

---

KARTLEGGING AV SAMHANDLING  
MELLOM SKULAR OG  
RETTLEIINGSTENESTE I VESTLAND  
FYLKESKOMMUNE

---

Astrid Tolo, Kari Hagatun og Elisabeth Hesjedal

Institutt for pedagogikk

Universitetet i Bergen

30. mai 2022

## INNHALD

---

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>8</b>
1.1 Statlege rammer for kompetanseløftet .....	8
1.2 Bakgrunn og mål for kartlegginga .....	9
1.3 Partnerskapet mellom UiB og VLFK innan kompetanseløftet .....	10
1.4 Endringar i opplæringslova .....	11
1.5 Organisering av vidaregåande opplæring i Vestland fylkeskommune .....	14
1.6 Det spesialpedagogiske miljøet ved Institutt for pedagogikk og relevant forskingsaktivitet .....	15
<b>2 Tidlegare forskning</b> .....	<b>17</b>
2.1 Forsking på «laget rundt eleven» .....	17
2.1.1 Kva veit vi om tverrfagleg samarbeid som fenomen? .....	17
2.1.2 Kva veit vi om samarbeid i laget rundt eleven? .....	18
2.2 Forsking på samhandling om tilpassa opplæring og spesialundervisning i norge .....	20
2.3 Forsking på tilpassa opplæring og spesialundervisning i norsk vidaregåande skule, med spesielt fokus på forhold i Vestland fylkeskommune .....	22
<b>3 Teoretiske perspektiv</b> .....	<b>26</b>
3.1 Kvalitetsregime .....	26
3.2 Kompetanse og utvikling .....	28
<b>4 Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Utval og rekruttering .....	32
4.2 Gjennomføring av intervju .....	33
4.3 Analyse, funn og diskusjon .....	34
4.4 Avgrensingar og refleksivitet .....	34
<b>5 Funn</b> .....	<b>36</b>
5.1 Variert utdannings- og yrkesbakgrunn i skular og rettleiingstenester .....	37
5.2 Ansvarsområde, roller og samarbeid .....	38
5.2.1 Generelt om roller og ansvarsområde .....	38
5.2.2 Roller og samhandling sett i lys av arbeid i ressursteama .....	39
5.3 Roller og samhandling i skulane .....	43
5.3.1 Skulane tilpassar seg elevgruppa .....	43
5.3.2 Pragmatiske interne løysingar på skular med relativt lite spesialundervisning .....	44
5.3.3 Gode interne prosedyrar og eksternt samarbeid på skular med mange elevar med særskilte behov	
46	
5.3.4 Varierende kompetanse for gjennomføring av spesialundervisning .....	48
5.3.5 Undervisning av minoritetsspråklege elevar .....	48
5.3.6 Uavklarte roller og mangel på kapasitet etter ny organisering .....	50
5.4 Rettleiingstenestene sitt perspektiv på samarbeid med skulane og samarbeid internt .....	52
5.4.1 Samarbeid med skulane frå rettleiingstenestene sitt perspektiv .....	52

5.4.2	Samarbeid med Statped .....	55
5.4.3	Oppleving av internt samarbeid og kvalitetssikring av tenesta .....	55
5.5	<i>Rutinar for å fange opp, definere og møte særskilte behov i overgang mellom skular og i overgang til arbeidsliv</i> .....	57
5.5.1	Overgang for elevar søkt inn på spesielle vilkår .....	58
5.5.2	Overgang for elevar søkt inn på ordinære vilkår .....	59
5.5.3	Lærlingordninga: Rettleiingstenestene om samarbeidet med skular og bedrifter .....	62
5.6	<i>Systemarbeid</i> .....	63
5.6.1	Leiaropplæring i tilpassa opplæring .....	64
5.6.2	Auke kompetanse om minoritetsspråklege elevar og særskilte behov .....	65
5.6.3	Klargjering av kva som er tilfredsstillande utbyte av undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar .....	65
5.6.4	Vanskar som ligg i skjæringspunktet mellom skule og helse .....	66
5.7	<i>Oppsummering av funn</i> .....	67
<b>6</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>69</b>
6.1	<i>Kvalitetsregimer</i> .....	69
6.2	<i>Kompetanseutvikling</i> .....	71
6.2.1	Frå novise til ekspert .....	71
6.2.2	Å gjere taus kunnskap eksplisitt .....	72
6.3	<i>Oppsummering av diskusjon</i> .....	74
<b>7</b>	<b>Anbefalingar</b> .....	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>Litteratur</b> .....	<b>78</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg:</b> .....	<b>81</b>
9.1	<i>Vedlegg 1</i> .....	82
9.2	<i>Vedlegg 2</i> .....	86
9.3	<i>Vedlegg 3</i> .....	88
9.4	<i>Vedlegg 4</i> .....	91

## SAMANDRAG

---

Dette arbeidet er eit ledd i partnerskap mellom Vestland Fylkeskommune ved Avdeling for opplæring og kompetanse, Seksjon for kvalitet og Universitetet i Bergen ved Institutt for pedagogikk. Arbeidet er finansiert av ordninga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis*.

I kartlegginga har vi sett nærare på samhandlinga mellom skular og rettleiingstenester i Vestland Fylkeskommune (VLFK) om spesialundervisning og anna tilpassa opplæring. Målet med kartlegginga har vore å få kunnskap som kan bidra til betre samhandling i profesjonsfellesskapet. Problemstillinga har vore: *Kva samhandlingsmønster viser seg mellom skular og rettleiingsteneste i Vestland fylkeskommune i arbeidet med å «byggje eit lag rundt eleven»?*

Bakgrunnen for kartlegginga er todelt. Dei varsla endringane i opplæringslova og nasjonal politikk på området knytt til spesialundervisning og anna tilpassa opplæring vil truleg skjerpe krava til fylket sine tenester. Dette må fylket førebu seg på. I tillegg førte fylkessamanslåinga i 2020 med seg endringar i organiseringa av tenestene i fylket og dermed nye samhandlingsmønster og måtar å bruke kompetanse på. Det er no behov for å sjå nærare på korleis det nye systemet fungerer. På denne bakgrunnen vende Fylkeskommunen seg til Universitetet i Bergen med ynskje om å samarbeide om ei kartlegging av behov for utvikling på området og deretter setje i gang pilotprosjekt med utgangspunkt i kartlegginga.

Tilnærminga til kartlegginga har vore kvalitativ. Totalt 43 personar har vorte intervju, organisert i 18 gruppeintervju og eitt oppfølgingsintervju. Gruppene var samansett av høvesvis lærarar, skuleleiarar og tilsette i rettleiingstenestene. Intervjuguiden vart utvikla i samarbeid mellom Institutt for pedagogikk og Seksjon for kvalitet. Intervjua vart gjennomført digitalt av førsteforfattar og transkribert av vitskapeleg assistent. Det vart så gjennomført ein tematisk analyse.

Avdeling for opplæring og kompetanse har vore med i planleggingsfasen og har kvalitetssikra rapporten før ferdigstilling. Dette er gjort med mål om at den skal fungere som eit best mogleg verktøy for vidare internt arbeid i Vestland fylkeskommune. Det er berre dei involverte forskarane ved UiB som har hatt tilgang til rådata frå intervjuundersøkinga og som har fullt ansvar for analysar og framlegging av resultat.

Funna frå kartlegginga viser fyrst og fremst at det er ein stor kompleksitet i arbeidet med å gje elevane tilpassa opplæring og oppnå inkluderande praksisar. Hovudmønsteret i samhandlinga mellom skular og rettleiingsteneste er at rettleiingstenestene deltar i skulen sitt ressursteam og samarbeider med skulane i prosessen med sakkunnig vurdering av enkeltelevar sitt behov for spesialundervisning. Skulerådgjevarane har ei nøkkelrolle i samhandlinga. Rettleiingstenestene er i mindre grad brukt som

ressurs for skulane i arbeidet med tilpassa opplæring og spesialundervisning generelt, verken når det gjeld i oppfølginga av enkeltelevar eller i forbindelse med systemarbeid. Samhandlinga er prega av ein «bestillar og utførar» modell, der skulane «bestiller» tenester frå rettleiingstenesta. For at samarbeidet skal vere effektivt og elevar og lærlingar skal få god hjelp til rett tid, krev det at alle aktørane kjenner sin del av arbeidet og er i stand til å gjere ein god jobb på sitt ansvarsområde. Dette kan løysast, og vert langt på veg løyst, med god leiing, arbeidsdeling, gode rutinar og god kommunikasjon. Men eit godt *samarbeid* der målet er å vere eit godt lag rundt eleven og setje eleven sine behov og medverknad i sentrum, krev meir kapasitet med omsyn til ressursar og samarbeidskompetanse. Spørsmålet er om denne kapasiteten er god nok.

Samla er det mykje både formell og erfaringsbasert kompetanse (realkompetanse) i skule og rettleiingsteneste i fylket. Samstundes er kompetansen fordelt slik at alle ikkje kan alt og god utnytting av samla kompetanse vert derfor eit nøkkeltema. Kartlegginga syner at det er ei viss usikkerheit blant aktørar på fleire nivå med omsyn til nye rutinar og måtar å jobbe på, knytt til fylkessamanslåinga. Skulane rapporterer også generelt om stor utskifting av rådgjevarar frå rettleiingstenestene. Elles ser vi at skulane er ulike, og at kompetansen varierer ut ifrå elevsamansetninga som pregar skulen. Tilsette i Rettleiingstenestene omtaler sitt samarbeid med Statped som godt, men det vert påpeika at samarbeidet mellom rettleiingstenestene kunne vore betre. Behovet for slikt samarbeid kan sjå ut til å vere noko større i distrikt/småby enn i storbyen.

Kartlegginga syner at det å arbeide med overgangar mellom grunnskule og vidaregåande skule vert opplevd som spesielt krevjande, det same gjeld overgangen til arbeidsliv for lærlingar og lærekandidatar. Oppfølging av lærlingar vert ikkje like mykje tematisert i kartlegginga, men synest også å vere eit krevjande felt.

Samarbeid om systemsaker vert beskrive som eit område der det er eit stort potensial, men som i dag ikkje godt nok utnytta. Aktuelle utviklingsområde som vert nemnt er blant anna leiarutvikling i tilpassa opplæring, auke kompetansen om minoritetsspråklege elevar med særskilte behov, klargjering av kva som er tilfredsstillande utbyte av undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar, samt utfordringar som ligg i skjeringpunktet mellom skule og helse.

Kartlegginga viser altså at et er vanskeleg å få til god nok samhandling for å hjelpe elevane gjennom opplæringa i tråd med intensjonen om å byggje lag rundt den enkelte elev. Det kan synest som det lett oppstår eit skilje mellom skule og rettleiingsteneste, der ansvarsfordeling og fordeling av arbeidsbyrde blir viktigare enn å saman finne gode løysingar for den enkelte elev. Dette kan ha samanheng med at det lovpålagte oppdraget om tilpassa opplæring og spesialundervisning ikkje opplevast å vere i samsvar med ressursane som er tilgjengelege, noko som kan gjere at aktørar vert for opptatt av å setje

grenser for sin del av arbeidet for å kunne nå over alle arbeidsoppgåvene dei har. Samstundes synleggjer kartlegginga døme på at det går an å få til eit tett og godt samarbeid der eleven sine behov og medverking står i sentrum.

Det å byggje lag rundt den enkelte elev er ei oppgåve som krev tverrfagleg samhandlingskompetanse på fleire nivå i organisasjonen, og denne kompetansen må oppøvast og praktiserast kontinuerleg.

Med utgangspunkt i funna i kartlegginga, er det utarbeidd nokre anbefalingar for vidare arbeid (Sjå kapittel 7). Rapporten er først og fremst meint som eit verktøy til vidare utviklingsarbeid i og mellom tenestene. Den inneheld mange aktørar sine perspektiv og mange detaljar, og det kan vere krevjande å setje seg inn i alt på ein gong. Det er heller ikkje nødvendig. Vi har lagt rapporten opp slik at den både skal gje innsyn i praksisar og gje faglege innspel, og at den kan brukast som eit felles utgangspunkt for diskusjonar i fagmiljøa.

Oppbygging av rapporten:

Kapittel 1 gjer greie for bakgrunnen og mål for arbeidet og miljøa som er involvert. Her vises det til politiske føringar, arbeidet med ny opplæringslov, organisering og tal knytt til opplæring i Vestland fylke og om det spesialpedagogiske miljøet ved Universitetet i Bergen.

Kapittel 2 viser til forskning som er gjort på områda tverrfagleg samarbeid i skulen og tilpassa opplæring. Først presenterer vi kva forskinga seier om viktige faktorar for tverrfagleg samarbeid. Deretter presenterer vi studiar på samhandling om tilpassa opplæring i skulesektoren i Noreg og spesifikt om tilpassa opplæring i vidaregåande skule, med spesielt fokus på forhold i Hordaland og Sogn og Fjordane slik dei var før fylkessamanslåinga.

Kapittel 3 er ein presentasjon av to teoretiske perspektiv som vi brukar i diskusjonen i kapittel 6. Det første handlar om å få fram ulike kvalitetsregimer, eller det som på engelsk vert kalla «accountability regimes», som er med på å legitimere dei vala ulike aktørar gjer i praktisk arbeid. Det andre handlar om korleis realkompetanse vert utvikla i jobbsamanheng i samarbeid med andre. Dette kapitlet er også utforma slik at det kan fungere som teoretisk kjelde til vidare arbeid med kompetanseutvikling.

Kapittel 4 gjer greie for metoden for kartlegginga; korleis me har gjort utval og rekruttert informantar og korleis intervjuet vart gjennomført, analysert og diskutert. Her drøftar vi også nokre avgrensingar ved arbeidet og presenterer våre refleksjonar rundt forskarrolla.

I kapittel 5 vert funna presentert. Her har vi brukt intervjuguiden som utgangspunkt for å strukturere teksten. Vi presenterer først breidda i kompetansen til aktørane vi intervjuer, og beskriv deretter ulike aktørar sine perspektiv på ansvarsområde, roller og samarbeid generelt, både i og mellom skule og

retteiingsteneste. Deretter gjer vi greie for ulike erfaringar med rutinar for å fange opp, definere og møte særskilte behov hjå den enkelte elev. Til slutt ser vi på nokre erfaringar med samarbeid om systemsaker. Kapitlet vert avslutta med ei oppsummering av funn.

Kapittel 6 er ein diskusjon der vi nyttar dei teoretiske perspektiva frå kapittel 3 til å gå litt djupare inn i datamaterialet og funna vi har presentert, og løfte opp nokre grunnleggande tendensar som trer fram i materialet.

Kapittel 7 presenterer nokre anbefalingar for vidare utviklingsarbeid i og mellom dei ulike organisasjonane. Desse anbefalingane er utarbeidd med utgangspunkt i funna som er gjort i kartlegginga og er meint som forslag.

# 1 INNLEIING

---

## 1.1 STATLEGE RAMMER FOR KOMPETANSELØFTET

---

Ordninga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* er initiert gjennom Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skole og SFO*<sup>1</sup>, og er finansiert av Utdanningsdirektoratet gjennom Statsforvaltaren. Ein grunnleggjande tanke i denne ordninga, på lik linje med ordninga *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*, er at det vert etablert fruktbare partnerskap mellom UH og skuleverket, inkludert støttetenester. Denne kartleggings er eit fyrste steg i eit slikt partnerskap.

UDIR skildrar ordninga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* på sine nettsider<sup>2</sup>. Målet for ordninga er blant anna å oppnå at alle får eit godt tilpassa og inkluderande tilbod og at alle får moglegheit til utvikling, meistring, læring og trivsel – uavhengig av føresetnader. Vidare står det at laget rundt barnet må jobbe saman for eit inkluderande fellesskap. Kommunar, fylkeskommunar og private eigarar skal sørge for at det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbodet vert sett i samanheng, at laget rundt eleven er godt, at det er kompetanse til å møte både vanlege og samansette komplekse utfordringar, samt sjå kor tid det er naudsynt å hente inn kompetanse frå aktørar som Statped. Om partnerskap mellom høgskule/universitet og kommune/fylkeskommune står det blant anna at: «*Kompetansebehovene i kompetanseløftet vil være knyttet til spesialpedagogikk og inkluderande praksis, og omfatter hele den brede målgruppen i laget rundt barna og elevene. Det innebærer at kompetansebehovene både kan omfatte spesialpedagogiske områder, men også områder som inkludering, tverrfaglig samhandling og organisering, ledelse og organisasjonsutvikling. For universiteter og høyskoler betyr dette at de i dialog med barnehage- og skoleiere og med Statped må vurdere hvordan de kan møte det samlede kompetansebehovet.*».

---

<sup>1</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>



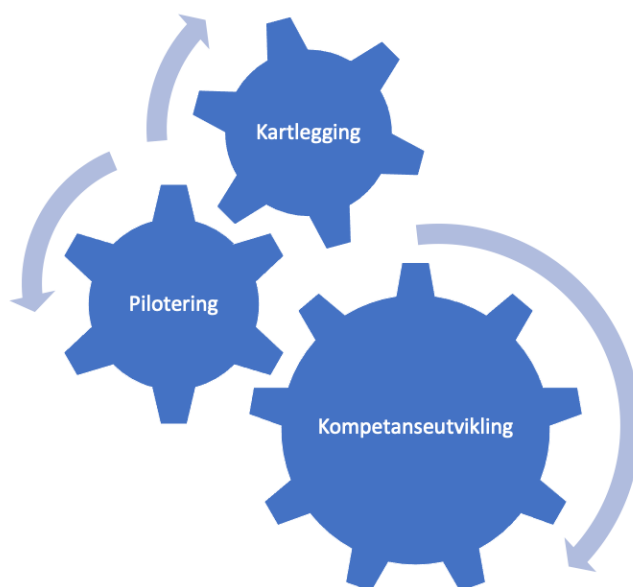
## 1.2 BAKGRUNN OG MÅL FOR KARTLEGGINGA

---

Vestland fylkeskommune tok kontakt med Universitetet i Bergen for å etablere eit partnerskap innanfor ordninga Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis<sup>3</sup>, spesielt med tanke på å få belyst det som handlar om tverrfagleg samhandling og organisering, leing og organisasjonsutvikling kring spesialundervisning og anna tilpassa opplæring. Som eit tillegg til det som ligg i dei statlege føringane tar fylket også høgde for at vidaregåande opplæring omfattar både elevar, lærekandidatar og lærlingar.

VLFK ynskjer å vere i forkant av endringar i opplæringslova og sikre samhandling og forståing for nye måtar å arbeide på, og såg i den forbindelse det også som nødvendig å kartlegge korleis organiseringa av tenestene i det relativt nye fylket fungerer per i dag.

Denne kartlegginga inngår altså i eit større prosjekt som består av ei kartlegging (fase 1) og pilotering av nye samarbeidsformer (fase 2). Forsking og kompetanseutvikling skjer i begge delar av prosjektet. Målet er at fase 1 og fase 2 av prosjektet skal føre til at behov for kompetanseutvikling blir avdekka og utvikla lokalt i organisasjonane, hovudsakleg ved bruk av eigne interne krefter. Forskinga byggjer på data som vert samla gjennom heile prosjektperioden.



---

<sup>3</sup> I vedlegg 3 viser vi til korleis nokre andre partnerskap mellom Universitet/høgskular og kommunar/fylker er organisert og korleis andre har gjennomført kartlegging av kompetansebehov.

Modellen illustrerer gangen i prosjektet, som byrjar med ei kartlegging som set kritisk søkelys på dagens samhandlingspraksis. Institutt for pedagogikk har ansvar for kartlegginga. Med bakgrunn informasjon frå denne kartlegginga, samt erfaring tilsette i VLFK har frå gjeldande praksis, vil VLFK setje i gang utprøving og dokumentasjon av ny praksis. Slik skal ein leggja til rette for relevant kompetanseutvikling etter intensjonen i ordninga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis*. Rapporten som føreligg er altså eit arbeidsreiskap som går inn i ein større samanheng.

Prosjektet tek utgangspunkt i lokale behov i ulike delar av fylket med felles mål om å imøtekomme ambisjonane om å «bygge laget rundt elev og lærling». Dette inneber å utvikle forståing for rettleiingstenestene sitt mandat og skulen sitt ansvar, og skal bidra til å sikre god samhandling og forståing mellom skule og PPT, mellom anna slik at PPT sin kompetanse kjem nærare eleven. For VLFK er det i den samanheng viktig å adressere det som handlar om tverrfagleg samhandling og organisering, leiing og organisasjonsutvikling.

Målet med kartlegginga er altså å få kunnskap som kan bidra til betre samhandling i profesjonsfellesskapet. Problemstillinga for kartleggingsarbeidet er: *Kva samhandlingsmønster viser seg mellom skular og rettleiingsteneste i Vestland fylkeskommune i arbeidet med å «bygge eit lag rundt eleven»?*

Omgrepet «samhandlingsmønster» har vi tolka som måtar enkelthandlingar som involverer fleire aktørar føyer seg saman på. Vi har ikkje vore ute etter å studere prosedyrar eller system i seg sjølv, men korleis folk seier dei samhandlar og kva dei samhandlar om, og korleis dei erfarer samhandlinga. I enkelte tilfelle er det fråvær av samhandling og dette fråværet av samhandling på område der ein kunne forvente samhandling, vert også ein del av samhandlingsmønsteret. Dermed prøver vi å avdekke mønster av kven som samhandlar med kven, kor tid, om kva og fråvær av samhandling.

### 1.3 PARTNARSKAPET MELLOM UIB OG VLFK INNAN KOMPETANSELØFTET

---

I møte mellom VLFK (Janne Strøm, Margrethe Eikrem Aarset, Akylina Samara, Hillevi Runshaug, Ingeborg Sunde, Monica Håkonsli) og UiB (Astrid Tolo, Vigdis Berg) den 7. april 2021, presenterte VLFK sine idear til samarbeid med UiB i forbindelse med Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderande praksis.

Det var einigheit om at Institutt for pedagogikk skulle ta ansvar for gjennomføring av kartlegginga. Deretter set VLFK i gang pilotprosjekt med utgangspunkt i både gode praksisar og behov i

organisasjonen. Kartlegginga skal vera til hjelp i arbeidet med pilotering og rapporten er skriven med tanke på dette.

For Institutt for pedagogikk er det ein føresetnad at arbeidet med kartlegginga mogeleggjjer forskning. Det er universitetet sitt samfunnsoppdrag å drive forskning, utdanning og formidling. I profesjonsforskinga er disse aktivitetane knytt tett saman. Forsking dannar grunnlag for vidare forskning, samt læring og kompetanseutvikling i både i utdanningsinstitusjonane og i sektoren. For begge partar (VLFK og Institutt for pedagogikk) er det også eit sterkt ynskje om å lære meir om spesialpedagogikk og inkluderande praksis knytt til vidaregåande opplæring, sidan mykje av norsk forskning på området er gjort i grunnskulen. Difor er det viktig at data som vert samla inn og er analysert og presentert i denne rapporten, også skal kunne brukast til vidare forskning etter at fylket har mottatt rapport.

Kartlegginga har vorte til i tett samarbeid mellom Seksjon for kvalitet i VLFK og Institutt for pedagogikk. Institutt for pedagogikk har gjennomført undersøkinga og skrive rapporten. I august – september 2021 var det møter om design av kartlegginga, kva spørsmål som skulle stillast, kva grupper av informantar som skulle vere med og korleis utveljinga av informantar skulle skje. Når det vart klart at leiarane på dei utvalde skulane/rettleiingstenestene skulle stå for den konkrete rekrutteringa, fekk disse anledning til å stille spørsmål for avklaring direkte til Seksjon for kvalitet og til forskar ved Institutt for pedagogikk. Intervjua vart gjennomført i november-desember 2021. I februar 2022 vart det gjennomført to møter mellom Institutt for pedagogikk og Seksjon for kvalitet i VLFK for å informere om foreløpige funn til bruk i ny innstilling til statsforvaltaren om vidare arbeid med kompetanseløftet. Første utkast til rapport vart presentert for Seksjon for kvalitet den 16. mars 2022. Den 1. april var det eit møte mellom Iped og Seksjon for kvalitet der spørsmål til avklaring vart diskutert, og Seksjon for kvalitet kom så med skriftleg tilbakemelding til Institutt for pedagogikk den 21. april. Rapporten vart gjort ferdig av Institutt for pedagogikk til 2. mai og revidert etter utvida møte med dei same representantane frå VLFK og UiB som var til stades på møtet 7 april 2021. Institutt for pedagogikk (Astrid Tolo) og Seksjon for kvalitet (Monica Haakonli) har hatt jamlege møter gjennom heile prosessen. Intensjonen har vore at kartlegginga skal fungere som eit informativt grunnlag for vidare arbeid i fylkeskommunen.

---

#### 1.4 ENDRINGAR I OPPLÆRINGSLOVA

Kunnskapsdepartementet arbeider med ny opplæringslov som skal erstatte lova som vart fastsett i 1998. Den nye lova vil vere ferdig tidlegast 2023.

Regjeringa sette ned eit utval i 2017 som har levert utredning og forslag til *Ny opplæringslov*, NOU 2019:23<sup>4</sup>. Utvalet meiner at den gjeldande opplæringslova fungerer godt på mange områder, men at den også byr på utfordringar og at det derfor er behov for ny lov. Utvalet la spesiell vekt på fire punkt. Det handlar om at all opplæring skal skje i eit godt miljø, at medverkinga til eleven skal styrkast, at lova skal skrivast slik at den er eit godt verktøy for alle som lova angår, og til sist at ansvar skal plasserast på rett stad og at det skal fylgje kompetanse med ansvaret. Utredninga var på høyring våren 2020.

I august 2021 kom Kunnskapsdepartementet med eit høyringsnotat: *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*<sup>5</sup> som har vore på høyring i sektoren hausten 2021. Notatet summerer opp høyringane frå NOU 2019:23 og diskuterer disse saman med utvalet sin utredning og andre utredningar på feltet, blant anna Meld.St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*<sup>6</sup>. Det er også formulert forslag til nye lovtekstar. Enkelte spørsmål står foreløpig ubesvart, då departementet ynskjer innspel frå høyringsinstansane før dei konkluderer med sine tilrådingar.

Det som er verdt å merkje seg i samband med vår kartlegging er at det er grunn til å tru at retten til vidaregåande opplæring vert utvida og at plikter fylkeskommunane har i samband med dette vert stramma inn. Det vil røre ved det arbeidet som i dagens lovtekst har nemninga «spesialundervisning og tilpassa opplæring» og som det er varsla om at kan få nye termar i framtida.

Ut frå dei dokumenta som no ligg føre så kan vi forvente at mykje vert som før, men konkret foreslår høyringsnotatet endringar blant anna på følgjande område:

- å innføre ei plikt til å følge opp elevar som har høgt fråver (kapittel 14)
- å presisere at den pedagogisk-psykologiske tenesta skal støtte og rettleie skulane i deira arbeid med førebygging og tidleg innsats (kapittel 24)
- å fjerne kravet om sakkunnig vurdering frå den pedagogisk-psykologiske tenesta før vedtak om personleg assistanse eller fysisk tilrettelegging, tidleg eller utsett skulestart, opplæring i og på norsk teiknspråk og opplæring i punktskrift mv. (kapittel 24)

---

<sup>4</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>

<sup>5</sup> <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

<sup>6</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

- å innføre ein ny lovregel om at personar med ei universitets- eller høgskuleutdanning som gjer dei særleg eigna til å ivareta behovet til eleven, men som ikkje er lærarar, skal kunne gje individuelt tilrettelagt opplæring når det er fastsett i eleven sitt enkeltvedtak om individuelt tilrettelagt opplæring (kapittel 22)
- å presisere at elevar som har budd kort tid i Norge har rett til morsmålsopplæring med mindre det ikkje er openbert naudsynt (kapittel 25)
- å utvide retten til vidaregåande opplæring for ungdom slik at den gjeld fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (kapittel 40)
- å utvide retten til vidaregåande opplæring for vaksne slik at den gjeld fram til oppnådd studie- og eller yrkeskompetanse (kapittel 43)
- å innføre rett til læreplass eller eit anna tilbod på vidaregåande opplæring trinn 3 (kapittel 42)
- å innføre at vaksne deltakarar har rett til læreplass eller eit anna opplæringstilbod som leier fram til sluttkompetanse (kapittel 43)
- å innføre rett til opplæring i norsk teiknspråk og punktskrift for vaksne deltakarar med hørsels- og synshemming (kapittel 43)
- å innføre rett til særskilt språkopplæring i førebuingane opplæring for vaksne (kapittel 43)
- å innføre rett til forsterka opplæring i norsk for vaksne deltakarar i vidaregåande opplæring fram til dei kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa. (kapittel 43)
- å innføre rett til individuell tilrettelegging av opplæringa for vaksne deltakarar i vidaregåande opplæring (kapittel 43)
- å innføre ei plikt til å tilby intensiv opplæring til elevar i vidaregåande opplæring som står i fare for å ikkje bestå fag. (kapittel 21)
- å innføre plikt for fylkeskommunane til å ha eit overgangstilbod for elevar som har rett til vidaregåande opplæring, men som manglar faglege eller språklege føresetnader for å kunne delta i, fullføre og bestå vidaregåande opplæring (kapittel 40)

Departementet har ikkje tatt stilling til spørsmålet om kva rolle den pedagogisk-psykologiske tenesta skal spele i samband med opplæring i bedrift.

Om endringane skal setjast i verk, vert altså bestemt i 2023. Endringane som er foreslått har ei kostnadsramme på om lag 630-690 millionar kroner for fylkeskommunane. Denne kartlegginga av korleis samhandlinga mellom dei ulike instansane fungerer i VLFK og korleis samhandlinga kan styrkast for å utnytte og utvikle kompetansen betre innan arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring, må sjåast på bakgrunn av gjeldande lovverk men også i samanheng med disse endringane som er foreslått og som vil krevje større kapasitet enn det som ligg i systema i dag.

## 1.5 ORGANISERING AV VIDAREGÅANDE OPPLÆRING I VESTLAND FYLKESKOMMUNE

---

Vestland Fylkeskommune har eksistert sidan 2020 etter samanslåing mellom Sogn og Fjordane og Hordaland fylke. Det er 58 vidaregåande skular i fylket, 45 offentlege og 13 private, som er fordelt på fire definerte område, to område i Bergensregionen, eit sør i fylket og eit i nord. Kvart område har ein områdeleiar som har overordna ansvar for skular og einingar for rettleiingstenestene. Både skular og rettleiingsteneste får fagleg oppfølging som vert koordinert av avdeling for opplæring og kompetanse hjå fylkesdirektøren. I alt er det 22 288 elevar og lærlingar og omlag 3000 lærarar i offentlege og private skular. Fylket har også nesten 2938 godkjente lærebedrifter som tilbyr opplæring til lærlingar og lære kandidatlar og pr i dag 6401 kontraktar.

