læringsmiljø og organisasjonskultur (fig. 8).

Elevsyn handler i modellen om hvordan barn blir forklart, forstått og møtt. En forholdsvis vanlig forklaringsmodell, spesielt overfor barn som strever sosialt, er at «barn kan hvis de vil» (Greene, 2011). Under denne forklaringsmodellen finner vi ofte kommentarer som «han vil bare ha oppmerksomhet, hun gidder ikke, eleven gjør en for dårlig innsats osv.». Et elevsyn som bygger på slike antakelser vil kunne stå i veien for å forstå og tilrettelegge for barn med spesialpedagogiske utfordringer. Dersom en først og fremst forklarer barnets tilkortkommenhet som et motivasjonsproblem, vil en stå i fare for å bagatellisere reelle begrensninger hos barnet. På den andre siden finnes det forklaringsmodeller som mer eller mindre forklarer alt barnet sier og gjør ut ifra barnets diagnose eller funksjonsnedsettelse. Etter min vurdering står et elevsyn som bygger på denne modellen, like mye i veien for å møte barnet på en verdig måte. Elevsynet kan noen ganger derfor stå i veien for at ny kunnskap om barnet skal bidra til en ny forståelse. Andre ganger kan ny kunnskap og forståelse bidra til endringer i elevsynet.

FIG. 7

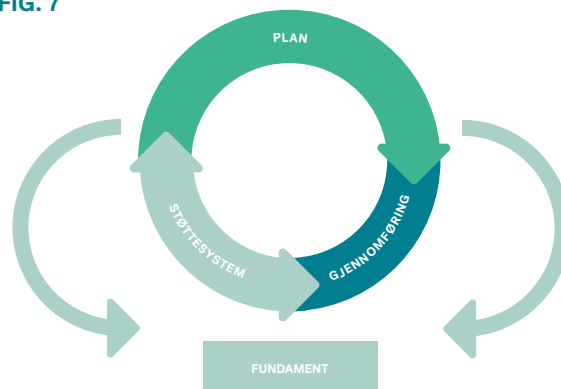
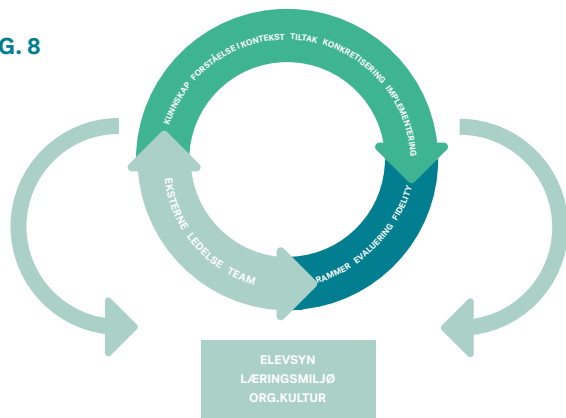


FIG. 8



Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, minker behovet for spesialpedagogiske tiltak. Vurdering av skolens *læringsmiljø* blir derfor også avgjørende i arbeidsmodellen. Omfanget av spesialundervisning kan derfor fungere som en indikator på lærerkompetanse og skolekvalitet (Haug, 2012). Omfanget av spesialundervisning varierer stort i den norske skolen. Enkelte skoler har omtrent ingen spesialundervisning, mens andre skoler har bortimot 30 prosent. Noen ganger er det derfor slik at det som i første omgang kan se ut til å være en spesialpedagogisk utfordring, først og fremst er et læringsmiljøproblem og bør håndteres deretter. Å sette inn spesialpedagogiske tiltak overfor enkeltbarn i en slik situasjon, er dyrt, lite effektivt og ikke mist svært problematisk ut ifra et etisk perspektiv. Når undersøkelser viser at spesialundervisning i form av segregerte tiltak påvirker elevers selvbilde i negativ retning (Solli, 2005), er det på sin plass å minne om at opplæringsloven §9-a slår fast at retten til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, gjelder for alle.

Alle organisasjoner må være opptatt av utvikling (Busch & Vanebo, 2000). Dette gjelder også for skolen. Ny forskning, styringsdokument, nye pedagogiske tanker og ikke minst nye barn, medfører at skolen hele tiden må være i utvikling. Viktigheten av dette kommer også tydelig frem gjennom opplæringsloven §5-6, der det heter at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med organisasjonsutvikling for å legge bedre til rette for elever med særlige behov. Utvikling handler om forbedring, og i dette

endringsarbeidet blir *organisasjonskulturen* sentral. Bang (2013) definerer organisasjonskultur som de «sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (s. 327). Som veileder på skoler over hele Vestlandet har jeg noen steder raskt fått en fornemmelse av organisasjonskulturen. Historiene på lærerrommet, språket, sjargongen og humoren kan si mye om kulturen, og igjen si noe om hvordan de møter og forstår elever som strever. Kulturen kan derfor være både til hinder og hjelp i det spesialpedagogiske arbeidet. Ledelsens ansvar for å utvikle en organisasjonskultur der en strekker seg langt i arbeidet med en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, kan derfor ikke understrekes nok.

