



Anne Sofie  
Samuelsen



Helen L. Bargel

## Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT

*Individrettet- og systemrettet arbeid er ofte satt opp mot hverandre som to ulike tilnæringsmåter i spesialpedagogisk arbeid, samtidig er tilnæringsmåtene i begrenset grad operasjonalisert. I denne artikkelen forsøker vi å klargjøre og omforene begrepene, gjennom et historisk tilbakeblikk på ulike spesialpedagogiske perspektiver og den påvirkning disse har hatt på PP-tjenestens arbeidsmåter. Vi gjør til slutt et forsøk på å operasjonalisere individet i et systemperspektiv gjennom en mal for sakkyndighetsarbeid i PPT.*

Systemperspektivet ble innført i opplæringsloven fra skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6 første ledd stilte nå krav om at den pedagogisk-psykologiske tjenesten (videre PPT, tjenesten el. PP-tjenesten) også skulle hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Lovgiver ønsket med denne mandatendringen at PP-tjenesten i tillegg til sakkyndighetsarbeidet, også skulle bidra med systemrettet arbeid på organisasjonsnivå. Man skulle utvikle skoleorganisasjonen og heve den spesialpedagogiske kompetansen innenfor det ordinære opplæringstilbudet med tanke på bedre tilpasning av opplæringstilbudet til elever

med særlige behov.

Individrettet og systemrettet arbeid er ofte satt opp mot hverandre, med bakgrunn i at de kan representere en patologisk v.s. en relasjonell begrunnelse for funksjonshemming eller spesifikke behov (Bachmann og Haug 2006; Fylling og Handegård 2009; Moen 2016; Tveit 2012). Vi ser derimot ingen motsetning mellom en systemrettet tilnærming med utgangspunkt i individet om den er kompensatorisk eller forebyggende eller en systemrelatert organisatorisk tilnærming til spesialpedagogiske problemstillinger. Kompensatorisk individrettet arbeid er en del av en systemrettet organisatorisk tilnærming, noe som kun betyr en utvidelse av mulighetene for tiltaksarbeid og

*Anne Sofie Salberg Samuelsen er Cand polit i spesialpedagogikk/Spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning. Hun har arbeidet med PP-faglige områder i og arbeider nå ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Har tidligere arbeidet i Statped og vært leder av PP-tjenesten både kommunalt, interkommunalt og fylkeskommunalt.*

*Helen Lovise Bargel Master of public administration, Copenhagen business school (MPA, CBS) Arbeider hos Fylkesmannen i Sør-Trøndelag omfattet bl.a. veiledning og prosjektledelse, tilsyn med kommunene/fylkeskommunen og behandling av klager på enkeltvedtak alt innenfor områdene spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Tilknyttet NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring*

bedret effekt av det arbeidet som gjøres. Arbeider man med samme problematikk i forskjellige økologiske delsystem og/eller med interaksjonen mellom dem, er effekten av arbeidet langt større og varig enn om man bare fokuserer arbeidet på individet (Bronfenbrenner 1986, KUF 2000).

