



Bjørg Mari Hannås

Hvordan sikre kvalitet i spesialundervisningen?

En empirisk undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering

Tidligere forskning har dokumentert at det generelt er en signifikant sammenheng mellom lærernes kompetanse, kvaliteten på opplærings-tilbudet og elevenes utbytte av opplæringen. Det stilles ofte spørsmål både ved kvalitet og utbytte av spesialundervisningen, uten at spørsmålet om kompetansen i opplæringstilbudet problematiseres eller tematiseres nærmere. Det er flere faktorer som påvirker lærerkompetansen i spesialundervisningen. Et av de forholdene som er av betydning i denne sammenhengen, er Pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) uttalelser i de sakkyndige vurderingene. Denne artikkelen er basert på en analyse av innholdet i PPTs sakkyndige vurderinger og anbefalinger vedrørende behov for kompetanse i spesialundervisningen. Resultatene tyder blant annet på at PPTs uttalelser i et flertall av de sakkyndige vurderingene i dette materialet er formulert slik at de kan legitimere at spesialundervisningen i praksis gjennomføres av en assistent. Rektor er pålagt å sørge for at assistentene får veiledning fra en pedagog. Eksisterende forskning kan imidlertid tyde på at verken pedagogisk eller spesialpedagogisk veiledning alene er tilstrekkelig for å sikre en kompetanse som ivaretar hensynet til et likeverdig opplærings-tilbud og et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen. Et underliggende spørsmål gjennom hele artikkelen er om PPTs praksis i arbeidet med sakkyndige vurderinger bidrar til å sikre en adekvat kompetanse, høy kvalitet og et tilfredsstillende læringsutbytte av spesialundervisningen.

Bjørg Mari Hannås er spesialpedagog og cand.polit. med hovedfag i pedagogikk og doktorgrad i sosiologi. Hun har flere års erfaring som lærer og spesialpedagog blant annet fra HVPU, videregående skole og PPTjenesten. For tiden er hun førsteamanuensis ved Profesjonshøgskolen ved Universitetet i Nordland.

1. INNLEDNING

De senere tiårene har det vært en økende interesse for forskning rundt hvordan ulike faktorer påvirker elevenes læringsutbytte i skolen. På 1960-tallet kom de første undersøkelsene som fokuserte på hvordan lærernes undervisning påvirker elevenes læringsutbytte. En retning innenfor denne forskningen som startet med Rosenthal og Jacobson (1968), viste at høye forventninger fra lærerne har en signifikant effekt på elevenes utvikling og læringsutbytte. I løpet av 1980-årene våknet interessen for forskning rundt hvilken betydning lærerens kompetanse har for elevenes læringsutbytte (Shulman 1986). Nyere forskning har dokumentert at lærerens kompetanse har en signifikant effekt på elevenes utvikling og læring (Baumert et al. 2010). Kort oppsummert viser eksisterende forskning at elevenes læringsutbytte påvirkes både av lærernes forventninger og kompetanse. Det er rimelig å anta at lærere med høy kompetanse har høyere forventninger til elevenes læring og utvikling, men det innbyrdes forholdet mellom de to faktorene er fremdeles uavklart. Det som imidlertid står fast, er at lærernes kompetanse har en signifikant betydning for elevenes læring og utvikling.

FNs verdenserklæring slår fast at lik rett til opplæring og utdanning er en av de grunnleggende menneskerettighetene (FN-sambandet). Mens det har vært et sterkt utdanningspolitisk fokus på å realisere målet, har det vært atskillig mindre fokus på å undersøke hvordan den aktuelle opplæringen blir realisert i praksis. Det finnes imidlertid enkelte undersøkelser som tyder på at grunnskoleopplæringen, spesielt for de elevene som får spesialundervisning, ikke bidrar til at elevene får utnyttet sitt lærings- og utviklingspotensial i tilstrekkelig grad (Mullis et al. 2008).

Også fra Norge er det sparsomt med forskning som belyser spørsmål knyttet til forholdet mellom lærerkompetanse og kvalitet i spesialundervisningen. I 2010 kom en artikkel basert på en undersøkelse blant lærere som selv gjennomfører spesialundervisning. Innledningsvis viser forfatteren til annen forskning som slår fast at spesialpedagogikk "(...) handler om en grunnleggende innsikt i hvordan en skal arbeide med elever med læringsvansker" (Bele 2010:476). Resultatene fra forskerens egen undersøkelse

viste at 50 prosent av alle lærerne i grunnskolen hadde spesialundervisning, og at over halvparten av disse manglet formell spesialpedagogisk utdanning. Det kom tydelig fram at lærerne selv legger stor vekt på betydningen av formell kompetanse i spesialpedagogikk, og at det – i tråd med annen forskning – ikke synes å være noen sammenheng mellom hvem som har formell spesialpedagogisk utdanning og hvem som gir spesialundervisning i den norske grunnskolen (Bele 2010).

På bakgrunn av en gjennomgang av eksisterende forskning, i den hensikt å undersøke hvilke faktorer som har en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen, argumenterer en annen gruppe forskere for at spesialpedagogisk kompetanse er en nødvendig forutsetning for å realisere idealet om en inkluderende skole. Forskerne hevder at spesialpedagogisk kompetanse er helt avgjørende for å kunne tilby en god og tilpasset opplæring for barn med spesielle behov.

Forfatterne konkluderer med å understreke at enkelte elever helt klart profiterer på et tilbud om spesialundervisning basert på individuelle enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger – også om det i praksis legges innenfor rammene for den ordinære opplæringen (Thygesen et al. 2011).

En tredje studie basert på observasjoner fra 45 klasserom, avdekket at elevene som fikk spesialundervisning, hadde et lavere aktivitetsnivå innenfor rammene av den ordinære opplæringen, enn de elevene som fungerte faglig godt. På bakgrunn av dette konkluderer forfatteren med at skolen er bedre konstruert for noen elevgrupper enn for andre, og at både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen – og dermed også både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken – kan komme til kort i skolen (Haug 2011).

Resultatene fra en undersøkelse av hvordan ulike ordninger med tolærersystem praktiseres indikerer at en ordning basert på et lærer-assistentteam, som avviker fra den internasjonale trenden, kan være en utbredt praksis i norsk grunnskole. Internasjonal forskning refererer vanligvis til Friend og Cooks definisjon av tolærersystemet (Conderman 2011; Sweigart og Landrum 2015). Her beskrives tolærersystemet som: "to lærere (vanligvis en ordinær lærer og

en spesialpedagog) som driver opplæring i en klasse, som består av elever både med og uten lærevansker/funksjonshemninger (“disabilities”) innenfor et fysisk avgrenset rom” (Hannås og Strømsvik 2017:94). Videre tyder resultatene fra en undersøkelse av spesialpedagogisk praksis i barnehagen på at ansatte som mottar veiledning fra spesialpedagoger selv er avhengig av å besitte en viss spesialpedagogisk innsikt for å være i stand til å omsette veiledningen til vellykket pedagogisk praksis i konkrete samhandlingssituasjoner med barn (Hannås og Hanssen 2016).

I en rapport fra 2017 påpeker Barneombudet i Norge at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får en forsvarlig opplæring. I rapporten karakteriseres manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse som et svik mot elevene. Ifølge rapporten skyldes dette ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter, men at den spesialundervisningen som gis, ikke er god nok. Barneombudet påpeker at både forskning og praksis har vist at mulighetene for å gi elevene et godt læringsutbytte er større i spesialundervisning enn innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Rapporten understreker imidlertid at forutsetningene for å lykkes, er at spesialundervisningen gis av lærere med riktig kompetanse, at opplæringens innhold og organisering tilrettelegges ut fra elevens individuelle behov og at man har høye forventninger til elevene (Lindboe 2017).

Oppsummert viser dette at kvaliteten på spesialundervisningen og elevenes utbytte av opplæringstilbudet ikke utelukkende er et spørsmål om lærernes formelle kompetanse i undervisningsfaget, men langt på vei er avhengig av deres spesialpedagogiske kompetanse. Ettersom eventuelle avvik fra de generelle kravene til lærerkompetanse i spesialundervisningen skal være forankret i de sakkyndige rådene fra PPT, er hensikten med denne artikkelen å undersøke nærmere hvilke råd PPT faktisk gir vedrørende behovet for spesialpedagogisk kompetanse i sine sakkyndige vurderinger av elevers rett til spesialundervisning. Problemstillingen handler om hvordan PPT gjennom sine sakkyndige vurderinger bidrar til å sikre kompetanse og kvalitet i – og dermed også elevenes utbytte av –

spesialundervisningen. Forskningsspørsmålet som vil bli nærmere belyst ved hjelp av en egen undersøkelse i artikkelen, lyder:

Hva sier PPTs sakkyndige vurderinger om behovet for kompetanse i spesialundervisningen?