Juridisk sett er det fylkeskommunen som skal oppfylle retten til vidaregåande opplæring (Opplæringslova § 13-3) og som har det overordna ansvaret for blant anna å sørge for rettleiing og kvalitetsutviklingstiltak som kan bidra til god overgang mellom grunnskule og vidaregåande skule (§ 13-3c), samt å arbeide med kvalitetsutvikling i tråd med årsrapport som vert lagt fram for fylkestinget (13-3e). Rektor har ansvar for å leie opplæringa i skulen; dei skal «skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skulane og arbeide for å vidareutvikle verksemda» (Opplæringslova § 9-1). Rektor har med seg eit leiarteam med assisterande rektor og avdelingsleiarar som har delegert ansvar for sine område. Avdelingsleiarane sine oppgåver vert organisert litt forskjellig på skulane. Kontaktlærar og faglærarar har delegert ansvar for undervisninga og elevane og rådgjevarar på skulane har delegert ansvar for å følge opp elevar og lærarar som treng det. PPT sitt mandat er regulert i opplæringslova § 5.6 og OT sitt mandat er regulert i opplæringslova § 3. 6 og forskrift til opplæringslova kap. 13.

Rettleiingstenestene omfattar (1) pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), (2) oppfølgingstenesta (OT), (3) oppfølging av lærlingar, lære kandidatlar og lærebedrifter og (4) rettleiing i vidaregåande opplæring for vaksne. Dette representerer ei ny organisering som altså vart sett i verk etter fylkessamanslåinga.

Tidlegare var PPT i Sogn og Fjordane organisert i ei gjennomgåande teneste frå barnehage til vidaregåande opplæring og forvalta av kommunane. OT i Sogn og Fjordane var delt i 10 område med kvar sin koordinator og tenesta var lagt til dei vidaregåande skulane med rektor som fag- og personalansvarleg. Hordaland hadde samla OT og PPT i ei rettleiingsteneste som låg under fylkesdirektøren. Opplæring i bedrift var i Sogn og Fjordane organisert i eit eige team hjå fylkesdirektøren med kontorstad i Leikanger, Førde og på Nordfjordeid, mens det i Hordaland var organisert i seksjon for fagopplæring hjå fylkesdirektøren med kontor i Bergen, på Stord og i Norheimsund. Vidaregåande opplæring for vaksne var i Sogn og Fjordane organisert i sentraladministrasjonen mens opplæringa hovudsakeleg føregjekk på fire vidaregåande skular. I

Hordaland var opplæring for vaksne organisert i fem regionale vaksenopplæringscenter som var lokalisert på fem vidaregåande skular.

I den nye organiseringa er tenestene samla, men delt opp i fire områder. Til saman har RLT 111 tilsette. Rettleiingstenestene har fått ansvar for å hjelpe skulane i arbeidet med å finne lærebedrift til lærlingar og for oppfølging i lærebedrift, for å bidra i avklaringar rundt om skular eller elevar skal sende tilvising til deira teneste, skrive sakkunnige vurderingar til enkeltelevar og jobbe med dei kallar tilviste systemsaker i skulane. Alle rettleiingstenestene har ansvar for VO, OIB, PPT og OT i sine områder, internt er det både rådgjevarar med delte stillingar og heile stillingar i dei ulike fagfelta. Tenesta samhandlar med skular, arbeidslivet, NAV og aktuelle kompetansemiljø for å ivareta heilskap og kvalitet i det individretta arbeidet og bidrar til utvikling av det systemretta arbeidet. Det kan vere noko ulik organisering mellom einingane.

Alle skulane har eit eller fleire ressursteam der skuleleiarar, rådgjevarar sit fast og rettleiingstenestene og helsesjukepleiar anten sit som faste medlemmer eller vert innkalla. Lærarar vert kalla inn i dette teamet ved behov når «deira» elevar vert diskutert. Ein i frå skuleleiinga er leiar for ressursteamet, samansetninga varier i nokon grad i frå skule til skule.

Vestland fylke har gjennomført ein prosess der mandatet, arbeidsfordeling og samhandling har vore diskutert, og dokument frå omstillingarbeidet frå 2020 skildrar den nye organiseringa. Det har vidare vore arbeid med å klargjere ansvarslinjene mellom skule og rettleiingsteneste. Blant anna har rettleiingstenestene stramma inn prosedyrane for korleis dei jobbar, med intensjon om å få betre oversikt over oppgåver og prioriteringar. Det betyr blant anna at dei skal sitje i skulen sitt ressursteam og elles jobbe med anten elevsaker eller systemsaker som er tilvist. Samtidig er det enkelte tilviste systemsaker som vert løfta opp til kvalitetsoppfølginga sentralt i fylket for at dei skal finne si løysing der. Kompetanseheving og kartlegging innanfor fagvanskar og språk.

I denne kartlegginga er det representantar frå dei vidaregåande skulane og OT/PPT delen av rettleiingstenestene som har vore intervju.

## 1.6 DET SPESIALPEDAGOGISKE MILJØET VED INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK OG RELEVANT FORSKINGSAKTIVITET

---

Institutt for pedagogikk<sup>7</sup> har eit lite, men veksande spesialpedagogisk miljø. Instituttet har ei brei fagleg portefølje og tilbyr blant anna bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk (disiplinutdanning),

---

<sup>7</sup> <https://www.uib.no/iped>

retteiarutdanning på masternivå, og praktisk pedagogisk utdanning. I tillegg er delar av miljøet involvert i UiB sin 5-årige lektorutdanning gjennom undervisning i pedagogikk. Det vil seie at svært mange av dei som vert utdanna til å jobbe med ungdom i Vestland fylke er utdanna her. Det spesialpedagogiske miljøet arbeider i tett kontakt med andre spesialpedagogiske miljø i Norge og er blant anna del av det nyoppretta nasjonale senteret for spesialpedagogisk forskning, *SpedAims*. Leiinga av SpedAims er ved Universitetet i Oslo, og andre involverte institusjonar er Universitetet i Agder, Universitetet i Stavanger og Nord Universitet<sup>8</sup>.

I løpet av det kommande året set SpedAims i gang med ei undersøking (arbeidspakke 7) av system og fleirfagleg samarbeid (system approach and multi-diciplinary collaboration) der en skal få fram kunnskap om hensiktsmessige måtar å jobbe på for barn og unge som treng ekstra støtte. Leiar for dette arbeidet er Camilla Herolfsen UiA, Kathrin Olsen ved UiN er nestleiar og rådgjevar er Elisabeth Hesjedal, ved Institutt for pedagogikk. Instituttet vil tilsetje ein stipendiat som vil verte knytt til denne undersøkinga. Forskingsspørsmåla for SpedAims-studien er: Kva tverrfaglege strukturar og tilnærmingar blir nytta PP-tenestene for å støtte eit inkluderande læringsmiljø? Det er lagt opp til ei landsdekkande spørjeundersøking til PP-kontora og til to «casestudiar», og systemteori vil verte brukt som teoretisk inngang. Arbeidet skal blant anna informere arbeidet med kompetanseløftet. SpedAims sitt prosjekt vil såleis ligge tett opp til det denne kartlegginga handlar om.

Institutt for pedagogikk ligg ved Det psykologiske fakultet som i tillegg til å tilby utdanningar i pedagogikk, mellom anna tilbyr mastergrad i logopedi, mastergrad i barnevern, bachelor- og mastergrad samt profesjonsutdanning i psykologi og forskning innan alle disse studiefelta.

Med omsyn til data som har vorte samla inn i samband med denne kartlegginga for VLFK har Institutt for pedagogikk bedt om å få bruke disse til forskning utover det som kjem fram i denne rapporten. Det vil altså fylgje fleire andre vitenskaplege arbeid i kjølevantet av datainnsamlinga og denne rapporten. Datamaterialet skal også kunne brukast i undervisning. For eksempel har Master i spesialpedagogikk tre vekers praksis i støttetjenesta, blant anna retteleingstenestene i Bergen og omegn. Dette samarbeidet legg til rette for samarbeid der forskning kan inngå.

---

<sup>8</sup> <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2021/nytt-forskningssenter-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis-til-institutt-for-spesialpedagogikk.html>



---

## 2 TIDLEGARE FORSKING

---

Det er mykje forskning som er relevant for å forstå tema som vert tatt opp i denne kartlegginga. Vi har valt å konsentrere oss om forskning som kastar lys over området tverrfagleg samarbeid i skulen og tilpassa opplæring (som inkluderer spesialundervisning). Først presenterer vi kva forskinga seier om viktige faktorar for tverrfagleg samarbeid i skulen. Her byggjer vi hovudsakeleg på eit bokkapittel av Ødegård (2009) som igjen byggjer på nasjonal og internasjonal forskning på området (det er altså sekundærlitteratur). Deretter presenterer vi studiar på samhandling om tilpassa opplæring i skulesektoren i Noreg og så meir spesifikt om organisering av tilpassa opplæring i vidaregåande skule i Noreg, med spesielt fokus på forhold til Vestland fylke.

---

### 2.1 FORSKING PÅ «LAGET RUNDT ELEVEN»

---

---

#### 2.1.1 KVA VEIT VI OM TVERRFAGLEG SAMARBEID SOM FENOMEN?

---

I løpet av dei seinare åra har det, både internasjonalt og nasjonalt, blitt et større fokus på barn og unge si utvikling lærings- og oppvekstmiljø. Mens forskning på tverrfagleg samarbeid når det gjeld å støtte menneske som på ulike vis treng hjelp eller behandling i stor grad og over lengre tid har vore vektlagt i helsesektoren, har denne typen forskning vore mindre utbreidd i utdanningssektoren (Hesjedal, 2014). Dette betyr at utdanningssektoren gjerne har sett til den forskinga og praksisen som ligg til grunn for tverrfagleg samarbeid frå helsesektoren. Dette fører til at tverrfagleg samarbeid innanfor utdanningssektoren ikkje utgjer eit konsistent eller heilskapleg forskingsfelt, og det ser ut til å mangle eit felles grunnlag. Det vert brukt mange ulike omgrep i fag- og forskingslitteratur både nasjonalt og internasjonalt slik at det er vanskeleg å byggje kunnskap kumulativt. Ulike omgrep slik som tverrfagleg samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid, tverretatleg samarbeid ligg til grunn for empiriske undersøkingar som vert gjennomført og kommunisert til praksisfeltet (Glavin og Erdal, 2018). Eit slikt omgrepsmangfald kan vera forvirrande når praksisfeltet søker etter kunnskap, men er også utfordrande med omsyn til forskning. I tillegg viser internasjonal forskning på at er dette er eit underteoretisert område (Reeves og Hean, 2013). Når ein treng fagkunnskap knytt til tverrfagleg samarbeid i utdanningssektoren er det vanskeleg å vite kor ein skal hente denne.

I denne rapporten brukar vi omgrepet tverrfagleg samarbeid, som kort sagt handlar om at ulike fagmiljø arbeider saman og ser tilboda til eleven i ein samanheng. Her i Noreg finn vi at ulike offentlege dokument og rapportar skriv om «laget rundt barnet» eller «laget rundt eleven» når dei aktualiserer det tverrfagleg samarbeidet (Meld.St 6 (2019-2020)). Utfordringane i det tverrfaglege samarbeidet som og er trekt fram i utdanningspolitikken, handlar i hovudsak om at det finst

variasjonar i kvaliteten på og organiseringa av det tverrfaglege samarbeidet. Det vert vist til dokumentasjon på at tverrfagleg samarbeid ofte fungerer dårleg då det t.d. er uklart kven som skal organisere og koordinere oppfølging av tiltak. Ein finn også at elevar er for lite inkludert i samarbeidet (Meld.st. 6 2019-2020 s. 78-81).

---

### 2.1.2 KVA VEIT VI OM SAMARBEID I LAGET RUNDT ELEVEN?

---

Sjølv om bakgrunnsbiletet til tverrfagleg samarbeid er mangfaldig er det eleven sine behov det skal samarbeidast om, slik at hen kan gjennomføre utdanninga si og delta i samfunns- og arbeidsliv. (Meld.6, 2019-2020; Opplæringslova 1998; Velferdstenestelova, 2021). Per i dag kan vi seie at eit slikt samarbeid skjer på ulike nivå (Ødegård, 2009). Ein kan samarbeide på personnivå (samarbeide med lærar, elev og føresette), ein kan samarbeide på gruppenivå (ansvarsgruppe, ressursteam), eller ein kan samarbeide på organisasjonsnivå (vidaregåande skular, rettleiingstenestene, barnevernstenestene, helse, omsorg og sosialtenestene). Ødegård (2009) viser til internasjonal forskning på ulike faktorarar som både kan hemme og fremme det tverrfaglege samarbeidet innanfor disse nivåa.

På *personnivå* viser Ødegård (2009) til at profesjonelle kan ha ulik motivasjon for å delta i det profesjonelle samarbeidet. Motivasjon til å delta kan t.d. vere knytt til kor godt arbeidsmiljøet fungerer, kor trygt det kan kjennast å delta, om det er økonomisk tenleg å delta, og om ein opplever at samarbeidet er meningsfullt, osv. Dersom profesjonelle har ulik motivasjon for å delta er det rimeleg å tru at det vil få konsekvensar for korleis samarbeidet går føre seg. Vidare blir rolleforventingar løfta fram og det at profesjonelle som deltar i samarbeid vil ha ulike forventingar til kvarandre som samarbeidspart. Rollane kan t.d. vere lite avklara, noko som kan føre til at profesjonelle kappast om ulike oppgåver eller prøver å bli kvitt ulike oppgåver grunna stort arbeidspress m.m. Rolleforventningar kan vere avhengig av den profesjonelle sin utdanningsbakgrunn eller kvar den profesjonelle arbeider. Personleg stil kan også ha betydning for kor godt ein samarbeider. I tverrprofesjonelt samarbeid kan ein i liten grad velje sine samarbeidspartar og ein er prisgitt den personen ein til ei kvar tid møter, anten det er på eigen arbeidsplass eller om det er profesjonelle som representerer andre instansar. Ødegård (2009) seier vidare at det rimeleg å tru at ulike profesjonsgrupper i samfunnet har ulik grad av profesjonell makt, til dømes definisjonsmakt, i interne og eksterne samarbeid. Ein lærar kan t.d. oppleve å ha mindre makt i ein samarbeidsprosess enn ein psykolog som representerer spesialisthelsetenestene. Lærarar kan også oppleve liten eller god støtte frå PPT med omsyn til å tolke ulike testresultat og i arbeidet med å omsetje testresultata til aktuelle læringsmål for eleven. Lærarar kan òg oppleve liten eller god støtte frå rettleiingstenestene med omsyn til utgreiingsfasar knytt til elevar med særskilde behov osv.

På *gruppenivå*, for eksempel ansvarsgruppe (der elev, føresette og andre fagpersonar frå andre etatar deltar) eller ressursteam (som er samansett av profesjonelle som samarbeider om eleven) viser Ødegård (2009) at leiing er ein viktig faktor. Han seier at leiing til dømes skjer når ein person er valt til å leie ut i frå sin kompetanse og sine kvalifikasjonar, og hen har mandat til å fatte avgjersler og til å representere gruppa hen leier i andre samanhengar. Det kan vidare ligge til ein leiar sin funksjon å skulle motivere deltakarane, samt koordinere arbeidet slik at gruppa sine mål kan nåast. Kven som leier ei gruppe kan bestemmast av organisasjonen eller av gruppa sine medlemmar. Når det gjeld ansvarsgrupper i skulen fungerer dette ulikt alt etter på kven ansvarsgruppa blir initiert og leia av. Det finst ingen lovpålagte krav til kva ei slik gruppe eller andre grupper som for eksempel ressursteam skal bestå av, eller kven som skal leie ei slik gruppe (Hesjedal, 2017). Ødegård (2009) hevdar at det er rimeleg å tru at profesjonelle i ulik grad framhevar gruppeleiing som ei viktig side av tverrprofesjonelt samarbeid, men at tverrfaglege grupper som eksisterer over lengre tid og som ikkje har klar leiing, står i fare for å fungere dårleg. Vidare trekk Ødegård (2009) fram faktorarar som meistring, kommunikasjon og sosial støtte som faktorar som både kan hemme og fremme samarbeidet mellom ulike profesjonar på gruppenivå, slik at gruppa kollektivt klarer å organisere seg slik at tiltak knytt til eleven sine mål blir realisert. Ein tredje faktor Ødegård trekk fram er kommunikasjon, som er ein føresetnad for samarbeidet i gruppa. Sentrale kjenneteikn ved god kommunikasjon er til dømes kvaliteten på tilbakemeldingane gruppemedlemmene gir kvarandre, samt meir uformell støtte i gruppa. Det er òg viktig å vere merksam på korleis dei profesjonelle utvekslar informasjon seg imellom, og at dei reflekterer over kva som kan skje dersom ein held tilbake viktig informasjon. For å skape eit godt samarbeid vil det truleg kunne vere mykje å hente på å skape gode rutinar for samarbeidet (Ødegård, 2009).

På *organisasjonsnivå*, slik som i rettleiingstenestene, PP-tenestene og vidaregåande skular, samarbeider ein om å etablere og følgje opp retningslinjer, kompetanseutvikling og informasjonsutveksling mellom tenestene. Her vil også faktorar som til dømes geografi og store avstandar mellom rettleiingstenestene og skulane og ulik kompetanse i dei ulike organisasjonane m.m. spele ei viss rolle (Utdanningsdirektoratet, 2022). Når det gjeld laget rundt eleven og samarbeidsform kring i landet veit vi at dette fungerer ulikt fordi kommunar og fylker er ulik organisert med omsyn til storleik, innbyggjartal og kompetanse i den ulike tenestene Dette kan gi konsekvensar for korleis samarbeidet/samhandlinga blir ivaretatt og gjennomført.

Oppsummert viser nasjonal og internasjonal forskning (Rogers et al., 2017; Ødegård 2009) til seks faktorar som kan hemme og fremme tverrfagleg samarbeid når det gjeld å bygge lag rundt eleven:

- *Rolleforståing* – innsikt i kva som er den einskilte sine oppgåver og ansvar.

- *Tverrfagleg kommunikasjon* - det at vi kommuniserer med eit felles mål om å støtte eleven gjennom utdanninga.
- *Tverrfaglege verdier* - slik som ærlegdom, pålitelegheit, kritisk vurdering av hierarki, merksemd på eleven og føresette, og verdsetting av ulikskap.
- *Koordinering og fellesavgjersler* - tverrfagleg samarbeid må munne ut i felles koordinerte avgjersler saman med samarbeidspartane, eleven og føresette.
- *Refleksivitet* - det å ha eit kritisk vurderande blikk på eige og andre sitt arbeid og på dei felles avgjersler som blir tatt, med mål om kontinuerleg kvalitetssikring og utvikling.
- *Teamarbeid* – viktigheit av gjensidig motivasjon, samarbeidsvilje og jamn fordeling av makt mellom dei profesjonelle. Det handlar om å fokusere på godt samarbeid og samt vere merksam på hindringar som kan oppstå for godt samarbeid og løyse desse undervegs

Samhandlingskompetanse inneber kunnskap om disse faktorane og det å kunne praktisere på ein måte som tar høgde for kompleksiteten dei representerer. Kompetanse på dette området er nødvendig for å byggje lag rundt elevar og lærlingar.

## 2.2 FORSKING PÅ SAMHANDLING OM TILPASSA OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING I NORGE

Spesialundervisning og anna tilpassa opplæring er fleirfagleg arbeid der aktørane primært er lærarar, rådgjevarar, skuleleiarar, spesialpedagogar og psykologar, men der også anna støtteapparat kan vere involvert, som barnevernstilsette, helsesjukepleiar og andre helse- og sosialarbeidarar. Stillingstittel, og til ein viss grad formell kompetanse, seier noko om kva oppgåver dei forskjellige aktørane har, men det er ikkje heilt klare mønster i dette. Derfor er det naturleg at forhandlingane om kven som skal gjere kva føregår kontinuerleg.

I artikkelen *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærers forståelse av egen kjernekompetanse*, undersøker Christensen og Godø (2021) kva lærarar oppfattar som sin kjernekompetanse i tverrprofesjonelt samarbeid. Datagrunnlaget for studien er fokusgruppeintervju med lærarar på barnetrinnet. Det dei finn er blant anna at lærarane trekkjer fram sosial kompetanse som viktig for oppfølgingsansvar og omsorg som dei har for elevane, og at dei ser undervisningsverksemda tett knytt til dette. Dei jobbar altså tett på elevane. I tillegg oppfattar dei at dei må ha kompetanse i klasseleing. Argumentet er at det elevane opplever i det sosiale og på andre arenaer er såpass viktig for læringa at det å handtere det er å «berede grunnen for å kunne lære bort fag» (Christensen og Godø, 2021, s. 26). Vidare finn dei at lærarane ikkje oppfattar tverrprofesjonelt samarbeid som å «frigjere tid», heller tvert i mot. Det tar tid, men det sikrar kvaliteten på opplæringa gitt at det vert etablert gode relasjonar

mellom lærar og hjelpeteneste slik at dei kjenner kvarandre og lett kan ta kontakt viss dei lurar på noko. Gjensidig respekt og det at ein veit kva den andre kan og kan bidra med er også viktig. Det at læraren opplever at dei andre yrkesgruppene er trygge på sin kompetanse og kan sine fag, gjer at læraren opplever reell støtte i møte med problemstillingar eller situasjonar der læraren ikkje har nok kunnskap (Chistensen og Godø, 2021).

I rapporten *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* rapporterer Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshagen (2015) frå ein studie av «laget rundt læraren». Studien var basert på utprøving av fem modellar for fleirfagleg samarbeid i grunnskulen. Forskarane finn at utfordringane med omsyn til å få til fleirfagleg samarbeid handlar om manglande utnytting av ressursar, ikkje mangel på ressursar. Dei finn vidare stor variasjon engasjementet til leiinga på skulane og kva interesse dei har av fleirfagleg samarbeid, samt at det er stor variasjon i korleis slikt samarbeid er styrt og organisert. Samtidig viser studien at eigarskap til samarbeidet og god leiing er avgjerande for å klare å utvikle eit godt lag rundt læraren. Forskarane gjer vidare eit skilje mellom det primære og det sekundære laget rundt læraren. Det primære laget er skuleinternt samarbeid mens det sekundære laget er samarbeidet med eksterne aktørar. Med omsyn til samarbeid med PPT, varierer det om PPT er rekna som primærlaget eller sekundærlaget. Dei finn vidare stor variasjon i korleis PPT vektar sine oppgåver og på kva måte dei vert - eller let seg – trekke inn i samarbeidet med skulane. Helsesjukepleiar er sett på som eit viktig lågterskel-tilbod som fungerer godt, men er svært avgrensa med omsyn til ressursar. Samarbeidet med BUP og barnevern vert trekt fram som ei utfordring blant anna grunna teieplikt (Borg m.fl.,2015).

Sjølv om det å vera lærar i vidaregåande skule skil seg frå det å vera lærar i grunnskulen finn me funna i disse to studiane relevante for vår kartlegging. Det som er spesielt interessant å leggje merke til er at manglande utnytting av ressursar synes som eit større problem enn mangel på ressursar for å få til god samhandling. Skuleleiinga ser ut til å ha ei avgjerande rolle og det er forskjell på om PPT er rekna som del av primærlaget eller sekundærlaget rundt læraren og i kor stor grad dei er - eller let seg - involvere i skulen sitt arbeid. Samtidig er helsesjukepleiar eit verdfullt og lett tilgjengeleg tilbod, mens ein finn hindringar med omsyn til skulen sitt samarbeid med BUP og barnevern (Borg, m.fl. 2015). For lærarane er det å «berede grunnen for å kunne lære bort fag» sentralt, og omsorg, oppfølgingsansvar og klasseleiing vert sett på som ein del av dette arbeidet. Samarbeid med hjelpetenesta tek tid, men lærarane oppfattar at det tilfører kvalitet til opplæringa. Gode relasjonar med gjensidig respekt og tillit til at den andre kan sitt fag er viktig i dette samarbeidet (Christensen og Godø, 2021).

## 2.3 FORSKING PÅ TILPASSA OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING I NORSK VIDAREGÅANDE SKULE, MED SPESIelt FOKUS PÅ FORHOLD I VESTLAND FYLKESKOMMUNE

---

På eit overordna politisk nivå finn ein at ambisjonane er høge i Norge når det gjeld kva vidaregåande opplæring skal kunne bidra med både for enkeltpersonar men også i samfunnet. Samanlikna med andre land vert politikken beskrive som framoverlent og målretta med omsyn til å få alle elevar vidare frå ungdomsskule til vidare opplæring, og så til høgare utdanning og yrkesliv (Helgøy, Homme, Lundahl, Rönnerberg, 2019). I politiske dokument kan vi lese at hindringar som oppstår i dette løpet hovudsakeleg handlar om manglande grunnleggjande ferdigheiter, manglande motivasjon og psykisk stress hos elevane (Helgøy, m.fl., 2019).

Trass det høge ambisjonsnivået, er det få store studiar på spesialundervisning i vidaregåande opplæring. Men i 2018 fekk forskarane Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud ved Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i oppdrag frå Kunnskapsdepartementet om å gjennomføre ein studie av spesialundervisning blant elevar og lærekandidatar i vidaregåande opplæring. Formålet var at Kunnskapsdepartementet skulle få auka kunnskap om dette feltet. Oppdraget var ei oppfølging av at riksrevisjonen påpeika at fagleg svake elevar i vidaregåande opplæring fekk svært ulik oppfølging rundt i landet. Rapporten har tittelen «...respekten for forskjelligheten...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019* (Markussen m.fl., 2019).

Datagrunnlaget for rapporten (Markussen m.fl., 2019) er spørjeskjemasvar frå 256 av 306 fylkeskommunale vidaregåande skular og 134 intervju med elevar, lærarar i vidaregåande skule samt lærekandidatar og opplæringsansvarlege, leiarar i ungdomsskule og vidaregåande skule og PPT rådgjevarar. Rapporten byggjer altså på eit stort materiale og har omfattande analysar på fylkesnivå. Såleis gjev den eit godt bilde av situasjonen før fylkessamanslåingane i 2020. Resultata frå denne rapporten seier noko om kva tema vi har kunnskap om og kan dermed fungere som eit bakteppe med omsyn til kva historiske praksisar som påverkar det vi kastar lys over i kartlegginga.

Det generelle, nasjonale bildet som vert presentert i rapporten (Markussen m.fl., 2019) syner at mens sentrale styringssignalar, skuleleiarar og lærarar framhevar inkludering som eit ideal, så er elevar som treng spesialpedagogisk kompetanse i stor grad samla i eigne grupper og på eigne skular. Dette vert omtalt som spenningar mellom ideal og praksis. Rapporten trekkjer fram både forskning frå Norge og internasjonal forskning som viser at det er ikkje er eintydig kva type organisering som vert vurdert til å fungere best, om det er undervisning i mindre grupper eller integrering i vanlege klassar. Svaret på

spørsmål kring dette er difor både og, - under føresetnad av at tilbodet vert tilpassa behovet og situasjonen som føreligg. Internasjonal forskning viser også at samarbeid mellom lærar og spesialpedagog ser ut til å vera ein viktig faktor både med omsyn til inkludering og utbytte av spesialundervisninga (Markussen, m.fl. 2019). Dette samarbeidet er ikkje belyst direkte i rapporten.

På oversiktene over korleis spesialpedagogisk tilbod er organisert på skulane skil gamle Hordaland fylke seg markant frå Sogn og Fjordane på eitt punkt. Del av elevar med spesialundervisning som gjekk i egne klassar med redusert elevtal var 32% i Sogn og Fjordane og 82% i Hordaland. Tilsvarende viser det seg at prosentdel elevar med spesialundervisning som gjekk i ordinære klassar var markant høgare i Sogn og Fjordane enn i Hordaland (Markussen m.fl., 2019).

Markussen, m.fl. (2019) peikar vidare på at mens 10% av elevane i Norge hadde spesialundervisning i ungdomsskulen, så var dette talet redusert til 4% i vidaregåande. Forklaringar kan vere mindre klassar på yrkesfag der det er lettare å legge til rette samt at elevane sjølv har valt utdanningsprogram ut frå egne interesser. Ei tredje forklaring er at elevane sjølve ikkje ynskjer spesialundervisning for eksempel ut frå tidlegare erfaring med slik undervisning og det med å måtte gå ut av klasserommet. Når elevane kan bestemme sjølv er det å høyre til i det sosiale fellesskapet viktigare enn eit potensielt utbytte av spesialundervisninga (s. 94).

Ser vi nærare på tala ser vi at i gamle Hordaland var andelen elevar med spesialundervisning etter enkeltvedtak på studieforbereidande 0,6% og på yrkesfag 8%, mens i Sogn og Fjordane var andelen 1,2% på studieforbereidande og 7, 7% på yrkesfag. Her ser vi store forskjellar mellom fag men relativt små forskjellar mellom dei tidlegare fylka. Deler ein opp i trinn, ser vi at det generelt vart gitt mindre spesialundervisning i vg1 enn i vg3, og at på yrkesfag var det ein markant nedgang frå vg1 til vg2. Rapporten forklarar nedgangen med at når skulane vert kjende med elevane og elevane finn seg til rette, så går behovet for spesialundervisning ned.

Markussen, m.fl. (2019) viser vidare at med omsyn til kor stor del av elevane som hadde enkeltvedtak på skulane så er det også skilje mellom fylka og mellom skuleslag. På yrkesfag rapporterte Hordaland om *ein* skule med fleire enn 19,99% elevar med enkeltvedtak mens Sogn og Fjordane ikkje rapporterte om nokon skular i denne kategorien. På den andre sida av skalaen rapporterte Hordaland om 9 skular med mindre enn 4% elevar med enkeltvedtak mens Sogn og Fjordane hadde *ein* skule i denne kategorien. Dette viser at i Sogn og Fjordane var elevane med enkeltvedtak for spesialpedagogikk meir spreidd enn i Hordaland. Samtidig ser vi av landsoversikta på yrkesfag, at Hordaland er det fylket med sterkast konsentrasjon av elevar med vedtak om spesialundervisning på enkeltskular, mens Sogn og Fjordane og Oslo ligg meir midt i laget (s 59). På studiespesialiserande er fylka likare. Forskjellane som er trekt fram her gjeld altså spesielt yrkesfag og viser seg ikkje på same måte på studiespesialiserande.

Markussen, m.fl. (2019) ser også på kva vurderingar som vart lagt til grunn når enkeltvedtak vart utforma og i kva grad PP-tenesta sine vurderingar vart følgt opp i enkeltvedtaket og når i skuleåret vedtaka vart fatta. Data frå spørjeundersøkinga viser at for Hordaland og Sogn og Fjordane så var det omtrent same praksis med omsyn til at PPT anten besøkjer skulen, henta inn skriftleg dokumentasjon eller på andre måtar var i kontakt med skulen før sakkunnig vurdering vart skriven. Intervjudata, som altså ikkje skil mellom fylker og som gjeld heile landet, viser at informasjonsflyten var betre for søkjarar med fortrinnsrett (søknadsfrist 1. februar) enn for ordinære søkjarar (søknadsfrist 1. mars).