Innen forskning representerer begrepet systemteori et felles grunnlag for mange ulike samfunns- og naturvitenskapelige disipliner. Felles for disse tilnæringsmåtene er at man ønsker å se på helheten stå i et dynamisk og interaktivt forhold til delene i stedet for å konsentrere seg utelukkende om individbaserte prosesser. Også i et spesialpedagogisk perspektiv blir man opptatt av å kunne identifisere betydningen av helheten og delene, men her med fokus på dynamisk, utviklings- og læringsorienterte tilnæringsmåter på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Begrepet systemrettet er i liten grad blitt definert innen PPT's ansvarsområde fra lovendringen kom og frem til i dag. Man har heller ikke internt i PPT utviklet en omforent forståelse av begrepet. Definisjonene som foreligger finner man primært i forhold til første del av mandatet, systemrettet arbeid på organisasjonsnivå (bl.a.; Fullan, 2001; Hustad et. al., 2013; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011; Skogen, 2004). Sakkyndighetsarbeidet er i liten grad forstått som systemrettet arbeid. Hustad et. al. har indirekte berørt dette når de sier: "... systemrettet arbeid som begrep forstås langs et kontinuum fra arbeid med miljøet rundt barnet/eleven til skolen/barnehagen som organisasjon til det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpetjenestene for å fremme barnas/elevenes mestring i livet og på skolen..." (Hustad et.al. 2013 s. 182). Denne beskrivelsen av systemrettet arbeid gir mening, samtidig som vi stiller spørsmål ved, *hvordan man kan forstå PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i et system perspektiv?* Spørsmålet er interessant fordi man innenfor det pedagogisk psykologiske fagfeltet ikke bare har manglet en omforent forståelse av begrepet, men også har hatt utfordringer med å operasjonalisere begrepet systemrettet arbeid. Begrepet oppfattes ofte som noe annet og i motsetning til og av en annen kvalitet enn det individrettede arbeidet (Tveit, 2012). Vi vil her

prøve å belyse at det individrettede arbeidet kan være en del av en systemrettet tilnærming og vise versa, men også at disse ulike arbeidsmetodiske tilnærmingene kan praktiseres uavhengige av hverandre.

For å svare på problemstillingen skal vi først belyse noen spesialpedagogiske perspektiver som innebærer ulik forståelse og tilnærming til utfordringene innenfor fagfeltet i PPT og skole. Videre forsøker vi å svare på hvordan man kan forstå PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i et systemperspektiv gjennom å belyse individet i et systemperspektiv. Til slutt konkretiserer og tydeliggjør vi en gjennomgående "systemrettet" tankegang i en mal for PP-tjenestens sakkyndige tilråding.

#### ULIKE SPESIALPEDAGOGISKE PERSPEKTIVER

Forståelsen av det spesialpedagogisk fagfeltet og dermed det pedagogisk psykologiske arbeidet i PP-tjenesten har endret seg over tid. Den klinisk pedagogiske og den klinisk psykologiske arbeidsmodellen (Asheim, 1980) var forankret i 50 og 60-årenes pedagogiske og psykologiske tenkning. Dette innebar en psykoanalytisk forståelse av vansker som fokuserte på individet og egenskaper hos barnet, eleven eller den voksne (Samuelsen, 1994). Ofte tok man utgangspunkt i mangler ved personen. Denne måten å forstå spesialpedagogikkens arbeidsfelt på har basis i en medisinsk diagnostisk habiliteringsforståelse og tradisjon (Tangen, 2012). Primærårsatsningen i det pedagogisk psykologiske arbeidet ble da å avhjelpe vanskene hos den enkelte elev. På 70-tallet ble den miljøorienterte arbeidsmodellen (Asheim, 1980) utviklet i det pedagogisk psykologiske arbeidet. Det individuelle perspektivet og arbeidsmetodene strakk ikke til. Den miljøorienterte arbeidsmodellen rettet oppmerksomhet mot skolen som system ut fra en oppfatning om at endring av systemet er nødvendig for å fremme integrering og inkludering i en skole der alle har rett til og muligheter for en tilpasset og likeverdig opplæring (Asheim, 1980; Tangen, 2012). Man forsto elevenes lærevansker i et sosialpsykologisk perspektiv. Læringsproblemer var et resultat av at opplæringsmiljøet ikke var godt nok tilpasset elevens

behov og tiltak som skulle avhjelpe vanskene hadde som primæroppgave å endre vilkårene i omgivelsene (Tangen, 2012). Disse individ- og miljøreduksjonistiske perspektivene utløste videre et behov for en teori som i større grad ivaretok helheten av barnets utviklings- og oppvekstmiljø. Man finner spor av den økologiske teorien i norske læreplaner og i pedagogisk psykologisk praksis på 80-tallet og 90-tallet (Samuelsen, 1994). Økologisk teori inkluderer både det individuelle og kontekstuelle perspektivet og samspillet mellom dem. Her vurderes mennesker med spesielle opplæringsbehov ut ifra individuelle behov, men vanskene deres ses også i forhold til normer, krav og betingelser i konteksten eller miljøet de lever i. Funksjonshemmingen forstås relasjonelt, som en interaksjonsprosess i omgivelsene, mellom mennesket og omgivelsene og menneskene i omgivelsene (Bronfenbrenner, 1986). Tiltakene for å redusere barn, unge og voksnes vansker besto og består da i å redusere gapet mellom individ og miljø både på individuelt, kontekstuellt og relasjonelt nivå (Tangen, 2012).