I avsnitt 2 nedenfor vil jeg først gjøre nærmere rede for utvikling og nåværende situasjon med hensyn til bruk av pedagoger og assistenter i spesialundervisningen, basert på opplysninger fra offentlig tilgjengelig statistikk. Videre i samme avsnitt omtales de generelle kravene til lærerkompetanse og relevante bestemmelser knyttet til bruk av assistenter i opplæringen. Deretter følger en kort, generell beskrivelse av spesialpedagogisk kompetanse og utdanning før avsnittet avsluttes med en omtale av aktuelle bestemmelser og retningslinjer for PPTs arbeid med sakkyndige vurderinger. I avsnitt 3 presenteres resultatene fra en studie basert på en kvantitativ og kvalitativ undersøkelse av hva et innsamlet datamateriale, som omfatter 67 sakkyndige vurderinger fra PPT, sier vedrørende spørsmålet om hvilken kompetanse det er behov for i spesialundervisningen. Til slutt, i avsnitt 4, følger konklusjon og diskusjon av resultatene.

2. STATUS OG RAMMEVERK VEDR. SPESIALUNDERVISNING OG KOMPETANSE

Andel assistenter i spesialundervisningen

Flere har i lengre tid bekymret seg over den utstrakte bruken av assistenter, og satt spørsmålstegn ved eventuelle negative konsekvenser, både når det gjelder kvalitet og utbytte av spesialundervisningen. Situasjonen er til dels beskrevet som del av en generell utvikling preget av en markant økning i omfanget av spesialundervisning i grunnskolen. Etter å ha ligget forholdsvis stabilt rundt 6 prosent, steg omfanget av spesialundervisning til 8,6 prosent i perioden 2006-2011 (Utdanningsdirektoratet 2016).

Parallelt med økningen i omfanget av spesialundervisning registrerte myndighetene en økende andel assistenter i grunnskolen:

“Om lag 70 prosent av assistentårsverkene brukes i forbindelse med spesialundervisning, og det utgjør om lag 6 000 årsverk. Det er knyttet en del usikkerhet rundt de innrapporterte tallene om bruk av assistenter i forbindelse med spesial-

undervisning, men tallene tyder på at det i de siste årene har vært en relativt kraftig vekst i omfanget av assistentårsverk som blir brukt i oppgaver knyttet til spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet 2012:37).

“(…) det har vært en stor økning i omfanget av assistenter i grunnskolen de siste årene. (…) personale uten formell lærerkompetanse i en del tilfeller erstatter læreren i spesialundervisningen. (…) Ifølge tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) har antall assistentårsverk økt i hele perioden fra 2002-03 til 2011-12. (…). GSI-tall for 2011-12 viser at 70,6 prosent av disse årsverkene går til spesialundervisning” (Prop. 129L 2012-2013:35).

På bakgrunn av denne utviklingen gikk myndighetene i 2012 inn for å lovregulere bruken av personale som ikke er formelt kvalifisert for undervisningsstillinger (Meld. St. 20, 2012–2013).

Fra 2011-2016 har andelen elever med spesialundervisning falt til 7,9 prosent av den totale elevmassen (Utdanningsdirektoratet 2016). For skoleåret 2015–2016 rapporterte grunnskolene at de brukte i alt 8 400 årsverk til assistenter. Dette representerte en økning på 250 årsverk fra året før. 65 prosent av det samlede antallet assistenttimer rapporteres brukt til spesialundervisning. Det er en andel som tilsvarer rundt regnet 5 460 årsverk. Tilsvarende ble totalt 51 200 lærerårsverk brukt til undervisning. Av disse ble 11 766 av årsverk, dvs. 23 prosent, brukt til spesialundervisning, mens de resterende 39 434 årsverkene som utgjorde 77 prosent av lærerårsverkene, ble brukt til ordinære opplæring. Dette indikerer at 68,3 prosent av årsverkene som gikk med til spesialundervisning i grunnskolen skoleåret 2015/2016, var lærerårsverk mens 31,7 prosent var assistentårsverk. I den ordinære undervisningen var de tilsvarende andelenene henholdsvis; 6,9 prosent assistentårsverk og 93,1 prosent lærerårsverk (Utdanningsdirektoratet 2016). “Assistenter” refererer til “personale som mellom anna hjelper læreren med enkeltelevar i undervisninga” (Utdanningsdirektoratet 2016:43).

Tabell 1 (nedenfor) viser andelen assistent- og lærerårsverk innenfor spesialundervisningen og den ordinære opplæringen for skoleåret

2015–2016.

Tabell 1: Andeler assistent- og lærerårsverk innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning skoleåret 2015–2016.

2015–2016	Assistentårsverk	Lærerårsverk	Sum årsverk
Ordinær opplæring	6,9 %	93,1 %	100 %
Spesialundervisning	68,3 %	31,7 %	100 %

Tabellen viser at andelen assistentårsverk er svært mye større innenfor spesialundervisningen enn innenfor den ordinære opplæringen, og at andelen lærerårsverk er tilsvarende mye lavere i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Selv om det knytter seg en viss usikkerhet til de innrapporterte tallene og at opplysningene ovenfor ikke gir noen eksakt informasjon om hvilken kompetanse de som gjennomfører undervisningen i praksis har, bekrefter de likevel inntrykket av at andelen assistenter er betraktelig større i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Dette til tross for at spesialundervisningen til forskjell fra den ordinære opplæringen utgjør en forholdsvis liten andel av den totale opplæringen i den norske grunnskolen. Når vi vet at det er en signifikant sammenheng mellom kvalitet i opplæringstilbudet og lærerens kompetanse, synes det bildet som avtegnes med hensyn til kompetanse i spesialundervisningen nesten paradoksalt, og helt i tråd med kritikken fra Barneombudet som påpeker at de svakeste elevene ofte får opplæring av personale med den laveste kompetansen i skolen, det vil si av ansatte som verken har formell undervisningskompetanse i fagene eller noen form for spesialpedagogisk kompetanse (Lindboe 2017).

Krav til lærerkompetanse og bruk av assistenter

Det er i utgangspunktet de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning som for den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2014:27). Ifølge opplæringsloven skal den som tilsettes, ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (§ 10-1), og de som skal undervise, må ha relevant kompetanse i de fagene som de skal undervise i (§ 10-2). Departementet har utarbeidet egne for-

skrifter som presiserer nærmere hvilke utdanningskrav som gjelder for undervisning på ulike årstrinn og skoleslag (Utdanningsdirektoratet 2014).

I veilederen for spesialundervisning påpeker Utdanningsdirektoratet at personer som ikke er ansatt i undervisningsstillinger, kan bistå i opplæringen dersom de får nødvendig veiledning. Dette gjelder både i ordinær opplæring og i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2014:28). Direktoratet viser videre til at skoleeier (rektor) ifølge opplæringslovens § 5-5 tredje ledd har anledning til å gjøre unntak fra kravet om kompetanse for lærere som skal gi spesialundervisning. Som konkrete eksempler på tilfeller der det kan være aktuelt å gjøre slike unntak, viser direktoratet til bruk av logoped og assistenter. I begge tilfellene vises det til at det vil være behov for pedagogisk veiledning, men at hva som er nødvendig veiledning vil variere og spørsmålet må i siste instans avgjøres på bakgrunn av en skjønnsmessig vurdering. Det understrekes at personalet som er tilsatt for å hjelpe til i opplæringen, ikke kan ha et selvstendig ansvar for undervisningen. Videre påpeker direktoratet også at slike unntak ikke kan være økonomisk begrunnet, men må være forankret i en faglig og pedagogisk vurdering av elevens behov, og legger til at det dessuten skal gå tydelig fram av elevens enkeltvedtak dersom tilbudet om spesialundervisning omfatter bruk av assistent (Utdanningsdirektoratet 2014:28).

I veilederen påpeker direktoratet at det ifølge loven er skoleeiers (rektors) ansvar å sørge for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten (jf. opplæringsloven § 10-8). I tillegg til de formelle kompetansekravene har rektor dessuten ansvar for at spesialundervisningen bidrar til at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette innebærer at rektor ikke kan slå seg til ro med at de formelle kompetansekravene er oppfylt, dersom dette ikke er nok til å sikre at eleven får et innhold i opplæringen som gir et forsvarlig utbytte. Ut fra dette viser direktoratet til at det er naturlig at rektor fortløpende vurderer behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant personalet (Utdanningsdirektoratet 2014:27).