I spørjeundersøkinga (Markussen m.fl. 2019) fekk skulane spørsmål om i kva grad skulen følgde sakkunnig vurdering til punkt og prikke eller om det vart gjort sjølvstendige vurderingar av sakkunnig vurdering før enkeltvedtak vart utforma ved skulen. Her viste resultatane at Hordalandsskulane i større grad følgde anbefalingane til punkt og prikke og at det i mindre grad vart gjort sjølvstendige vurderingar enn i Sogn og Fjordane (s. 71). Skulane i Hordaland syntest det var meir utfordrande å avvike frå PPT sin sakkunnige vurdering enn det skulane i Sogn og Fjordane gjorde. Tala skil seg ikkje mykje, men her er ein forskjell. Intervjudata syner at når skulane såg det nødvendig å avvike frå PPT si sakkunnige vurdering så var det viktig for skulane å grunngje dette godt, blant anna fordi dei då til dømes tok frå elevar individuelle rettigheter ved å ikkje gje dei spesialundervisning men heller tilpassa opplæringa innanfor ordinær undervisning. Samtidig viser intervjuane at skulane gjerne tok ein diskusjon med PP-tenesta om disse sakene når det var nødvendig.

Skulane i undersøkinga (Markussen m.fl., 2019) fekk også spørsmål om *når* enkeltvedtak vart utforma. I høve der elevar er tatt inn med fortrinnsrett og der det er openbert at dei skal ha spesialundervisning, så treng ikkje skulane prøve ut ulike opplegg før dei tilviser saka til PPT. I staden kan dei be PPT om ei sakkunnig vurdering direkte, og det ideelle er at denne føreligg før skulestart. Skulane svarar her at sakkunnig vurdering sjeldan førelåg slik at skulen kunne skrive enkeltvedtak før skuleåret starta, og i Hordaland skjedde dette sjeldnare enn i Sogn og Fjordane. På spørsmål om opplæringa av elev med spesialundervisning kunne gå heile første semester utan at enkeltvedtak var fatta, så skjedde dette oftare i Hordaland enn i Sogn og Fjordane. Det same var tilfellet når spørsmålet gjaldt heile skuleåret, sjølv om det var svært sjeldan det skjedde.

Intervjudata (Markussen m.fl., 2019) som tematiserte forholdet mellom sakkunnig vurdering og enkeltvedtak viste at skulane og PPT la vekt på at skulane prøvde ut ulike opplegg før ein sette i verk apparatet med spesialundervisning og at det var sett på som rimeleg at dette tok litt tid. Det generelle bildet rapporten presenterer er at skulane prøver så godt dei kan å tilpasse undervisninga, innanfor ramma av ordinær undervisning, frå dag ein. Tilpassinga som vart rapportert kunne vere basert på



dialogar i forkant av skuleåret, tidlegare sakkunnige vurderingar, inntakssamtalar med elevar med omfattande behov og mottakssamtalar med alle elevar.

Undersøkinga til Markussen, m.fl. (2019) vart gjennomført i 2018 og vi har ikkje oversikt over korleis eller om fylkessamanslåinga har påverka det som er undersøkt. Men det vi kan trekkje ut at det har vore noko ulik praksis i dei to delane av Vestland fylke som truleg kan påverke korleis ting fungerer i dag. For eksempel kan ein altså vente å finne større konsentrasjon av spesialpedagogisk kompetanse på enkeltskular i Hordaland-delen av fylke, det vil i vår samanheng seie i Bergen, mens i resten av fylket kan kompetansen vere meir fordelt. På den andre sida kan det vere skular i Hordaland-delen av fylket som har svært lite spesialpedagogisk kompetanse. Det kan også vere ein tendens, i heile fylket, til ulike praksisar med omsyn til kor tett opp til sakkunnig vurdering skulane formulerer enkeltvedtaket og når enkeltvedtaket faktisk vert utforma.

### 3 TEORETISKE PERSPEKTIV

---

Teoretiske perspektiv kan bidra til å få fram meining til datamaterialet i denne kartlegginga. Vi har her valt eit par innfallsvinklar som kan vere nyttige for vidare arbeid. For å belyse samhandlinga i profesjonsfellesskapet rundt tilpassa opplæring og spesialundervisning har vi valt bruke teori om det vi kallar *kvalitetsoppfølging* på norsk og «accountability» på engelsk (Bovens, 2007; Bovens, Schillermans & t'Hart 2008). Dette kan hjelpe oss å forstå kva aktørane prioriterer og ser på som viktigast i sitt arbeid. For å belyse kompetanseaspektet har vi valt å leggje til grunn teori om korleis kompetanse vert utvikla i yrkespraksis (Eraut, 1994; Eraut, 2000), altså det vi assosierer med utvikling av realkompetanse til forskjell frå formalkompetanse. Ein kombinasjon av perspektiv har gitt oss eit fleksibelt og dynamisk analytisk rammeverk som kastar lys over samhandlingsmønster mellom aktørane og informasjon om korleis aktørane samarbeider.

#### 3.1 KVALITETSREGIME

---

Vi har grunn til å tru at til tross for at vi har eit nasjonalt lovverk og planverk, og VLFK, skular og rettleiingstenester har organisert arbeidet med tanke på kven som skal gjere kva, så vil ulike og ofte konkurrerande føringar, normer eller oppfatningar om kva som skal leggjast mest vekt på, skape uklarheit og dermed situasjonar der aktørane må vurdere kva som er det viktigaste og prioritere i tråd med det (Bovens, 2007). Vi ser det som hensiktsmessig å bruke det teoretiske omgrepet «accountability regimes» (Bovens, 2007) eller *kvalitetsregime* på norsk, for å forklare kva dette handlar om.

Utgangspunktet er det Bovens (2007: 450) definerer som «accountability» og som vi i norsk utdanningskontekst kan kalle *kvalitetsoppfølging*. Kvalitetsoppfølging er prosessar der ein gjer greie for korleis ansvar er forvalta. Det er noko som skjer i ein relasjon, planlagt eller tilfeldig, formelt eller uformelt, mellom ein aktør og eit forum, der aktøren er (eller føler seg) forplikta til å forklare og begrunne sine handlingar. Forumet stiller spørsmål og bedømmer det som er gjort. Ofte får det som er sagt konsekvensar for aktøren, for eksempel ved at feil eller svakheiter må rettast opp. Kvalitetsoppfølging kan skje formelt, men skjer også uformelt i dagleg arbeid.

Det er sjølvsagt ikkje slik at dei som vert intervjuet i denne kartlegginga faktisk vert stilt til ansvar av den som gjennomfører intervjuet. Men intervjusituasjonen har likskapar med det som skjer under kvalitetsoppfølging. Den som vert intervjuet svarar for seg med omsyn til korleis hen som einskild arbeidstakar eller organisasjonen yter det dei skal, møter forventningar og held det dei er pålagt og det som er lova. Sagt på ein annan måte, dei svarar for om og korleis dei bidreg med dei tenestene samfunnet forventar og eventuelt kva som gjer arbeidet vanskeleg. Samtidig har aktørane som er

intervjua forventningar til andre aktørar i systemet eller organisasjonen, og stiller i sin tur dei til ansvar for den delen av jobben dei forventar at dei skal gjere. Innhaldet i intervjusamtalane har altså likskapar med det som skjer både i formelle former for kvalitetsoppfølging, men ikkje minst i uformell oppfølging av dagleg arbeid.

Dette er grunnlaget for at vi i materialet kan identifisere ulike *regime* i måten informantane grunnjev og forklarar sine handlingar og prioriteringar og kva dei forventar av andre. Vi brukar omgrepet «regime» som i den engelske tydinga eit system eller ein ordna måte å gjere ting på. Bovens (2007) refererer til politiske regime; rettslege regime, administrative regime, profesjonelle regime og sosiale regime. I utdanningsfeltet er det slik at politikarar, både valde enkeltrepresentantar og politiske parti, veljarar, media og embetsmenn stiller kvarandre til ansvar, alt ettersom korleis ansvar er delegert. Dette kan vi kalle eit *politisk* kvalitetsregime der ulike grupperingar ser kvarandre i korta i tråd med både formelle og uformelle prosedyrar. Eit anna regime er systemet der kommunar og fylkeskommunar vert stilt ansvarleg for opplæringa i tråd med opplæringslova. Ved lovbrøt må kommunar og fylkeskommunar kunne svare overfor domstolane. Dette er eit *rettsleg* kvalitetsregime. Når administrasjon på ulike nivå ber om rapportar og oppfølging av rapportar, gjennomfører inspeksjonar og kontrollerer at opplæringstilbodet skjer i tråd med administrative retningslinjer, representerer dette eit *administrativt* kvalitetsregime. Eit *sosialt* kvalitetsregime er i funksjon når interessegrupper, for eksempel elevorganisasjonar, foreldre eller media stiller skulen til ansvar for opplæringstilbodet. Eit *profesjonelt* kvalitetsregime er det som fungerer internt i profesjonen, der fagfeller, til dømes arbeidskollegaer, gjerne med ulik spisskompetanse, stiller kvarandre til ansvar for jobben dei gjer (Bovens, 2007).

Poenget er at når aktørane fortel om korleis dei samarbeider om spesialundervisning og anna tilpassa opplæring så ligg disse regima i bakgrunnen og legitimerer dei vala aktørane gjer. For eksempel vil grunnjeving av ei prioritering som refererer til eit sosialt eller rettsleg regime skilje seg frå ei grunnjeving som referer til eit administrativt regime. Viss aktøren ikkje er bevisst på kva kvalitetsregime ein legitimerer sin eigen praksis ut frå, kan ein lett komme i konflikt med andre sin praksis og prioriteringar. Viss aktøren derimot er merksam på at han eller ho er stilt overfor ulike kvalitetsregimer og at disse står i konflikt med kvarandre, så kan dette diskuteras og aktørane kan saman gjere ei bevisst skjønsmessig vurdering på kva kvalitetsregime ein vil legge til grunn for handlinga.

## 3.2 KOMPETANSE OG UTVIKLING

---

Kartlegginga er gjort innanfor eit område der aktørane har ulik kompetanse både formelt og når det gjeld erfaring. Formalkompetanse er den kompetansen ein er tildelt som formell myndigheit, for eksempel til å utøve eit yrke eller gjennomføre eit arbeid. Vi har lagt til grunn eit breiare perspektiv på kompetanse, nemleg realkompetanse, som er meir enn formalkompetanse. I daglegtale er det ofte realkompetanse me snakkar om når me bruker ordet kompetanse. Kompetanse vert då definert som det å kunne handle i komplekse situasjonar, der det å *kunne* inneber å ha kunnskap om målet, situasjonen og det ein skal gjere. Kompetanse set oss altså i stand til å løyse komplekse oppgåver. Det handlar også om å vera i stand til å bruke kunnskap frå eitt område på eit anna område, slik at ein er i stand til å ta på seg nye typar oppgåver innan same kompetanseområde. Kompetanse kan vera knytt til enkeltpersonar, men også til grupper og organisasjonar der enkeltpersonar sit med delkompetanse, gjerne spisskompetanse eller ekspertkompetanse, og gruppa eller organisasjonen dekkjer eit kompetanseområde.

Med tanke på realkompetanse så handlar ikkje det berre om ein er i stand til å gjere i augneblikket, men representerer også eit potensial (Illeris, 2009). Det vil seie at når behov endrar seg, for eksempel som tilfellet er ved omorganisering eller nye lovkrav, så må endringane møtast med nye måtar å jobbe på. Dette forutset at aktørane er i stand til å lese dei nye behova og tileigne seg ny kunnskap der det trengs. Då handlar det ikkje berre om det ein person eller organisasjon kan, men også om potensialet til å utvikle seg.

På personnivå kan kompetanseutvikling vere eit personleg ansvar, men det er også eit organisasjonsansvar og eit leiaransvar i den forstand at det må leggjast til rette for samtalar som får fram kva den enkelte kan bidra med og den enkeltes kompetanseutvikling. Typisk vil dette kunne skje i ein medarbeidersamtale med leiar (Åkerstrøm Andersen & Born, 2001) men også i fagleg utviklande samtalar mellom kollegaer (Eraut, 2000). Det er også eit tillitsaspekt i dette. I eit samarbeid mellom ulike aktørar, er det tillitsvekkjande både at ein etterspør kvarandre sin kompetanse og at den enkelte er tydeleg på kva kunnskap ein byggjer på i eige arbeid og bidrar med inn i fellesskapet. Når ein kjenner kvarandre og stolar på kvarandre går arbeidet lettare og gruppa kan utnytte og utvikle sin samla kompetanse på ein betre måte i møte med nye utfordringar (Cerna, 2014).

Fordi det spesialpedagogiske feltet skil seg frå mange andre felt med profesjonell arbeidsdeling i og med at utdanningsbakgrunnen og statusen til dei ulike profesjonsgruppene er uklar, så kan det vere nyttig å skilje mellom forståing av kompetanse som noko som ein har eller ikkje har som på ein binær skala (formalkompetanse), og kompetanse forstått som noko som ein gradvis utviklar som på ein gradert skala (realkompetanse). På den binære skalaen har ein utdanning og autorisasjon mens den

graderte skalaen seier noko om kor godt rusta personen er å gjere den jobben han eller ho er sett til (Tolo, 2017, s. 59). I området vi kartlegg finn vi ein kombinasjon av binære og graderte skalaer for kompetanse. I læreryrket har ein for eksempel nasjonalt bestemte utdanningsløp og det er ulike krav til formell utdanning for ulike skuleslag og undervisningsfag. Det er etter kvart svært vanleg med vidareutdanning og krava til å få utøva yrket er vert stadig meir formalisert og skjerpa. Det er arbeidsgivar som sikrar at dei formelle krava er oppfylt. Samtidig er det ikkje sikkert at realkompetansen møter dei behova som elevane har. Psykologar som er tilsett i PPT har ein profesjonstittel, altså ein verna tittel der godkjenninga er knytt til utdanninga og medlemskap i Norsk psykologforeining. Psykologar må altså ha autorisasjon for å bruke tittelen og det er dette som formelt sett sikrar kvalitet. Psykologforeininga har eigne system for å stille enkeltmedlemmer til ansvar, dei regulerer blant anna tilgangen til yrket og forvaltar profesjonsutviklinga og profesjonsetikken. Samtidig er det ikkje sikkert at realkompetansen er god nok. Sjølv om tittelen spesialpedagog ikkje er ein beskytta tittel så har spesialpedagogar i rettleiingstenestene i praksis formell utdanning, anten som vidareutdanning for lærarar eller med embetsstudiet eller bachelor- og mastergrad (disiplinutdanning). Men det er per i dag ikkje reguleringar som definerer verken utdanninga eller tilsetjing av spesialpedagogar. Med disiplinutdanning i spesialpedagogikk er ein kvalifisert til å jobbe som spesialpedagog i støttesystem som skal bistå eleven og skulen (til dømes i PPT og Statped), men utan undervisningskompetanse i eit skulefag, er ein per i dag ikkje kvalifisert til å drive spesialundervisning undervisning i skulen. Samtidig kan ein drive spesialundervisning i skulen utan spesialpedagogisk kompetanse. Det vert i dag peika på at utdanningsløpet innan spesialpedagogikk er dårleg regulert (sjå vedlegg 4) og i tillegg manglar det gode nasjonale retningslinjer for tilsetjing av spesialpedagogar i skule og hjelpeapparat. Det er altså uklare formelle kvalifikasjonskrav i dette feltet<sup>9</sup> og kvaliteten på det faktiske tilbudet eleven får er svært avhengig av realkompetansen i både skule og rettleiingsteneste.

For å kunne gripe om dette som vi kallar realkompetanse har vi støtta oss til Eraut (1994, 2000) sitt arbeid med å forstå kompetanse og kompetanseutvikling. Eraut (1994) brukar Dreyfus og Dreyfus (1986) sin distinksjon mellom novise og ekspertkompetanse for å skilje mellom det å vera ny innanfor eit arbeidsområde og det å ha mykje erfaring. I dette synet er det ein innebygd idé om at kompetanse er noko ein utviklar gradvis. Men det er ikkje nødvendigvis slik at ei novise uansett blir ekspert med åra, eller at dei som har vore relativt kort tid i yrket ikkje kan vera ekspertar. Det som kjenneteiknar noviser er at dei forhold seg rigid til lærte reglar og planar og dei er dårlege til å lese situasjonar og

---

<sup>9</sup> Merk at det er varsla endringar i opplæringslova på dette punktet med tanke på spesialpedagogisk kompetanse.

foreta skjønnsvurderingar. Ekspertane, som er på andre sida av skalaen, er kjenneteikna ved at dei ikkje lenger støttar seg på reglar, retningslinjer og allmenne sanningar, men at dei har ein intuitiv situasjonsforståing basert på djup, taus kunnskap og at dei berre treng å nytte analytiske tilnærmingar i spesielle situasjonar, for eksempel når problem oppstår eller når dei må rettferdiggjere val dei har tatt. Ekspertar har også evne til å førestille seg kva som er mogleg å få til.

Dei fleste yrke, seier Eraut (1994), har system for korleis ein går frå novise til ekspert. Det dreiar seg om å ha eit bevisst forhold til korleis kollektivet tar imot nye yrkesutøvarar og om å ha ein plan for kompetanseutvikling i organisasjonen. I enkelte profesjonar, er det for eksempel vanleg at nyutdanna arbeider under rettleiing av ekspertar før dei får fullt ansvar. Kunnskapsdepartementet har gitt ut ein rettleiar for arbeidet med oppfølging av nyutdanna og ny-tilsette lærarar<sup>10</sup>. Mange skular har i samarbeid med UH-sektoren fått på plass system for dette i løpet av dei siste to tiåra. Forsking viser at lærarar har behov for støtte i starten, både fagleg, praktisk og emosjonelt. Spesielt har dei behov for rettleiing med omsyn til å prioritere oppgåver, og det viser seg at dei har behov for at rutinar og strukturar er nedfelt i skriftlege dokument (Langaas & Brendløkken, 2020). Det er rimeleg å tru at dette behovet også gjeld spesialpedagogar og psykologar som byrjar for eksempel i rettleiingstenestene.

Men sjølv om det å bli ekspert er målet, peikar Eraut (2000) på eit problem ved ekspertkompetansen, som ligg i at den i stor grad er bygd på taus kunnskap. Taus kunnskap er i fylgje Polanyi (2000/1966), handlingskunnskap som har sitt opphav i ein tendens vi har til å gjere ting som andre gjer, for eksempel innan same yrke, utan å stille spørsmål om handlingane byggjer på sann og riktig kunnskap. Når ein lærer å utføre eit nytt yrke, så stolar ein på autoritetane innan yrket og gjer som dei. Grunnen til at taus kunnskap bør verte meir eksplisitt er at det er nødvendig a) for å forbetre kvaliteten på tenestene, b) for å kunne formidle kunnskapen til andre personar, c) for å kunne vere kritisk til eigne handlingar og avgjerder og d) for å kunne lage hjelpemiddel som kan forenkle avgjerder og stimulere til refleksjonar (Eraut, 2000 s. 134).

Ei hjelp til å få taus kunnskap til å bli uttalt kunnskap, er å identifiserer ulike situasjonar der taus kunnskap vert utvikla eller brukt, eller begge deler. I følge Eraut (2000, s. 133) er det i situasjonar der personen tileignar seg kunnskap utan at han eller ho veit det, og spørsmålet «kva har eg eigentleg lært

---

<sup>10</sup> [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdatert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf)

om dette?» kan vera avslørande. Taus kunnskap oppstår også gjennom gjentakande erfaringar som legg seg i langtidsminnet, altså når ein person opplever det same om og om igjen. Observasjonar som har etablert seg som implisitte handlingsteoriar eller handlingsskjema, er også verdt å leggje merke til. For eksempel kan det dreie seg om korleis vi automatisk reagerer med handling når vi står overfor ein gitt situasjon. Ein kan også vere merksam på når ein overfører kunnskap frå ein situasjon til en annan og kva kunnskap som eksisterer i aktivitetar som vi tar for gitt, for eksempel i form av etablerte normer. I alle slike situasjonar har vi med taus kunnskap å gjere og det har altså, som argumentert for over, ein verdi å gjere denne meir uttalt.

Fordi arbeid med spesialundervisning og anna tilpassa opplæring er organisert som profesjonelt arbeid, kan det både vere utfordrande og liggje godt til rette for å jobbe med tiltak som har som hensikt å utvikle ekspertkompetanse. Ein del av dette arbeidet er altså å gjere taus kunnskap meir eksplisitt slik at den kan formidlast, granskast, stimulere til refleksjon og bidra til utvikling av tenestene.

## 4 METODE

Formålet med kartlegginga er å få fram kompleksiteten i arbeidet med å byggje lag rundt eleven og belyse samhandlingsmønsteret mellom skule og rettleiingsteneste. Vi har også peika på samarbeidet med andre aktørar som lærebedrifter og anna støtteapparat. Det er vidare eit mål å gje oversikt over feltet på ein måte som gjer det mogleg å gripe fatt i det som må endrast og fortsetje med det som fungerer godt. Ei kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju eignar seg til dette.

### 4.1 UTVAL OG REKRUTTERING

For å spegle den variasjonen i erfaringar som vi forventa er til stades fylket, vart informantane rekruttert ut frå tanken om brei representasjon med omsyn til roller og geografi. To leiarar i Avdeling opplæring og kompetanse valde ut kva skular og rettleiingstenester som skulle bidra i kartlegginga. Det vart lagt vekt på å få til representasjon frå alle delar av fylket. Gruppene vart sett saman i tre kategoriar i den aktuelle skulen eller rettleiingstenesta som var med lærarar, skuleleiarar og OT/PPT rådgjevarar i rettleiingstenestene. Skulerådgjevarane som var med, vart nokre gongar intervjuar saman med leiargruppa og andre gongar intervju saman med lærarane<sup>11</sup>.

Informantane vart valt ut frå seks offentlege og ein privat vidaregåande skule, samt seks rettleiingskontor. Det var skuleleiar og leiar for den aktuelle rettleiingstenesta som rekrutterte potensielle informantar og melde desse inn til fylkesadministrasjonen, som så formidla kontaktinformasjon til forskar ved Institutt for pedagogikk. Informantane fekk tilsendt eit informasjonsskriv og vart bedne om å samtykke om dei ynskte å vere med (sjå vedlegg 1). Intervjua vart gjennomført på plattform Zoom i november og desember 2021, og kvart intervju varte mellom 45-60 minutt. Det vart i alt gjennomført 19 intervju med til saman 43 informantar. Det var god oppslutnad om intervjua, men nokre få trekte seg av ulike grunnar, til dømes sjukdom eller kollisjonar med andre plikter.

Organisasjon	Kategori	Grupper	Type stillingar
Vidaregåande skule i storby	Grupper med leiarar	Gruppe 3, 6, 16, 17	Avdelingsleiar, assisterande rektor, seksjonsleiar
	Grupper med lærarar og rådgjevarar	Gruppe 4, 7, 18	Lærar, rådgjevar

<sup>11</sup> Vi brukar omgrepet lærar og skil ikkje mellom td. lærar og lektor i denne rapporten.



<b>Vidaregåande skule i distrikt/småby</b>	Grupper med leiarar og rådgjevarar	Gruppe 11,13, 22	Rektor, assisterande rektor, avdelingsleiar, rådgjevar
	Grupper med lærarar	Gruppe 12, 14, 21	Lærar og spes.ped-ansvarleg
<b>Rettleiingsteneste i storby</b>	Grupper med tilsette PPT/OT	Gruppe 1, 5, 10	PP-rådgjevar, RLT-rådgjevar bedrift, RLT-rådgjevar bedrift
<b>Rettleiingsteneste i distrikt/småby</b>	Grupper med tilsette PPT/OT	Gruppe 2, 8, 9	PP-rådgjevar, PP-seniorrådgjevar, RLT-rådgjevar bedrift

Tabell 1: Oversikt over informantar, stilling og tilknytning.

Aktørane som vart intervjuet til denne kartlegginga har alle høgare utdanning. Det er lærarar som har barnehagelærarutdanning, integrert lærarutdanning, yrkesfagleg utdanning og praksis samt praktisk pedagogisk utdanning karriere, akademisk grad i undervisningsfag og praktisk pedagogisk utdanning. Det er spesialpedagogar med disiplinutdanning (bachelor og/eller mastergrad) eller profesjonsutdanning, og det er psykologar. I tillegg har aktørane mange ulike vidareutdanningar og yrkeserfaring både frå skulefeltet men også frå andre delar av yrkeslivet. Dei ulike aktørane sine utdannings- og yrkesbakgrunn vil bli nærare gjort greie for og drøfta under presentasjon av funn (punkt 5.1)

## 4.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Dei kvalitative intervjuet vart gjennomført av førsteforfattar av denne rapporten i perioden november-desember 2021. Intervjuet vart lagt opp som gruppeintervju og hadde form av ein samtale. Intervjuar tok utgangspunkt i intervjuguide (sjå vedlegg 2) og la vekt på å la samtalen gå fritt samtidig som det var viktig å sørge for at alle spørsmål i intervjuguiden vart dekkja. Intervjuet gjekk i djupna på ulike tema som naturleg dukka opp i samtalen, og intervjuet bygde på kvarandre i den forstand at spørsmål og dilemma som vart presentert i eit intervju vart ytterlegare belyst i eit anna intervju. Samtidig var det slik at mange av informantane på førehand hadde tenkt på ting dei hadde lyst til å formidle, og fekk anledning til å gjere det i løpet av intervjuet.

Alle data vart transkribert av vitenskapleg assistent ved Institutt for pedagogikk og så anonymisert. Ingen andre har hatt tilgang til materialet før anonymisering av data. Etter ferdigstilling av rapport, skal data brukast til vidare forskning og i undervisning, og det anonymiserte materialet vert då tilgjengeleg for andre forskarar ved Institutt for pedagogikk.

### 4.3 ANALYSE, FUNN OG DISKUSJON

---

Funna er i fyrste omgang analysert opp mot i tema som er trekt fram som erfaringar frå VLFK og forskning på området ( Borg, m.fl., 2015; Christensen og Godø, 2021; Glavin og Erdal, 2018; Hesjedal 2017; Markussen m.fl., 2019; Ødegård, 2009), og som difor var tematisert i intervjuguiden. Tema er: Kompetanse og roller; rutinar for å fange opp, definere og møte behov for spesialundervisning og anna tilpassa opplæring; arbeidet med systemsaker, og spesielt korleis rettleiingstenestene vert brukt i dette arbeidet; arbeidet med elevsaker; kven som samarbeider med kven.

I neste omgang vart funna diskutert opp mot dei teoretiske perspektiva som er presentert tidlegare i rapporten; systemteori (Bovens, 2007; Bovens, Schillermans & t'Hart 2008) og kompetanseteori (Eraut, 1994; Eraut, 2000). Teorien er brukt for å løfte fram, tenkje rundt og nyansere meiningsinnhaldet i det vi finn. Forholdet mellom empiri og teori er ikkje eit ein-til-ein-forhold, men eit forhold mellom to ulike fenomen som kan gje rom for refleksjon og kunnskapsutvikling. Mens teorien for eksempel gjev abstraherte og forenkla modellar som kan vere med på å forklare store samanhengar, er empirien, og kanskje spesielt den som spring ut frå kvalitative data, livsnær og kompleks. Teori kan få fram mening i empirien, men kan ofte ikkje forklare alle aspekt. Samtidig har teoriar både styrker og avgrensingar og ein må vere bevisst på kva teorien ikkje belyser i datamaterialet (Singh & Hu, 2017).

### 4.4 AVGRENSINGAR OG REFLEKSIVITET

---

Det empiriske datamaterialet består av semistrukturerte intervju med representantar frå det pedagogiske personalet i «laget rundt eleven». Spørsmåla til intervjuet vart utvikla i samarbeid mellom VLFK og Institutt for pedagogikk. Alle intervjuet tok utgangspunkt i den same intervjuguiden, men skulle samtidig avdekke variasjon både i praksis og i ulike aktørar sine oppfatningar av samhandlinga. Det er grunn til å tru at variasjonar kan komme av at informantane har ulike roller, som lærarar, rådgivarar eller leiarar, at det er forskjell på by og distrikt, samt ulikheiter i korleis arbeidet har vore organisert i dei ulike delane av fylket tidlegare.

Kartlegginga tek ikkje mål av seg å gje ei fullstendig oversikt over kva område og på kva måtar kompetanseutvikling bør gå føre seg i fortsetjinga, men har ambisjon om å skape eit godt grunnlag for å diskutere spørsmål knytt til dette. Funna vi presenterer er basert på informantane sine forteljingar og eit samla inntrykk av datamaterialet. Funna representerer altså reelle forhold i VLFK. Men vi har ikkje grunnlag i datamaterialet for å seie akkurat kor utbreitt ein praksis eller eit problem er, eller gje full oversikt over kor i fylket ein jobbar på den eine eller andre måten. Når rapporten vert lese av

tilsette i skulane og rettleiingstenestene, må ein difor stille spørsmål om og korleis det ein les gjeld for «oss og vår praksis».

Når det gjeld vår rolle som forskarar i dette feltet, så støttar vi oss til ein kvalitativ forskingstradisjon som ikkje ber mål av seg til å vere nøytralt beskrivande, men som erkjenner at ein alltid tar stilling til det ein studerer (Becker, 1967). I denne samanhengen har vi stilt oss på sida av dei vi intervjuar, samtidig som vi som fagpersonar i feltet også ynskjer å stille oss på sida av dei ungdomane som tek i mot skulen og rettleiingstenestene sine tenester. Konkrete konsekvensar av dette kan vere at mens leiarnivået kanskje kan oppleve at einskilde ting vi løfter fram som noko som er ferdig diskutert, avklara eller bestemt, så fremjar vi informantane sine forteljingar som synleggjer at dei på si side opplever at ting ikkje har vore diskutert, eller at det herskar usikkerheit, forvirring eller ueinigheit om avgjerder. Det kan også vere at dei som arbeider nærast sakene ser kor avgjerder tatt på høgare nivå eller på eit tidlegare tidspunkt ikkje fungerer slik intensjonen var, til dømes når det gjeld arbeidsfordeling mellom aktørane i samarbeid om komplekse saker. Det same gjeld diskusjonar om ressursar og kompetanse, der leiarnivået kanskje opplever at dei har absolutte rammer og må prioritere og må få dei tilsette til å forstå at ein må prioritere, mens vi har fremja informantane sine forteljingar om mangel på ressursar og kompetanseutvikling til å møte dei behova som er i feltet. Når rapporten skal lesast og brukast i vidare utviklingsarbeid vert det difor viktig at ein tek utgangspunkt i at informantane sine forteljingar samla gjev verdifull innsikt i eit mangfald av ulike forståingar og opplevingar. Det handlar ikkje om at nokon har «rett» og andre har «feil», eller at nokon sit med sanninga og andre berre treng meir informasjon, men om korleis ein kan bruke mangfaldet som vert avdekka i eit meningsfullt arbeid med vidare utvikling i og mellom fagmiljøa.