Man har i forståelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet gått fra et individrettet fokus til i større grad å fokusere på miljøets og samspillet betydning for barn og unges utvikling og læring. Arbeidet med elever med spesifikke behov ble over tid mer rettet mot systemene eleven var en del av og samspillet i og mellom dem og eleven. Det systemrettede perspektivet i PP-tjenestens arbeid kan med andre ord se ut til å ha gjort seg gjeldende allerede på begynnelsen av 80-tallet.

#### INDIVIDET I ET SYSTEMPERSPEKTIV

Systemrettet arbeid er blitt beskrevet langs et kontinuum (Hustad et.al., 2013), fra arbeidet med barnet/eleven på individnivå isolert til ulike grader av involvering av systemet rundt eleven. Ulike grader av samarbeid mellom ulike hjelpetjenester kan eksempelvis iverksettes i den hensikt å fremme elevenes mestring av livet og skolehverdagen. Videre beskrives systemrettet arbeid som organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling innenfor det spesialpedagogiske området på skolenivå.

Forståelsen av systembegrepet ble over tid mer nyansert. Man ser at arbeidstilnærmingen PP-tjenesten i stor grad har praktisert siden slutten

av 70-tallet gjennom bruk av den miljøorienterte arbeidsmodellen (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001) kan betegnes som oppstarten på et systemrettet sakkyndighetsarbeid. Man brukte den gang Arvidsons` s (1977) observasjonsmodell og *skolerosen*. Arvidson (ibid) mente at det var viktig og nødvendig å observere et utvalg av elevens atferd systematisk. Han hevdet også at det lå en fare i at man lett kunne miste det viktige helhetssynet på barnets personlighet og øvrige utvikling. Både motorisk-, sosial-, språklig- og adaptivt eller kognitiv fungering var en del av utredningene. Arvidson (ibid) understreket også at det ikke er noe skarpt skille mellom de ulike atferds områdene og pekte i tillegg på en rekke trekk man måtte se på under hvert atferds område. Skolerosen utgjorde for PPT et rammeverk man kunne bruke til å oppsummere pedagogiske observasjoner. Denne rammen hadde mye i seg fra den økologiske modellen. I sentrum lå individets identitet som ble preget av ulike funksjoner som: psykisk funksjon, sosial funksjon, medborgerfunksjon, arbeidssituasjon, fritids fungering og kroppsfunksjon. Disse ulike funksjonene hadde igjen sine underkategorier. Man så eleven i et helhetlig perspektiv og eleven som en del av en økologisk helhet i interaksjon med sine omgivelser. Ved hjelp av det økologiske perspektivet på barn og unges utfordringer i undervisningssituasjonen ivaretas både det individuelle, kontekstuelle og relasjonelle perspektivet i sakkyndighetsarbeidet, noe det kan være behov for i arbeidet med komplekse saker.

Men sakene PPT få henvist med ønske om sakkyndig vurdering varierer mye med tanke på type og grad av vanske. Dermed vil også behovet for aktivering av systemet rundt eleven variere.