Spesialpedagogisk kompetanse og utdanning

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk beskriver spesialpedagogikk som et selvstendig fag, som blant annet kjennetegnes ved at det er tverrfaglig og praksisrettet av natur (Forskningsrådet 2014). Faget drar nytte av kunnskap og forskning fra andre fag som f.eks. pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin og filosofi. Utdanningen forventes å omfatte både teoretisk innsikt og praktisk kunnskap (handlingskompetanse) knyttet til ulike emner innenfor fagområdet. Det bygger på et vidt kunnskapsfelt som blant annet omfatter kunnskap om forebygging og avhjelping av lærevansker, funksjonsvansker og funksjonshemninger både på individ og systemnivå. Den store variasjonen i menneskers læreforutsetninger og tilsvarende behov for ulike former for hjelp og støtte er et sentralt grunnlag for faget. Det bygger på internasjonal forskning og en felles litteratur og fagterminologi med ulike fordypninger innenfor emnene; audiopedagogikk; hørsel, språk og kommunikasjon (speech and hearing), logopedi; språk og talevansker (speech therapy), spesifikke lærevansker (specific learning disabilities, herunder; dysleksi og matematikkvansker), sosiale og emosjonelle vansker (behavioral difficulties), synspedagogikk (visual impairment) og utviklingshemning (intellectual and developmental disability) (Forskningsrådet 2014:25). Det finnes nasjonale og internasjonale forskergrupper og forskningsnettverk og flere internasjonalt anerkjente og akkrediterte publiseringskanaler for forskning innenfor fagfeltet.

I Norge har utdanningen i spesialpedagogikk tradisjonelt vært en videreutdanning for lærere og barnehagelærere (Forskningsrådet 2014:4). Spesialpedagog er ikke en beskyttet profesjons- eller yrkestittel. Gjennom ulike utdanningsreformer er en generell innføring i spesialpedagogisk teori og praksis integrert som obligatoriske deler i fag- og læreplanene for begge grunnutdanningene. Benevnelsen spesialpedagog referer vanligvis til lærere med etter- eller videreutdanning av ulikt omfang og på ulikt nivå, ut over de obligatoriske emnene som er integrert i grunnutdanningene.

I 2012 var det til sammen 25 universiteter og høyskoler som hadde ett eller flere utdannings-

tilbud innenfor det spesialpedagogiske fagområdet (Forskningsrådet 2014:23). Gjennom pågående fusjoner innenfor universitets- og høyskolesektoren reduseres antallet selvstendige institusjoner, men ikke nødvendigvis antall studiesteder som tilbyr utdanning innenfor spesialpedagogikk.

Ulike utdanninger som er relevante i denne sammenhengen, kan således være av noe ulik karakter både med hensyn til omfang, innhold og nivå. Ved siden av tilbudene som først og fremst er knyttet til profesjonsutdanningene for lærere og barnehagelærere, finnes det også tilbud om utdanning i spesialpedagogikk på bachelor-, master- og doktorgradsnivå. De tradisjonelle studietilbudene innenfor spesialpedagogikk har lenge vært etterspurt, og flere utdanningsinstitusjoner rapporterer at de har flere søkere enn de kan ta opp (Forskningsrådet 2014).

PPTs sakkyndige vurdering

Ifølge norsk lov har alle elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning (opplæringsloven § 5-1). Når kommunen (rektor) avgjør søknader om spesialundervisning, er dette et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Enkeltvedtaket skal være basert på en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (opplæringsloven § 5-3). Videre følger det av § 5-5 i opplæringsloven at elever som får spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan. Utbyttet av spesialundervisningen skal evalueres i en årsrapport, og med utgangspunkt i den kan man også vurdere om eleven fortsatt har behov for spesialundervisning. Følgelig skal spesialundervisningen kvalitetssikres gjennom de fire dokumentene; sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og årsrapporten (Meld. St. 18 (2010-2011):30). PPT er myndighetenes sakkyndige organ og utarbeider sakkyndige vurderinger i saker som dreier seg om spesialundervisning (opplæringsloven § 5-6). Den sakkyndige vurderingen skal utrede om eleven har behov for spesialundervisning og vise hva slags opplæringstilbud som bør gis (opplæringsloven § 5-3). Dersom rektors enkeltvedtak i saken avviker fra PPTs råd i den sakkyndige vurderingen, skal dette begrunnes

ved å vise til hvordan skolen likevel oppfylder elevens rett til et likeverdig og tilfredsstillende opplæringstilbud innenfor rammene av den ordinære opplæringen (§ 5-3).

Ifølge § 5-3 i opplæringsloven skal PPTs sakkyndige vurdering blant annet greie ut og ta standpunkt til følgende punkter:

- *Elevens utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet*
- *Elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen*
- *Realistiske opplæringsmål for eleven*
- *Om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet*
- *Hva slags opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud*

I Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning påpekes det at likeverdighetsprinsippet spiller en sentral rolle i forbindelse med PPTs vurdering av hvilket innhold som vil gi et forsvarlig og tilstrekkelig utbytte av opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2014:14). Videre heter det at et tilbud om spesialundervisning betraktes som likeverdig når eleven som mottar spesialundervisning, har omtrent samme muligheter til å nå de opplæringsmålene som er realistiske å sette for spesialundervisningen, som andre elever har til å realisere sine mål i det ordinære opplæringstilbudet (ibid:50).

Direktoratet presiserer at det er viktig at PPTs fremstilling er klar, utfyllende og så konkret som mulig, slik at det ikke er tvil om hva tjenesten faktisk tilrår. Som eksempel vises til at dersom en elev har behov for logopedhjelp eller synspedagogisk hjelp, er det viktig at dette nevnes eksplisitt, og at omfanget av hjelpen defineres i den sakkyndige vurderingen.

Veilederen påpeker at opplæringsloven ellers ikke sier nøyaktig hvor konkret PPT skal være i sin uttalelse, og at dette uheldigvis har ført til ulik praksis (ibid:45). For øvrig oppfordres PPT til å rette oppmerksomheten mot elevens helhetlige læringsmiljø under kartleggingen og vurderingen av ulike forhold vedrørende organisering, arbeidsmåter, rutiner og kompetanse knyttet til opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2014:45-46).

Ifølge veilederen skal PPT utrede elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ut fra

innhold, metoder og struktur i opplæringen, og vurderingen skal være basert på elevens individuelle funksjonsnivå, læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde en utredning av eventuelle individuelle vansker og behov som er av betydning for elevens læring og utvikling og angi realistiske opplæringsmål i fag der eleven ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Uttalelsen skal vurdere hvilke tilretteleggingstiltak og tilpasninger med hensyn til organisering, innhold og progresjon i opplæringen som er nødvendige for at elevens opplæringstilbud blir forsvarlig, og om disse kan gjennomføres innenfor rammene av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2014).

Under veilederens omtale av de enkelte punktene i den sakkyndige vurderingen går det fram at PPT både skal påpeke behov for avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet og gi råd om aktuelle tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. PPT skal peke på områder hvor eleven trenger ekstra hjelp og gi råd om hvilken type opplæring som bør iverksettes, hvordan den skal organiseres og angi omfang av hjelpen. Veilederen presiserer at omfanget av spesialundervisningen skal oppgis i timetall, og da fortrinnsvis i årstimer. Under omtalen av PPTs tilrådning angående omfang av spesialundervisning, føyer veilederen dessuten til at:

“Det kan for eksempel vise til behov for særskilt kompetanse og ekstra personale som må settes inn (særskilt lærerkompetanse eller assistent), dersom dette er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig tilbud” (Utdanningsdirektoratet 2014:52).

Det finnes to andre eksempler i veilederens omtale av PPTs sakkyndig vurdering som berører spørsmålet om nødvendig kompetanse i spesialundervisning. Det ene er i et avsnitt som omhandler elever med atferdsvansker. Her gjøres det oppmerksom på at det i enkelte tilfeller vil være vanskelig å vurdere i hvor stor utstrekning eleven kan være en del av den ordinære opplæringen, “og i hvor stort omfang eleven trenger særskilt tilrettelegging. Dette kan være for eksempel bistand fra en assistent” (ibid:53). Det andre eksempelet er i et avsnitt som omhandler PPTs vurdering av elevens behov for

opplæring i grupper eller ene-undervisning. Her heter det at: “Hvis eleven har behov for opplæring i mindre grupper i større eller mindre grad, eventuelt ekstra lærerstøtte i klassen, må dette også vurderes” (ibid:53). Her knyttes vurderingen av likeverdighet til spørsmålet om omfang, og det presiseres at det totale timetallet for et opplæringstilbud som inkluderer spesialundervisning skal være det samme som for et tilsvarende tilbud innenfor den ordinære opplæringen.

I tillegg til den omtalte veilederen for spesialundervisning har Utdanningsdirektoratet publisert en mal for PPTs sakkyndige vurdering (Utdanningsdirektoratet: Mal for PP-tjenestens sakkyndige vurdering) som stemmer godt overens med omtalen i veilederen.