## 5 FUNN

---

Hovudproblemstillinga i undersøkinga er: Kva samhandlingsmønster viser seg mellom skular og rettleiingsteneste i Vestland fylkeskommune i arbeidet med å «byggje eit lag rundt eleven»? Det er rimeleg å byrje med å understreke at kartlegginga har vorte gjennomført i ein organisasjon som har vore gjennom store endringar samtidig som koronaen gjorde kvardagen krevjande for alle. Sjølv om pandemien ikkje har vore eit uttalt tema i arbeidet, kan følgjande sitat frå ei av rettleiingstenestene illustrere det fleire var inne på:

«Vi blei nye Vestland fylke den 1. januar 2020, og rettleiingstenesta og alt dette skulle bli heilt nytt og alle dei fagfelta den skulle bestå av. Og så hamna vi då på heimekontor ikkje så lenge etterpå. Så det er klart at det har vore ein lang veg å gå. Når andre no skal attende til normalen og samfunnet har opna opp igjen, så har ikkje vi nokon normal å gå attende til, for den har vi enno ikkje landa på, på ein måte» (gruppe 10).

Funna må altså lesast på bakgrunn av at arbeidet med å implementere den nye organiseringa av samarbeidet mellom skular og rettleiingsteneste i Vestland fylke, fekk ein svært utfordrande start som ingen kunne sjå føre seg. Like fullt har sektoren, både gjennom omorganisering og pandemi, hatt ansvar for: Å møte krava i lovverket, å etablere rutinar for system og samarbeid, å forvalte eigne profesjonelle standardar for godt arbeid, å realisere dei høge politiske ambisjonane for vidaregåande opplæring som vi har i Norge (Helgøy, m.fl., 2019), og ikkje minst å møte forventningane til elevar og føresette.

I denne delen av rapporten vil vi presentere funn frå analysen av intervjua. Materialet er stort og det er ikkje mogleg å få fram alle synspunkt eller gå like mykje inn på alle tema som har vore diskutert. Samtidig er det eit utval som har uttala seg og det kan vera erfaringar og synspunkt som er relevante for problemstillinga men som ikkje har framkome i intervjua. Vi søker å vise nokre hovudlinjer i det datamaterialet vi har, og samstundes synleggjere nyansar i meiningar og opplevingar ut ifrå ulike ståstader. Konklusjonane vi dreg adresserer vi stort sett til fylket som ei eining, sjølv om vi veit det er variasjonar i ulike delar av fylket.

Vi vil først seie noko om kompetansen til aktørane vi intervjuar, dernest greie ut om ansvarsområde, roller og samarbeid generelt og i skulane og i rettleiingstenestene. Deretter går vi gjennom rutinar for å fange opp, definere og møte særskilte behov, spesielt knytt til overgangar mellom skular og skulearbeidsliv. Til slutt ser vi på erfaringar med samarbeid om systemsaker og kva tema som peikar seg ut som spesielt aktuelle for vidare felles fokus i utviklingsarbeid.

## 5.1 VARIERT UTDANNINGS- OG YRKESBAKGRUNN I SKULAR OG RETTLEIINGSTENESTER

---

Når vi ser heile feltet under eitt, finn vi at utdannings- og erfaringsbakgrunnen til dei vi har intervjuar er solid og variert. I tillegg til kompetanse frå høgare formell utdanning og etterutdanningar av ulikt slag, er det mykje erfaringsbasert kompetanse.

*Lærarane* som er intervjuar har i hovudsak stillingsnemninga adjunkt eller lektor og undervisningsfag som norsk, psykologi, samfunnsfag, engelsk, matematikk, eller yrkesfag som for eksempel kokk (yrkesfaglærarane sa lite om kva fagbrev/yrkesutdanning dei sjølv hadde, dei refererte heller til «arbeid i nærlingslivet»). Nokon har lang og andre kortare erfaring som lærarar. Felles var at dei driv spesialundervisning og anna tilpassa opplæring uavhengig av om dei har formell spesialpedagogisk kompetanse. Dei fleste me snakka med har det ikkje, men det var også nokre unntak med spesialpedagogisk utdanning på masternivå.

*Rådgjevarane på skulane* som er intervjuar har stort sett lærarutdanning, det vil seie utdanning i undervisningsfag som til dømes sosiologi, religion, geografi, psykologi kombinert med praktisk-pedagogisk utdanning. Men andre lærarutdanningar er også representert. Nokon har vidareutdanning i rådgjeving og/eller master i spesialpedagogikk. Dei har alle lang skuleerfaring frå VGS, samt at nokon har erfaring frå arbeid i oppfølgingstenesta, frå BUP eller frå grunnskulen. Dei kombinerer ofte rådgivarstillinga med undervisningsstilling.

*Skuleleiarane* som vart intervjuar har stillingsnemningar som rektor, assisterande rektor eller avdelingsleiar og dei hadde alle lærarutdanning i ei eller annan form i kombinasjon med ulike vidareutdanningar. Til saman har skuleleiarane svært allsidig utdanningsbakgrunn som representerer eit breitt spekter av akademiske fag men også yrkesfag. Mange har også disiplinutdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk, rettleiingsstudium, rektorutdanning eller annan leiarutdanning. I tillegg har dei fleste «gått gradene»; dei har vore lærarar, RLT rådgivararar, sosialrådgjevarar, seksjonsleiarar, fagkoordinatorar, utdanningsrådgjevarar, inspektørar og avdelingsleiarar.

*Rådgjevarane i rettleiingstenestene* som omfattar pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), oppfølgingstenesta (OT), oppfølging av lærlingar, lærebedrifter, og rettleiing i vidaregåande opplæring for vaksne, har kombinasjon av fleire typar utdanning. Av dei vi intervjuar hadde nokon ei eller annan form for lærarutdanning og kombinasjonar av etterutdanningar, mens andre hadde disiplinutdanning i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Lærarutdanningane var representert ved yrkesfaglærarutdanning, barnehagelærarutdanning og allmennlærarutdanning. Disiplinfagutdanningane var representert ved bachelor og master i spesialpedagogikk og pedagogikk. Mange hadde kvalifiserande vidareutdanningar innan ulike pedagogiske fag. Det er også tilsett eit

psykologteam på 6 personar i RLT som eit lågterskeltilbod som skal støtte skular, opplæringskontor og bedrifter med å fremje psykisk helse og trivsel, auke læringsutbytte, og hindre fråfall, men ingen av disse vart intervjuet i denne kartlegginga

Ut ifrå utdannings- og yrkesbakgrunnen til utvalet i denne undersøkinga, finn ein altså at lærarane er den mest einsarta gruppa, trass at dei representerer ulike undervisningsfag, både akademiske og yrkesretta. Lærarane er formelt sett underlagt nasjonale krav for lærarkompetanse. Skuleleiarane er på lik linje med lærarane ei relativt homogen gruppe med tanke på type utdanningsbakgrunn. Det same gjeld rådgjevarane ved skulane. Både rådgjevarane i skulen og (dei aller fleste) skuleleiarane har lang erfaring frå skulen. Kompetansen i rettleiingstenestene er den som er mest mangfaldig, hovudsakeleg ved ulike typar spesialpedagogisk utdanning. Ein ser at rettleiingstenestene er samansette av tilsette med lang fartstid og mykje ulik erfaring, og tilsette med få år i yrket.

Om ein ser skule og rettleiingsteneste under eitt, synest det altså å vera solid og brei fagleg kompetanse i feltet, både basert på utdannings- og erfaringsbakgrunn. Samstundes kan det synest som at formell spesialpedagogisk kompetanse gjennom utdanning er svakt representert både på lærar- og leiarnivå i skulen. Slik kompetanse er mykje meir synleg når ein ser på utvalet av dei som arbeider i rettleiingstenestene, men her er det stor skilnad i kor lenge dei tilsette har vore i yrket og dei har difor ulik mengd erfaringsbasert kunnskap til dømes om samhandling og organisasjonsutvikling.

---

## 5.2 ANSVARSOMRÅDE, ROLLER OG SAMARBEID

---

### 5.2.1 GENERELT OM ROLLER OG ANSVARSOMRÅDE

---

Ansvarsområda og rollene til dei ulike aktørane er i stor grad definert av lovverket og gjennom politiske og administrative avgjerder på nasjonalt nivå og på skuleeigarnivå. Men dei er også definert av profesjonane og korleis tenestene har vorte til i eit historisk perspektiv. Innanfor disse definisjonane, som er meir og mindre formelle og uttalte, er det eit handlingsrom der arbeidstakarane sjølve tar stilling til kva dei skal gjere og korleis. Informantane fekk derfor spørsmåla: Kva er ditt ansvarsområde og kva er di rolle i samhandlinga mellom skole/lærebedrift, rettleiingsteneste og anna støtteapparat? Dei fekk også spørsmål om kven dei arbeider mest med, korleis dette samarbeidet er organisert, kva dei oppfattar er andre sine ansvarsoppgåver og roller, ansvarslinjer, korleis kapasiteten vert brukt, kor ting eventuelt vert problematisk og stoppar opp og kva som kjenneteiknar god samhandling. Landskapet som brettar seg ut her er komplekst.

Skulane melder om at arbeidet med klargjeringa av ansvarslinjene mellom skule og rettleiingsteneste har vore opplevd som eit paradoks. På den eine sida skulle rettleiingstenestene komme nærare, på den andre sida vert prosedyrane stramma inn slik at det skulane fekk hjelp til før, opplever dei ikkje å få hjelp til no. Frå skulesida vert det blant anna sagt at skuleeigar eller rettleiingstenestene sjølve kunne sagt klarare frå om at rettleiingstenestene i fyrste omgang må prioritere det å få «orden i eigne rekker», som ein skuleleiar uttalar det, framfor eit nært samarbeid med skulane. Frå rettleiingstenestene si side er det uttrykt at skulane må arbeide meir med det dei skal vere i stand til å gjere på eiga hand i dette nye systemet. Altså er oppfatninga at både skular og rettleiingstenestene ein jobb å gjere internt før koplinga mellom dei kjem til å fungere godt.

For å illustrere korleis samarbeidet rundt elevar med særlege behov for tilpassing faldar seg ut i praksis, byrjar vi med å vise korleis aktørane opplever at ressurstema fungerer.

---

## 5.2.2 ROLLER OG SAMHANDLING SETT I LYS AV ARBEID I RESSURSTEAMA

---

Ressursteamet er eit tverrfagleg team som har ansvar for å belyse både system- og elevsaker frå fleire sider og sørge for at det vert sett i verk tiltak der det trengs. Den reelle samansetjinga til teama ser ut til å variere, det same gjeld kven som kallar inn til møter. Det generelle bildet er at teama er samansett av: Rådgjevarane på skule, skuleleiinga representert med rektor eller assisterande rektor, avelingsleiarar og rettleiingsteneste representert ved PPT og kanskje OT. Ein del team har også helsesjukepleiar med. I tillegg kjem andre, for eksempel kontaktlærarar eller aktuelle eksterne aktørar, som vert kalla inn frå sak til sak.

Det generelle intrykket er at disse teama fungerer slik namnet tilseier, dei er ein ressurs for arbeidet på skulane. I alle intervju vert teamet referert til som eit aktivt organ som samlar dei ulike aktørane. Samtidig vert det peika på utfordringar som handlar om samansetjinga av teamet. Ei sak som vart diskutert er at helsesjukepleiar har vorte tatt ut av ressursteamet, ei anna sak er at OT burde vore med. Verdien av at kontaktlærararar vert innkalla til teamet i spesifikke saker er framheva. Utfordringar knytt til teieplikt vert også tematisert. Vi skal no sjå nærare på nokre synspunkt knytt til desse ulike utfordringane.

Fleire fortel at helsesjukepleiar ikkje lenger er ein del av teamet, og at det er eit problem. Gruppe 4, som består av lærarar, er kritiske til denne utviklinga fordi det er ressursteamet på skulen som har det samla ansvaret for å følge opp at elevar som treng ekstra hjelp faktisk får det.:

«Ja, altså vi tek jo ting opp i ressursteam. Og på ein måte der foreslår vi jo... der sit jo både skulen si leiing og ja helsesjukepleiar sit ikkje der, men vi arbeider med å få ho inn igjen for PPT

har jo bestemt at ho skulle ut. Og det (...) det er jo veldig lite hensiktsmessig for dei aller fleste sakene som vi har, har jo også helsesjukepleiar. Så det blir eit betre team rundt eleven om vi kan samarbeide. Så vi arbeider med å få ho inn igjen...» (Gruppe 4).

På oppfølgingsspørsmål om det er rettleiingstenestene som bestemmer kven som skal sitje i ressursteam, gav informanten uttrykk for at det i alle fall var dei som avgjorde at helsesjukepleiar skulle ut. Grunngevinga, slik informantane oppfattar det, var at ein ikkje ville at PPT-rådgjevarane skulle måtte høyre på slike helserelevante saker sidan dei ikkje «tek» i slike saker. Gruppe 4 oppfattar altså at rettleiingstenesta ikkje har kapasitet til å bruke tid på dei helserelevante sakene, og at dette vert presentert som grunnen til at helsesjukepleiar ikkje er med i ressursteamet. Andre som kjem frå Rettleiingstenesta (gruppe 8 og 9) fortel at helsesjukepleiar er med i ressursteam og fortel at dette er veldig nyttig fordi ein slik får belyst saker frå ulike sider.

Det at mange elevar slit med helseproblem som går ut over skulearbeidet, gjer at den opplevde grenseoppgangen mellom PPT og helsetenester, som for eksempel helsesjukepleiar eller BUP, er vanskeleg å forhalde seg til.

«Ja, fordi alt som er relatert til helse, det forhold jo ikkje PPT seg til. Dei vil jo berre ha elevar som har fagvanskar... Vi har jo nokre gongar prøvd å seie til PPT at vi ynskjer å tilvise ein elev og so seier dei «nei, det er helserelevante og då kan han ikkje tilvisast». Eh, og då er på ein måte... og vi har ein helsesjukepleiar som 80% stilling her. Ho kan jo ikkje tilvise eleven vidare i systemet til BUP og slikt til dømes. Så det må jo eleven gjere sjølv gjennom fastlegen sin. Slik at for alle desse helsesakene så på ein måte har vi jo ein helsesjukepleiar som vi har møter med ein gong i veka med der vi følger opp sakene der, og det mest alvorlege sakene så sørger ho liksom for at dei får kontakt med psykologen i teamet hennar. Om dei tenker det er fare for liv og helse, slik som det nokre gongar er. Men akkurat støtta rundt slike helserelevante problem som det er voldsomt kraftig auke av, den er ganske mangelfull opplev eg. Eg opplever at vi rådgjevarar og helsesjukepleiarar sit ganske aleine om det, som gjer at vi er ganske overarbeida sånn totalt sett. [...] Så, eg skulle ønske at det var ei slags tilsvarande teneste for psykisk helse som det er for fagvanskar, eller om det ikkje er tilsvarande så vertfall eit eller anna system som er litt tettare rundt oss på systemnivå. Det er ikkje alle elevar som slit som på ein måte har det i seg å gå til fastlegen sin. Og få den tilvisinga til BUP eller psykolog eller...» (Gruppe 4)

Problemet oppstår altså når eleven sjølv eller føresette ikkje definerer problemet som noko ein skal gå til helsetenestene med, eller at dei gjer det men ikkje koplar på skulen. I slik tilfelle står skulen utan relevant informasjon, men må likevel handtere situasjonen i det daglege. Når gruppe 4 etterlyser ei tilsvarande teneste som PPT eller ei system «som er litt tettare rundt oss» er det antakeleg uttrykk for at skulen opplever behov for meir generell støtte og kunnskap om helsemessige utfordringar og problem som ungdommar står overfor.



Ei av rettleiingstenestene fortel at dei saknar å ha OT-delen av si teneste i ressursteamet eller liknande team på skulen, fordi denne typen samarbeidsarena då manglar. Behovet vert knytt til endringa med omsyn til kven som skal ta ansvar for formidlinga av lærlingplassar.

«Dette med at skulane skulle ta ansvar for formidlinga [av lærlingplassar] det gjorde at ting blei...eg trur det kom litt brått på dei. Så dei strevar litt med å på ein måte finne sin plass i forhold til prosessen (...). Der er ikkje etablert nokre slike møter eller ressursteam slik som kollegaen min er med på då [viser til den andre som vert intervjuet og som er i PPT]. Vi snakkar saman ved behov, eller vi får ein telefon eller ja, om vi kan ha noko å bidra med» (Gruppe1).

OT-rådgjevaren frå rettleiingstenesta oppfattar at dette handlar om at det tar litt tid før ting går seg til og forventar at ein etter kvart kjem fram til ei betre organisatorisk løysing. Samstundes fortel gruppe 9 at OT hjå dei er med i ressursteamet, så her er det tydelegvis ulike lokale praksisar.

Gruppe 8, frå rettleiingstenesta, framhevar kor viktig det er å ha med nokon som kjenner eleven godt med på ressursteam-møta, som kontaktlærer. Om og kor ofte kontaktlærer vert koplå inn varierer tydelegvis mellom skulane:

«Ja, av og til kjem kontaktlærer. På nokre skular er dei veldig flinke - eller - eg synes i alle fall det er veldig positivt når dei tek inn kontaktlærer. For dei har veldig mykje informasjon som vi ikkje får gjennom avdelingsleiarane. Dei sit jo også i ressursteam, sant» (gruppe 8).

Dei forklarar vidare at den informasjonen kontaktlærer kjem med ofte er meir presis enn det ein avdelingsleiar kan formidle, og resten av teamet får moglegheit til å stille spørsmål for oppklaring. Samtidig påpeker dei at den vurderinga om saka som avdelingsleiar og kontaktlærer har hatt saman i forkant av innmelding av saka til ressursteam, som viktig for det som seinare skjer i dialogen i ressursteam-møta.

Samla viser desse erfaringane at det rår ulike praksisar når det gjeld kven som er med i ressursteam og det er ulike tankar om kva som er formålstenleg. Ein ser også at ulike løysingar her vil kunne imøtekomme litt ulike behov hjå ulike aktørar. Fleire av dei vi intervjuet visste ikkje kven som kan avgjere samansetjing av ressursteama og heller ikkje om og eventuelt kva føringar som eksisterer.

Fleire skular problematiserer at avgrensingane som er gjort høve til kva rettleiingstenestene no skal arbeide med, blant anna får følgjer for kva slags saker som kan tas opp i ressursteama. Dei opplever at rettleiingstenestene ikkje vil bruke tid på å diskutere enkelte typar saker fordi dei ikkje er i tråd med administrative føringar for kva dei skal involvere seg i. Difor kan ein til dømes ikkje diskutere saker som ikkje er tilvist slik dei skal, eller fordi dei er tilvist som systemsak men likevel ikkje akseptert som systemsak fordi skuleeigar jobbar med saka på andre måtar. I tillegg til helsereelaterte saker, vert det

for eksempel vist til kartlegging av minoritetsspråklege elevar som saker der grenseoppgangane til PPT medfører problem. Eit resultat av disse opplevde avgrensingane er at rettleiingstenesta ikkje er så tett på som det skulen hadde sett føre seg før dei organisatoriske endringane vart gjort i fylket.

I tillegg til slike avgrensingar i korleis rettleiingstenestene praktiserer sitt mandat, peikar skuleleiarane i gruppe 17 på teieplikt som noko som gjer at drøftingane i ressursteamet kan vera vanskelege. Mens skulen har behov for at saker vert diskutert fortløpande og fritt i ressursteamet, opplever dei at enkelte saker ikkje kan diskuterast ope fordi ein meiner det vert brot på teieplikta.

«Det er noko med at her sit det instansar, både helsesjukepleiar og skulepsykolog. Og det kan godt vere at det er nokon av disse elevane som er innom fleire. Så det er eit større bilete enn akkurat den saka ein tek opp, sant. Det er menneske vi jobbar med og dei er komplekse. Og det opplever eg i alle fall som litt tungt. Det blir så tungt å snakke om fordi ein skal anonymisere heile tida, og så er det ikkje sikkert, altså du klarar ikkje å kvalitetssikre at alle veit kven det er snakk om viss det er fleire inne og jobbar med denne på ulike områder» (gruppe 17).

Ein opplever altså samtalen som vanskeleg når ein hele tida må ta omsyn til kven som er til stades og konsekvensane er at dei anten lar vere å ta opp saker som det er behov for å belyse, eller at dei tar sakene opp men brukar omformuleringar om personar og klassar dersom samtykke til å snakke ope ikkje er gitt. Det å snakke om sak eller vanske isolert og anonymt opplevast ikkje tilfredsstillande når ein skal vere eit lag rundt eleven og det er mykje forskjellig informasjon som er relevant i arbeidet for å finne gode løysingar.

Rådgjevarane i rettleiingstenestene er knytt til fleire skular og kan dermed sjå forskjellar i korleis ressursteam fungerer. Ein rådgjevar uttalar:

«Det er jo ikkje likt... altså ressursteamet er jo, det er vårt møte med skulane der vi sit ute på skulen. Det er varierende kor god kvalitet det er i desse ressursteama og i kva grad skulane forstår vårt mandat som PPT rådgjevarar» (gruppe 5)

Erfaringa rådgjevarane i rettleiingstenestene har med ulike ressursteam, og kanskje spesielt den samla erfaringa rådgjevarane har på tvers av skular, kan vere ei god kjelde til å forstå korleis disse teama fungerer i fylket generelt sett. Samtidig ser ein at skulane sine behov for disse møteplassane som ressursteamet utgjer skil seg frå rettleiingstenestene sine behov, og kva som kan beskrivast som eit godt fungerande team vil komme an på kven som vurderer det som skjer.

Ved å sjå på samhandling og roller i lys av samarbeidet i ressursteam, har me fått synleggjort nokre tematikkar og spenningar i samarbeidet som vil verta fokusert nærare seinare i denne delen av rapporten. No vil vi fyrst gjera greie for korleis interne rutinar og samarbeid med andre vert erfart, fyrst frå skulen og så frå rettleiingstenesta sine perspektiv.

---

### 5.3 ROLLER OG SAMHANDLING I SKULANE

---

Kartlegginga viser at sjølv om det er stort samsvar på tvers av skular i måten roller og ansvar for tilpassa opplæring er fordelt, er det skilnad i praksisar fordi skular tilpassar seg samansetting og behov i elevgruppa dei har.

Gjennom intervjuar formidlar både skuleleiingar, rådgjevarar og lærarar på skulane veldig klart at dei tar på stort alvor ansvaret dei har for *alle* elevar og for å tilpasse og gje spesialundervisning der det trengs. Rollefordelinga mellom dei ulike aktørane i skulane har same hovudtrekk på alle skulane, og rollene synest i stor grad like. Det kviler eit ansvar på kontaktlærar for å både sørge for at behov vert fanga opp og følgt opp i dagleg arbeid. Skulen sine rådgjevarar beskriv sjølv, og vert beskrive av andre, å ha ei nøkkelrolle i arbeidet sidan dei fungerer som kontaktpunkt mellom lærarar, leiing, rettleiingsteneste og anna støtteapparat. Både rektorar og avdelingsleiingar fortel at dei ser som sitt ansvar å sjå til at systemet fungerer lokalt, og dei er berre tett på lærarar og elevar i enkelte saker.

---

#### 5.3.1 SKULANE TILPASSAR SEG ELEVRUPPA

---

Utover disse generelle trekk i ansvarsfordeling vitnar intervjuar med rettleiingstenestene og skulane om at det etablerer seg ulike praksisar. Det er til dømes forskjell på kor stor del av elevane som har behov for spesialundervisning på kvar skule, slik også forskinga viser (Markussen, m.fl., 2019). Dei skulane som finn at dei i stor grad har ei heterogen elevgruppe med omsyn til behov for tilpassa opplæring og spesialundervisning, har naturleg nok knytt til seg meir kompetanse på dette feltet og kan synast å ha meir gjennomarbeidde og etablerte rutinar for arbeidet enn skular der det er lite behov for tilpassingar og spesialundervisning. Samansetjinga av elevgruppa vert mellom anna påverka av kven som søker seg inn på skulen. Ein kan difor sjå at nokre storby-skular på den eine sida har ei meir homogen elevgruppe der det er relativt lite behov for spesialundervisning, og på den andre sida nokre skular som har ei svært heterogen gruppe med elevar som har stort behov for spesialundervisning og tilrettelegging. I småbyar og distrikt der det er færre skular å velje mellom og difor søker dei fleste seg inn på den lokalen nær-skulen. Elevgruppa her blir dermed blanda, men ikkje så heterogen eller homogen som i enkelte skular i storbyen.

At skulane tilpassar seg behova i elevgruppa, får konsekvensar for kor mykje spesialpedagogisk kompetanse som vert opparbeidd lokalt. Eit gjennomgåande mønster i intervjuar med tilsette i skulen er at når skulane har fleire tilsette som jobbar aktivt opp mot rettleiingstenestene og anna støtteapparat, så spreier den kunnskapen dei opparbeider seg til andre tilsette på skulen, til dømes når desse har behov for litt hjelp i enkeltsaker. Det handlar om at når nære kollegaer hjelper

kvarandre, så ser det også ut til at organisasjonen som heilskap utviklar seg. Rettleiingstenestene bekreftar dette inntrykket og seier det er forskjell på skulane både med tanke på kompetanse og rutinar, og dermed også kva type kontakt det er mellom rettleiingstenestene og skulane.

Eit eksempel som illustrerer ulike rutinar på skulane, er korleis det ein kallar «pedagogisk rapport» vert handtert. Den pedagogiske rapporten gjer greie for kva problemet er og kva tiltak som er prøvd i ei sak før tilvising til rettleiingstenesta for nærmare utgreiing. På enkelte skular er det i hovudsak rådgjevarane som rettleiar lærarar som skal skrive denne rapporten. Her fungerer rådgjevar som samtalepartner, men lærarane skriv sjølve pedagogisk rapport og kanskje også tilvising. Ved andre skular fører rådgivar sjølv både den pedagogiske rapporten og tilvisinga i pennen. Der det er mange elevar med behov for spesialpedagogisk støtte opplever lærarane at dei har mange dei kan retta seg til for å få hjelp til å skrive. Medan det på enkelte skular kjem fram at det er uttalt systematikk og klare rutinar i dette arbeidet, verkar det andre stader som ein ikkje har overskot til å fylgje opp dette arbeidet. Vi ser for eksempel at omorganiseringa i samband med fylkessamanslåinga har gjort at ressursar enkelte stader er flytta på, og skular som tidlegare hadde kompetanse og kapasitet internt opplever at dei har mista ressursar til dette arbeidet. Ein konsekvens av at skulane har så ulike rutinar, er at dei pedagogiske rapportane og tilvisingane som rådgjevarane i rettleiingstenestene mottar som grunnlag for si utgreiing av ei sak, har svært varierende kvalitet.

Vi skal no ta føre oss nokre erfaringar som kan seiast å illustrere korleis arbeid i skular som høyrer til i dei to kategoriane – heterogene og homogene elevgrupper - me har beskrive over, kan sjå ut. Dette er berre døme og erfaringane frå desse skulane kan ikkje generaliserast til å gjelda alle innanfor same kategori. Dei viser likevel nokre tendensar som er interessante å sjå nærare på.

---

### 5.3.2 PRAGMATISKE INTERNE LØYSINGAR PÅ SKULAR MED RELATIVT LITE SPESIALUNDERVISNING

---

Gruppe 3 og 4, som representerer skular som har få elevar med spesialundervisning og høgt karaktersnitt for å komme inn, fortel om mykje internt samarbeid om dei elevane dei har som treng spesiell tilrettelegging og spesialundervisning. Viss faglærar ser at ein elev ikkje har godt nok utbytte av undervisninga tek han eller ho kontakt med kontaktlærar og rådgjevar. Deretter arbeider dei med å tilpasse opplæringa på ulike måtar og gjerne setje saman grupper som treng ekstra hjelp, for eksempel før prøvar eller for ein lengre periode, og på denne måten sjå om dei finn løysingar. Her er avdelingsleiar inne med tanke på lærarressursar. Samhandlinga med rettleiingstenestene vert i relativt liten grad tematisert i disse intervju.

På ein av disse skulane med få elevar som treng spesialundervisning og tilrettelegging, opplever lærarane at det er relativt greitt å tilpasse undervisninga etter behov. Dei seier terskelen er låg for at dei kan snakke saman internt på skulen og at dei har «*sånn god kultur på at vi snakkar saman ofte og vi har mange ulike møteforum*» (gruppe 4). Avdelingsleiarane seier dei er i kontinuerleg dialog med lærarane og rådgivarane om kva som trengs og kva løysingar dei kan finne. Lærarar og rådgjevarar på denne skulen bekreftar denne pragmatiske tilnærminga med å organisere mindre grupper av elevar med for eksempel forsterka matteopplæring. Viss dette viser seg å ikkje fungere, så kartlegg dei meir og tilviser eleven til PPT for utgreiing. Dette skjer i tilfelle i samråd mellom lærar, elev og rådgjevar. Skulen har nokre få elevar som treng mykje tilrettelegging og her er rettleiingstenesta og anna støtteapparat involvert. I oppfylginga av eleven balanserer skulen då mellom enkeltvedtaket som er gjort med bakgrunn i rettleiingstenesta si sakkunnige vurdering og det som lærarane opplever er riktig å gjere med tanke på korleis eleven opplever skuledagen. For eksempel kan det hende at viss ein lærar har god kontakt med eleven, så kan denne ta over noko undervisning der faglærar etter vedtaket skulle vore den som gav undervisninga, fordi ein vurderer relasjonen lærar-elev som særleg viktig for eleven sin trivsel og progresjon.

Dette er ein praksis andre lærarar frå andre skular også fortel om. Gruppe 12 trekkjer fram eit døme på ein enkeltelev som har hatt mykje eineundervisning på ungdomsskulen men som har ytra stort ynskje om å vere del av eit klassefelleskap. Sjølv om dette ikkje er tilrådd ut frå sakkunnig vurdering har lærarane gått saman og funne løysingar seg i mellom, med fokus på trivsel og lærelyst, utan å involvere rettleiingstenesta eller anna hjelp. Dei seier:

«For det er ikkje sunt å vere aleine, og føle at alle andre ser ned på deg. Det gir jo veldig dårleg sjølvtilitt for eleven... Det at eleven no får lov til å vere inne i ei klasse det ser eg jo at... sånn at eleven har jo hatt ein veldig god framgang, og har mykje større glede av å vere på skulen... altså det er ein veldig kjekk og grei elev å ha i klassen. Og eg synes jo det er forferdeleg trist å vite at eleven har hatt så mykje einetimar og har kjent seg einsam» (gruppe 12).

Argumentet deira er at det å vere tett på eleven til dagleg gjer at dei ser kva som er nødvendig for å gje eleven eit godt undervisningstilbod i eit fellesskap. Samtidig er det slik på denne skulen at PPT er godt integrert, PPT-rådgjevaren er lett tilgjengeleg til dagleg for uformelle samtalar og mykje vert avtalt kollegaer mellom. I dette dømet kan det også vere interessant å merke seg at skulen tek omsyn til eleven sin rett til medverknad, altså retten til å bli høyrte i avgjerder som omhandlar dei sjølv, utan at dette vert direkte tematisert i intervjuet.