I figur 1 gjør jeg et forsøk på å synliggjøre grad av systemrettet arbeid i ivaretagelse av ulike henvisninger til PP-tjenesten. Tjenesten får tilmeldt flere saker som ikke krever at det kartlegges og iverksettes tiltak i store deler av systemet rundt eleven. Disse sakene kan meldes av foreldre, barnehage eller skole. Det kan være lette vansker med språk og uttale, motorikk, syn, hørsel o.s.v. Sakene ivaretas ofte med bistand på individnivå og er av kom-

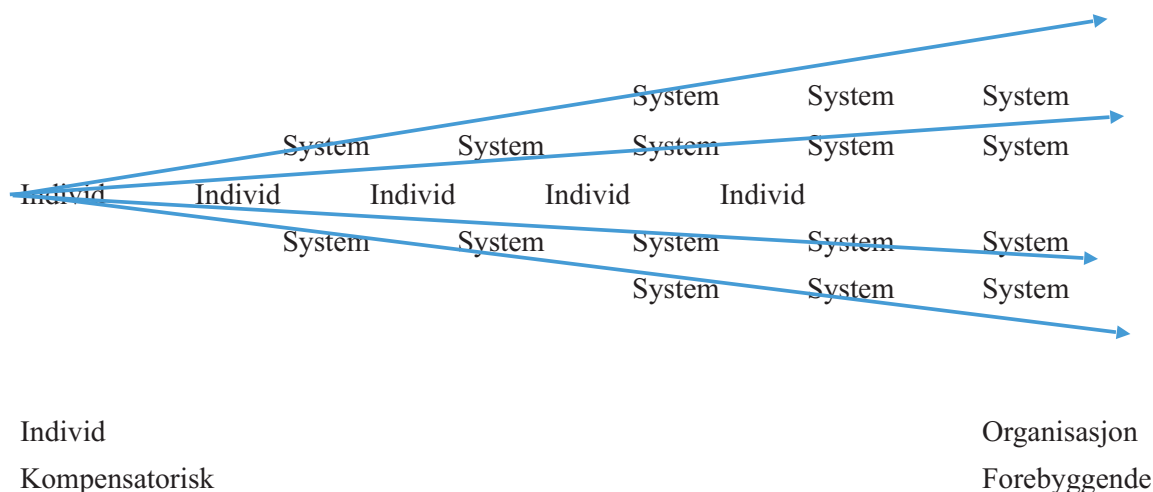


Fig 1: Systemrettet arbeid på individ og organisasjonsnivå i PPT (Samuelsen, 2017)

kompensatorisk karakter. Disse sakene kan ses på venstre side av figuren og man ser at systemet rundt eleven i liten grad er aktivert. Om man i saksarbeidet ikke får resultater bør man etter hvert i større og større grad tenke helhetlig og fokusere på ulike spesialpedagogiske perspektiver og samspillet mellom dem. På en annen side er ingen tiltak rent individuelle fordi de alltid vil innebære at foreldrene og mennesker eleven har nære relasjoner til er engasjert i saksarbeidet.

Det er sakenes karakter og alvorlighetsgrad som avgjør hvor store deler av systemet rundt eleven som involveres i forhold til individrettet kompensatorisk arbeid. Det kan være behov for å skolere klassens elever, foreldre og lærere i forhold til enkeltelevens vanske for å skape større forståelse for eleven og for arbeidet som skal gjøres i skolen. Barnevernsproblematikk kan eksempelvis bidra til aktivisering av flere aktører i støttesystemet i arbeidet med å gi barn og unge et forsvarlig opplærings- og omsorgstilbud. Dette kan også betraktes som en del av det systemrettede arbeidet.

Når man arbeider systemrettet på organisasjonsnivå kan dette henge sammen med en elev eller flere elevers behov. Etablerer man en gruppe ved en skole for elever med autismespekterforstyrrelser, bør medelever, lærere og foreldre blir informert og skolert i forhold til utfordringene disse elevene står overfor og

hvordan man på best mulig måte kan bidra til at alle får en positiv, utviklende og inkluderende skolehverdag. Forebyggende organisasjonsutvikling kan ha en slik karakter. Dette forebyggende arbeidet kan også innebære kompetanseheving av alle skolens lærere innenfor ulike spesialpedagogiske problemstillinger, uten at dette tar utgangspunkt i enkeltelever. Denne typen systemrettet arbeid ses i høyre del av figuren. Systemrettet arbeid som begrep forstås med andre ord "...langs et kontinuum fra arbeid med miljøet rundt barnet/eleven til skolen/barnehagen som organisasjon til det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpetjenestene for å fremme barnas/elevenes mestring i livet og på skolen..." (Hustad et.al. (2013) s. 182).