Avslutning

Mange skoler ber stadig om mer veiledning. Virkelighetsoppfatningen og kulturen bringer dem til å tro at løsningen for bedre tilrettelegging ligger i mer utredning av enkeltbarn, mer kurs, nye tiltak og flere tiltak. Noen ganger er det riktig, men ofte viser det seg at utfordringene ligger helt andre steder. I en travel hverdag kan det være vanskelig å se dette selv. Det er derfor viktig at skoler tar i bruk helhetlige analyseverktøy i arbeidet med å utvikle et bedre tilbud til barn med spesialpedagogiske behov. Modellen er ment som et bidrag til nettopp dette. Modellen kan benyttes av enkeltlærere i refleksjonsarbeidet over egen praksis, og kan innarbeides som et analyseverktøy i de ulike teamene ved skolene. Ledere i skolen og PP-tjenesten kan også bruke modellen som en rettesnor og veileder til organisasjonsutvikling. Artikkelforfatteren har holdt en rekke kurs og temadager på Vestlandet både for skole og PPT med utgangspunkt i modellen. Modellen er også tema i forbindelse med strategi for etter- og videreutdanning av PPT (SEVU-PPT) ved NLA Høyskolen i Bergen.

De siste årene har modellen dannet utgangspunkt for gode analyser i arbeidet med enkeltelever. Både skoler og PP-tjenesten i de tre vestlandsfylkene beskriver at modellen har fungert som et verktøy til å «løfte blikket»,

og på den måten rette fokus på hele situasjonen til barnet og ikke bare individuelle faktorer. Modellen har også vært et nyttig arbeidsverktøy i systemrettet utviklingsarbeid der bedre tilpasset opplæring for elever med særlige behov har vært i fokus. Da bidrar modellen til å kunne gjøre gode metaanalyser og identifisere utviklingsområder ved organisasjonen. Modellen vil dermed kunne bidra til å bygge bro mellom individrettet og systemrettet arbeid, og dermed redusere opplevelsen av motsetningene mellom disse perspektivene.



Kristian Øen jobber som spesialpedagog ved Bergen kompetansesenter for læringsmiljø (BKL) og som universitetslektor ved UiB. Han er utdannet lærer med mastergrad i pedagogikk og har i en årrekke jobbet med elever med reguleringsvansker. Mange av disse elevene har diagnoser som AD/HD, Tourettes syndrom, Asperger syndrom, m.m.

NOTE

- 1 <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansiertprosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet>

REFERANSER

- AASEN, A.M., KOSTØL, A., NORDAHL, T. & WILSON, D.** (2010). «Onger er rare». *Evaluering av spesialundervisningen i Østre Toten kommune*. Rapport 4/2010. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- BACHMANN, K., HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Hentet fra: <http://www.hivolda.no/neted/services/file/?hash=c5b183cc2c768eba8f9c9aa11f06f438>
- BANG, H.** (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 326–336.
- BARNEHAGELOVEN.** (2005). *Lov om barnehager* (med endring fra 17.06 2016).
- BUSCH, T. & VANEBO, J.O.** (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- DURLAK, J. & DUPRE, E.** (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), s. 327–350. Doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- FULLAN, M.** (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- GREENE, R.W.** (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HAUG, P.** (2012). *Elevar som mottek spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUG, P.** (2014). *Kompetanse for spesialundervisning. Bedre Skole*, nr. 3, s. 81–83.
- HUSTAD, B.-C., T. STRØM OG C.L. STRØMSVIK.** (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* NF-rapport nr. 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (NOU:18, 2009). *Retten til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). St. Meld 18. *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- LARSEN, T. & SAMDAL, O.** (2012). *Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra: <http://forebygging.no/artikler/2014-2012/viktige-forutsetninger-for-implementering-av-forebyggende-innsatser-i-skolen1/>
- MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G.** (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Stavanger: IRIS. International Research Institute of Stavanger. Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/view/23968607/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>
- MORKEN, I.** (2007). *Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Unipub.
- MORKEN, I.** (2015). Den besværlige kategoriseringen. I: Petersen K.B. (red.). *Perspektiver på inklusjon*, nr. 17, s. 95–114. Cursiv forlag, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- NORDAHL, T.** (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T.** (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- OPPLÆRINGSLOVEN.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- PIHL, J.** (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- RØNHOFDE, L.I.** (2013). *Abc for IOP. Håndbok for lærere*. Tomter: infolitenbok.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. & FURU, E.M.** (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SOLLI, K-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SØRLIE, M.-A., OGDEN, T., SOLHOLM, R. & OLSETH, A.R.** (2010). *Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: en oversikt*. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(4), s. 315–321.
- TILLER, T.** (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.