---

### 5.3.3 GODE INTERNE PROSEDYRAR OG EKSTERNT SAMARBEID PÅ SKULAR MED MANGE ELEVAR MED SÆRSKILTE BEHOV

---

Gruppe 17 og 18 representerer ein skule med store forskjellar i elevgruppa. Mange elevar er tatt opp på særskilt grunnlag. Dette er elevar med store utfordringar som vert tatt inn på fortrinnsrett og elevar som har mindre utfordringar som vert tatt inn etter individuell vurdering. Dei har også søkjarar på vanleg grunnlag som har særlege behov i mindre grad. Skulen fortel om eit godt system for å ta imot elevar med ulike opplæringsbehov, men at det også er ting som kan forbeistrast. Rundt inntak av elevar med stort behov for tilrettelegging finn skulen at det er godt samarbeid med inntakskontoret. Terskelen for å ta kontakt er låg, kommunikasjonen er uformell og dynamisk. Dette opplever skulen som bra, samtidig som det i det også kan «glippe» fordi det er fleire tilsette frå skulen inne i same sak. Viss då ikkje alt vert skriftleggjort, så oppstår det problem. Spesielt gjeld dette når det er snakk om ressursar og ekstra behov for bemanning. I følge ein av leiarane bør skulen og kanskje skuleeigar også, jobbe meir med «sparing» eller loggføring av det som skjer i denne kommunikasjonen.

Når det gjeld prosedyrar for å ta imot elevar som treng tilrettelagt undervisning, skrive pedagogisk rapport, lese sakkunnig vurdering og utarbeide individuelle opplæringsplanar (IOPár), så seier dei vi snakkar med at det arbeidet går veldig greitt på denne skulen, fordi ein har jobba mykje med det. Det betyr også at dersom ein lærar som ikkje er vane med å jobbe med elevar som treng ekstra hjelp og støtte, som kanskje er ny eller berre gjer slikt arbeid kvart femte år, bør kunne få god hjelp frå erfarne kollegaer. Skuleleiinga meiner det er god kultur for slikt samarbeid. Skulen opplever óg at dei sakkunnige vurderingane som rettleiingstenesta bidrar med er gode og seier dei vert brukt aktivt både i utforming av enkeltvedtak og IOPár. Avdelingsleiarane har rutinar for å lese gjennom IOPáne før dei vert sendt til elevar og føresette. Tilbakemeldinga frå PPT er at dei er nøgde med det interne arbeidet skulen gjer i samband med tilvising og oppfylging av saker. Rådgjevarane på skulen vert omtalt som «navet» i arbeidet.

Skuleleiinga trur vidare at behovet for spesialundervisning vert mindre fordi skulen i utgangspunktet er gode på å tenkje kreativt kring tilrettelegging for elevar som treng det. I tillegg har skulen hatt relativt god økonomi og det kan vere at behovet for spesialundervisning derfor faktisk er underrapportert. Lærarane vi intervjuar (gruppe 18) opplever samarbeidet med PPT som godt, dei er til stades eit par dagar i veka og snakkar med lærarar og elevar, og dei har ei dør ein kan banke på viss ein lurar på noko. Dette bekreftar at dynamiske samspel mellom skule og støttetjenester gjer at mange problem og utfordringar kan løysast etter kvart som dei oppstår og kanskje slik unngår at ein må inn med meir omfattande tiltak. Slik samhandling, som i dette tilfellet er betinga av at PPT ofte og

regelmessig er fysisk tilgjengeleg på skulen, gjer altså at ein utviklar praksisar som er i tråd med prinsipp om tidleg innsats.

Samstundes er skuleleiinga ikkje heilt nøgde med korleis dei får brukt rettleiingstenesta etter opprettinga av Vestland fylke. Dei hadde for eksempel hatt behov for å ha PPT inne i diskusjonar om elevane si utvikling, sett i ein større samanheng:

«Til dømes når vi kjem til fyrste termin vurdering. Så ser vi sånn: Kor mange elevar har IV, kor mange har 1. Kven er dette. Kor store... så lagar vi rekneark og ser at disse fem elevane har IV i kroppsøving, disse slit i 1P, så mange, sant, kva gjer vi med det? Og så diskuterer vi litt ulike typar vanskar. Men ein sånn diskusjon kan ikkje PPT vere med på for då kjem dette med teieplikt inn... dei kan ikkje vite at Anne i 1C har 1 i matte fordi ho er ikkje tilvist dei, ikkje sant...» (gruppe 17).

I slike diskusjonar veit skulen at PPT har verdifull kompetanse å bidra med, som skulen treng. Men PPT kan ikkje delta på grunn av at skulen har teieplikt overfor PPT og fordi dette ikkje er ein del av deira definerte arbeidsoppgåver. Når skulen vart førespegla at rettleiingstenesta skulle komme tettare på skulen, så vart det skapt forventingar om at skulen skulle kunne nytte PPT i slike saker, men det er altså ikkje mogleg.

Lærarane melder også om at dei kunne trengt meir støtte frå eksterne i sitt arbeid med elevar som skal ut i yrkespraksis. Om denne prosessen fungerer godt er no litt for «personavhengig», og dei opplever sjølve at dei må ta seg mykje til rette å hjelpe elevane. Lærarane er også opptatt av å finne ein god veg fram for lærekandidatar, som altså ikkje siktar mot fagbrev men kompetansebevis, noko som inneber stor grad av kontakt med aktuelle bedrifter som kan ta imot kandidatar. Men det er få tilpassa arbeidsplassar å oppdrive innanfor enkelte av faga denne skulen tilbyr, og det kjem an på lærarane om dei klarar å finne ein god plass for sine kandidatar:

«Vi har jo hjulpt ein del av dei då, til å finne bedrifter som har forståing for at eleven krev noko ekstra. Der han har gått på... ikkje ordinært læringsløp men kandidat [...] då er det liksom avhengig av oss. Då er det vi som kjenner dei og pratar for den eleven. Fordi vi kjenner ein person som brenn litt for elevar som har det litt vanskeleg. Vi må finne den personen, faktisk» (gruppe 18)

Sjølv om skulen har godt samarbeid med rettleiingstenesta generelt, opplever likevel disse lærarane at dei i stor grad må ordne opp sjølve. Dei har behov for eit godt samarbeid med bedrifter og kommunane der elevane høyrer heime. Slik kan dei kjenna at nokon andre også tek ansvar slik at kandidatane ikkje hamnar i NAV-systemet. Lærarane etterlyser også at stat og fylke har arbeidsplassar å tilby denne gruppa. Vi skal seinare sjå at rettleiingstenestene også løftar fram manglar i rolleavklaring og system knytt til arbeidet med å finne læreplassar til denne elevgruppa (Sjå punkt 5.5.3).

---

### 5.3.4 VARIERANDE KOMPETANSE FOR GJENNOMFØRING AV SPESIALUNDERVISNING

---

I vidaregåande skule er det i stor grad faglærarar som gjennomfører spesialundervisninga, og dei har ikkje nødvendigvis spesialpedagogisk kompetanse (Markussen, 2019) og det inntrykket sit vi att med etter denne kartlegginga også. Vi har intervjuet nokre lærarar som har solid formell spesialpedagogisk kompetanse, medan fleire fortel korleis dei litt tilfeldig vert sett til denne typen undervisning. Nokon av dei ytrar ikkje spesielt ynskje om støtte frå rettleiingstenestene til arbeidet, mens andre gjer det:

«For å svare for meg sjølv, så kunne eg trengt litt hjelp, ja. For eg har lang erfaring som lærar, men eg er ganske fersk akkurat på dette området her og eg har ikkje noko utdanning i det, så ja [...] Nei, eg har jo litt meir kontakt med rettleiingstenesta, utvekslingar og både det eine og det andre, eigentleg. Så det siste eg fekk av ho som eg har mest kontakt med då, det var ei, altså ho hadde vore på eit kurs om matematikkvanskar. Slik at eg då, då vekk eg den powerpointen som hadde fått, til å lese gjennom. Så har vi planlagt eit møte når vi får tid (ler oppgitt). I ein travel kvardag så er eg litt usikker på kva tid det blir. Der vi skal diskutere den powerpointen, då. Så det kan bli interessant» (gruppe 14).

Gruppe 14 er usikker på kva som kunne vore nyttig kunnskap. Dei er redde for at «*sjølv om noko fungerer for ein elev, så er det ikkje dermed sagt fungerer på ein annan elev. Sjølv om dei gjerne har same diagnose eller same utfordringar*». Dette viser at det metodikk lærarane etterlyser, altså korleis ting kan gjerast,.

Fleire lærarar vi snakkar med er redde at ein del av spesialundervisninga, inkludert spesialundervisning i gruppe, fungerer som ein salderingspost når arbeidsplanane til lærarane skal leggjast. Dei opplever at det ikkje er kompetansen, men at dei har timar igjen som skal fyllast, som avgjer om dei får disse timane. Derfor føler fleire seg på gyngande grunn og at vegen vert til mens dei går, altså etterkvart som dei vert kjende med elevane og kva dei treng. Dei har heller ikkje den spesialpedagogiske kompetansen som skal til for å sjå eller forstå elevane sine behov.

---

### 5.3.5 UNDERVISNING AV MINORITETSSPRÅKLEGE ELEVAR

---

Minoritetsspråklege elevar og deira svært varierte behov for språkopplæring i norsk, vert trekt fram som eit område der skulane sjølve må ha all kompetanse til både kartlegging og utforming av tiltak. Bakgrunnen er at dette ikkje er saker som fell inn under retten til spesialundervisning, men under paragraf 3-12 om «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar». Nokre skular vi snakka med hadde god intern kompetanse og gode rutinar for å jobbe med norsk som framandspråk i fleire fag, nokon har også eigne klassar, mens andre skular strevar med både kompetanse og organisering.



Avdelingsleiar i gruppe 3 fortel at ho har spesielt ansvar for elevar som ikkje har norsk som morsmål. I dette arbeidet opplever ho at ho ikkje treng PPT og at dette fell inn under oppgåver skulen skal ta hand om sjølv. Det er relativt klare reglar og skulen har ikkje mange minoritetsspråklege elevar. Ho gir oss eit døme på korleis ho og lærarane jobbar med dette:

«I psykologi, altså på VG2, så gjer læraren det slik at før ei prøve, så tek ho ein til to timar ekstra med den eleven eller dei elevane og går gjennom ting før prøven. Det kan jo vere i ulike fag. Eg føler at eg ikkje kan pålegge alt mogleg på lærarane, men eg legg opp til at om dei har interesse for det, og jobbar for elevane skal klare det best mogleg, så må vi finne alternative løysingar. Det kan vere anten som eg sa her, eller at dei blir, at dei får ekstrahjelp og kanskje tek dei ut ein time i veka. Altså ikkje ut or gruppa, men ut or den timen slik at dei får jobbe med ting som faglærer har bestemt. Då brukar eg to forskjellige lærarar til det der... Så det blir jo alltid ei vurdering, det skjønar du sikkert også, i forhold til økonomi og korleis ein, ja...Men vi har jo ikkje det store talet på skulen. Då tenkjer eg at det viktig at vertfall det meste er prøvd» (L, gruppe 3)

Her høyrer vi korleis avdelingsleiar legg til rette for å få opplæringa til å fungere med å setje inn ein ekstra lærar der det trengs. Elevane følgjer stort sett den vanlege undervisninga og får noko tilpassa undervisning i tillegg, samtidig som lærarane får tid til å gjere jobben. Slik prøver dei å finne pragmatiske løysingar.

Gruppe 7 seier dei jobbar med hovudsakeleg to grupper elevar i denne samanheng, altså dei som har eit anna morsmål og derfor har behov for ekstra oppfølging når dei byrjar på vidaregåande og dei faglege krava vert større, og dei nyleg komne som har større behov. Dei fortel at skulen har lang erfaring med begge disse gruppene og dei har god kompetanse på skulen med omsyn til kartlegging og tilrettelegging. Samtidig meiner det at det her er omfattande ressursbruk internt på skulane som ikkje er kartlagt på grunn av at dette arbeidet ikkje utløyser vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Gruppe 7 peikar også på at det kan skjule seg behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i den minoritetsspråklege gruppa som er vanskeleg å fange opp på grunn av språklege utfordringar. Det er uklart kva rolle rettleiingstenestene har i grenseoppgangen mellom kva som er midlertidige utfordringar knytt til språklæring, og andre utfordringar som kan utløyse behov for spesialundervisning og anna tilpassa opplæring, til dømes minoritetsspråklege elevar med spesifikke eller generelle språkvanskar. Gruppe 2, som representerer rettleiingstenestene, er også opptatt av denne problematikken. Dei opplever at ein del minoritetsspråklege elevar ser ut til å hamne i ein situasjon der dei ikkje får den hjelpa dei treng fordi eleven eller foreldra ikkje har kunnskap om kva dei har rett på. Det er også tilfelle der haldninga til det å ta imot hjelp, gjer at dei ikkje får hjelp. Difor er ikkje denne gruppa elevar ei sterk gruppe som hevdar sine rettar og pressar på systemet.

Minoritetsspråklege elevar representerer ei gruppe, men samtidig veit vi det er ei gruppe med svært varierende behov (Hilt, 2019), noko intervjuet også bekrefta. Det å møte disse ulike behova er utfordrande både for skulane og rettleiingstenestene. På skular der det stort sett er elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn som meistrar det norske språket godt, er det sjølvstøttare å bidra med den hjelpa som trengs, enn på skular der ein har fleire elevar som ikkje meistrar majoritetsspråket og det kanskje også er andre vanskar inne i bildet som ikkje vert avdekkja. I tillegg til at kompleksiteten i problemområdet er stor, så varierer også kompetansen hjå dei tilsette og kor god organiseringa av undervisninga er. Me vil komme tilbake til dette punktet under punktet systemsaker.

---

### 5.3.6 UAVKLARTE ROLLER OG MANGEL PÅ KAPASITET ETTER NY ORGANISERING

---

Gruppe 21 og 22, som består av skuleleiarar og lærarar, er svært kritiske til verknadene av den nye organiseringa av rettleiingstenestene frå 2020. Det er ei samla oppfatning at rettleiingstenestene har avgrensa arbeidet i dei spesialpedagogiske tenestene etter at dei tok over ansvaret. Tidlegare opplevde skulen at det var det tett samarbeid mellom PPT og skulen. PPT var kommunalt eigd og den lokale kapasiteten som PPT utgjorde var kjøpt inn og gjort til ein del av skulen. Då rettleiingstenestene vart oppretta, forsvann denne kompetansen frå skulen og dei opplever ikkje at den er komen tilbake. For å kompensere for dette er det som tidlegare var spesialpedagogisk koordinator sine oppgåver no fordelt på avdelingsleiarane og dei opplever at dei ikkje har kapasitet, verken i form av tid eller kompetanse, til å ivareta disse oppgåvene på ein god nok måte. Denne skulen har altså ikkje rådgjevarar som tar seg av den spesialpedagogiske delen av arbeidet, slik dei andre skulane som er med i denne kartlegginga har. Ressursteamet på skulen består av skuleleiinga og inkluderer ikkje PPT eller andre i rettleiingstenesta, men det er oppretta møtepunkt med PPT utanom ressursteamet. Ved bekymring om ein elev har tilfredsstillande utbytte av opplæringa vert altså kontaktlæraren vist til avdelingsleiar som på si side har ansvar for mange ulike ting. Ein lærar har 10% av stillinga si knytt til oppfølging av elevar med dysleksi og andre lærevanskar og vedkommande uttrykkjer at det er ein krevjande posisjon å vera i. Ingen har, i fylgje lærarane me intervjuet, kompetanse eller ressursar til å teste elevane, korkje rettleiingstenesta eller skulen.

Slik skuleleiinga forklarar det, er det no slik at dei skal «bestille kompetanse» frå rettleiingstenesta ved behov. Det fungerer greitt i høve til OT delen av tenesta, men ikkje i høve til PPT delen, der skulen opplever at det er lite spesialpedagogisk kompetanse på grunn av stor utskifting av tilsette: «Turnoveren er heilt enorm. Det er stadig nye menneske å forhalde seg til» (gruppe 21).

Samtidig er ikkje skulen internt «rigga» til å ta seg av elevar som treng ekstra hjelp og støtte og det oppstår diskusjonar mellom skulen og rettleiingstenesta om kven som skal gjere kva. Dagens ordning

blir beskrive som «*eit frykteleg vanskeleg, byråkratisk system*» og lærarane føler seg makteslause fordi dei ikkje får den hjelpa og støtta som dei treng. Når kontaktlærarane ber om hjelp opplever dei at dei vert avvist, dei mister då tiltru til systemet, seier dei, fordi dei møter veggen kvar gong dei tek kontakt med rettleiingstenesta. Forskjellen frå før til no vert omtalt slik:

«Eg føler på det og, at den nye rettleiingstenesta har veldig fokus på sakkunnig vurdering. Og alt vi skal... viss ein er heldig å får ei tilvising av ein elev så er det liksom fokus å få skreve den sakkunnige vurderinga, og så er ein på ein måte ferdig med saka. Sånn at dei har ikkje noko, den her involveringa i eleven eller rettleiing på... altså. Dei skriv gode sakkunnige vurderingar, men det stoppar der» (Gruppe 21).

Intervjuar spør om det har vore annleis før?

«Ja, før hadde vi ei kommune som var veldig engasjert i elevane og på ein måte hadde fulgt dei frå fødselen nesten, til dei kom til oss. Så dei kunne kanskje vere veldig på eleven si side då, medan no opplever vi jo på ein måte at den sakkunnige vurderinga er veldig tilpassa skulen sine ressursar, på ein måte» (Gruppe 21)

I denne delen av fylket var PPT tidlegare gjennomgåande i den forstand at det var same kommunale tenesta for både grunnskule og vidaregåande. Det betydde også at sakkunnig vurdering som var gjort for eleven på ungdomsskulen kunne vera grunnlag for vedtak om spesialundervisning når eleven byrja på vidaregåande. No må det ny prosess til, med tilvising frå vidaregåande skule og påfølgande ny vurdering frå PPT, før vedtak om spesialundervisning kan fattast.

Skuleleiar erfarer at systemet legg opp til at det å ha «bestillarkompetanse» frå skulen si side er avgjerande, og når denne manglar vert for eksempel tilvisingar til rettleiingstenesta sendt i retur til skulen. Samtidig opplever altså skulen at kompetansen i rettleiingstenesta varierer og at det difor er vanskeleg å få den støtta skulen treng. På nokre områder opplever skulen kompetansen i rettleiingstenesta som god, men på andre områder beskrivast den som dårleg og prega av svært høg «turnover». Når skulen så opplever å ha mista intern og ekstern kapasitet på denne måten, i form av både ressursar og kompetanse, har dei hatt store problem med å etablere nye system og prosedyrar som fungerer. «*På papiret*» presenterer rettleiingstenestene seg godt og systemet skal «*i teorien*» fungere, seier skuleleiar, men dei får det ikkje til å fungere i praksis. «*Eg føler det at avstanden mellom meg og PPT har blitt mykje lenger*», uttalar ein av lærarane.

I tillegg vert fysisk avstand peika på som ein utfordrande faktor for samarbeidet mellom skular og rettleiingstenester i distrikta. Dette bekreftar også rettleiingstenestene der.

## 5.4 RETTLEIINGSTENESTENE SITT PERSPEKTIV PÅ SAMARBEID MED SKULANE OG SAMARBEID INTERNT

---

*Rettleiingstenestene* sitt ansvarsområde, slik informantane skildrar det, er å sitje i ressursteam på skulane, dei skal jobbe med tilviste elevsaker og skrive sakkunnig vurderingar samt at dei skal jobbe med tilviste systemsaker. På den eine sida skal dei ta initiativ overfor skulane, men samtidig skal dei altså jobbe med det skulane ber dei om. Dei skal også kvalitetssikre arbeidet med sakkunnige vurderingar internt og drive rettleiing av nye rådgjevarar i tenesta. Rådgjevarane seier klart at aktørane dei samarbeider mest med er skulane og då spesielt rådgivarane ved skulane og sjølv sagt interne kollegaer i rettleiingstenestene. Utover det har dei kontakt med dei personane som dei tilviste sakene handlar om, altså elevane, men også føresette, og så kjem kontaktlærarar, faglærarar, lærebedrifter, kommunal PPT og Statped for å nemne nokon.

Eit hovudintrykk er at behovet for rettleiingstenestene sin kompetanse er større enn kapasiteten som er tilgjengeleg. Organisering, prioriteringar og arbeidsdeling vert viktig når ein prøver å kompensere for mangel på kapasitet, og det oppstår lett frustrasjonar og ueinigheit.

---

### 5.4.1 SAMARBEID MED SKULANE FRÅ RETTLEIINGSTENESTENE SITT PERSPEKTIV

---

Frå rettleiingstenestene si side kan forskjellane i rollefordeling og samhandling sjå annleis ut enn frå skulane sitt perspektiv. Når rettleiingstenestene ser mot skulane fortel dei også om «strek i laget» på ulike måtar, altså at det er stor variasjon i kor sjølvstendig skulane jobbar med elevar som treng ekstra tilrettelegging og kvaliteten på det arbeidet skulane gjer. Gruppe 5 seier:

«Det er jo nokre skular som klarar seg veldig godt sjølve og eg har faktisk fått tilbakemelding om at «vi har egentleg ikkje behov for deg vidare i ressursteam for vi er så flinke og gode at vi klarar å løyse alt sjølv» - til dei som ynskjer at vi skal inn og ta elevsamtalar for rådgivarane, sant» (Gruppe 5).

Samtalane med skulane bekreftar det rettleiingstenestene uttalar her og det er mange faktorarar som spelar inn på kvifor det er slik og som vi allereie har vore inne på.

Eit tema som går att i intervju av rådgjevarane er at lærarane har svært varierende kompetanse til å utforme pedagogisk rapport og at det også er variasjon mellom skular på dette området. I tilvisinga av elevsaker til rettleiingstenestene skal skulane forklare kva som er problemet og korleis dei har prøvd å tilpassa undervisninga og kva dei ikkje lukkast med. Dette dokumentet er såleis eit viktig grunnlag som rådgjevaren i rettleiingstenesta jobbar ut ifrå når sakkunnig vurdering skal skrivast. Ein god pedagogisk rapport sparar rådgjevaren for mykje arbeid. Rettleiingstenestene seier dei har prøvd fleire måtar å formidle til skulane og lærarane kva ein slik rapport skal innehalde og korleis den kan skrivast. Men kvaliteten på disse rapportane er framleis svært varierende. Gruppe 5 uttalar... «slik som min dag ser

*ut så er det jo nesten å drive sånn etterforskningsarbeid når det kjem til dei sakkunnige vurderingane, sant». Sjølv om dei samlar informasjonen dei treng ved å snakke med elevar og føresette, treng dei informasjon om korleis eleven fungerer i skulesamanheng og kva som er prøvd ut frå skulen si side. Frå rettleiingstenestene sitt perspektiv verkar det altså slik at dess mindre informasjon rådgjevaren har på førehand, dess meir omfattande vert etterforskningsarbeidet. Når sakene er mange og tida er knapp går dette ut over elevane. Difor er dei opptatt av at skulane skal bli betre på prosedyrane for tilvising av saker, og spesielt dette med pedagogisk rapport.*

Når sakkunnig vurdering er ferdig, varierer det korleis denne vert formidla og korleis og om rettleiingstenesta etterspør skulen si oppleving av vurderinga. Det verkar som det her har etablert seg litt tilfeldige vanar meir enn at det er systematikk i arbeidet. Dette inntrykket stemmer med anna forskning på området (Herlofsen, 2014; Sandvik & Simonsen, 2019). Når den sakkunnige vurderinga er formidla skal arbeidet formelt avsluttast frå PPT si side. Men medan nokre av PPT-rådgivarane seier at dei slepp sakene der, fortel andre at dei føl med på korleis det går vidare.

Når den sakkunnige vurderinga skal formidlast til skulen og eleven, og evt. foreldre, så skjer altså dette på ulike måtar. Nokon sender den sakkunnige vurderinga i skriftleg form, andre avtalar møte og sørgjer for at vurderinga er mottatt og at ein snakkar med skulen om kva som står og kva det inneber. Andre seier at dei tilbyr skulane eit møte for å gjennomgå sakkunnig vurdering saman med lærar og elev: «Det er ei moglegheit vi i PPT har, men det er veldig få som nyttar seg av det i skulane», seier gruppe 10. Men nokon skular inviterer PPT aktivt inn for å fortolke og konkretisere den sakkunnige vurderinga på en slik måte at læraren får hjelp til å lage ein individuell opplæringsplan (IOP) og eit godt opplegg for undervisninga. PP-rådgjevarane meiner at dette er krevjande arbeid for enkeltlærarar sidan dei må ta ulike omsyn. Samtidig er det slik at det som kan vere god hjelp for enkeltelevar ofte også er det for andre elevar og eit grundig arbeid med IOP for ein elev vil komma fleire elevar til gode. Gruppe 2 understrekar at skuleleiinga si støtte i disse sakene er heilt avgjerande, både med omsyn til arbeidet læraren gjer, men også for å fasilitere kontakten med PPT.

Gruppe 9 går litt inn i denne problematikken og seier at det sjeldan oppstår problem når det gjeld skulane si oppfølging med enkeltvedtak og ekstra bemanning, for eksempel miljøpedagogar, einetimar, etablering av grupper med meir. Men det som ofte er eit problem er å få innhaldet i sakkunnig vurdering ut til alle lærarane som har eleven, altså forbi kontaktlærar og til faglærarar i ulike fag. Dette er for eksempel heilt avgjerande for elevar som har lese- og skrivevanskar. Rådgjevar i gruppe 9 seier han går gjennom sakkunnig vurdering munnleg med elev og skule, men så...

«Så kan ein sjå nokre månader etterpå at ein på ein ikkje har tatt det på alvor at eleven har lese- og skrivevanskar, til dømes. At det på ein måte har gått hus forbi... det kan vere det reint

praktiske som eleven treng i timen (...) Det kan vere at nokre lærarar har det på plass, gjerne kontaktlæraren eller noko slikt som kjenner eleven. Men det kan vera ein naturfaglærar, sant, som ikkje har fått med seg at den eleven har lese og skrivevanskar. Det er sånn forventning om at det er i språkfaga dette er mest relevant. Og det er vi jo høgst ueinige i!» (gruppe 9).

Rådgjevaren som uttalar seg her opplever altså at det å fylgje med ei sak over tid gjev det reelle bildet av korleis skulen faktisk har fylgt opp eleven. Ut frå administrative rutinar, seier rådgjevaren, så skal rettleiingstenestene avslutte ei sak når sakkunnig vurdering er levert. Det gjer hen ikkje. Han, på lik linje med fleire andre rådgjevarar, seier dei er meir pragmatiske i forhold til dette og etterspør saker, korleis det går og kva skulane har fått på plass.

Sjølv om rettleiingstenestene har rolle som støtte og ikkje kontroll, ser dei altså praksis på skulane som dei meiner anten ikkje er fagleg forsvarlege, i tråd med administrative retningslinjer eller i tråd med lovverket. Rådgjevarane møter alt frå det dei betraktar som god organisering til det dei ville ha meldt frå om dersom det eksisterte eit internt avvikssystem for sånt i fylket. Det skjer for eksempel i slike tilfelle der rådgjevaren opplever at sakkunnig vurdering er skriven i tråd med eleven sin juridiske rett på tilpassa opplæring og spesialundervisning, mens tilbodet eleven faktisk får hovudsakeleg er tilpassa skulen sine behov og skulen sitt opplegg. Ein PP-rådgjevar uttalar:

«Eg saknar då at eg kan komme tilbake til kontoret og melde i frå. Og då har jo eg opplevd at det ikkje er berre er nok at eg melder frå til min næraste overordna. Eg skulle ønske det var eit avvikssystem som gjekk heilt opp til øvste direktør som har ansvar for skuleområdet.... For det er faktisk mange ting vi må ta med oss som ikkje er greitt og ikkje ok. Måten skulane organiserer ting på. Måten dei tek imot våre sakkunnige på. Som ein skule som eg har vore borti, så ignorerer ein heilt, og berre gjer som dei vil «fordi om». Og det er eit stort avvik for min del. Det er jo indirekte lovbrøt vi ser på sant, og det synes eg ikkje er greitt». (Gruppe 5).

Rettleiingstenestene og skulane er ulike delar av same system, med same arbeidsgjevar, og det som her vert etterlyst er rutinar og infrastruktur for kvalitetssikring.

Gruppe 2 representerer rettleiingsteneste som jobbar i distriktet. Dei kjenner både skular, lærarar og andre deler av støtteapparatet godt, noko dei opplever lett samarbeidet. Dei seier at samarbeidet fungerer på sitt beste når terskelen for å ta kontakt er låg, slik at en får svar på det ein lurar på og får rydda opp i misoppfatningar raskt. Samtidig er dei opptatt av at det må vere gode rammer med omsyn til klarheit i kven som har ansvar for kva, og at det er etablert klare forventningar til kvarandre i arbeidet. Etter fylkessamanslåinga opplever dei at det har vore sett i gang eit «ryddearbeid» der ansvar og roller vert stadig klarare og dei opplever at dei no jobbar meir profesjonelt enn før.

Ei heilt praktisk utfordring som oppstår når rådgjevarane i rettleiingstenestene skal veksle mellom å jobbe på ulike skular og eige kontor, er at dette går ut over konsentrasjon og gjev lite rom for

samanhengande tid til å skrive. Dette er omtalt som eit problem i distrikta der det er store avstandar, men det kan også vere tilfelle i byen der det også kan ta lang tid å flytte på seg. Viss det er fasilitetar på skulane som gjer at rådgjevaren kan jobbe godt der, så erfarer dei at dagane mindre oppstykkar og arbeidsoppgåver tar kortare tid.

---

#### 5.4.2 SAMARBEID MED STATPED

---

Samarbeidet med Statped vert ikkje omtalt i stor grad i intervjuar frå rettleiingstenester, men vert trekt fram som positivt og godt av fleire. Både gruppe 8 og 9 understrekar at mens mange rådgjevarar i rettleiingstenestene kan litt om mykje, så er dei avhengige av samarbeid med dei eksterne, og då spesielt med Statped, som har fagleg spisskompetanse på enkeltområder. Nokon opplever dei også som mindre tilgjengelege no enn før, noko som har samanheng med usikkerheit kring roller i følge med omlegging av systemet.

---

#### 5.4.3 OPPLEVING AV INTERNT SAMARBEID OG KVALITETSSIKRING AV TENESTA

---

Fleire av dei vi snakka med frå rettleiingstenestene fortalte om arbeidet med kvalitetssikring og utvikling av tenesta internt i kvart område og i fylket generelt.