PP-tjenestens pedagogiske og psykologiske arbeid innebærer med andre ord at man både på et kompensatorisk og/eller forebyggende nivå ser elevens og/eller elevene som en del av de systemer de lever og utvikler seg innenfor, systemer som også gjensidig påvirker hverandre. Barnet eller den unge ses mer eller mindre, avhengig av utfordringene og styrkene som beskrives i henvisningen til PP-tjenesten fra praksisfeltet, i et systemrettet perspektiv. Vi har videreutviklet malen for sakkyndighetsarbeid, som man finner på Utdanningsdirektoratets hjemmesider (2017). Vi har forsøkt å tydeliggjøre et individuelt, kontek-

stult og relasjonelt perspektiv satt inn i en økologisk forståelsesramme i vurderinger og tilråding. Dette eksemplifiserer vi nå gjennom underpunktene i malen for den sakkyndige tilrådingen hvor det systemrettede perspektivet ivaretas både i førhenvisningsarbeid, utredning (kartlegging og vurdering) og i tilrådingsfasene. De faglige perspektivene går over i hverandre og blir derfor å finne implisitt i teksten.

SAKKYNDIG VURDERING AV BEHOV FOR SPESIAL-  
UNDERVISNING ETTER OPPLÆRINGSLOVEN § 5-1, JF.  
§ 5-3

### **Bakgrunnsopplysninger for vurderingen**

Ved henvisning til PP-tjenesten ber PP-tjenesten først om bakgrunnsopplysninger for ønsket vurdering fra foreldre, skole eller elev. Henvisningen må inneholde dato, navn på elev og skole. Det må gis opplysninger om eleven har vært henvist til PP-tjenesten tidligere og av hvem eleven ble henvist, dato for henvisningen, bakgrunnen for henvisningen og når PP-tjenesten startet sitt arbeid. Videre må eventuelle tidligere utredninger gjort av PPT eller av andre instanser ligge ved henvisningen og/eller komme frem i oppstart av sakkyndighetsarbeidet.

### **Informasjon fra skolen**

Skolen skriver en pedagogisk rapport som følger med henvisningen til PP-tjenesten. Her beskrives den ordinære opplæringen og læringsmiljøet på trinnet eller i klassen. Skolen vurderer den aktuelle elevs utbytte i de enkelte fag og tydeliggjør videre elevens sterke sider og utfordringer/vansker sett i forhold til målene for opplæringen i faget eller fagene eleven sliter med. Resultater og vurderinger av eleven på skolens egne kartleggingsresultater beskrives, samt elevens resultater på nasjonale kartleggingsprøver. Skolen beskriver og analyserer tiltak som de har iverksatt for å øke elevens utbytte av opplæringen. Skolen vurderer videre hvor inkludert de opplever at eleven er, med andre ord inkluderingsgraden. Dette gjelder både faglig, sosial og psykisk inkludering (Qvortrup og Qvortrup, 2012). Dersom eleven har hatt spesialundervisning tidligere, sendes årsrapporter med henvisningen.

Antall lærere og andre voksenpersoner i klassen, undervisningslokale og hvordan man har ivaretatt de organisatoriske rammene for å fremme et godt læringsmiljø beskrives i den pedagogiske rapporten. Man vurderer videre om strukturen på undervisningen er av en slik karakter at den fremmer læring hos eleven og elever i klassen eller på trinnet. Regler og rutiner for undervisningen vurderes i forhold til om de er klare og anvendes tydelig. Også lærerens rutiner knyttet til tilbakemeldinger om faglig, sosial og emosjonell fungering, vurderes i forhold til om dette er tilstrekkelig støttende på individ og systemnivå. Om forventninger fra lærer til elev/ elever er høye og realistiske og om læringskulturen er tilstrekkelig læringsorientert vurderes. Så beskrives skolens/lærers vurderingspraksis og metodevalg og om elevene selv får tilkjenne sine egne vurderinger i lærings- og sosialt arbeid. Man vurderer også relasjonene mellom elevene i forhold til om de er støttende og inkluderende. Videre beskrives samarbeidet mellom skole og foreldre i forhold til støtte og problemløsning.