Gjennomgangen av aktuelle lover og retningslinjer ovenfor viser at det i utgangspunktet er de samme formelle kravene til lærerkompetanse som gjelder både for ordinær opplæring og for spesialundervisning, og at det er skoleeiers (rektors) ansvar å vurdere ev. behov for spesialpedagogisk kompetanse i personalet. Videre går det fram at rektor har anledning til å fatte enkeltvedtak der det gjøres unntak fra kravet til undervisningskompetanse i fag for lærere som skal gi spesialundervisning, og at personer uten relevant faglig og pedagogisk kompetanse ikke kan ha ansvaret for undervisningen alene, men skal ha veiledning av en pedagog.

Videre viser gjennomgangen av relevante bestemmelser og tolkninger at det er problematisk å finne eksempler der den sakkyndige vurderingen av kvalitet, forsvarlighet eller likeverdighet i opplæringstilbudet relateres til spørsmålet om behov for spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen. Verken opplæringsloven eller direktoratets veileder inneholder spesifikke krav om at den sakkyndige vurderingen fra PPT skal utrede, vurdere eller gi råd om behovet for spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen. Et unntak gjelder for saker der det er behov for logoped eller synspedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet 2014:60). For øvrig omtales spesialundervisning, spesielle behov, særlige vansker, spesiell tilrettelegging og de mer overordnede vurderingene av om et opplæringstilbud er tilstrekkelig og likeverdig i

ulike sammenhenger, uten at de relateres til spørsmålet om eventuelle behov for spesialpedagogisk kompetanse i opplæringstilbudet.

3. OMTALE AV UNDERSØKELSEN OG PRESENTASJON AV RESULTATER

Presentasjonen nedenfor er basert på en undersøkelse av spesialundervisningen i en norsk by med mellom 25 og 75 tusen innbyggere. Etter godkjenning fra NSD og gjennom et samarbeid med undervisningssjefen og rektorene ved grunnskolene ble foresatte til samtlige barn med vedtak om spesialundervisning for skoleåret 2014-2015 forespurt om å delta i undersøkelsen. Det kom inn i alt 69 skriftlige samtykker. Undersøkelsen omfatter analyser av et empirisk datamateriale som består av sakkyndige vurderinger, enkeltvedtak, individuelle opplæringsplaner og årsrapporter fra alle de 69 sakene. I denne artikkelen presenteres resultatene fra analyser av innholdet i de sakkyndige vurderingene fra PPT. De sakkyndige vurderingene er av stor betydning for hvordan både de formelle enkeltvedtakene og de individuelle opplæringsplanene blir utformet, og dermed også for kvaliteten på elevenes tilbud om spesialundervisning. Formålet er å belyse spørsmålet om hvordan PPT bidrar til å sikre kvalitet i opplæringen gjennom sine uttalelser vedrørende behovet for kompetanse knyttet til spesialundervisningen i de sakkyndige vurderingene. Undersøkelsen er særlig interessant fordi den bygger på analyser av dokumenter som er unntatt offentlighet, og som dermed kan bidra med informasjon som normalt ikke er tilgjengelig verken for forskere eller for folk flest, og som derfor muligens kan gi ny innsikt fra deler av det spesialpedagogiske praksisfeltet. Hensikten er å bidra til å et nærmere og mer detaljert innblikk i hvordan spørsmålet om kompetanse i spesialundervisningen blir behandlet av det sakkyndige organet i slike saker.

En begrensning ved undersøkelsen er at resultatene ikke uten videre kan generaliseres til andre distrikter i landet. De sakkyndige vurderingene som inngår i undersøkelsen stammer i hovedsak fra samme PP-kontor. Som tidligere nevnt kan det ha utviklet seg ulike praksiser ved ulike PP-kontor. Dette gjør imidlertid ikke resultatene fra undersøkelsen

mindre interessante, men innebærer snarere at vi trenger flere undersøkelser med utgangspunkt i spørsmålet om hva som kan gjøres for å sikre bedre kompetanse og kvalitet i spesialundervisningen.

De sakkyndige vurderingene i materialet er innholdsrike og omfattende dokumenter. De fleste er mellom 3-5 sider, men flere er opp til 7 sider lange. Bearbeidingen av datamaterialet viste at det ikke alltid er like enkelt å ta stilling til spørsmålet om hvilken kompetanse PPT egentlig tilrår i forhold til spesialundervisningen.

Temaet blir – med et par unntak – ikke omtalt eller vurdert under egne avsnitt i de sakkyndige vurderingene. Når temaet likevel berøres, er det oftest gjennom uttalelser som egentlig dreier seg om andre forhold, som f.eks. fordeling av ressurser eller organisering av spesialundervisningen. For å belyse spørsmålet ble de sakkyndige vurderingene nummerert fra E 1 til E 67. Deretter ble all relevant informasjon om temaet fra hver enkelt sakkyndig vurdering identifisert og kodet basert på et system med fire forskjellige kategorier av kompetanse. De ulike kategoriene er: *spesialpedagog, pedagog, assistent og ingen opplysninger*. Etter å ha kodet og systematisert opplysningene i datamaterialet, identifiserte jeg åtte ulike varianter og kombinasjoner av kompetanse i materialet. Nedenfor presenteres først en samlet oversikt som viser hvordan de ulike kompetansekategoriene er i det empiriske materialet. Deretter følger en presentasjon av et utvalg typiske eller spesielle eksempler på PPTs uttalelser fra de ulike kompetansekategoriene i materialet.

Omtale av kompetanse i materialet som helhet

Tabell 2 (nedenfor) er en oversikt over de ulike uttalelser om kompetanse i det empiriske materialet som helhet. Rad 1-8 i kolonnen lengst til venstre viser de ulike variantene og kombinasjonene av kompetanse som ble identifisert. Presentasjonen starter på rad 1 med den kompetansen som forekommer i flest - og ender på rad 8 med den kompetansen som er nevnt i færrest sakkyndige vurderinger. *Ingen opplysninger* på rad 2 viser til sakkyndige vurderinger som ikke inneholder noen omtale av kompetanse i forbindelse med uttalelsen om spesialundervisningen.

Verdi 1 i tredje kolonne fra venstre står for kompetansen *spesialpedagog*. Denne kategorien omfatter lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse på ulikt nivå og av ulikt omfang ut over det som er integrert som en obligatorisk del av den pedagogiske grunnutdanningen. Kategorien omfatter også logoped, synspedagog og fysioterapeut. Verdi 2 i fjerde kolonne fra venstre står for kompetansen *pedagog*. Denne kategorien omfatter pedagogisk personale med alle typer godkjent lærerutdanning. Verdi 3 i femte kolonne fra venstre står for kompetansebetegnelsen *assistent*. Denne kategorien omfatter ufaglærte, miljøarbeidere og andre personer uten formell utdanning eller med en utdanning som ikke passer i noen av de to foregående kategoriene. Verdi 9 (sjette kolonne fra venstre) betyr at kopi av den sakkyndige vurderingen mangler i disse elevsakene. Kryssene i kolonnene under verdiene 1-3 markerer hvilken kompetanse som er nevnt i hver enkelt av de sakkyndige vurderingene. Tallene i kolonnen lengst til høyre viser i hvor mange av de 67 sakkyndige vurderingene de ulike variantene og kombinasjonene av kompetanse blir omtalt eller nevnt. Som det går fram av Tabell 2, er alle ulike former for kompetanse som omtales eller vurderes i en og samme SV registrert.

	Kompetanse	1	2	3	9	Antall SV
1	Pedagog og assistent		X	X		22
2	Ingen opplysninger					18
3	Spesialpedagog, pedagog og assistent	X	X	X		13
4	Pedagog		X			6
5	Assistent			X		4
6	Spesialpedagog og pedagog	X	X			2
7	Spesialpedagog	X				1
8	Spesialpedagog og assistent	X		X		1
	SV mangler				X	2
	Sum saker					69

1: spesialpedagog, 2: pedagog, 3: assistent, 9: SV mangler

Tabell 2: Varianter og kombinasjoner av kompetanse i de sakkyndige vurderingene (SV)

Rad 1 i Tabell 2 viser at de fleste, dvs. 22, av de sakkyndige vurderingene anbefaler en kom-

binasjon av pedagog- og assistentkompetanse i spesialundervisningen. På rad 2 følger den neststørste gruppen med 18 sakkyndige vurderinger, som ikke omtaler noen form for kompetanse knyttet til tilrådingen om spesialundervisning. Rad 3 i tabellen viser at det er 13 sakkyndige vurderinger som omtaler en kombinasjon som inkluderer alle de tre kategoriene av kompetanse, dvs. både *spesialpedagog*, *pedagog* og *assistent*. Videre går det fram av rad 4 at det er seks sakkyndige vurderinger som bare omtaler *pedagog* og av rad 5 at det er fire som bare omtaler *assistent*. Det er to sakkyndige vurderinger som omtaler kombinasjonen av spesialpedagogisk og pedagogisk kompetanse (rad 6). Til slutt er det også én sakkyndig vurdering som kun omtaler spesialpedagogisk kompetanse (rad 7), og én som omtaler en kombinasjon av *assistent* og spesialpedagogisk kompetanse (rad 8). I to av de 69 sakene manglet kopi av de sakkyndige vurderingene (jf. nederste rad).