Ein måte å kvalitetssikre sakkunnige vurderingar på er at ein gitt person har som oppgåve å lese gjennom vurderingane til elevar som går ordinært studieløp, mens ein annan kvalitetssikrar vurderingane til elevar som går i mindre grupper. Dei ser då på om det er samsvar mellom vurderinga og det eleven og dei ulike aktørane rundt eleven seier, og om det er god grunngjeving for at eleven har eller ikkje har tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Ein annan måte er at ein leiar godkjenner sakkunnige vurderingar mens ein annan tilsett klargjer vurderingane for godkjenning. I klargjeringa inngår det at rådgjevarar som fører vurderinga i pennen vert rettleia i prosessen viss nødvendig. Målet er å støtte eleven: «*Vi skreddarsyr det den enkelte elev treng. Og det er jo ut frå lovverket og rett på tilpassa opplæring*» (gruppe 5). Fokus er at vurderingane skal kommunisere godt til skulane, spesielt med tanke på å skrive meir presist, «*...mindre stammespråk og prøve å gjere dei betre og klarare*» (gruppe 10).

Rettleiingstenestene har også jobba med malane som dei brukar til sakkunnige vurderingar, både for at dei skal vere enklare å skrive for PPT men også for at det skal vere tydelegare forskulane kva eleven har behov for. Samtidig har dei jobba med å ta omsyn til at skular ynskjer vurderingane skal vere meir generelle enn veldig spesifikke, slik at skulen ikkje blir for låst med omsyn til kva opplegg dei kan lage til for eleven.

Intervjuar spør fleire av tenestene om skulane gjev tilbakemelding på sjølve vurderinga, om den til dømes er eit nyttig verktøy for dei som skal ta imot den. Svara tyder på at det ikkje er vanleg, og i alle fall at det ikkje går føre seg eit systematisk kvalitetssikringsarbeid i den forstand.

Samarbeidet mellom rettleiingstenestene for å sikre kvaliteten i heile fylket, vert trekt fram av fleire, men spesielt i intervju med gruppe 8 og 9. Påstanden er at det er ei stor utfordring at rettleiingstenestene går i utakt i dei ulike delane av fylket og det er lite samarbeid mellom tenestene. Gruppe 8 formulerer det som «tette skott mellom tenestene» og at det er noko som har oppstått etter opprettinga av rettleiingstenestene, altså etter 2020. Noko av det kan ha med koronasituasjonen å gjere, samtidig sit tenestene så langt frå kvarandre at det uansett må det leggjast til rette for ein god del kontakt på teknologiske plattformer. På enkelte plassar er spisskompetansen på ulike områder fordelt på fleire personar og på andre plassar må ein person kunne alt. Dette bildet kjenner vi att frå andre studiar (sjå for eksempel Hopfenbeck, Tolo, Florez Petour & ElMasri, 2013). Når ein verken opplever at ein har nødvendig spisskompetanse og heller ikkje eit godt nok samarbeid mellom tenestene i fylket, vert det problem i praksis. Eit døme kan vera at dersom ein elev for eksempel har behov for logopedhjelp, vert det eit problem om det ikkje det finnast logoped på det kontoret eleven høyrer til under. Det same gjeld der det er behov for psykolog.

Gruppe 9 hevdar vidare at det er lite kommunikasjon mellom kontora med omsyn til kompetanseheving. Ein har fått mange nye leiarar for PPT og ikkje alle har jobba i PPT frå før. Dei har då heller ikkje med seg historia om korleis tenestene har vore utforma tidlegare.

Gruppe 8 seier litt om korleis det var tidlegare:

«Då var vi ofte på samlingar. Vi kunne gå gjennom malane for dei ulike uttalelsane vi skulle gjere. Så vi jobba med det, vi hadde case som vi jobba med i grupper. Altså, veldig inspirerende og viktig, synes eg. Medan no sit vi nokre få for oss sjølve, og den eine sit i ein annen kommune, så det er jo langt vekke frå oss, sant. Sånn at eg synes - eg er ikkje så nøgd som eg var tidlegare med organiseringa. Eg synes det var mykje meir profesjonelt tidlegare. No er eg gjerne litt vel kritisk, men eg synes det altså. Nei, det var kanskje feil å sei profesjonelt, men tidlegare var det ein tydelegare retning. Det er det ikkje no, retninga er utydeleg for meg i forhold til rettleiingstenesta. Kor er me på veg?» (gruppe 8)

Det vert sagt at mange rådgjevarar sluttar fordi dei ikkje orkar å stå i det som har blitt, dei opplever at jobben er for krevjande og det har vore vanskeleg å erstatte disse med folk med nødvendig kompetanse. Fagkunnskapen som tenesta sit på er blitt fragmentert, og når ein skal drive kompetanseheving må ein ta opp heilt fundamentale ting, mens diskusjonane burde vore på eit mykje høgare fagleg nivå.



«For tidlegare hadde vi jo ei nettverksgruppe som spesialiserte seg på språkvanskar, så hadde vi nokre som hadde matematikkvanskar. Så kunne vi då henvende oss til dei nettverksgruppene viss vi hadde behov for hjelp. Så sjølv om ikkje eg var på matematikkgruppa så jobba eg jo med matematikksaker, sant, så då kunne eg ta kontakt med den gruppa og få litt hjelp. Men no anar eg ikkje kven eg skal ta kontakt med, rett og slett (...) så vi nyttar jo kvarandre på kontoret, men det blir for fattig. Og det er jo store utskiftingar. Det er mange som sluttar, nye som byrjar, og så sluttar dei. Krevjande!» (gruppe 8).

Etter samanslåinga i 2020 har fleire av rådgivarane ytra ønske om ei felles plattform der RLT-rådgivarane kan snakke saman på tvers av heile fylket. Men dette opplever dei at dei ikkje har fått lov til. Dei har hatt ei fellessamling på Teams sidan byrjinga av 2020. På kontora der gruppe 8 jobbar er det heller ikkje noko opplæring av nye tilsette utover opplæring i tekniske ting, for eksempel prosedyrar for sakshandsaming. Det som skjer av opplæring er litt ad hoc og på toppen av alt i kvardagen. Den eine rettleiaren har fått studere sakkunnig vurdering og forvaltning gjennom eit formelt studietilbod, dette var veldig bra, men det ho saknar er den uformelle opplæringa på arbeidsplassen og moglegheit for å diskutere faglege spørsmål med eit større kollegium.

Det har vorte sett ned eit utval som skal sjå på dette med uformell opplæring i tenesta, men rådgjevarane vi snakka med om dette er redd at dei som skal representere tenesta der ikkje har god nok PPT erfaring. Dei etterlyser felles forum for PPT rådgjevarar i fylket, fordi det er eit behov for eksempel oversikt over kven som kan kva, slik at når det er for lite kompetanse på enkelte områder i eigen teneste, noko som altså er ei utfordring på mindre kontor, så veit dei kven dei kan spørje til råds. Med ei slik organisering ser gruppe 9 for seg at ein kunne hatt kontakt med andre kontor som har den kompetansen slik at dei tilsette har fleire å spele på. Det kan handle om sentrale kompetansar som psykolog eller logoped.

## 5.5 RUTINAR FOR Å FANGE OPP, DEFINERE OG MØTE SÆRSKILTE BEHOV I OVERGANG MELLOM SKULAR OG I OVERGANG TIL ARBEIDSLIV

---

I det følgjande vil vi gå meir systematisk igjennom prosessar rundt elevar frå dei vert tilmeldt, til dei får spesialundervisning eller anna tilpassa opplæring. Vi ønskjer spesielt å fokusera på overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule, sidan dette synest å vere eit kritiske punkt, også når det gjeld samarbeid og rolleavklaring mellom dei ulike aktørane og internt i skule og rettleiingsteneste. I denne gjennomgangen vil vi koma inn på temattikkar som allereie har vore tatt opp i dette kapittelet, men frå nye vinklar.

Generelt kan samtalaner rundt korleis skulane og rettleiingstenestene arbeider for å definere kven som skal ha spesialundervisning og korleis denne undervisninga skal vera, delast i to hovudkategoriar. Den eine kategorien er dei elevane som har behov for mykje tilrettelegging og som difor er søkt inn på

spesielt grunnlag anten 1. oktober eller 1. februar. Den andre kategorien er dei elevane som vert søkt inn på vanleg grunnlag men som har behov for meir tilpassing og hjelp enn andre elevar. Her finn vi elevar som har fått spesialundervisning tidlegare og som fortsatt har dette behovet, og det kan vera elevar som har hatt spesialundervisning på ungdomsskulen men som ikkje treng det, eller ikkje treng det i like stor grad, på vidaregåande. Her finn vi også elevar som fyrst vert utreia og får spesialundervisning i vidaregåande. For begge kategoriar ser det ut til at dei største utfordringane for både skulane og rettleiingstenestene er dei første månadane om hausten når elevane byrjar på vidaregåande.

---

### 5.5.1 OVERGANG FOR ELEVAR SØKT INN PÅ SPESIELLE VILKÅR

---

Når det gjeld elevar som er søkt inn på spesielle vilkår, følgjer det informasjon med eleven frå tidlegare skulegang. Det vert som regel arrangert overføringsmøter som gjer at vidaregåande skule får den informasjonen ein tenkjer dei treng. Disse føregår stort sett så seint som i juni, altså like før sommarferien, sidan ein ikkje kan starte dialog og overføring av kunnskap før ein veit kva skule eleven skal gå på. Dess tidlegare skulane er informert, dess betre tid har dei til å planlegge. Noko som vart diskutert i intervjua, var tidspunkt for når informasjon vert overført, blant anna når informasjonsmøta vert arrangert.

Når eleven startar på skulen om hausten, startar ei travel tid for skulen og lærarane. Noko informasjon kan dei ha fått overlevert munnleg på overgangsmøte mellom ungdomsskule og vidaregåande. I tillegg ligg det skrifteleg informasjon i form av tidlegare sakkunnige vurderingar, vedtak og IOP-er frå ungdomsskule. Skulen organiserer undervisninga så godt dei kan med bakgrunn i denne informasjonen, samstundes som lærarane vert kjent med eleven, gjer seg opp eigne vurderingar av kva eleven treng og korleis vidare undervisning kan leggjast opp. Gruppe 14 fortel korleis dei har jobba med ei gruppe elevar som treng særskilt tilpassa opplegg:

«Det fyrste eg gjorde, eg leste IOP. Alle mappene eg fann i arkivskåpet. Det som føl med innsøkingpapira deira. Og så fekk eg eit inntrykk over korleis dei låg fagleg...og brukte den informasjonen til å lage enkeltopplegg til dei fyrste vekene. For fyrste vekene så handlar det jo om å bli kjent, og gi dei mestringskjensle, og då kan ein ikkje legge lista for høgt. Eg ramla litt sånn ut i det...» (gruppe 14).

Etter det fleire lærarar opplever som ein brå start med å få i gang undervisninga, byrjar arbeidet med å skrive pedagogisk rapport som skal vidare til PPT som grunnlag for ny sakkunnig vurdering. Denne skal føreligge før skulen gjer enkeltvedtak om undervisninga. Sjølv om dei fleste skulane seier at dei klarar å leggje ein plan før skulestart, så kan innhaldet i den sakkunnige vurderinga som ligg til grunn

for enkeltvedtaket i oktober, gjere at skulen må lage heilt nytt opplegg og for eksempel leggje om på lærarane sine timeplanar, noko som er krevjande midt i semesteret.

I denne overgangsprosessen kan samarbeidet mellom skule og rettleiingsteneste, men også med ungdomsskule og tidlegare PPT kontor, verta sett på prøve. For eksempel kan det, i følge ein PP-rådgjevar (gruppe 9) vere vurderingar frå 9. trinn som ligg til grunn for innsøkinga, mens vurdering frå 10. trinn manglar. Dette kan slå skeivt ut for enkelte elevar og vidaregåande skule må difor vere merksame på at ein manglar oppdatert informasjon og at skulen og PPT må innhente denne i starten av året. Fleire av lærarane vi snakka med oppfatta at krava som blir stilt på ungdomsskulen er annleis ein krava på vidaregåande. Dette gjer at det av og til kan vere, set frå den vidaregåande skulen sitt perspektiv, mindre behov for spesialundervisning for dei tidleg innsøkte elevane enn det til dømes foreldre og ungdomsskule har sett føre seg. På den eine sida finn vi lærarar (gruppe 18) som opplever at informasjonen om eleven sine lærevanskar og behov er overdrivne, og som tenkjer at dette kan vere fordi ein prøver å sikre eleven mest mogleg hjelp i overgangen til vidaregåande. På den andre sida finn vi skuleleiaren (gruppe 21) som meiner at det var enklare tidlegare, då sakkunnig vurdering frå ungdomsskule kunne vere grunnlag for eit enkeltvedtak som vidaregåande kunne gjere før eleven starta på vidaregåande. Slik systemet fungerer no er PPT avhengige av at skulen tidleg i skuleåret driv aktiv kartlegging av korleis eleven klarar seg, prøver ut opplegg og skriv ein god pedagogisk rapport som kan innlemmast i den sakkunnige vurderinga saman med all annan informasjon. Med tanke på at lærarar ofte opplever at dei blir kasta inn i opplegget og at også PPT har det spesielt travelt tidleg om hausten, er dette krevjande arbeid sett frå både skulen og PPT si side.

---

## 5.5.2 OVERGANG FOR ELEVAR SØKT INN PÅ ORDINÆRE VILKÅR

---

Når det gjeld elevar som er søkt inn på vanlege vilkår, så startar alt arbeidet med å kartlegge kven som eventuelt treng spesialundervisning først etter skulestart. Dette vert beskrive som krevjande for både skulane og rettleiingstenestene og her ser det ut til at det har vore, og er, ulike praksisar (sjå blant anna punkt 5.4.1.).

Skulane har som sagt ulike system for å fange opp om elevane har forsvarleg utbytte av opplæringa eller om elevane treng meir hjelp. I mange tilfelle får skulen vite at eleven treng tilrettelegging frå eleven sjølv, frå foreldre eller frå ungdomsskule. Eller så må læraren finne ut av det sjølv, og då begynnar det med det som gruppe 12 seier «...du berre «sensar» at her er det noko som ikkje stemmer... kva er gjort før... kva er ikkje gjort. Og prøver å nøste» .

Gruppe 3 og 4 fortel, om klare rutinar for arbeidet på sin skule, og om tilvisinga til rettleiingstenesta seier ein av rådgjevarane at det kan vere vanskeleg for lærarane viss det er første gong dei skal gjere

det. Ho føler seg heller ikkje heilt stødig i dette arbeidet sjølv. Så her støttar rådgjevar og lærar kvarande i arbeidet. Ho seier:

Det er jo på ein måte kva er det som er viktig å få fram, og det er jo på kva område er det eleven slit? Er det på ein måte det faglege nivået som er vanskeleg, er det organiseringa? Er det konsentrasjonen? Kor er det skoen trykker mest?... Altså. PPT har jo utarbeidd slike malar som ligg i NSSU. Og desse malane er jo dei vi sender faglærarane og så på ein måte fyller dei inn, då. Det er det som er arbeidet rundt det...(gruppe 4)

Vi spør om dei er nøgde med malane og om dei har dialog med PPT om dette:

Ja, det har vi hatt fortløpande. For vi har jo på ein måte... synst sjølv då at desse malane nokre gongar har vore litt, ja, mangelfulle. Det har mangla nokre punkt som vi tenkjer er viktige då. Fordi elevar kan jo tilvise seg sjølv til PPT og foreldre kan. Så det er ein del slike moment som til dømes «er faglærar einig i at eleven treng hjelp?». Det har vi på ein måte fått arbeida inn i dei rapportane som vi sender då. Og «viss ja, på kva områder tenker faglærar at eleven treng hjelp?». Slik at liksom faglærar si stemme skal komme inn i rapporten, då, i dei tilfella der eleven tilviser seg sjølv. Så det... sjølv om det ikkje ligg i malen frå fylket så har vi alltid det med i våre pedagogiske rapportar (gruppe 4).

Vi har tidlegare vore inne på at rettleiingstenestene kommenterer rapportane har svært varierande kvalitet, nokre skular er betre enn andre. Det er eit generelt problem at rettleiingstenestene må ettersørje rapportane og også gå fleire rundar og be skulane om fleire opplysningar (sjå punkt 5.4.1).

I det elevane begynnar på vidaregåande må altså lærarane verta kjende med elevane og det dei eventuell treng av ekstra tilpassingar og spesialundervisning. Gruppe 16 fortel om korleis dei gjer det på sin skule. Kontaktlærar har samtale med alle elevane ein av dei fyrste dagane i skuleåret, og deretter utviklingssamtale med elev og føresett litt utpå hausten. Då «kjem det ofte litt meir på bordet», opplever dei:

«Vi er jo prisgitt at eleven seier noko [...] Det viser seg jo og at vi er prisgitt den gode relasjonen mellom lærar og elev. Eg har veldig fokus på, både i samtale med eleven og med føresette, dette med at er det noko så må vi snakke med kvarandre og ikkje om kvarandre. For alt som vi veit, det kan vi gjere noko med. Og at vi har same mål» (gruppe 16).

Det som kan vere grunnen til at enkelte ikkje vil at vidaregåande skal ha informasjon frå ungdomsskulen kan vere dårleg erfaring med spesialundervisning frå tidlegare. Til dømes trekkjer fleire fram elevar som har fått eineundervisning og som ikkje ynskjer det på vidaregåande. Andre trekkjer fram elevar som har vorte stempla som til dømes «bråkmakarar», men når dei får vist kva dei kan, for eksempel innan yrkesfag, så opplever dei at dei får ting til og «at dei ikkje er dumme». Då blir relasjonen til skulen betre.

I Bergen rekrutterer dei vidaregåande skulane elevar frå mange ungdomsskular og det er til vanleg ikkje kontakt mellom ungdomsskule og vidaregåande, og heller ikkje mellom kommunal PPT og fylkeskommunal rettleiingsteneste i overgangen. Her byrjar såleis alle elevar som er søkt inn på vanlege vilkår heilt på nytt når dei møter opp på vidaregåande skule.

I distrikta, der dei vidaregåande skulane rekrutterer elevar frå relativt få ungdomsskular og folk ofte kjenner kvarande, har ein tidleg ei viss oversikt over elevar som treng ekstra støtte og hjelp og utredning frå rettleiingstenestene. For eksempel uttalar gruppe 13 at viss dei skal ha tid til å planlegge skikkeleg må dette skje om våren, altså før juni, og skulen er derfor avhengig av at grunnskulen informerer direkte, noko som er å gå utanom det formelle systemet slik det er lagt opp. Men på denne måten kan dei få vite kva type hjelp elevane treng og dei kan forberede hausten. Gruppe 11 og 12 fortel om overgangsmøter mellom ungdomsskule og vidaregåande, der i alle fall dei elevane/føresette som har villa fortelje noko om utfordringar, kan ta opp si sak. Gruppe 11 understrekar at dette samarbeidet med ungdomsskulane er avgjerande for å kunne ta imot elevane på ein god måte. Skulen rekrutterer frå eit relativt lite tal ungdomsskular, slik at slikt vilkåra for slikt samarbeid er godt. Dette gjer at både rettleiingstenestene og skulane har litt tid på seg til å forberede oppstarten for elevane.

I delane av fylket der same PPT tidlegare fulgte eleven frå ungdomsskule til vidaregåande, var det ingen barrierar for informasjonsflyt. Dei vidaregåande skulane fekk enkel tilgang på den informasjonen dei måtte ha bruk for. Etter fylkessamanslåinga vart dette endra, og det er ikkje utan vidare kommunikasjon mellom kommunal PPT for grunnskulen og fylkeskommunal rettleiingsteneste. Teieplikt gjer at overføring av informasjon ikkje er mogleg utan at elev og foreldre aktivt går inn for at slik informasjon vert overført. I enkelte høve ynskjer ikkje elev eller foreldre slik informasjonsoverføring, i andre høve er ikkje elev eller foreldre klar over at slik informasjon ikkje vert overført verken til rettleiingstenestene eller til skulane. Gruppe 9 meiner det er ein mangel i systemet når informasjon frå ungdomsskule ikkje vert overført til vidaregåande. Behovet for å leggja til rette for spesialundervisning eller anna tilpassa opplæring kan då «gå hus forbi» utan at verken skule, elevar eller foreldre er klar over det. Dei seier at «*det startar elevar med blanke ark på vidaregåande som ikkje burde ha starta med blanke ark*» og poengterer at fersk informasjon frå tidlegare sakkunnig arbeid kan vera mykje verdt når eleven byrjar på vidaregåande, sjølv når ikkje eleven har eller skal ha enkeltvedtak. Det kan vere verdifull informasjon for tilpassa opplæring. Derfor meiner dei at det bør det vera eit system som sikrar overføring av denne typen informasjon frå ungdomsskule til vidaregåande, og der foreldre og elevar vert spurt om dei samtykker til at informasjon overførast.

---

### 5.5.3 LÆRLINGORDNINGA: RETTLEIINGSTENESTENE OM SAMARBEIDET MED SKULAR OG BEDRIFTER

---

Det er bedrifter som har intensjonsavtale med VLFK som bestemmer kven dei vil ta inn etter at namn på aktuelle lærlingar er formidla. Bedriftene plukkar ut dei lærlingane dei vil ha, og det er ikkje uvanleg at lærlingar vert ståande utan tilbod om lærlingplass. Disse lærlingane treng hjelp og støtte for å finne vegen vidare. Det er også lærlingar som har læreplass som treng meir tilrettelegging, hjelp og støtte enn det bedriftene kan gje.

Formelt sett er det skulane som har ansvar for å fylgje opp og finne plass til dei som ikkje har fått plass, og viss ikkje det er mogleg å finne lærlingplass skal skulane tilby elevane eit alternativt løp, VG3 i skule. Det at det er skulane som har ansvar for dette er nytt frå hausten 2021, mens lærlingane tidlegare vart vist til å finne ut av dette sjølve med hjelp frå OT ved behov. I dag skal skulane kalle inn søkjarar som ikkje har fått læreplass i slutten av august og støtte og hjelpe elevane til det dei treng. Rettleiingstenestene skal vere ein ressurs for skulane i dette arbeidet. Men her blir ikkje dei administrative føringane nødvendigvis følgt. I og med at dette er eit arbeid som krev kjennskap til både bedrifter og personlege relasjonar som allereie er oppretta av enkelte i rettleiingstenestene, finn vi eksempel på at rettleiingstenestene er den parten som i praksis er i direkte kontakt med elevar og føresette. Ein rådgjevar forklarar kva som skjer når ein avgangselev frå VG2 står utan læreplass:

«Då byrjar arbeidet vi gjer med å gå inn å kartlegge den enkelte, og så prøver vi å bruke nettverket vårt. Ja, det list å lempe då, for å seie det slik, for å få vedkommande ut i lære. For å få ei bedrift til å, ja, kanskje ta inn ein ekstra lærling sant... Det er alle moglege fasettar på korleis vi eigentleg gjer det. Vi kjenner mange. Det blir veldig sånn ein til ein arbeid og det er voldsomt ressurskrevjande» (Gruppe 1).

Denne rådgjevaren seier at det ikkje er sjeldan at bekymra foreldre tek direkte kontakt for at ungdommen deira skal få tilbod. Når intervjuar spør om dette ikkje er å gå utanom dei formelle linjene, som altså er via skulen, så svarar rådgjevaren:

«Ja, altså. Eg føler at humanperspektivet då, det står veldig sterkt hos oss (...). Systemet det, eg føler systemet ikkje er heilt rigga etter... eller at systemperspektivet passar ikkje heilt saman med humanperspektivet i denne saken fordi det er individuelle skjebnar og individuelle løysingar vi prøver å klekke ut her, sant (...) Det blir veldig tilpassa den enkelte» (Gruppe 1).

Spørsmålet om kva rolle rettleiingstenesta har i forhold til lærlingar som er plasserte i bedrift kom i kjølevatnet av denne utsegna. Intervjuar lurte på kven som gir råd til bedriftene med omsyn til elevar som treng ekstra oppfølging? Svaret er at rettleiingstenestene per i dag ikkje går inn og rettleier bedrifter. Det er i følge lovverket PPT si oppgåve, seier dei, men rådgjevarane oppfattar at leiinga seier dei ikkje skal gjere det. Rådgjevarane forklarar problematikken slik:

«Dette har noko med korleis PPT jobbar. For vi jobbar... det er to... vi jobbar med spesialundervisning, sant? (...) Det er to ting som utgjer spesialundervisning. Det er avvik frå kompetansemåla, at ein elev ikkje kan fylgje dei ordinære kompetansemåla i læreplanen. Eller avvik i organisering, at ein elev må ut av timane for å ha sin eigen type organisering. Ein-til-ein undervisning eller andre variantar av undervisning. Ein lærling som er ... [leitar etter orda og den andre informanten skyt inn «i full opplæring i bedrift»]. Nettopp. Han eller ho går etter alle kompetansemåla i faget. Avvik frå organisering ute i ein lære... altså. Det blir veldig vanskeleg for oss å finne vegen inn til disse lærlingane (Gruppe 1).

Begge informantane er innforstått med at det er såpass store behov for deira kompetanse at fylket må gjere prioriteringar og at deira oppgåve er å fylgje disse. Samtidig, frå deira perspektiv på faglege omsyn ser dei at det kunne vore prioritert annleis:

«Det er jo noko med at vi sit gjerne på ein kompetanse, sant, om ein elev er ute i lære og har ei eller anna diagnose, sant. Og det å kunne gått inn å rettleia ei bedrift i diagnosen. Det vi forstår relaterer vi oss jo til på ein annan måte. Så det å kunna gjort det hadde jo gagna lærlingen veldig, og forhindra fråfall til dømes» (Gruppe 1).

Informantane stiller altså her spørsmål ved om kompetansen deira vert brukt rett og om det er områder der dei ikkje slepp til der dei kunne gjort ein forskjell.

Det kan synast som at samarbeidet mellom skular, rettleiingstenester og bedrift ikkje har funne ein form som fungerer optimalt, her sett frå perspektivet til ei av rettleiingstenestene. Intervjua med lærarane i gruppe 18, som representerer ein skule som kjem inn under ei annan rettleiingsteneste enn den som er referert frå over, bekreftar at samarbeidet her ikkje fungerer heilt godt, ved at dei viser til at dei føler seg aleine når det gjeld plassering og oppfølging av lærekandidatar i bedrift.

---

## 5.6 SYSTEMARBEID

---

I dei siste åra har det vorte eit stadig sterkare fokus på at PPT skal ha systemarbeid som ein sentral del av sitt mandat. Korleis rettleiingstenestene vert involvert i systemsaker, og i det heile kva som vert omtalt som systemsaker på skulane, ser samstundes ut til å variere. Hovudintrykket er at rettleiingstenestene er relativt lite involvert i skulen sitt arbeid med å utvikle system og organisasjon. Samstundes meiner aktørane at slikt samarbeid kan ha eit godt potensiale.

Dei skulane som gjer seg nytte av rettleiingstenestene i systemsaker har hatt oppe ulike temaområde i dette arbeidet. Til dømes fortel gruppe 8 frå ei rettleiingsteneste om at dei har hatt kurs om individuelle opplæringsplanar (IOP) på ein skule, der det vart stort engasjement og spennande dialogar. Frå rettleiingstenesta si side var dette nyttig «fordi då får du ein del innspel som gjer at du tenkjer at du har gjerne eit utviklingspotensiale når du skriv ei sakkunnig vurdering». Andre kurs dei har hatt er om ADHD og klasseleiing for faglærarar. Det same skjedde her, nemleg at det oppstod gode

dialogar og det vart opplevd som verdfullt for rettleiingstenesta. Dei fekk tilbakemelding frå skulane om at dei også var nøgde.

I tillegg til det som her vert utdjupa er det fleire ting som vart nemnt og som har vore omtalt tidlegare. For eksempel er problematikken rundt overgang ungdomsskule vidaregåande eit område som krev gode rutinar, kompetanse og god kommunikasjon, noko som synes å vere til stades enkelte plassar men ikkje andre. Eit anna tema som gruppene så vidt er inne på er arbeidsfordelinga mellom lærarar, og spesielt dette med kontaktlærarrolla. Gruppe 12 hevdar for eksempel det er få som vil vere kontaktlærarar sidan det er ein liten ressurs og ei krevjande oppgåve, spesielt om ein har mange elevar. Kontaktlærar har ei bindande rolle, og god støtte til kontaktlærar er nødvendig. Rådgjevarane i rettleiingstenestene har også ei krevjande rolle, og det er ikkje slik at alle rettleiingstenestene har god nok kompetanse på alle område eller nok ressursar til at dei kan gå inn i skular å jobbe systemretta. Gruppe 8 meiner for eksempel at dei er avhengige av å kunne spørje andre kontor om hjelp viss dei skal kunne dekke det skulane faktisk melder frå om at dei har behov for.

I intervjuet kjem det fram mange forslag til kva systemsaker som skulane og rettleiingstenestene kunne samarbeidd om, og som vi no vil gjere greie for.

---

### 5.6.1 LEIAROPPLÆRING I TILPASSA OPPLÆRING

---

Eit forslag som gruppe 3 løftar fram, er at tilpassa opplæring og spesialundervisning vert sett tydelegare på programmet i leiaropplæringa i fylket. Dei har opplevd at dei som leiarar vert kursa i mykje som er nyttig, men ikkje dette. Bakgrunnen for uttalen er at det oppstod ein situasjon der skulen måtte til med store tilpassingar og stort omfang av spesialundervisning rundt ein elev. Det var mange instansar mykje folk som var involvert og det vart mykje å lære på kort tid, spesielt for den eine avdelingsleiaren som hadde ansvaret. Sjølv om ho synes det er fantastisk kor mykje hjelp det er å få så, følte ho seg lite forberedt:

«Vi kunne godt visst litt meir om det, tenkjer eg. ... Eg veit ikkje kva vi ikkje har blitt kursa i. Men akkurat dette har vi liksom - vertfall ikkje eg - hatt noko introduksjon i nokon gong. Og det er jo klart, eg har jo vore lærar og då er det litt sånn du går til rådgjevar eller så går du til din leiar og så tek nokon affære for deg når det er elevar med behov» (Gruppe 3).

Dette viser eksempel på at systemretta arbeid på dette området også må ta høgde for at skuleleiarane treng tilstrekkeleg kompetanse på feltet for å leie arbeidet, og at det ikkje må takast for gitt at dei har denne, sjølv om dei har solid erfaring som lærar. Gruppe 9 problematiserer at det i deira område ikkje er *ein* person på dei vidaregåande skulane som har spesifikk spesialpedagogisk kompetanse. Det vil seie at *den* personen som har den totale oversikta over elevar som har vedtak om spesialundervisning, oversikt over prosedyrar rundt arbeidet med spesialundervisning og oversikt over hjelpemiddel som



skulen kan nytte, manglar. Det fører til at spesialundervisning og anna tilpassing av opplæringa kan vera tilfeldig handtert i skuleorganisasjonen. Om dette er kompetanse som bør liggje i skuleleiinga er ikkje opplagt, men slik gruppe 3 foreslår, så bør det vere ein tydelegare del av det som vert sett på dagsordenen til leiinga og i leiaropplæringa.