### **PP-tjenestens egne undersøkelser**

Etter å ha mottatt henvisning og pedagogisk rapport fra skolen, gjør PP-tjenesten sine egne undersøkelser. Man starter som regel med en totalobservasjon av læringsmiljøet og eleven i læringsmiljøet. Her kartlegges organisatoriske rammer, struktur, undervisningskvalitet, klasseledelsesferdigheter, klima i klassen og relasjonelle faktorer i læringsmiljøet. Det blir så vesentlig å snakke med eleven for å få elevens egne opplysninger/vurderinger av egne vansker og om måter å lære på. Til slutt kartlegges det om eleven opplever seg inkludert faglig, sosialt og emosjonelt.

Samtaler med foreldre eller foresatte samt relevante skoleansatte er også nødvendig for å få et helhetlig bilde av elevens utfordringer individuelt, kontekstuellt og relasjonelt. Sentralt blir kartlegginger av elevens faglige og sosiale funksjon sett i forhold til LK06, kompetansemål.

På bakgrunn av informasjonen som nå er kommet frem i skolen og PP-tjenestens arbeid, gjør PPT en vurdering av om det trengs ytter-

ligere utredninger. I dette arbeidet kan det være behov for samarbeid med andre instanser for å dekke manglende fagkompetanse i PPT i forhold til behovet for å tydeliggjøre saken ytterligere. Om man innhenter fagkompetanse fra andre etater skal man være oppmerksom på at dette forutsetter informert samtykke fra foreldrene.

### **PP-tjenestens vurdering**

Her vurderer PP-tjenesten elevens lærevansker og andre forhold som er viktige for opplæringen, realistiske opplæringsmål, elevens muligheter i ordinær opplæring, opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud og i hvilken grad opplysningene fra elev og foreldre er vektlagt. Man ser på om PPTs vurderinger samsvarer med skolens rapport om den ordinære opplæringen og læringsmiljøet. På bakgrunn av henvisningsdokumentasjonen og egne undersøkelser gjør PP-tjenesten videre en vurdering av elevens behov for tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet og/eller elevens behov for spesialundervisning (opplæringsloven § 5-1). Man ser i denne vurderingen på elevens utbytte i forhold til kompetansemålene innenfor elevens aldersmessige hovedtrinn i LK06. Dersom eleven har behov for å arbeide med kompetansemål på et lavere hovedtrinn eller trenger helt individuell mål, er dette å regne som behov for spesialundervisning.

### **Tilråding fra PPT om behovet for spesialundervisning**

PPT tilråder nå om eleven har eller ikke har behov for spesialundervisning.

*Tiltak på individuelt, relasjonelt og kontekstuell nivå*  
PP-tjenesten gjør under tiltak en tilråding av hvilken opplæring som gir eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Tilrådingene tar utgangspunkt i skolens vurdering av aktuell elevs utbytte i de enkelte fag. Her legges også PP-tjenestens kartlegginger og utredninger til grunn for tiltaksutformingen på individnivå. Både elevens sterke sider og utfordringer/vansker skal komme frem og bli ivaretatt i tilrådingen. Grad av individuell hjelp og veiledning vurderes i forhold til elevens opp-

læringsbehov. Arbeidsmåter vurderes og tilrådes i forhold til elevens behov, det kan her være aktuelt med både organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak.