I Tabell 3 (nedenfor) er opplysningene fra Tabell 2 bearbejdet. Her kommer det fram i hvor mange av de sakkyndige vurderingene henholdsvis *spesialpedagog*, *pedagog*, *assistent* eller *ingen kompetanse* er identifisert eller omtalt.

Kompetanse	Antall	Andel
Pedagog	43	64,2
Assistent	40	59,7
Ingen	18	26,9
Spesialpedagog	17	25,4

Tabell 3: Antall og andel SV som nevner de ulike formene for kompetanse.

Tabell 3 viser at kompetansen *pedagog* er nevnt i forbindelse med spesialundervisningen i 43 (64,2 %) av de sakkyndige vurderingene, og at *assistent* er omtalt i 40 (59,7 %), det vil si over halvparten av dem. Videre går det fram at 18 (26,9 %) av de sakkyndige vurderingene ikke inneholder omtaler av noen form for kompetanse, mens kompetansen *spesialpedagog* er nevnt i 17 (25,4 %) av de sakkyndige vurderingene.

Hovedtendensene i denne fremstillingen er at de fleste av de sakkyndige vurderingene forbinder spesialundervisningen med pedagogkompetanse, og at nesten like mange forbinder

den med assistent. Antallet SV som ikke omtaler noen form for kompetanse, og antallet SV som omtaler spesialpedagogisk kompetanse, er begge betydelig lavere og omtrent like høye. Et spørsmål som imidlertid ikke kan belyses gjennom oversikten ovenfor, er på hvilken måte de ulike formene og variantene av kompetanse knyttes til spesialundervisningen gjennom de sakkyndige vurderingene. Den sier ikke noe om hvilken funksjon PPT anbefaler at assistenter, pedagoger eller spesialpedagoger eventuelt skal ha i de ulike tilbudene om spesialundervisning. Vi vet f.eks. ikke om pedagogene eller spesialpedagogene skal undervise selv, eller om de primært anbefales rollen som veileder i PPTs sakkyndige vurderinger.

Eksempler på uttalelser om kompetanse fra de ulike kategoriene i materialet

I omtalen nedenfor presenteres noen utvalgte eksempler på uttalelser vedrørende kompetanse i spesialundervisningen fra de sakkyndige vurderingene i materialet. Sitatene fra de sakkyndige vurderingene representerer typiske eksempler på uttalelser fra de ulike variantene som ble identifisert gjennom den kvalitative analysen av datamaterialet. De ulike variantene og kombinasjonene av kompetanse presenteres i samme rekkefølge og med samme nummerering som i Tabell 2.

1. Kombinasjonen pedagog og assistent

Det første eksempelet er et sitat fra en av de 22 SV som omtaler både assistent og lærerkompetanse i forbindelse med spesialundervisningen. Vurderingen gjelder en gutt i 5. klasse som har vansker med konsentrasjon, lesing, skriving og matematikk. PPT tilrår totalt 228 årstimer med spesialundervisning fordelt på 114 timer i norsk, 76 timer i matematikk og 38 timer i engelsk.

E 6: "I norsk, engelsk og matematikk trenger NN ekstra undervisning av egen pedagog/eventuelt assistent for å få med seg det som undervises. Assistenten må i så fall få veiledning hos faglærer i forhold til undervisningen, da faglærer og kontaktlærer har hovedansvaret for undervisningen".

SV (jf. E 6 ovenfor), som er på 7 sider, inneholder ingen forslag til fordeling av de anbefalte årstimene mellom assistent og pe-

dagog. PPT anbefaler imidlertid en fordeling av ressursen på aktuelle fag, noe som ikke alltid er tilfelle i de sakkyndige vurderingene i materialet. Omtalen av behov for kompetanse i spesialundervisning, er typisk for en rekke av de sakkyndige vurderingene på to punkter. Det ene gjelder presiseringen av at assistenten skal veiledes av en pedagog. Det andre er at PPT overlater til rektor å avgjøre om ressursen i sin helhet skal benyttes enten til pedagog eller til assistent, eller om den skal fordeles på assistent og pedagogkompetanse. Det er mange eksempler på denne og lignende typer uttalelser i vurderingene, som f.eks. de to nedenfor:

E 2 (Gutt, 2. klasse): "Omfanget anbefales til 44 årstimer med spesialundervisning alene med kontaktlærer eller sammen med assistent".

E 3 (Gutt, 7. klasse, PPT anbefaler 456 årstimer spesialundervisning): "Skolen kan konvertere pedagogtimene til timer med miljøarbeider/miljøterapeut".

2. Ingen opplysninger

Det neste sitatet (nedenfor) er et eksempel fra en av de 18 SV som ikke inneholder noen omtale av behovet for kompetanse i spesialundervisningen. Vurderingen gjelder ei jente i 10. klasse med ADHD og vedvarende og omfattende vansker i matematikk.

E 18: "Omfanget som vil være tilstrekkelig for å gi eleven en likeverdig og tilfredsstillende opplærings situasjon vurderes til 114 årstimer i faget matematikk. I tillegg er PPT gjort kjent med at det er lagt opp til deling av klassen i to timer i uken i matematikk. Det synes tilfredsstillende for NNs behov".

Vurderingen av omfang gjentas senere i SV, da med følgende tillegg vedrørende organiseringen av spesialundervisningstilbudet: "Omfanget anbefales til 114 årstimer spesialundervisning i gruppe med andre elever/alene". Vurderingen er på 5 sider. Den har fyldige uttalelser på flere punkter. Et beskriver eleven som "en jente som virker å ha mange positive og gode egenskaper. (...) er snill og omsorgsfull (...) og reflektert (...)" osv. Elevens ferdigheter og læreforutsetninger er omhyggelig utredet. Nyttige strategier og verktøy anbefales og realistiske kompetansemål er beskrevet. Ettersom annet ikke er anbefalt, kan det være

rimelig å anta at de generelle kompetansekravene legges til grunn for videre behandling og vedtak i saken. Det innebærer i så fall at eleven vil få et tilbud om spesialundervisning som innfrir det generelle kravet til pedagogisk kompetanse og det formelle kravet til undervisningskompetanse i faget matematikk, men som ikke sikrer tilgang til spesialpedagogisk kompetanse. Spesialpedagogisk kompetanse i spesifikke lærevansker omfatter blant annet kunnskap både om hvordan matematikkvansker kan arte seg og om hvordan opplæringen best kan legges til rette for å håndtere de aktuelle utfordringene på en hensiktsmessig måte i ulike situasjoner og sammenhenger. Et fellestrekk ved de sakkyndige vurderingene som ikke inneholder opplysninger om kompetanse i spesialundervisningen, er at de synes å unngå betegnelse som implisitt referer til bestemte former for kompetanse. Begreper som *spesialpedagog, pedagog, lærer, miljøarbeider* og *assistent* later ofte til å være erstattet med voksen, noe som i den videre saksbehandlingen ofte vil kunne bli tolket som assistent. Nedenfor følger eksempler på noen slike uttalelser:

E 64 (Gutt i 6. klasse med språkvansker. PPT anbefaler 200 årstimer spesialundervisning): "NN kan følge vanlig progresjon i alle fag unntatt norsk. (...) de voksne må sikre god tilpasning av lærestoffet (...)"

E 61 (Gutt i 10. klasse med vansker knyttet til ADD og spiseforstyrrelser. PPT anbefaler spesialundervisning uten å angi omfang): "NN Kan følge vanlig progresjon i alle fag, men for å kunne gjøre det, vil han være helt avhengig av oppfølging fra en voksen. (...). Når det gjelder organisering av spesialundervisningen vil det være gunstig for NN at han har en voksen som kan støtte og veilede han gjennom skolehverdagen. (...) Hjelpen kan gis i varierte gruppestørrelser, så fremt at det er en ekstra voksen som kan følge han tett opp"

3. Kombinasjonen spesialpedagog, pedagog og assistent

I 13 SV blir alle de tre ulike formene for kompetanse nevnt i forbindelse med omtalen av spesialundervisningen. I utgangspunktet er det flere mulige kombinasjoner av forskjellige former for praksis her enn i de variantene som er omtalt ovenfor. Gjennom den kvalitative analysen ble det klart at det i praksis synes å gå et

hovedskille mellom to ulike former for tilråding i disse vurderingene. Nedenfor følger en presentasjon disse og av hva som kjennetegner de to ulike formene for tilråding i disse vurderingene.