---

### 5.6.2 AUKE KOMPETANSE OM MINORITETSSPRÅKLEGE ELEVAR OG SÆRSKILTE BEHOV

---

Eit anna eksempel på eit område som kan fungere som systemarbeid er korleis ein kan hjelpe elevar med anna morsmål enn norsk. Dette er ikkje eit område som rettleiingstenestene har kompetanse på, slik skulane oppfattar det. Samtidig er det eit område som er krevjande å arbeide med og treng merksemd. Skular i fylket er involvert i et kartleggingsprosjekt om norsk 2 og aktørane me intervjua trekkjer fram samarbeidet med Høgskulen på Vestlandet som dei har rundt dette som svært positivt. Dei me intervjua meiner kunnskapen frå dette prosjektet må spreia i fylket, slik at den når alle lærarar og elevar som treng den. Intervju med andre skuleleiarar og lærarar bekreftar behovet for denne typen kunnskap, samtidig veit vi frå ut frå forskning på området dette er komplekse problemstillingar som handlar om meir enn språk (Hagatun, 2020; Hilt, 2019; Melby-Lervåg, 2017). I punkt 5.3.5 var vi også inne på at minoritetsspråklege elevar er ei svært mangfaldig gruppe, og at i blant disse elevane er ein del elevar som skulle hatt spesialundervisning ikkje får det fordi problem vert forklart ut ifrå midlertidige utfordringar med andrespråklæring, eller vert forklart som «forskjellar i kultur» og «ulike oppfatningar om skule». Slik kan spesialpedagogiske behov bli kamouflert i denne gruppa av elevar. I tillegg vert det sagt at måten undervisninga til denne elevgruppa er organisert på, gjer at ein manglar oversikt over reell ressursbruk.

---

### 5.6.3 KLARGJERING AV KVA SOM ER TILFREDSSTILLANDE UTBYTTE AV UNDERVISNING FOR ELEVAR MED LESE- OG SKRIVEVANSKAR

---

Eit tredje område som fleire er inne på er lese- og skrivevanskar, og det er minst to sider av denne problematikken som er utfordrande. På den eine sida handlar det om arbeidsfordeling mellom skular og PPT og lovtolking, og på den andre sida handlar det om at lesing og skriving er grunnleggjande for dei fleste fag, og relevant i alle fag, slik at noko kunnskap om denne typen problem må ut til alle lærarar. Kven skal så gjere kva? Noko av usemja som har oppstått kring dette handlar, slik gruppe 9 forklarar det, om tolkinga av kva som er «tilfredsstillande utbytte av opplæringa». Viss ein legg til grunn at elevar som trass alt klarar å få bestått i eit fag har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, så kan det bety at ansvaret for tilfredsstillande opplæring ligg hjå skulen aleine. Viss ein legg til grunn at «tilfredsstillande» betyr kva eleven hadde klart å få til viss han eller ho fekk hjelp med sin lese- og skrivevanske, slik at det faglege potensialet kan verta forløyyst, så er dette PPT si sak. Ei sakkunnig vurdering frå PPT utløyser til dømes rett til hjelpemiddel, noko som kan vera avgjerande for disse

elevane. PPT rådgjevar i gruppe 9 eksemplifiserer kva hjelp som då kan vere aktuelt å gje, og kvifor slik hjelp ikkje er på plass på skulane:

«Altså, i forhold til dette her med å sikre at elevane forstå oppgåvene i timane, viss det er det det som er saken, så kan det vere å sikre at eleven har på plass og kan bruke smartbøker, lydbøker og andre hjelpemiddel som tekstpilot eller lingus og sånt. Dei siste tinga der opplever vi vel at ikkje er på plass skikkeleg. Det er ikkje noko gode system for opplæring av dei tekniske hjelpemidlane. Der opplever vi at det ikkje er nokon på skulen som har hovudansvaret, kontroll på utstyr og gode opplæringssystem for lærarar og elevar. Vi opplever at veldig få lærarar kan disse tinga som lese- og skrivestøtte... og navigering i smartbøker og slike ting» (gruppe 9).

Gruppe 9 brukar sjølve tid til opplæring av lærarar og elevar på skulen, alt etter behov, utan at skulen nødvendigvis har meldt dette inn som et systemsak. Dei er klar over at dette er å gå utanom dei administrative rutinane som seier at saker skal tilvisast. Bakgrunnen for at PPT har tatt seg til rette i dette tilfelle var at ein skule tilviste lese- og skrivevanskar opp som systemsak og rettleiingstenesta utforma eit opplegg for bruk av programmet tekstpilot. Når det same problemet eksisterer på andre skular, så har rådgjevar også gjennomført slik opplæring der. Eit meir systematisk arbeid på dette området kunne nådd lenger ut til fleire lærarar og elevar som treng det.

---

#### 5.6.4 VANSKAR SOM LIGG I SKJERINGSPUNKTET MELLOM SKULE OG HELSE

---

Eit fjerde område for systemarbeid er behov for tilrettelegging med bakgrunn i ulike helsemessige problem, ofte det ein kan sortere under «psykiske vanskar». Gruppe 4 er spesielt opptatt av desse elevane som gjerne klarar seg godt i fag. Sidan karaktersnittet for å komme inn på denne skulen er høgt, så er det for det meste helserelevante problem tilpassa opplæring dreiar seg om. Disse sakene vert ikkje diskutert i ressursteamet på skulen, fordi PPT deltar der, og dei definerer (ifølge skulen sin rådgjevar) seg ut av denne problematikken. Samtidig har helsesjukepleiar blitt tatt ut av ressursteamet fordi dette skal vere PPT sitt team. Rådgjevarane på skulen opplever då at dei då står utan støtte i størstedelen av sakene som handlar om tilpassing til enkeltelevar og dei er kritiske til at det har blitt sånn. Samarbeidet med BUP og andre helsetenester er god, og disse tenestene vert involvert i konkrete elevsaker der elevar og føresette aktivt ynskjer det. Men der helsetenesta i mindre grad er kopla på, for eksempel viss eleven ikkje har søkt eller fått hjelp i helsetenesta, eller viss eleven ikkje ynskjer å involvere skulen, så står lærarane utan den kompetansen dei treng for å legge til rette på en god måte. Gruppe 12 bekreftar det gruppe 4 seier her, og trekkjer fram at ein del av disse elevane er mykje vekke frå skulen og at det av den grunn er vanskeleg å gje dei god nok tilpassa opplæring. Vi ser altså at det her er noko som kunne vorte tematisert på systemnivå.

## 5.7 OPPSUMMERING AV FUNN

---

Funna frå kartlegginga viser fyrst og fremst at det er ein stor kompleksitet i arbeidet med å gje elevane tilpassa opplæring, noko tidlegare forskning også har peika på (Borg, m.fl., 2015; Christensen og Gode, 2021; Markussen m.fl., 2019; Ødegård, 2009). Vi finn at hovudmønsteret i samhandlinga mellom skular og rettleiingsteneste i VLFK er prega av ein «bestillar og utførar» modell, der skulane «bestiller» tenester frå rettleiingstenesta gjennom tilvisingar. Rettleiingstenestene deltar i skulane sitt ressursteam og samarbeider med skulane i prosessen med sakkunnig vurdering av enkeltelevar sitt behov for spesialundervisning. Lærarar samarbeider med rådgjevararar frå rettleiingstenestene i samband med sakkunnig vurdering. Skulerådgjevarar har ei nøkkelrolle i samhandlinga mellom skular og rettleiingstenester. Rettleiingstenestene er i mindre grad brukt som ressurs for skulane i arbeidet med tilpassa opplæring og spesialundervisning generelt, verken når det gjeld oppfølging av enkeltelevar eller i samband med problemstillingar som er relevante for alle lærarar.

For at samarbeidet skal vera effektivt og elevane og lærlingane skal få god hjelp til rett tid, krev det at alle aktørane kjenner sin del av arbeidet og er i stand til å gjere ein god jobb på sitt ansvarsområde. Dette kan løysast, og vert langt på veg løyst, med god arbeidsdeling, gode rutinar og god kommunikasjon. Men eit *godt samarbeid*, det å vere eit godt lag rundt eleven og setje eleven sine behov og medverknad i sentrum, krev også kapasitet med omsyn til ressursar og samhandlingskompetanse. Spørsmålet er om denne kapasiteten er god nok.

Til saman er det mykje både formell og erfaringsbasert kompetanse i skule og rettleiingsteneste i fylket, men alle kan ikkje alt og utnytting av kompetansen vert derfor eit nøkkeltema. Dette går igjen i diskusjonen om samansetjing av ressursteama, i samtalen om skulen og lærarane sin kompetanse til tidleg kartlegging av elevane i tilknytning til det å skrive pedagogisk rapport, skulen sin kompetanse til å gjennomføre spesialundervisning og rettleiingstenesta sin utnytting av kompetanse på tvers av kontor og deler av fylket.

Det er ein del misnøye med omsyn til nye rutinar og måtar å jobbe på, knytt til fylkessamanslåinga. Vi har presentert eksempel på skular der omlegginga etter fylkessamanslåinga har fått negative konsekvensar, både på grunn av flytting av ressursar og fordi skulane opplever ustabilitet i rettleiingstenestene. Skulane rapporterer generelt om stor utskifting av rådgjevarar frå rettleiingstenestene. Elles ser vi at skulane er ulike, og at dei tilpassar kompetansen til den elevgruppa som pregar skulen. Der det er lite behov for spesialundervisning høyrer me om pragmatiske løysingar på behov for tilpassing av undervisninga, mens på skular der det er mange elevar med behov for spesialundervisning har det utvikla seg gode interne prosedyrar og kompetanse som breier seg i organisasjonen. Rettleiingstenestene observerer disse forskjellane i skulane, og informantane uttalar

at arbeidet deira vert påverka av dette. Samarbeidet mellom rettleiingstenestene kunne vore betre, og behovet for slikt samarbeid ser ut til å vere sterkare i distrikt/småby enn i storbyen. I distrikta synes det å vere eit sårbart system med få tilsette, mange nyttilsette, dei reiser mellom skular og skulane legg ikkje alltid til rette for at dei skal kunne gjere ein god jobb. Rettleiingstenestene sitt samarbeid med Statped vert omtalt som godt.

Det er områder som er meir krevjande for samhandlinga enn andre områder. Det å arbeide med overgangar mellom grunnskule og vidaregåande skule, samt overgangen til arbeidsliv for lærlingar og lærekandidatar, synes å vere eit slikt område. Overgangen mellom skulane er prega av at mykje skal gjerast på kort tid både for lærarar og rettleiingsteneste, og for skuleleiinga er det er ein stor logistikk som skal på plass. Sjølv om alle gjer ein stor innsats og ein tilpassar så godt ein kan til elevar sine behov, vert det etterlyst betre infrastruktur knytt til for eksempel informasjonsdeling og tidspunkt for opptak. Når det gjeld arbeidet med lærlingar og lærekandidatar har arbeidsfordelinga mellom skulane og rettleiingstenestene vorte endra dei siste åra. Dette arbeidsområdet krev gode rutinar, eit stort kontaktnett samt at aktørane kjenner kvarandre godt. Med stadig nye tilsette i rettleiingstenestene og endra organisering vert samhandlinga rundt overgangar sett på ein ekstra prøve.

Samarbeid om systemsaker synes å ha eit stort potensial som ikkje er godt utnytta. Nokre skular og rettleiingstenester har fått det til på enkelte områder og disse erfaringane kan nyttast i vidare arbeid. Aktuelle utviklingsområde som vert nemnt er leiarutvikling i tilpassa opplæring, auke kompetansen om minoritetsspråklege elevar og særskilte behov, klargjering av kva som er tilfredsstillande utbytte av undervisnings for elevar med lese- og skrivevanskar og vanskar som ligg i skjæringspunktet mellom skule og helse.

Jamfør det vi veit om samhandlingskompetanse frå samhandlingsteorien (sjå punkt 2.1.2) viser funna at det vert jobba spesielt med ein av seks faktorar, nemleg rolleforståing og kva som er dei ulike gruppene sine oppgåver og ansvar. Vi har ikkje funne at det har vore like stort fokus på tverrfagleg kommunikasjon, verdier, fellesavgjersler, teamarbeid eller refleksivitet . Dermed kan det være at samhandlingskompetansen ikkje vert eksplisitt utfordra og utvikla i diskusjonar i fellesskapet mellom skular og rettleiingsteneste.

I diskusjonen som fylgjer skal vi sjå spesielt på to teoretiske perspektiv som kan nyttast i vidare arbeid med dette.

## 6 DISKUSJON

---

I kapittel 3 presenterte vi to teoretiske perspektiv som kan bidra til å skape djupare meining i det vi har funne i kartlegginga og som kan brukast i arbeidet med å styrke samhandlingskompetansen. Vi har valt ut eit perspektiv på ansvarsregimer og eit på kompetanseutvikling. Disse perspektiva kan hjelpe oss å forstå noko av det som kan gjera samhandlinga mellom skular, lærebedrifter, rettleiingstenester og anna støtteapparat vanskeleg og vise veg framover. I funn-delen har vi allereie vore inne på område for samarbeid og område der samarbeidet kunne vore betre. Vi har også peika på faktorar som hindrar samarbeid og vi har peika på at samhandlingskompetanse er avgjerande.

### 6.1 KVALITETSREGIMER

---

Vi har definert kvalitetsregimer som dei standardane eller normene ein aktør støttar seg til, eller vurderer arbeidet opp mot, når han eller ho vert stilt til ansvar. Det kan også vere regimer som ein person vurderer andre sitt arbeid mot. Vi støtta oss til Bovens (2007) sitt arbeid på dette området, og hans inndeling. I funna som vi no har presentert, kan vi identifisere det administrative, det rettslege, det profesjonelle og det sosiale regimet. Det er hovudsakeleg disse regima som er i spel og som til tider kjem i konflikt med kvarande. «Regime» tyder i denne samanheng eit sett av normer som gir føringar for praksis.

For eksempel er organiseringa av rettleiingstenestene og arbeidsfordelinga mellom skulane og rettleiingstenestene eit tema dei fleste informantane er opptatt av. Intervjua viser at dei tilsette i rettleiingstenestene oppfattar at dei må avgrense sine oppgåver overfor skulane og konsentrere seg om å delta i skulen sitt ressursteam, skrive sakkunnige vurderingar og arbeide med tilviste systemsaker. . Samtidig gjer dei uttrykk for at det dei oppfattar som administrative føringar, altså det at skulane skal «bestille» tenester frå dei, kan stå i konflikt med det dei synes er profesjonelt og fornuftig. Når ein etablerer ei ny organisering, slik tilfellet er her, må ein bruke tid på å få denne til å virke, slik at aktørane finn ut av sine oppgåver og grensene for disse, samt måtar å sjå utover grensene for eige arbeid i samarbeid med andre. Ein må difor vente seg at det oppstår ein del diskusjonar om arbeidsfordeling i byrjinga, og som fleire av informantane er inne på, trur dei at ting skal gå seg til. For eksempel i diskusjonane om korleis ressursteamet skal setjast i hop og korleis det skal arbeide, at enkelte saker som ikkje høyrer til ansvarsområdet til PPT skal haldast utanom og så vidare, er det administrative regimet som ein prøver å etablere i konflikt med andre kvalitetsregimer.

Den relativt nye administrative avgjerda om at skulane skal ha ansvar for å formidle arbeidsplassar for lærlingar og lære kandidatlar, eit ansvar OT hadde før, vert også utfordra på ein slik måte. Her høyrer vi

at OT framleis får spørsmål direkte frå foreldre som ynskjer hjelp til sine ungdommar, og OT responderer slik dei har gjort tidlegare fordi dei veit dei kan hjelpe. Aktørane argumenterer med «humanperspektivet» - at sjølv om ein på denne måten rotar til den vedtekne saksgangen og arbeidsdelinga som ein no prøver å etablere slike saker, så strekkjer ein trass alt hendene ut for å hjelpe ungdom og foreldre som treng det. Her vert det administrative kvalitetsregimet stilt opp mot det sosiale kvalitetsregimet. Det å få systemet til å fungere vert sett opp mot å gjere rett i møte med folk. Her er også det profesjonelle regimet utfordra, ved at dei tilsette i rettleiingstenestene meiner at det er dei som har den fagleg kompetanse som skal til, i alle fall til no, og at skulane sin kompetanse på dette er svak.

Det juridisk regimet vert stilt opp når aktørane argumenterer med at spesialundervisning og tilpassa opplæring er lovregulert. Kvaliteten på tenestene blir då diskutert opp mot tolkinga av disse reguleringane på fleire måtar. For det meste så støttar også det administrative regimet det som lova seier, men det er gråsoner. Blant anna ser vi at aktørane trekkjer fram tolkinga av omgrepet «tilfredsstillande utbytte» i opplæringslova sin § 5-1 Rett til spesialundervisning, spesielt i samband med temaet lese- og skrivevanskar. Diskusjonen dreiar seg om kor grensa går for tilvising av slike saker for sakkunnig vurdering, og kva skulen må vere i stand til å handtere som tilpassa opplæring. Ein annan diskusjon handlar om teieplikt når saker vert lagt fram for ressursteamet. Her uttrykkjer fleire av aktørane at teieplikta, som er regulert av forvaltningslova, hindrar profesjonelle diskusjonar i ressursteamet. Anonymiseringa tilslører sakene som vert diskutert på ein slik måte at ikkje sakene vert skikkeleg belyst frå fleire faglege vinklar. Her står altså intensjonen til aktørane om å fylgje lova i motsetning til idealet om fleirfagleg profesjonelt samarbeid og det å skape eit godt lag rundt eleven. Dette er altså to døme. Det første handlar om at det juridiske kvalitetsregimet, altså det å måle kvaliteten på arbeidet opp mot om ein følgjer lova eller ikkje, står i konflikt med det administrative kvalitetsregimet som handlar om å vere tru mot den vedtekne organiseringa. Det andre handlar om at det juridiske kvalitetsregimet om teieplikt står i konflikt med det profesjonelle regimet som handlar om å etablere eit fleirfagleg «lag» rundt eleven.

Poenget her er at det å gjere eit kvalitativt godt arbeid i dette landskapet kan målast opp mot ulike typar kvalitetsregime, og at når aktørane synes ting er uklart eller er ueinige i prioriteringar som vert gjort, så kan det å vere bevisst disse ulike regima rydde både egne tankar rundt arbeidet ein gjer og kommunikasjonen med andre. Ein slik inngang til å forstå kompleksiteten i samhandlinga kan heva blikket frå det ein lett kan oppfatte som interessekonfliktar mellom ulike grupper, til heller å handle om konfliktar mellom ulike kvalitetsregimer. Det kan også nyttast i arbeidet med å gjere endringar på systemnivå, til dømes når ein kritisk skal evaluere om arbeidsfordelinga som er bestemt fungerer etter hensikta.

---

## 6.2 KOMPETANSEUTVIKLING

---

Det er to prosessar i kompetanseutviklinga som skjer i yrket som kan vere nyttig å trekkje fram i denne kartlegginga. Det eine handlar om det Eraut (1994) omtalar som å gå frå novise til ekspert (omtala i punkt 3.2). Det andre handlar om å gjera ekspertane sin tause kunnskap eksplisitt (Eraut, 1994; Dreyfus og Dreyfus 1986) (også omtale i punkt 3.2). Begge deler krev organisering av arbeidet som legg til rette for denne typen utvikling, noko som blant anna betyr at enkeltpersonar er avhengige av at fellesskapet fungerer.

---

### 6.2.1 FRÅ NOVISE TIL EKSPERT

---

Skular og rettleiingstenester er ulike organisasjonar og vilkåra for å utvikle kompetanse i arbeidsfellesskapet er derfor ulik. Med tanke på at lærarar, rådgjevarar på skule og skuleleiarar både er rekruttert frå nokolunde einsarta utdanningar og at dei er ein del av ein større skuleorganisasjon, er enkeltaktørane her til dagleg omgitt av eit stort, stabilt organisatorisk apparat. Det er mykje som samlar og styrker felles praksisar, for eksempel skuleleiarar og rådgjevarar som er rekruttert hovudsakeleg frå læraryrket. Dei går i dei same gangane og møter elevane dagleg. Det er store kollegium, etablerte rutinar, felles språk og felles planverk. Rettleiingstenestene er mindre organisasjonar. Dei tilsette er rekruttert frå eit større mangfald av utdanningar, erfaringsbakgrunnen er variert, tenestene er nyleg omorganisert og det er ulikt kor sterk koplinga til skulane er. Nokon opplever at dei er ein del av eit skulefellesskap, andre opplever fellesskapet med kollegaer på eige rettleiingskontor som sterkare. Rådgjevarane reiser mellom eige kontor og mellom to til fem skular.

Skal vi følge Eraut (1994 & 2000) sin tilnærming til kompetanseutvikling er det, som nemnt ovanfor, to inngangar til å jobbe med dette. Det første er å konsentrere seg om dei som er relativt nye i yrket og som treng støtte og rettleiing i arbeidet. Aktørane vi snakka med gav inntrykk av at det er eit visst system på dette, men at det ikkje alltid er lett å få til i praksis. I rettleiingstenestene høyrer vi at det er rettleiing av nye, men at det er «ein-til-ein» basert, altså at ein kollega eller overordna følgjer opp nye. Dette kan vere vanskeleg å få til i ein travel kvardag. Meldingar om høg «turnover» på tilsette kan vere eit symptom på at inngangen til å jobbe i tenesta er krevjande. Fagfellesskapet på tvers av tenestene er etterlyst av fleire. Nye lærarar på skulane høyrer ut til å støtte seg på kvarandre i fellesskapet på skulen, i tillegg finns det ei oppfølgingsordning for nye lærarar som også bør kunne nyttast til opplæring om tilpassa opplæring, sjølv om inntrykket er at tilpassa opplæring og spesialundervising ikkje står høgt på dagsorden. Rådgjevarane på skulane «går gradene» sidan mange av dei byrjar som lærarar, det same gjer skuleleiarane som i tillegg får leiaropplæring i fylket. På enkelte områder høyrer vi om sentrale arbeid som er på gang i fylket, for eksempel når det gjeld norskopplæring for minoritetsspråklege (sjå punkt 5.3.5) men andre slike initiativ er elles ikkje løfta fram av aktørane vi

snakka med. Spørsmålet vert då: Kva kollektive system har, eller kan Vestland fylke etablere, for at dei tilsette, både i skulane og i rettleiingstenestene, kan gå frå å vera noviser til ekspertar innanfor sine arbeidsområde? I tillegg må ein spørje: Korleis kan skular og rettleiingsteneste samarbeide for å utvikle samhandlingskompetansen slik at dei kan fungere som lag rundt elevane? Her går det nok føre seg meir arbeid enn det vi har vore i stand til å fange opp, samtidig er det grunn til å tru at det er viktig å ha fokus på akkurat dette framover.

---

## 6.2.2 Å GJERE TAUS KUNNSKAP EKSP LISITT

---

Det andre som Eraut (1994) er oppteken av, er å gjere ekspertane sin tause kunnskap eksplisitt. Dette er, som omtala tidlegare, nødvendig for å forbetre kvaliteten på tenestene, for å kunne formidle kunnskapen til andre personar, for å kunne vera kritiske til eigne handlingar og avgjerder og for å kunne lage hjelpemiddel som kan forenkle avgjerder og stimulerer til refleksjon. Eraut (2000) bidrar med kunnskap om *korleis* ein kan gjere taus kunnskap eksplisitt, og vi kan prøve å overføre hans teori om det til området vi har belyst i kartlegginga. Hovudspørsmålet er *i kva situasjonar vert taus kunnskap utvikla og brukt?*

Vi skal i denne samanheng trekkja fram noko av det vi har omtalt i kapittel 5, og stille spørsmåla som Eraut anbefalar oss å stille for å avsløre taus kunnskap. Vi trekkjer her fram eit knippe litt tilfeldige eksempel som kan fungerer som illustrasjon på kva kompetanseområde ein kan jobbe med og korleis ein kan gå fram. Faren med å presentere slike eksempel er at det kan feste seg eit bilde av at det er *dette* det dreiar seg om og at eksempla kan fungere som ein fasit og ekskludere andre eksempel. Det er ikkje meininga. Eksempla må difor lesast med kritisk blick og med eigne tankar og erfaringar kring spørsmåla som vert belyst. Her er også ein fare for å «sparke inn opne dører» i og med at dette er områder som skuleeigar, skulane og rettleiingstenestene allereie jobbar jamnleg med.

Første spørsmål er: *Kva har du lært om dette?* Her kan vi bruke diskusjonen om samansetning av ressursteamet som eit eksempel. Denne diskusjonen kan vitne om at lærarar/skuleleiarar og rettleiingsteneste er ueinige om kva kompetanse som er relevant å trekkje inn i teamet og spesielt vert det at helsesjukepleiar ikkje er med omtalt (punkt 5.2.2). Ulike synspunkt her kan ha si årsak i at det er ulike oppfatningar av kva som er teamet si oppgåve og funksjon. Sosiale og emosjonelle vanskar er eit av områda som utdanningsdirektoratet har lista opp som særskilte behov som kvalifiserer til spesialundervisning. Spørsmålet er då om aktørane sit på ulike typar kunnskap som fører til ulike definisjonar av kva sosiale og emosjonelle vanskar er, og dermed om kva kompetanse ressursteamet skal ha og kva saker dei skal ta opp. Eit anna eksempel er diskusjonen om opplæringslova si formulering om ikkje tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet og når elevar med



lese- og skrivevanskar har rett på spesialundervisning (punkt 5.6.3). Aktørane si tolking av denne grenseoppgangen kan komme av at dei har ulik bakgrunn og har ulik kompetanse. Noko kan ha vorte lært gjennom utdanning, andre ting kan vera plukka opp i andre samanhengar. For å få fram den tause kunnskapen som ligg i disse eksempla, må ein altså spørje kva den består av. Kva kan aktørane om lese- og skrivevanskar, kva kan dei om sosiale og emosjonelle vanskar? Kva har dei lært? Og med bakgrunn i dette, korleis tolkar dei retningslinjene og lova? Er noko av denne kunnskapen autoritativ, altså sett på som meir fast eller «riktig» enn annan kunnskap? Kven har definisjonsmakta her? Eller er det snakk om ulike perspektiv og tolkingar?

Det andre spørsmålet som kan nyttast til å avdekka taus kunnskap er: *Kva er gjentakande erfaring?* Kva er det aktørane gjer om og om igjen, slik at det blir til den vanlege måten å gjere ting på og som ein kanskje ikkje stiller spørsmål ved? Eit eksempel på dette er måten avdelingsleiarar organiserer tilrettelegging av undervisning på. Dei jobbar med omsyn til å få ein stor logistikk av lærarar, elvar, fag og timar til å fungere og det høyrer ut som dei etter kvart får dette «under huda» og finn pragmatiske løysingar. Dette ser vi i den eine skulen sitt arbeid med minoritetspråklege elevar der dei organiserer det slik at elevane får noko ekstra hjelp før prøvar (punkt 5.3.5), på skulen som seier dei er gode til å tenkje kreativt om tilrettelegging for elevar som treng det (5.3.3.) og i uttale frå lærarar der dei seier dei er redde at der er slik at spesialundervisninga vert lagt til slutt i timeplankabalen slik at dei som har ledige timar vert sett til disse oppgåvene (punkt 5.3.4). Skulen sin praksis flyt på gjentakande erfaring, som det kanskje ikkje er høg bevisstheit om, men som styrer løysingane dei kjem fram til. Det å granske slike gjentakande erfaringar eller vanlege måtar å gjere ting på, kan få fram kva taus kunnskap som ligg til grunn.

Det tredje spørsmålet er: *Finst det observasjonar som har etablert seg som implisitte handlingsteoriar eller handlingsskjema?* Her kan nok dei som arbeider i skule og rettleiingstenestene trekkje fram mange eksempel frå dagleglivet som viser at det ein ser dannar grunnlag for personlege eller kollektive teoriar om korleis ting er. Det er ein observasjon som vi identifiserer på tvers av materialet, men som vert tydeleg formulert av ein av skuleleiarane (punkt 5.3.6). Den kjem til uttrykk i forklaringar om at skulane skal «bestille» tenester frå rettleiingstenestene, då gjennom det ein kallar tilvising. For å gjere dette rett krevst det «bestillarkompetanse». Er bestillinga feil utforma, kan ikkje tenesta leverast. Observasjonen ein har gjort her, er av eit system som skal gjere at ein kan samhandle om elevar som treng spesialundervisning og tilrettelegging. Spørsmålet er om det er relevant å utforme dette systemet som om det dreiar seg om offentlege innkjøp? Er det det? Eller er det noko anna, slik at observasjonen faktisk er feil? Så lenge aktørane oppfattar systemet som eit bestillingssystem, så gjer det noko med både rollene og dei handlingane aktørane utfører – eller synes dei bør utføre. Her er altså også ei kjelde til å avdekke taus kunnskap hjå enkeltpersonar og på organisasjonsnivå.

Det fjerde spørsmålet er : *Har det etablert seg aktivitetar som vi tar for gitt, dvs. etablerte normer?* Undervisning er i seg sjølv ein aktivitet prega av etablerte normer og ein er sjølvstøtt avhengig av at disse normene finst. Viss ikkje hadde det vore uoverkommeleg å vere lærar. Samtidig er det enkelte normer i dette feltet som kanskje ikkje alltid er til det beste for eleven og som bør granskast. For eksempel gjeld dette der spesialundervisning føregår ved at eleven vert tatt ut frå den ordinære gruppa, en praksis som vert stilt spørsmål ved av enkelte lærarar (punkt 5.3.2 ). Intervju med lærarar (punkt 5.3.4) viser at dei ofte er dårleg forberedt til å ha spesialundervisning, og då er det ein fare for å falle inn i etablerte måtar å undervise på, sjølv om undervisninga då ikkje gjev mening for eleven. Det første steget er å sjå etter og erkjenne at ein underviser etter etablerte normer. Det neste steget er å spørje om undervisninga faktisk fører til det ein ynskjer å oppnå, dvs. at ein avdekkar den tause kunnskapen og legg den open for gransking. Eit steg vidare her er å få innspel på kva som er alternativa, og kva som faktisk er nyttig kunnskap og god metodikk.

---

### 6.3 OPPSUMMERING AV DISKUSJON

---

Vi har no løfta fram ein del av det vi har funne i kartlegginga og diskutert disse ut frå to perspektiv. Det eine har vore å sjå på kva kvalitetsregimer som er til stades i materialet, det andre har vore å problematisere kompetanseutviklinga, både den som handlar om å gjere noviser til ekspertar og det som gjeld å gjere taus kunnskap eksplisitt.