Man gjør vurderinger av læringsmiljøet i klassen med utgangspunkt i elevens relasjonelle behov. Man kan tilråde en endret struktur på undervisningen slik at den fremmer læring hos henvist elev. Man kan tydeliggjøre nødvendigheten av bruk av regler og rutiner i undervisningen. Lærer støtte og inkludering relatert til behov hos eleven tilrådes, noe som også gjøres i forhold til tiltak med tanke på gode og konstruktive tilbakemeldinger. Høye og realistiske forventninger fra lærer tilrådes om dette ikke er tilstrekkelig ivaretatt. Læringskulturen i klassen og miljømessig støtte samt utvikling av en inkluderende holdning i elevkollektivet kan tilrådes ved behov hos eleven, på samme måte som tiltak settes i verk i forhold til å utvikle støttende og problem-løsende samarbeid mellom skole og hjem ved behov.

På kontekstuell nivå tilrådes tiltak som kan bidra til endring av rammefaktorene innen ordinær undervisning og innen spesialundervisning for å ivareta elevens behov. Dette kan gjelde organisering, gruppestørrelse og/eller antall lærere som skal være til stede i undervisningen. Man definerer også hvilken pedagogisk kompetanse som er nødvendig for å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Kompetansebehov hos den/de som skal gi opplæringen, eller tilrettelegge skoletilbudet kan eksempelvis være spesialpedagogisk kompetanse innen atferd, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, logopedi, synspedagogikk, hørselspedagogikk og/eller annen pedagogisk og spesialpedagogisk fagkompetanse, avhengig av elevens utfordringer. Avhengig av sakens karakter kan ofte mye av tilretteleggingen av elevens skoletilbud gjøres av spesialpedagog og klasselærer innenfor klassens rammer. Samarbeid mellom alle voksne aktører i elevens opplærings- og oppvekstmiljø understreker man også viktigheten av ved behov. Tiltak som fremmer læring faglig, sosialt og emosjonelt i forhold til god funksjon i elevgruppen på disse områdene kan tilrådes å arbeide med for å sikre eller øke elevens inkluderingsgrad. Det

kan være behov for tilråding i forhold til arbeidet med sosial kompetanse, med bakgrunn i formålet med opplæringen (Oppl §1-1, LK 06, generell del). Det kan også gis råd om eventuelt behov for skyss, særlig materiell eller utstyr og videre utredninger.

Når det gjelder de ulike fagene det skal tilrådes innenfor tar man utgangspunkt i den generelle tilrådingen over, formålet for faget og hva man anser som realistiske opplæringsmål for eleven. Dette innebærer at man tilråder om eleven skal arbeide i samsvar med kompetansemålene i LK06 for eget hovedtrinn eller om det er behov for andre mål for opplæringen. Dette gjøres i de fagene det er behov for spesialundervisning. Til slutt vurderes behov for videre oppfølging fra PPT og omfanget av spesialundervisningen konkret. Dette angis i antall timer per år eller antall timer uke.

Som nevnt i innledningen til tilrådsdelen ligger både skolens førhenvisningsarbeid, PPTs utredningsarbeid; kartlegginger og vurderinger til grunn for tilrådingen. Alle de ulike fasene i sakkyndighetsarbeidet innebærer at vi tydeliggjør individet i et systemperspektiv.

#### OPPSUMMERING

Problemstillingen i denne teksten var, *Hvordan man kan forstå PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i et system perspektiv?* For å svare på dette har vi sett på den historiske utviklingen i synet på barnet som man kan finne i nasjonale læreplaner. Dette synliggjør en utvikling i barnesyntet fra et patologisk via et kontekstuellt til et relasjonelt eller systemrettet, syn på individet eller eleven fra 50 tallet og frem til i dag. Barnesynet i læreplanene har også påvirket PP-tjenestens måte å forstå og tilnærme seg sitt arbeidsfelt på. Synet på barnet eller eleven og kunnskap om ulike spesialpedagogiske perspektiv, som er presentert her, kan bidra til å øke forståelsen og kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet, eksempelvis sakkyndighetsarbeidet, i PPT. Dette kan også bidra til en mer helhetlig forståelse av eleven. Systemrettet arbeid kan med andre ord brukes som virkemiddel i arbeidet med å gi tilpasset opplæring både innenfor den spesialpedagogiske og/eller den ordinære opplæringen. Kunnskap og kompetanse om

individet i et systemperspektiv er nødvendig å kjenne til i PP- tjenestearbeid for å ivareta inkluderingsperspektivet og øke inkluderingsgraden i alle former for opplæring.