Sitatet i det første eksempelet nedenfor (E 60) gjelder en gutt i 8. klasse som er født prematur, har omfattende fysiske og medisinske problemer, forsinket utvikling og omfattende generelle lærevansker. PPT anbefaler en ressurs på 1064 årstimer til spesialundervisning. SV omfatter i underkant av 5 sider. Fremstillingen er tydelig, strukturert, velformulert, og inneholder utfyllende vurderinger og konstruktive råd under de ulike punktene. Behovet for kompetanse i spesialundervisningen, berøres i to avsnitt. I det første nevnes både assistent, pedagog og spesialpedagog:

E 60: "For at NN skal ha en positiv læringskurve er han avhengig av mye overlæring, helst alene med assistent/lærer/spesialpedagog eller i liten gruppe"

I det neste avsnittet (E 60) som berører spørsmålet, som er det siste avsnittet i SV, finner vi følgende tilråding:

E 60: "NN har behov for daglige arbeidsøkter alene med pedagog i fagene norsk og matematikk. For å kunne gi NN et forsvarlig opplæringstilbud stipuleres omfanget av spesialundervisningen til 12 timer pr. uke (456 årstimer) med pedagog, og ut over dette vil han trenge veiledning og hjelp av assistent de resterende skoletimene 16 timer pr. uke (608 årstimer). (...) En pedagog bør være ansvarlig for veiledning av assistent"

PPT avslutter SV (E 60) med å tilrå et tilbud om spesialundervisning som bygger på assistent- og pedagogkompetanse, uten å anbefale verken undervisning eller veiledning av spesialpedagog. Ifølge loven er det rektors (skoleeiers) ansvar å påse at assistenter som bistår i opplæringen, får veiledning av en pedagog. Dette gjelder uavhengig av om assistenten hjelper til med ordinær opplæring eller med spesialundervisning. PPTs kommentar om at en pedagog må være ansvarlig for at assistenten får veiledning, er derfor strengt tatt overflødig. Dersom PPT hadde ment at assistent og/eller pedagog skulle få veiledning av en spesialpedagog, burde det derimot ha kommet fram

gjennom tilrådingen i SV. Det som skiller noen av de sakkyndige vurderingene i denne gruppen fra de andre, er at selv om de på en eller annen måte nevner eller omtaler spesialpedagog eller spesialpedagogisk kompetanse, anbefaler de til syvende og sist likevel at spesialundervisningen skal gjennomføres og veiledes ved hjelp av assistent og pedagog. Nedenfor følger et utdrag som viser et eksempel fra den andre gruppen sakkyndige vurderinger som både omtaler assistent, spesialpedagog- og pedagogkompetanse i forbindelse med spesialundervisningen (E 19). Vurderingen gjelder ei jente i 9. klasse. Hun har hjerneskade, omfattende lærevansker, språkvansker og noe redusert syn og hørsel. SV er på 7 sider, og er klar, informativ og utfyllende på alle punkter. PPT konkluderer med å anbefale en ressurs på 988 årstimer til spesialundervisning på følgende måte:

E 19: "Etter PPTs vurdering har NN rett til spesialundervisning (...) i alle fag. Spesialundervisningen kan gis i liten gruppe med andre elever eller alene (...), og noe kan også gis av spesialpedagog i felles klasse. I fagene norsk, matematikk og engelsk trenger NN spesialpedagog i alle timer, tilsvarende en ressurs på 456 årstimer. I andre fag, (...) kan ressursen omgjøres til bruk av miljøarbeider/assistent, og da har lærer/spesialpedagog ansvaret for å veilede nevnte fagansatt (...). Denne ressursen tilsvarende 532 årstimer".

Det som skiller denne SV både fra E 60 (ovenfor) og fra mange andre vurderinger i denne gruppen, er tilrådingen om at en del av spesialundervisningen (456 årstimer) skal gjennomføres av spesialpedagog. Dette representerer det første eksempelet i denne fremstillingen på at PPT gjennom sin SV aktivt forsøker å bidra til å sikre en annen kompetanse i spesialundervisningen enn en minimumsvariant, som alle elever allerede er sikret gjennom felles bestemmelser i opplæringsloven, enten de mottar spesialundervisning eller ikke. PPTs uttalelse i eksempelet fra E 19 vil dessuten kunne bidra til å aktualisere spørsmålet om miljøarbeider/assistent skal få veiledning av spesialpedagog i stedet for av pedagog.

4. Pedagog

Materialet inneholder 6 SV som kun omtaler pedagog i forbindelse med spesialundervisningen. Disse vurderingene er like omfattende og innholdsrike som de andre SV i materialet. Nedenfor følger et eksempel fra en av disse vurderingene:

E 29 (Gutt i 7. klasse med generelle matematikkvansker av betydelig grad): "Vår vurdering er at NN har rett til spesialundervisning i faget matematikk. (...) felles mål for fagene vil også gjelde for denne eleven. Det anbefales (...) 114 årstimer til styrking. (...) opplæringen bør i hovedsak foregå i basisgruppa, men med mulighet for økter i mindre gruppe, ev. med ekstra lærer i klassen".

Det som kjennetegner disse SV som gruppe, er at de i hovedsak gjelder elever med spesifikke vansker knyttet til ett eller flere av basisfagene, og at PPT tilrår at den anbefalte ressursen benyttes til å sette inn en ekstra lærer i de respektive fagene, primært i eller i tilknytning til elevens klasse eller basisgruppe. PPT anbefaler ofte at deler av spesialundervisningen organiseres i mindre elevgrupper, f.eks. ved hjelp av tiltak som intensive lese- og skrivekurs eller lignende. I disse tilfellene oppfyller spesialundervisningen det generelle kravet til kompetanse i opplæringen, og gir mulighet til en tettere og mer individuelt tilpasset oppfølging av enkeltelever. Selv om vurderingene ikke bidrar til å sikre relevant spesialpedagogisk kompetanse, kan de vanskelig benyttes til å legitimere enkeltvedtak om å benytte assistent i stedet for pedagog i spesialundervisningen.

5. Assistent

I 4 av de sakkyndige vurderingene anbefaler PPT at ressursen til spesialundervisning i sin helhet skal benyttes til assistent. Utdraget nedenfor er et eksempel på dette:

E 23 (Gutt i 2. klasse hvis medisinske tilstand medfører et omfattende behov for oppfølging og bistand i ulike situasjoner, PPT anbefaler 950 årstimer til spesialundervisning): "NN har behov for individuell oppfølging gjennom hele skoledagen og i skolefritidsordningen. (...). Den individuelle oppfølgingen i undervisning, aktiviteter og pauser kan dekkes av fagarbeiderressurs med veiledning

(...). Kontaktlærer bør ha noe spesialpedagogisk kompetanse og være erfaren”

Elevens behov for spesialundervisning i eksempelet ovenfor er typisk for de 4 SV i denne gruppen. Disse vurderingene gjelder elever med behov for kontinuerlig oppfølging i form av praktisk hjelp og assistanse både i og utenfor selve undervisningssituasjonen. Også her påpeker PPT at assistenten skal veiledes av en pedagog, men denne vurderingen skiller seg fra de fleste andre ved at den understreker betydningen av at elevens kontaktlærer har spesialpedagogisk kompetanse og være erfaren.

6. Kombinasjonen spesialpedagog og pedagog
I 2 av de sakkyndige vurderingene tilrår PPT at den anbefalte timerressursen til spesialundervisning skal fordeles mellom spesialpedagogisk og pedagogisk kompetanse. I begge tilfellene referer betegnelsen *spesialpedagog* i denne sammenhengen til *logoped*. PPT beskriver elevenes problemer som fonologiske vansker som også forplanter seg videre til lese- og skrivevansker. Eksempelet nedenfor er fra den ene av disse to vurderingene. Den gjelder ei jente i 8. klasse. I dette tilfellet tilrår PPT en samlet ressurs på 683 årstimer fordelt over 8.-10. klassetrinn på fagene norsk, engelsk og matematikk.

E 14: “Spesialundervisningen (...) må vurderes fortløpende i fht om den skal foregå på gruppe eller vha to-lærersystem inne i klassen. (...). Foreldrene ønsker at NN får logopedhjelp i ungdomsskolen. Logopedtrening og oppfølging av artikulasjonstrening bør skje en-til-en. (...).”

I begge tilfellene er det uklart om PPT anbefaler at logopeden selv skal gjennomføre en del av treningen med elevene, eller om de mener at logopeden kun skal utarbeide oppleggene og veilede pedagogene som står for gjennomføringen av treningen. Det kan synes som om PPT i praksis overlater denne avgjørelsen til rektor.