I denne samanhengen har vi ikkje gjort ei fullstendig analyse av heile materialet, men diskutert funna slik dei er presentert i kapittel 5. Bidraget her er å løfte fram ein del problemstillingar relatert til dette med samhandling rundt elevar som treng tilpassa opplæring. Ut frå perspektiva vi har lagt til grunn kan vi summere opp at det å jobbe seg gjennom disse problemstillingane kan handle om:

- 1) å finne ut kva kvalitetsregimer ein set som standard for arbeidet når uklarheit og ueinigheit oppstår
- 2) å styrke systemet for uformell kompetanseutvikling slik at enkeltpersonar får moglegheit til å utvikle seg og ikkje kjem til kort i møte med dei oppgåvene som faktisk skal løysast
- 3) å gjere den implisitte kunnskapen eksplisitt, samt å granske og dele den, både innan og på tvers av skular og tenester, og på denne måten vere i stand til å endre kollektive handlingsmønster og normer.

## 7 ANBEFALINGAR

---

Kartlegginga viser at det er krevjande å få til god samhandling for å hjelpe elevane gjennom opplæringa og bygge lag rundt den enkelte. Tiltak skal utformast, utøvast og diskutert. Dette krev tverrfagleg samhandlingskompetanse på personnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå, som må oppøvast og praktiserast kontinuerleg (sjå punkt 2.1.2).

Eit hovudproblem synes å vere at det oppstår eit skilje mellom skule og rettleiingsteneste, der ansvarsfordeling og fordeling av arbeidsbyrde blir viktigare enn å sikre at eleven sine behov og medverknad står i sentrum i det tverrfaglege samarbeidet og at dei profesjonelle aktørane arbeider tett saman om dette.

Samtidig ser vi at det lovpålagte oppdraget kan synest å ikkje vera i samsvar med dei ressursane som er tilgjengelege. Det å få til god samhandling og bygge gode lag rundt eleven fordrar politisk vilje til å prioritere det spesialpedagogiske arbeidet og allokere nødvendige ressursar.

Anbefalingane som fylgjer er frå forfattarane av denne rapporten og Vestland fylke må sjølv ta stilling til kva ein vil gripe fatt i og korleis. Anbefalingane siktar å gje retning til det faglege utviklingsarbeidet som skulane og rettleiingstenestene skal samarbeide om. Anbefalingane byggjer på tidlegare forskning, funna vi har gjort i denne kartlegginga og diskusjonen av disse i lys av teori. Vi tek ikkje stilling til kva nivå som bør initiere eller leie det som vert anbefalt eller kven som bør involverast, men rår til at samarbeid på tvers av ulike grupperingar bør prioriterast.

### Anbefalingar:

- Leggje opp til opne tverrfaglege diskusjonar om korleis ein skal forstå målsetjinga om å arbeide som eit «lag rundt eleven» og korleis denne målsetjinga kan vere styrande for samarbeidet mellom ulike aktørar. Ved å for eksempel ta utgangspunkt i konstruerte case, kan ein utforske kva i den oppfatta ansvarsfordelinga mellom aktørane som opplevast som verdifull i møte med typiske problemstillingar og kva som treng å avklarast nærare. Ein kan til dømes diskutere spørsmål som:
  - Er det område og typiske situasjonar der det er uklart om nokon av partane i samarbeidet har eit klart ansvar? Er det område og typiske situasjonar der aktørane i samarbeidet bør ha eit delt ansvar i staden for å fordela ansvaret?
  - Er det område og typiske situasjonar der ansvar no er fordelt slik at det ikkje er godt nok samsvar mellom kva for aktørar som har realkompetanse og det formelle ansvaret dei er tildelt? Korleis kan ein eventuelt arbeide for å byggje opp realkompetanse hjå aktørane som har ansvaret eller eventuelt fordele ansvaret på nye måtar?

- Har ein gode nok rutinar i samarbeidet om å sikre elevar og eventuelt føresette sin medverknad?
- Undersøkje vidare korleis aktørar på ulike nivå og ulike område forstår tenesta/skulen sine arbeidsoppgåver og korleis desse forståingane dannar grunnlag for ulike praksisar. Ein bør undersøkje om nokre forståingar og praksisar er føremålstenlege i høve til lovverk/retningslinjer og intensjonen som ligg i ulike fagpolitiske føringar. I høve der ulike lovverk og retningslinjer står i motsetnad til kvarandre, kan det vere grunn til å søkje juridisk bistand for å få avklart kva som skal vega tyngst opp mot å sikre samhandling til elevens beste. Døme på forståingar og praksisar som kjem fram i rapporten og som informantane er spesielt opptatt av er:
  - forståingar av korleis teieplikt skal handterast i samarbeidsprosessar. Basert på funn i rapporten er det grunnlag for å diskutere kor vidt forvaltningslova gjev rom for tolkingar og påfølgjande praksisar som ikkje vil gjere at teieplikt opplevast som eit hinder i samarbeid mellom ulike aktørar, t.d. i ressursteam.
  - forståingar av helserelevante problemstillingar og deira plass i arbeidet. Her gjev funn i rapporten grunnlag for å undersøkje om mandatet knytt til det å sjå heilskapleg på elevar opnar for så skarpe skilje mellom helserelevante og fagrelaterte utfordringar som informantar rapporterer om.
  - forståingar av samhandling på individnivå mellom RLT og skule. Her gjev funn i rapporten grunnlag for å sjå til lovverk o.a. for å diskutere korleis og i kor stor grad ein kan og bør samhandle om elevar utover arbeidet med den sakkunnige vurderinga. Ein kan også sjå på rolla til den pedagogiske rapporten og kva funksjon denne bør ha i arbeidet med den sakkunnige vurderinga.
- Arbeide med korleis ein skal leggje opp til gode samarbeidspraksisar i skulen slik at spesialpedagogisk kompetanse vert spreidd internt. Målet bør vere at flest mogleg tilsette i kvart kollegium opparbeider seg god spesialpedagogisk realkompetanse.
  - Døme på slik kompetanse som kan opparbeidast gjennom samarbeid, er korleis ein skriv pedagogisk rapport, bruk av kartleggingsmateriell, korleis ein kan tenkje spesialpedagogiske-didaktiske opplegg ut ifrå sakkunnig vurdering og arbeide med korleis ein kan nytte spesialpedagogisk kompetanse inn i tilpassa opplæring innanfor den ordinære undervisninga.
  - I dette arbeidet kan ein søkje å først identifisere stader der ein har lukkast med slik kompetansedeling gjennom samarbeid internt og med eksterne aktørar, for så å nytte «beste praksis» som modell og inspirasjon for andre. Rapporten viser eksempel på gode samarbeidspraksisar som kan løftast fram.
- Initiere opne diskusjonar i fagmiljøa om kva som bør forståast som «systemretta arbeid» og korleis ein skal forstå dette i forhold til individretta arbeid.

- Det er gode døme og forslag til systemretta arbeid i datamaterialet, for eksempel det å lære opp elevar og lærarar i bruk av program for lese og skrivestøtte eller arbeid med kartlegging av norskferdigheiter.
- Skulane bør i denne samanheng diskutere kva kompetanse ein har internt og kva ein treng gjennom samarbeid med rettleiingstenestene eller andre eksterne aktørar. Dette arbeidet forutset tett samarbeid mellom rettleiingsteneste og skule.

## 8 LITTERATUR

---

Becker, H. S (1967) Whose side are we on. *Social problems*, 14(3), 239--247

Borg, E. Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø (2015) *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet. Høgskolen i Oslo og Akershus. Rapport 6/2015.

Bovens, M. 2007. Analyzing and Assessing Public Accountability: A Conceptual Framework, *European Law Journal*, 13(4), 837–68

Bovens, M., Schillemans, T. & 't Hart, P. (2008) Does Public Accountability Work? An Assessment Tool. *Public Administration*, 86(1), 225–42.

Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and why it matters for governance and education*. OECDiLibrary.

Christensen, H. & Godø, H.T. (2021) Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt pedagogisk Tidsskrift*. 105/1. s. 17-28.

Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds.) (2005) *Global Ideas: How Ideas, Objects, and Practices Travel in the Global Economy*. Frederiksberg, Denmark: Liber and Copenhagen Business School Press. Bache, I. & Flinders, M (2004) *Multi-level Governance*. Oxford University Press

Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986) *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Forskningsrådet, (2014) Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Hentet fra [https://www.Utdanning%20og%20forskning%20i%20spesialpedagogikk%20%20veien%20videre%20\(1\).pdf](https://www.Utdanning%20og%20forskning%20i%20spesialpedagogikk%20%20veien%20videre%20(1).pdf)

Eraut, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. London. The Falmer Press.

Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*. 70, 113-136.

Glavin og Erdal (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Kommuneforlaget

Hagatun, K. (2020). Silenced Narratives on Schooling and Future: The Educational Situation for Roma Children in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCI)*, 4(1), 118-137.

Helgøy, I., Homme, A., Lundahl, L., & Rönnerberg, L. (2019). Combating low completion rates in Nordic welfare states: policy design in Norway and Sweden. *Comparative Education*, 55(3), 308-325.

Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede–lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Phd avhandling. UiO.

Hesjedal, E. (2014). Tverrprofesjonelt samarbeid mellom barnevern og skule. Kva kan støtte utsatte barn og unge, Phd.avhandling

Hesjedal, E. (2017). "Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak." Norsk pedagogisk tidsskrift **101**(04): 304-314

Hilt, L. (2019) *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.

Illeris, K. (2009) Kompetence, læring og uddannelse. Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de utvikles gjennom formaliseret uddannelse? *Nordisk pedagogik*, 28(2), 194-209.

Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnahage og SFO.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Langaas, Y. & Brendløkken, T. (2020) Nytilsatte og nyutdannede læreres erfaringer i videregående skole. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererutdanning-laereryrket/nytilsatte-og-nyutdannede-laereres-erfaringer-i-videregaende-skole/242808>

Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J.B. & Smesrud, J. (2019) «...respekten for forskjelligheten...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019*. NIFU. Rapport 2019:12.

Melby-Lervåg, M. (2017) *Hvordan avdekke språkvansker hos tospråklige?* Blogg. Utdanningsforskning.no. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hvordan-avdekke-sprakvansker-hos-tospraklige/>

Lovdata (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lovdata (2021) Endringslov til velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-11-78>

Polanyi, M. (2000/1966) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo. Spartacus.

Reeves, S. and S. Hean (2013). "Why we need theory to help us better understand the nature of interprofessional education, practice and care." *Journal of Interprofessional Care* 27(1): 1-3.

Rogers, G. D., Thistlethwaite, J. E., Anderson, E. S., Abrandt Dahlgren, M., Grymonpre, R. E., Moran, M., & Samarasekera, D. D. (2017). International consensus statement on the assessment of interprofessional learning outcomes. *Medical teacher*, 39(4), 347-359.

Sandvik, M. T & Simonsen, E. (2019) Spesialpedagogisk rådgiving i teori og praksis. I Befring: *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk. S. 251-275.

Singh, P. & Hu, Y. (2017): Thinking data through theory. Interview with Parlo Singh. Mountain top sessions. Episode 1. URL:

<https://www.facebook.com/PCPRgroup/videos/1287923544647269/?extid=SEO---->

Tolo, A. (2017) *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022). Et lag rundt eleven. Bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven--bruk-av-flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>

Ødegård, A. (2009). Konstruksjoner av samarbeid. Tverrprofesjonelt samarbeid. E. Willumsen. Oslo, Universitetsforlaget: 52- 63.

Åkerstrøm Andersen, N. & Born, A. (2001) *Kærlighed og omstilling: italesættelsen af den offentligt ansatte*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.



## 9 VEDLEGG:

---

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### Samhandling mellom skoler, lærebedrift, rettleiingstjeneste og annet støtteapparat i VLFK – ei kartlegging

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan skoler, lærebedrift, rettleiingstjenesten og annet støtteapparat i Vestland Fylkeskommune samhandler for å bygge et lag rundt elev og lærling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I tråd med endringer i opplæringsloven og mål om å «bygge laget rundt elev og lærling» er det behov for mer innsikt i hvordan fylker og kommuner arbeider med å sikre nødvendig samhandling mellom skole/lærebedrift og støtteapparat. I dette prosjektet vil vi se nærmere på hvordan Vestland Fylkeskommune organiserer sitt arbeid med spesialpedagogikk og tilpasset opplæring innenfor «Rettleiingstjenestene» i «Avdeling opplæring og kompetanse» som ble etablert i forbindelse med fylkessammenslåingen i 2020. Med bakgrunn i relativt ny organisering og nye krav i opplæringsloven, ønsker VLFK å sette i gang pilotprosjekt med utgangspunkt i lokale behov i ulike regioner i fylket med felles mål om å imøtekomme forventinger om å «bygge laget rundt elev og lærling». Dette innebærer å utvikle forståelse for PPT sitt mandat og skolen sitt ansvar, og bidra til å sikre god samhandling og forståelse mellom skole og lærebedrift og PPT. Første del i arbeidet er en kvalitativ kartlegging av hvilke behov det er for organisasjons- og kompetanseutvikling. Andre del er å følge pilotprosjektene som VLFK setter i gang med, med bakgrunn i behov som blir avdekket i kartleggingen.

Spørsmålene for kartleggingen vil dreie rundt status quo; om ditt ansvarsområde; din rolle i samhandlingen mellom skole, RLT/lærebedrift og annet støtteapparat; din utdannings- og yrkesbakgrunn, hvordan behov for spesialpedagogisk kompetanse/tilpasset opplæring blir fanget opp, hvordan skolen involverer PPT i arbeidet med tilpasset opplæring, hvordan systemet for tilpasset opplæring med tanke på oppfølging av enkeltelever er, hvordan en jobber med enkeltvedtak og sakkunnig vurdering og spesialundervisning, hvem du samarbeider mest med ifb. med elever som trenger ekstra oppfølging, samt eksempel på det du opplever som god praksis på disse områdene. Intervjuet vil ha form av en gruppesamtale og du trenger ikke kunne svare på alle spørsmål.

Opplysningene fra kartleggingen skal brukes inn i en rapport som skal leveres til Vestland Fylkeskommune og i forskningsartikler. Det vil også bli aktuelt å rapportere fra prosjektet i fagtidsskrift og andre relevante formidlingsarenaer. Anonymiserte data vil kunne bli brukt i undervisning.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen v/førsteamanuensis Astrid Tolo er ansvarlig for prosjektet. Andre prosjektmedarbeidere er førsteamanuensisene Elisabeth Hesjedal, Kari Hagatun, Bente Hvidsten og prosjektassistent.

Prosjektet blir gjennomført i samarbeid med Vestland Fylkeskommune og er finansiert av ordningen Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i kraft av din stilling i Vestland Fylkeskommune. Det er to ledere i avdeling for Opplæring og kompetanse som har valgt ut hvilken skole/rettleingstjeneste som skal intervjues og du er en av ca. 40 informanter fordelt på 18 gruppeintervju.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du blir invitert til å delta i gruppeintervju som vil foregå digitalt. Intervjuet vil vare i ca en time. Intervjuet krever ingen forberedelse. Det blir tatt video/lydopptak av intervjuet som blir anonymisert og transkribert. Alle data blir lagret elektronisk. Lydopptaket blir slettet så raskt som mulig og senest ved prosjektslutt, det samme gjelder informasjon (navn, epostadresse og lignende) som knytter deg til innholdet i det transkriberte intervjuet.

Vi vil også samle bakgrunnsdokument som kan være aktuelle for å forstå hvordan dere jobber.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Prosjektansvarlig, prosjektmedarbeidere og prosjektassistent vil ha tilgang til data før disse er anonymisert.
- Anonymiserte data vil kunne brukes i studentarbeid på et senere tidspunkt.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil være tilgjengelig kun for prosjektansvarlig og vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil bli lagret på UiB sin server.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon. Vi vil sørge for anonymitet og skrive ut funnene på en generalisert måte og vise varsomhet i behandling av kontroversielle tema. Vi vil bruke sitat i teksten, så enkeltpersoner vil kunne kjenne igjen egne utsagn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er juni 2023. Da slettes alle navn og lydopptak. Transkriberte intervju vil være anonymisert og passasjer der personer kan gjenkjennes for eksempel på grunn av små forhold, blir skrevet om. Dataene vil så bli gjort tilgjengelig for bruk i videre forskning og utdanningsammenheng.

## Dine rettigheter

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen ved Astrid Tolo (astrid.tolo@uib.no/99429049)*
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim (janecke.veim@uib.no/55582029)

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

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

Med vennlig hilsen

Astrid Tolo

(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Du blir bedt om å samtykke ved å svare på e-posten som fulgte dette informasjonsskrivet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Samhandling mellom skoler, lærebedrift, rettleiingstjeneste og annet støtteapparat i VLFK**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Intervjuspørsmål til kartlegginga (Gruppeintervju)

Hvilke samhandlingsmønster viser seg mellom skoler, RLT, lærebedrift og annet støtteapparat i VLFK i arbeidet med å «bygge et lag rundt eleven»? Hvordan samarbeider aktørene?

Delspørsmål:

- 1) Kan du/dere si litt om:
  - Ditt/deres ansvarsområde og
  - Din/deres rolle i samhandlingen mellom skole, RLT/lærebedrift og annet støtteapparat,
  - Utdannings- og yrkesbakgrunn?
- 2) Hvordan fanges behov for spesialpedagogisk kompetanse/tilpasset opplæring opp?
  - Informasjonsflyt mellom utdanningsnivåene. Hvilke opplysninger har skolen om en elev som begynner på videregående eller i lærebedrift?
  - Hvilken kontakt er det mellom ungdomsskole, videregående skole og støtteapparat i overgangen mellom ungdomsskole og videregående – på hvilken måte samarbeides det for å tilrettelegge for overføring av relevant informasjon?
  - Hva er det i tilfelle som vanskeliggjør et slikt samarbeid?
  - Hvordan involverer skolen PPT i arbeidet med tilpasset opplæring?
  - Hvordan er systemet for å fange opp om elever har forsvarlig utbytte av opplæringen?
  - Hvordan er malen som benyttes til oppmelding i rettleiingstjenesten/PPT utformet og hvordan fungerer den?
  - Hvilke førende begrep og kategorier inneholder malen (som kan ha innvirkning på oppmelders (læreres) beskrivelse av eleven?)
  - Er det ting som ikke står i malen som en vanligvis legger vekt på?
- 3) Hvordan vil dere beskrive at systemet for tilpasset opplæring med tanke på oppfølging av enkeltelever? Fungerer det evt. på ulike måter i ulike tilfeller og hva er årsakene til det?
- 4) Hvis enkeltvedtak settes inn –
  - Hvordan arbeider skolen med den sakkyndige vurderingen?
  - Hvem gjennomfører spesialundervisningen?
- 5) Hvem samarbeider du mest med ifb. med elever som trenger ekstra oppfølging?
  - Hvordan er dette samarbeidet organisert?
  - Hva er din rolle?

- Hvilke roller har andre aktører (for eksempel lærere, spesialpedagoger, rådgivere, rektor, foreldre, helsesjukepleiar, barnevern, BUP, oppfølgingstjeneste osv.)
  - Hvem har ansvar for hva?
  - Hvilke ressurser har dere tilgjengelig for å planlegge og gjennomføre tiltak
  - Hvor, etter din oppfatning, stopper ting opp hvis ikke en lykkes med å gi eleven det tilbudet han/hun har behov for. Forklar.
  - Hva kan være avgjørende for å få ting til å fungere?
- 6) Eksempler på god praksis og godt samarbeid? Fortell.

#### **Eksempel på samarbeid mellom UH og kommunar på det spesialpedagogiske området**

Det er i gang ulike typar samarbeid mellom universitet eller høgskular (UH) og kommunar eller fylkeskommunar om tilpassa opplæring og spesialpedagogikk. I dette vedlegget vil vi vise til nokre eksempel på korleis andre har samarbeidd. Nokre av disse erfaringane vart presentert på Utdanningsdirektoratet sin oppstartskonferanse for kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis den 21. september 2021. Vi skal også vise til eit par andre prosjekt som er finansierte på andre måtar men som er resultat av partnerskap mellom høgskule/universitet og kommunar/fylkeskommunar.

Høgskulen i Volda har samarbeidd med Hareid kommune om kartlegging i kommunen, som har vore pilotkommune i ordninga. Kartlegginga har vore leia av Silje Ims Lied ved HiV. HiV/Hareid har vore spesielt opptatt av å forankre arbeidet i barnehagar og skular, og dei laga ein plan saman. HiV/Hareid sin intensjon var å kartlegge «kompetansekapitalen» (eit begrep dei har henta frå Lina Lai sine arbeid) i skule, barnehage og PPT. Dei brukte vidare inndelinga frå Statped (Oppstartskonferansen for kompetanseløftet for spesialpedagogikk, 2020) som viser til kompetane til å oppdage, kompetanse til å tilrettelegge og implementere, og kompetanse til å vurdere og revidere. HiV/Hareid vurderte å bruke Statped sitt kartleggingsverktøy eller KS sitt verktøy for strategisk kompetansekartlegging, men endte med å utvikle sitt eige verktøy. Kommune ønskte ei open, ikkje anonymisert, kartlegging slik at dei visste korleis tilhøva var på enkeltskular, mens HiV var skeptiske til dette. Løysinga vart at undersøkinga vart delt i ein anonym A del, der haldningar og oppfatningar til inkludering, autoritativ voksenrolle (som Hareid hadde jobba ein del med) blei undersøkt, samt korleis oppfatningar av samarbeidet i kommunen fungerer. I del B som var ei kompetansekartlegging i form av ein «survey», vart svart på med namn på skule/team/eining. Både formell og utformell kompetanse vart kartlagt, og alle tilsette i skule/opplæringssektoren i kommunen fekk spørsmåla. Det vart først utvikla ein pilot av kartlegginga som så vart diskutert og justert av HiV. Deretter sendte kommunen ut undersøkinga og kommunen vart definert som eigarane av data. HiV sto for analysen data og utarbeidde rapport. HiV presenterte så overordna resultat offentleg og så fekk kvar eining resultat som gjaldt seg sjølve (Presentasjon frå Samling, spesialpedagogikk og inkluderande praksis, UDIR, 2021).

Kommunane i Kongsvinger regionen har hatt månadlege møter i ei årrekke, det er fire PPT kontor som har regionale PPT-leiar og rådgevarsamlingar. Regionen har vore med i satsinga «Kultur for læring», og såg på dette som en start for det regionale samarbeidet med desentralisert kompetanseutvikling. Dei viser til fleire modellar for arbeidet, blant anna ein Samhandlingssirkel, utarbeida av SePu ved Høgskulen i Innlandet. Sirkelen set barnet/eleven i sentrum, deretter familie og nettverk, så



barnehage og skole, så kommunalt og regionalt støtteapparat. Mellom alle nivåa er et samhandlingsarenaer. Som kartleggingsverktøy gir sirkelen ei oversikt der alle aktørar er skrivne inn. Kongsvinger-regionen brukar så kompetansepakker utvikla av SePu til kompetanseutvikling. Kompetansepakke er delt i modular med anbefalt litteratur og mellomarbeid. (Presentasjon frå Samling, spesialpedagogikk og inkluderende praksis, UDIR, 2021).

Kommunane på Helgelandskysten brukar også kompetansepakkar som SePu har utvikla som ressurs. Helgelandskysten har etablert ei styringsgruppe på tvers av kommunar som har møter kvar sjette veke. Gjennom dette har kommunane fått forståing for kva som er utfordringane og dei har lagt en plan saman. Dei har også arbeidd med Statped for å få støtte til kompetansekartlegging. Analysen av kva kompetanse distriktet hadde på inkluderingsarbeid, viste at dei treng å jobbe meir med støtteapparatet i den enkelte barnehage og skule. Med bakgrunn i dette har dei danna eit nettverk med assistentar, lærarar og leiarar, og dette synes som en nøkkel til å skape den kompetansen som trengs. Erfaringar frå Helgelandskysten, som er et område prega av store avstandar, viser at når ein finn gode måtar å samarbeide på, så viser det seg at dei har rik kompetanse lokalt og at dei involverte opplever at det har skjedd ei organsiasjonsendring som gjer at dei ser at ein dei må jobbe med inkludering kvar dag (Presentasjon frå Samling, spesialpedagogikk og inkluderende praksis, UDIR, 2021).

Det fins også f andre lokale døme på korleis UH og kommunar har samarbeidd om utvikling av spesialpedagogiske tenester og tilpassa opplæring, til dømes SKUIP, eit prosjekt som er partnerskap mellom NLA og Randaberg og Bergen kommune. Prosjektet Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole (SKUIP <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=586806>) som er leia av Marit Mjøs, skal i fylgje nettsidene: Støtte ei normativt styrt endring, utvikle ny kunnskap, etablere eit likeverdig samarbeid mellom forskarar og praktikarar, vektlegge deltaking i felles læringsprosesser og utvikle praksisrelevant kunnskap (nettsida henviser her til Bennich, Svensson & Brulin, 2018). Prosjektet bygger på det som vert kalla «Embedded casesdesign» (Yin 2014). Det vert definert ulike einingar for analyse (for eksempel samarbeid skoler og PPT generelt, og enkeltskular og PPT) og så vert disse einingane sett i samanheng innanfor ein kommune. Metoden blir definert som samarbeidsforskning (Lindøe mfl. 2002).

Kartlegginga som vert presentert i denne rapporten byggjer ikkje direkte på nokon av erfaringane nemnt over, men resultatata kan diskuterast opp mot resultat frå disse prosjekta samt vidare arbeid. Blant anna er ideen om ein anonym og ein ikkje anonym del i ei kartlegging slik HiV/Hareid har gjort eit interessant grep der denne kartlegginga kan samanliknast med den anonyme delen. SePu sin samhandlingssirkel kan vere aktuell å sjå på i vidare arbeid, samt ideen om kompetansepakkar med

modular etter ei kartleggings og piloteringsfase. Erfaringane frå Helgelandskysten er spesielt interessant med tanke på å finne gode løysingar for samhandling på trass av store avstandar, som også er eit tema i VLFK. SKIUP sitt design er spesielt interessant for vidare samarbeid og forskning. Det kan også vere aktuelt å sjå til andre erfaringar frå disse prosjekta og andre liknande prosjekt som no blir gjennomført i samband med kompetanseløftet.

### Historisk utvikling av spesialpedagogiske utdanningar i Noreg

I følge Rognhaug m.fl. (2014) besto den første systematiske utdanninga i spesialpedagogikk i Norge først av egne kurstilbod knytt til dei ulike spesialskulane kor lærarar som jobba der kunne ta kurs i spesialpedagogikk. Men utdanninga var berre eit tilbod til lærarar i dei statlege spesialskulane, mens den største gruppa lærarar med behov for spesialpedagogisk kompetanse var tilsette i hjelpeundervisninga rundt om i kommunane i Noreg. Dei eksisterande spesialskulane opplevde eit sterkt behov for meir og betre utdanning for sine lærarar, og intern praksis og opplæring var ofte vegen å gå (Vormeland, 2011). Lærarane gjekk på kurs i sommarferien, som f. eks. to-sommarkurs, og interessa var stor (Rognhaug m.fl., 2014, s. 3). Behovet for kompetanse vart etter kvart stort, og det vart reist spørsmål ved om det var riktig at lærarar måtte utdanne seg i ferien. Kurskapasiteten var heller ikkje stor nok på spesialskulane i forhold til etterspørselen, og det blei etter kvart eit behov for desentraliserte tilbod.

Dei praktiske tiltaka innan spesiallærerutdanninga kom med andre ord lenge før lover og reglement. Dette førte til at det blei stilt store krav til organisering og administrasjon, og dette arbeidet vart lagt til Kirke- og undervisningsdepartementet. Dette vart etter kvart ei for krevjande oppgåve for departementet å administrere, og i 1961 vart Statens spesiallærerskole etablert.

Det første året ble det gitt eit eittårig vidareutdanningstilbod (1. avdeling), som gav ei generell innføring i spesialpedagogikk (breiddekunskap). Allereie i 1962 vart det etablert eit andre studieår (2. avdeling) som gav spesialisering innanfor logopedi, evneretardasjon, tilpassingsproblem og synspedagogikk. Frå 1963 kom det ei spesialisering i audiopedagogikk. I 1976 endra skulen namn til Statens spesiallærarhøgskule (SSLH) samtidig som det vart etablert ei 3. avdeling som gav hovudfag (embetseksamen). Frå 1986 fekk Statens spesiallærarhøgskule retten til å tildele doktorgrad. I 1994 vart Statens spesiallærarhøgskule overført til Universitetet i Oslo, fekk namnet Institutt for spesialpedagogikk. I 1996 fekk instituttet tilknytning til det nyoppretta Utdanningsvitenskapelig fakultet (Rognhaug m.fl., 2014, s.3-4).

Med kvalitetsreforma som blei innført i 2003 (St.Meld 27 (2001-2002)) var bl.a. fokus at kvaliteten på utdanning og forskning skulle verta betre, at intensiteten på utdanninga skulle aukast og at det skulle bli meir internasjonalisering. Dette førte til at vi no fekk ei disiplinretta utdanning i spesialpedagogikk, altså bachelor og master i spesialpedagogikk. Konsekvensen av denne innføringa er at spesialpedagogikk som fagfelt, som i første omgang besto av ei vidareutdanning for lærarar og seinare

førskolelærarar, i dag er splitta opp i 2 ulike spor. Det eine sporet inneheld for eksempel spesialpedagogikk med 30 studiepoeng fordjuping i spesialpedagogiske tema som kan takast i løpet av den femårige lærarutdanninga. Det andre sporet er bachelor i eller masterutdanning i spesialpedagogikk med ulike emne innanfor spesialpedagogikkfeltet. Ei bachelor-og mastergrad i spesialpedagogikk ved UiB, for eksempel, inneheld til saman 245 studiepoeng spesialpedagogikk.

Det at vi har to ulike spor byr i dag på nokon utfordringar. Bachelor og masterutdanning i spesialpedagogikk kvalifiserer ikkje til å få tilsetjing i undervisningsstillingar i skulen men ein er kvalifisert til tilsetjing i støttetjenesta slik som i som PP-tjenesta og rettleiingstenesta. Lærarar i vidaregåande skular har gjerne allmenn- eller lektorutdanning med vidareutdanning i ulike spesialpedagogiske emne frå universitet og høgskular. I lys av disse ulike utdanningsspora og ulike vidareutdanningsemne innanfor spesialpedagogikk vil då den spesialpedagogiske kunnskapen som ligg til grunn for praksis i skuleverket vere svært forskjellig. Dei siste åra har derfor utdanningsinstitusjonane som tilbyr spesialpedagogikk jobba saman for å tydeleggjere kva utdanningane inneheld , blant anna med tanke på standardisering og profesjonalisering av det spesialpedagogiske feltet.

Rognhaug, B., Ebbesen, G. R., Egelund, N., Ramberg, K. Rake, C. (2014) *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. Forskningsrådet.

Vormeland, O.(2011). *Fra kurs til lærerskole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Specialpedagogikk%201%202011.pfr>

Ørjasæter, T. (1986). *På stier og allfarvei*. Søk i Nasjonalbiblioteket