#### Referanser

- Arvidsson, T.  
(1977). *Barneobservasjoner i førskolen*. 7. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asheim, S.  
(1980). Pedagogisk-psykologisk tjeneste: funksjon, arbeidsmåter, organisering og bemanning. I Grunnskolerådet: Seminar pedagogisk psykologisk tjeneste. Oslo. I Faglig enhet for PP-tjenesten.  
(2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Lærings-senteret
- Bachmann, K. & Haug, P.  
(2000). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62/2000), Volda; Høyskolen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bronfenbrenner, U.  
(1986). Recent advances in research on the ecology of human development. I: R.K. Siberisen, K. Eyferth og F. Rudinger (red) *:Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, s.286-309. New York.
- Fylling, I.  
(2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 4/2007/91, s. 303-315.
- Fylling, I. & Handegård, T. L.  
(2009). *Kompetanse i krysspress?* Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fullan, M.  
(2001). *The new meaning of educational change*. New York : Teacher College press.
- Hustad, B-C., Strøm, T. & Luckner Strømsvik, C.  
(2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?* Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Bodø: Nordlandsforskning 2013 (ISBN 978-82-7321-640-3); Volum 2013. 256 s. Nordlandsforskning rapport (2) NF
- KUF  
(2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problemferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av

- Kirke-, utdannings- og forsknings-  
departementet og Barne- og  
familiedepartementet, juni 2000. Rapport  
2000.
- Kunnskapsdepartementet  
(2006). *LK06 – læreplanverket for kunnskapsløftet*.  
DOI: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet  
(2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* Opplæringsloven  
DOI:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E.  
(2011). Tidlig intervensjon i systemrettet arbeid I Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg E. Roland (red.): *Tidlig intervesjon i systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (ss. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T.  
(2016). "...*auka fokus på systemretta arbeid i PPT*»: *Noen betraktninger*. DOI:  
<https://www.sevuppt.no>.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L.  
(2015). *Inklusjon. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev* København: Hans Reitzels Forlag.
- Samuelsen, A.S  
(2017). *Systemrettet arbeid på ulike nivå*. Fo-redrag for Ledereutdanningen ved NTNU kull 3 i SEVU-PPT 12.09.2017. Trondheim.
- Samuelsen, A. S.  
(1994). *Barnesyn i Pedagogisk-psykologisk tjene-ste. En studie av hvilke teoretiske og faglige per-spektiver på barn som lå til grunn for arbeidet og endringer som har funnet sted innen Pedagogisk-psykologisk tjeneste fra 1950 til midt på 1980-tallet*. Hovedfag i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Skogen, K.  
(2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R.  
(2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring E. & Tangen R. (red.): *Spesialpedagogikk* (s.17-22). 5.utgave, 1. opplag Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tveit, A.D.  
(2012). "Ja, takk begge deler». PPT`s individ-og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*. Forskningsdel 04, s.43-56.
- Utdanningsdirektoratet  
(2017). *Mal for PP-tjenestens sakkyndig tilråding*. DOI: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/maler--spesialundervisning/>

### *Anne Sofie Salberg Samuelsen*

Stubbanveien 38, 7036 Trondheim  
Telefonnummer: 93205513  
E-post: [anne.samuelsen@svt.ntnu.no](mailto:anne.samuelsen@svt.ntnu.no)

### *Helen Lovise Bargel*

Vestre Rosten 51A, 7072 Heimdal  
Telefon: 41576183  
E-post: [helbargel@gmail.com](mailto:helbargel@gmail.com)