7. Spesialpedagog

Den ene SV i materialet som kun omtaler spesialpedagogisk kompetanse i forbindelse med spesialundervisningen, skiller seg også ut fra de andre ved at den inneholder et eget av-

snitt med overskriften: *Tilrådning om særlig kompetanse som må til for å sikre tilstrekkelig læringsutbytte*. Under denne overskriften uttaler PPT følgende:

E 36 (Gutt i 7. klasse med spesifikke lese- og skrivevansker. PPT tilrår 190 årstimer spesialundervisning): “Alle som arbeider med NN må ha kunnskap om spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi”

En av forklaringene på at denne vurderingen inneholder et eget punkt som ikke finnes i noen av de andre, kan være at den er utarbeidet ved et annet PP-kontor enn de fleste av de andre vurderingene i undersøkelsen. Selv om uttalen egentlig ikke referer til formell kompetanse, representerer den her et eksempel på en tilrådning der PPT bidrar til å forsøke å sette en standard med hensyn til krav om kompetanse i spesialundervisningen.

8. Kombinasjonen spesialpedagog og assistent

Den ene SV som omtaler behovet for en kombinasjon av assistent og spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, gjelder en gutt i 4. klasse. Gutten har ifølge PPT vansker relatert til diagnosene; gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, Tourettes syndrom og ADHD. Nedenfor gjengis et utdrag fra elevens SV. Utdraget representerer også et eksempel på at det ofte kan være problematisk å tolke om og hvilken kompetanse PPT eventuelt mener å anbefale gjennom den sakkyndige vurderingen:

E 8: “Spesialpedagogisk oppfølging bør være daglig i lesing, skriving og matematikk, stipulert til 285 årstimer, tilsvarende ca 1 ½ klokke time spesialpedagogisk opplæring hver dag. En assistent bør være tilgjengelig i timer for å følge opp de spesialpedagogiske tiltakene, og i timer der opplæringen er mindre strukturert eller foregår utenfor undervisningsrommet, samt i friminutt. Assistentressursen bør utfylle lærerressursen og utgjøre ca 570 årstimer, tilsvarende ca 3 timer/dag.”

Verken her eller andre steder i SV presiseres det nærmere hva som menes med “spesialpedagogisk oppfølging”, “spesialpedagogisk opplæring” og “spesialpedagogiske tiltak”. Det kan blant annet være vanskelig å avgjøre om PPT mener at en spesialpedagog skal være

knyttet til spesialundervisningen, og om – og når – vedkommende eventuelt selv skal gjennomføre spesialundervisningen eller kun veilede andre. Noen vil kanskje tolke uttalelsen dithen at en pedagog kan veilede assistenten i spesialundervisningen, slik tilfellet er for de 22 SV som er omtalt i avsnittet *1. Kombinasjonen pedagog og assistent*. Det kan finnes flere mulige tolkninger. Kan hende er det PPTs hensikt å holde flere tolkningsmuligheter åpne, slik at skolen får anledning til å tilpasse spesialundervisningen best mulig ut de rammene den har å forholde seg til med hensyn til kompetanse i personalet.

4. DISKUSJON OG KONKLUSJON

Verken opplæringsloven, Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning eller den offentlige malen for sakkyndige vurderinger har forskrifter om at den sakkyndige uttalelsen fra PPT skal inneholde et eget punkt med vurdering av hvilken form for kompetanse det er behov for i spesialundervisningen. I aktuelle bestemmelser og dokumenter relateres heller ikke vurderingen av hva som vil gi et forsvarlig utbytte opplæringen eller av likeverdighet i opplæringstilbudet, til spørsmålet om relevant kompetanse i spesialundervisningen. Tilfeller der det er behov for logoped eller synspedagog nevnes spesielt, men ellers omtales ikke hvilke andre former for spesialpedagogisk kompetanse som også kan være aktuelle å anbefale i forbindelse med en tilrådning om spesialundervisning.

Undersøkelsen i denne artikkelen tyder på at PPT har utviklet en form for praksis der opplysninger og tilrådninger angående hvilken kompetanse som er spesielt relevant i spesialundervisningen enten mangler eller er mangelfulle og uklare, og ofte omtales implisitt gjennom uttalelser som belyser andre spørsmål. Oversikten i Tabell 3 viste at *pedagog* er den kompetansen som er omtalt i flest av de sakkyndige vurderingene, dvs. i 43, og at den er tett etterfulgt av *assistent*, som omtales i 40 vurderinger. Videre kom det fram at omtrent halvparten så mange, dvs. i alt 18 og 17 av de sakkyndige vurderingene, omtaler henholdsvis *ingen* eller *spesialpedagogisk* kompetanse i forbindelse med spesialundervisningen. En samlet

vurdering av alle analyseresultatene, gir et litt mer nyansert bilde av situasjonen. Den tyder blant annet på at det er en tendens i det empiriske materialet at tilrådingen vedrørende kompetanse åpner for flere tolkningsmuligheter. Ofte kan det synes som om PPT bevisst søker å gi rektor et visst handlingsrom, og i praksis langt på vei lar det være opp til rektor å vurdere nærmere hvilken kompetanse som skal knyttes til opplæringstilbudet i forbindelse med at det skal fattes enkeltvedtak i søknader om spesialundervisning.

I de fleste sakkyndige vurderingene er PPTs tilrådning formulert slik at den anbefalte spesialundervisningen kan implementeres ved hjelp av en kombinasjon av assistent og pedagog (jf. Tabell 2), og da gjerne ved hjelp av en ordning der pedagogen fungerer i rollen som veileder for assistenten som gjennomfører spesialundervisningen. Disse tilrådingene kan føre til at elevene får tilbud om en spesialundervisning som i realiteten innebærer økt voksenhet, men bygger på samme, eller en lavere faglig og pedagogisk kompetanse enn de ville ha fått gjennom et tilsvarende tilbud innenfor rammene av den ordinære opplæringen.

I tråd med det overordnede prinsippet om inkludering anbefaler PPT i disse tilfellene ofte at assistenten skal settes inn i klassen sammen med pedagogen, slik at elevene slipper å forlate klassefelleskapet for å motta spesialundervisning. Et slikt system med lærer-assistentteam i spesialundervisningen representerer en ordning som står i skarp kontrast til den utviklingen vi er vitne til i andre land. Ifølge internasjonal pedagogisk og spesialpedagogisk forskning er det en generell trend knyttet til prinsippet om en inkluderende opplæring, å satse på et tolærersystem som er satt sammen av en pedagog og en spesialpedagog (Hannås og Strømsvik 2017). Et slikt system kan sikre den spesialpedagogiske kunnskapen og handlingskompetansen som er nødvendig for å motvirke at elever som får spesialundervisning har et lavere aktivitetsnivå innenfor rammene av den ordinære opplæringen enn de faglig sterke elevene (Haug 2011).

I de fleste tilfellene ser PPTs sakkyndige uttalelser ut til å bidra til å kunne legitimere eventuelle avvik fra generelle lover og be-

stemmelser om kompetanse i opplæringen, heller enn å skulle bidra til å sikre adekvat spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen.

Alt i alt er det få sakkyndige vurderinger i materialet som knytter spesialpedagogisk kompetanse til spesialundervisningen. De fleste av disse inkluderer også omtaler av pedagog og/eller assistent. I et fåtall tilfeller, særlig når behovet gjelder logopedi, spesifiserer PPT nærmere hvilken form for spesialpedagogisk kompetanse som behøves. Også i de sakkyndige vurderingene som omtaler behovet for spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, er uttalelsene ofte formulert på en måte som åpner for flere alternative tolkningsmuligheter og praksiser. Det er ikke mange eksempler på at PPT anbefaler at spesialpedagogen selv skal gjennomføre spesialundervisningen i praksis. Som oftest omtales spesialpedagogen som veileder i forhold til de som skal gjennomføre spesialundervisningen. I tillegg til de eksemplene som er omtalt ovenfor i artikkelen, er det også eksempler på sakkyndige vurderinger der PPT tilrår at de som skal planlegge og gjennomføre spesialundervisningen, bør søke veiledning fra eksterne fagmiljøer med spesialkompetanse innenfor spesifikke fagområder. Et spesialpedagogisk system som bygger på tanken om at eksperter med relevant kompetanse skal fungere som veiledere for mindre kompetente ansatte, som er ansvarlige for å planlegge og gjennomføre spesialundervisningen i praksis, kan umiddelbart fremstå som en fornuftig idé. Det finnes imidlertid forskning som tyder på at de som gjennomfører spesialundervisningen må ha en form for "mottakerkompetanse", dersom de skal lykkes med å omsette den aktuelle veiledningen til god pedagogisk praksis i konkrete opplæringssituasjoner. Observasjoner tyder på at ansatte som selv ikke har den nødvendige kunnskapen og forståelsen for de problemene som barna opplever, ofte gir opp før elevene når de møter på ulike vanskeligheter i de praktiske opplæringssituasjonene (Hannås og Hanssen 2016). Dette tyder på at det er et behov for mer forskning som kan bidra til å avklare hvordan den aktuelle veiledningen eventuelt skal utformes og for-

midles – eller hva som må til for at den spesialpedagogiske kompetansen skal komme bedre til nytte i praktiske opplæringssituasjoner og bidra til at elevene får bedre utbytte av spesialundervisningen.

Tidligere er PPTs sakkyndige vurderinger blitt kritisert for å mangle tydelige beskrivelser av elevens vansker og for at anbefalingene av hvilke tilbud elevene burde få var for generelle. (Meld. St. 18, 2010-2011:31). Gjennomgangen av bestemmelser og føringer i opplæringsloven og den offentlige veilederen for spesialundervisning viser at myndighetene nå stiller tydelige krav til innholdet i de sakkyndige vurderingene på begge disse punktene. De sakkyndige vurderingene i det empiriske materialet for denne undersøkelsen viste seg å være omfattende, grundige og tydelige både når det gjelder beskrivelsene av elevenes vansker og av hvilket opplæringstilbud elevene bør få. Den sakkyndige vurderingen av hvilken kompetanse som er nødvendig for at elevene skal få et tilstrekkelig og likeverdig utbytte av tilbudet om spesialundervisning, ser imidlertid ikke ut til å leve opp til den samme standarden. I stedet for å bidra til å styrke lærerkompetansen i elevenes opplæringstilbud, ser PPTs sakkyndige vurderinger i de fleste tilfellene ut til å kunne bidra til svekke den. Det trenges flere og mer omfattende undersøkelser av de sakkyndige vurderingene for å finne ut om en lignende praksis er utbredt i andre distrikt og kanskje på nasjonal basis. Det kan tenkes flere mulige forklaringer på hvorfor det eventuelt er slik. En av dem kan f.eks. være at tilgangen til ansatte med relevant spesialpedagogisk kompetanse i realiteten er for begrenset og utilstrekkelig. En annen kan være at underliggende økonomiske hensyn til en viss grad likevel kan vise seg å spille inn i vurderingene. F.eks. er det slik at dersom en anbefalt timeressurs benyttes til assistent i stedet for til pedagog, vil eleven kunne få tettere individuell oppfølging fra en voksen i flere undervisningstimer. En tredje faktor som kan spille inn, kan være at det sterke fokuset på det overordnede idealet om en inkluderende og tilpasset opplæring i enkelte sammenhenger kan vise seg å bidra til å overskygge og redusere oppmerksomheten omkring behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Dette

er eksempler på forhold og spørsmål som med fordel kan belyses nærmere gjennom nye og mer omfattende undersøkelser i fremtiden. Undersøkelsen i denne artikkelen sier dessuten ingen ting om hvilken kompetanse som blir knyttet til spesialundervisningen gjennom de enkeltvedtakene som fattes i sakene. Videre er det også andre forhold og faktorer enn hva PPT uttaler i de sakkyndige vurderingene, som har betydning for kompetansen i spesialundervisningen. Vi vet imidlertid med sikkerhet at det er en sammenheng mellom lærerens kompetanser og elevens læringsutbytte. Hvis vi tar på alvor at dette også gjelder for spesialundervisning, finnes det flere forhold vedrørende nåværende praksis som med fordel fortsatt kan utforskes, diskuteres og utvikles videre. Dersom resultatet fra undersøkelsen som er omtalt i denne artikkelen viser seg å være representative for PPTs uttalelser vedrørende lærerkompetanse i spesialundervisningen generelt, kan det være grunn til å vurdere om og hva som eventuelt kan gjøres for å endre PPTs praksis slik at de sakkyndige vurderingene kan bidra på en bedre måte til å sikre kompetanse, kvalitet og utbytte av spesialundervisningen.

Litteratur

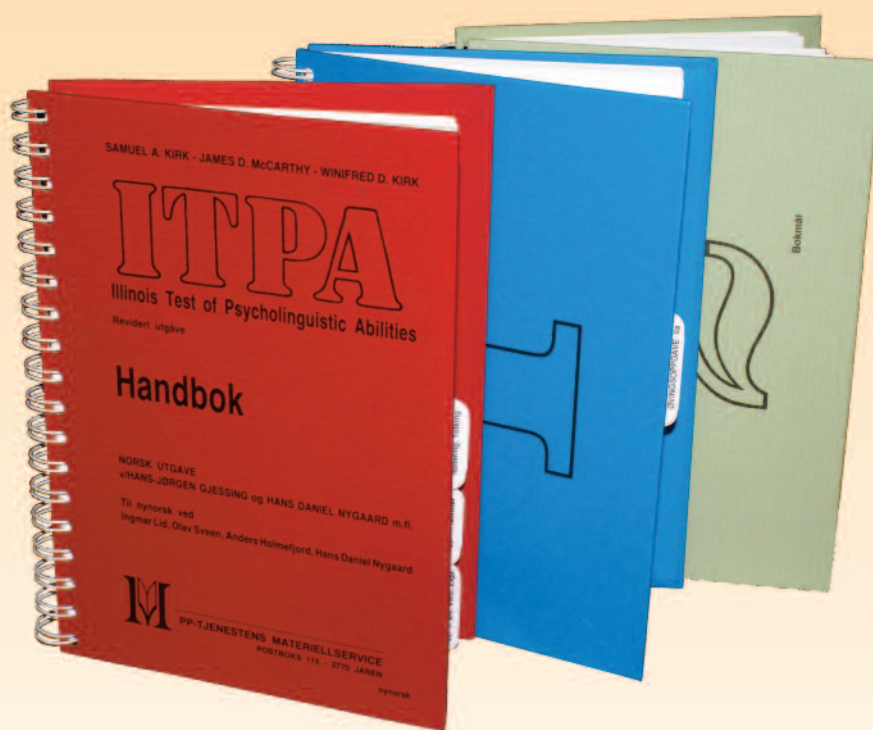
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klausman, U., Krauss, S., Neubrand, M. and Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress, *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 1, pp 133-180. DOI: 103102/0002831209345157
- Bele, I., V. (2010): Lærernes egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2010, Årgang 94, s. 476-491.
- Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal*, 42, s. 24–31.
- FN-sambandet: Verdenserklæringen om menneskerettigheter, <http://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter> (lastet ned 08.12.2017).
- Forskningsrådet (2014): *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. Norges forskningsråd www.forskningsradet.no/publikasjoner
- Hannås, B. M. og Hanssen, N. B. (2016): Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education* 31:4, 520-534, DOI: 10.1080/08856257.2016.1194576 <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>
- Hannås, B. M. og Strømsvik, C. L (2017): "Tidlig innsats, økt lærertetthet og ordningen med tolærersystem" i Hannås, B. M. (red): *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Haug P. (2011): God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2/2011, Årgang 95, s. 129-140.
- Lindboe, A. (2017). Forord. i Barneombudets fagrapport (2017): *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <http://barneombudet.no/for-voksne/varepublikasjoner/uten-mal-og-mening/> Lastet ned: 04.04.17
- Meld. St. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=Læring og fellesskap](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=Læring+og+fellesskap)
- Meld. St. 20 (2012-2013): *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec5?q=P%c3%a5%20rett%20vei#match_0
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. og Foy, P. (2008): *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Prop. 129L (2012-2013):
Endringer i opplæringslova og privatskolelova (spesialundervisning m.m.)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-129-l-20122013/id724126/>
- Opplæringslova:
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven med forskrifter#KAPITTEL_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven%20med%20forskrifter#KAPITTEL_6) (lastet ned 12.10.2017)
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968):
Pygmalion in the Classroom. The Urban Review (1968) 3 (1), pp 16-20, New York: Rinehart and Winston.
doi:10.1007/BF02322211
- Shulman., L. (1986):
Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sweigart, A.C. og Landrum, T.J. (2015).
The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-teaching. *Preventing School Failure*, 59(1), s. 22-29.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. og Bobo, V. K. (2011):
Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?
Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/2011 Årgang 95, s. 103-114.
- Utdanningsdirektoratet (2012):
Utdanningsspeilet 2012: Tall og analyser av grunnopplæringen i Norge.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/>
- Utdanningsdirektoratet (2014):
Veilederen Spesialundervisning
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> (lastet ned: 12.10.2017)
- Utdanningsdirektoratet (2016)
Utdanningsspeilet 2016: Tall og analyser av barnehager og grunnopplæringen i Norge.
<http://www.bing.com/search?q=utdanningsspeilet+2016&src=IE-SearchBox&FORM=IENTSR> (lesedato: 30.03.17).
- Utdanningsdirektoratet:
Mal for PP-tjenestens sakkyndige vurdering
<https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/maler-spesped/mal-sakkyndig-vurdering-spesialundervisning.docx> (lastet ned 03.11.2017)

Björg Mari Hannås

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
NORD universitet
Universitetsalleen 11, 8026 Bodø
Tlf: 75 51 74 59 / 97 19 15 79
bjorg.m.hannas@nord.no
<http://www.nord.no>

ITPA



Illinois Test of Psycholinguistic Abilities

M PP-TJENESTENS
MATERIELLSERVICE

<http://www.materiellservice.no/>