

MASTEROPPGAVE

Tittel

Fra ark til praksis - Hvordan opplever lærere sakkyndige vurderinger i forbindelse med spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen?

Bjørn Herjus Thomassen
Kandidat nr 122281

15.11.2020

Masterstudium spesialpedagogikk, deltid
Lærerutdanning og pedagogiske fag



Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt sakkyndige vurderinger som tema, med følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere sakkyndige vurderinger i forbindelse med spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen?

Bakgrunnen for valg av tema har grunnlag i at spesialundervisning i norsk skole har vært omdiskutert i mange år, og en rekke rapporter har påpekt svakheter ved både spesialundervisningen og sakkyndige vurderinger, som danner grunnlaget for denne undervisningen. Når et barn får spesialundervisning, er dette resultat av en prosess der PP-tjenesten har en sentral rolle, gjennom utredning av elevens behov. Dette arbeider munner ut i en sakkyndig vurdering, der elevens rett til spesialundervisning vurderes. I tillegg skal denne vurderingen også anbefale hvilken opplæring eleven bør ha. Sakkyndige vurderinger har vært kritisert for å være mangelfulle på en rekke områder. Dette inkluderer blant annet mangler ved utredningen, der elevens stemme ikke blir hørt, og at tilrådningsdelen har svakheter i form av manglende tiltak. Sakkyndige vurderinger har også vært kritisert for å ha et individfokusert syn, og at anbefalinger for å sikre at elever som mottar spesialundervisning blir inkludert, mangler.

Det teoretiske grunnlaget i oppgaven består av rapporter og forskningsartikler, samt annen teori knyttet til skole, spesialpedagogikk og spesialundervisning.

I forskningsarbeidet er det brukt en kvalitativ fenomenologisk tilnærming, der data har vært innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. Informantene var lærere som arbeidet i grunnskolen, og utvalget besto av fire informanter.

Funn fra oppgaven peker mot at informantene opplever sakkyndige vurderinger som mangelfulle, med et fagspråk som kan være vanskelig å forstå. Det savnes informasjon om relevante digitale læringsressurser og andre tiltak som kan være til nytte i tilretteleggingen for elevene med vedtak om spesialundervisning, samt at anbefalinger i varierende grad er realistiske. Det uttrykkes også at det er et misforhold mellom det som forventes gjennom anbefalinger og den kompetansen som læreren opplever å ha. Det uttrykkes at inkludering er lite vektlagt, og at spesialundervisningens organisering kan virke demotiverende for elevene. Det oppleves også en avstand mellom skolen og PP-tjenesten og et ønske om et tettere samarbeid. De sakkyndige vurderingene oppleves også å basere seg på utredninger som

oppfattes som mangelfulle, ved at elevens medvirkning i liten grad er inkludert, og at eleven i for liten grad sees i sammenheng med kontekstuelle faktorer rundt eleven.

Abstract

The subject for this master thesis has been expert assessments from the Pedagogical and psychological service, and the research question is the following:

How do teachers experience expert assessments in conjunction with special education and special educational facilitation in school?

The background for the choice of this topic stems from the fact that special education has been a topic of controversy for many years, and several reports have pointed to weaknesses in special education and also the expert assessments of which this educational practice is based on. When a child receives special education, it is as a result of a process where the pedagogical psychological service plays a central role, through the assessment of the pupils needs. The result of this work is a document that states the pupils right to special education, and the content of the education that is to be provided. These expert assessments have been criticised for having weaknesses on several areas. These weaknesses include instances where the pupil's own voice is not taken into account, and where relevant measures pertaining to the special education have been lacking. These assessments have also been criticized for having a perspective that is merely focused on the pupil's individual qualities, such as learning difficulties, and also an absence of recommendations to ensure that the pupil's inclusion is catered for.

The theoretical basis for this thesis consists of reports and research articles, in addition to theory pertaining to education, special education and special pedagogy.

The findings indicate that the informants see the assessments to be wanting, and that they contain a technical language that is difficult for them to comprehend. The assessments do not contain information about digital teaching resources, or other methods that could be of help to the teachers in their work with pupils in need of special education. The recommendations provided in these assessments are also often not considered to be realistic by the teachers. A mismatch between the recommendations and the teacher's own perception of competence is also experienced.

There seems to be an expressed perception of distance between the school and the Pedagogical psychological service, and a wish for this distance to be closed by a larger degree of collaboration.

The expert assessments are also viewed as having weaknesses in relation to not having included the pupil's own point of view, and not to consider the contextual factors surrounding the pupil.

Forord

Denne oppgaven er et produkt av en prosess som har gitt meg mange erfaringer. Jeg har lært mye, i form av artikler og teorier som har blitt lest og fordøyd i løpet av dette arbeidet.

Jeg vil først takke min veileder, Magne Skibsted Jensen. Din kunnskap på området og skarpe blikk har hjulpet meg mye i prosessen med denne oppgaven. Et begrep som tidlig kom på banen, var «kill your darlings». Når jeg ble for glad i en teori eller en vinkling på oppgaven, hadde alltid du et skeptisk blikk som fikk meg til å se en gang til, noe som førte forbi fallgruver, som man så altfor lett kan falle i når blikket blir fokusert i en retning, eller i mangel på en. Du har også vist tillit og interesse for emnet, noe som har vært motiverende. Tusen takk!

Jeg vil også takke mine informanter som har stilt opp på intervju. Uten informanter hadde det ikke blitt noen oppgave. Deres imøtekommenhet og vilje til å gi av deres tid og tanker, i en skolehverdag som er travel, setter jeg stor pris på.

Jeg vil også takke mine gode venner, Marit og Geir Myhre, som har lånt meg sommerhuset i Nord Norge, slik at jeg kunne arbeide uforstyrret med oppgaven, mens jeg så ut på fjellene på Senja.

En takk må også rettes til mine kolleger, som har vist interesse for emnet, og spesielt Charlotte Bergsaune, som har blitt utsatt for prøveintervju, og Tonje Frafjord som har bidratt med gjennomlesing av teori og drøfting. En stor takk også til min leder Christian Holmedahl, som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette studiet mens jeg arbeidet i full stilling.

Til slutt vil jeg takke min familie. Mine to sønner har vist forståelse for at pappa har sittet foran pc'en og arbeidet med oppgaven mange kvelder. De siste ukene kom min yngste sønn inn til meg hver kveld, og lurte på hvor mange sider jeg hadde igjen. Jeg tror han er glad nå.

Til slutt – takk til min kjære Synnøve. Din støtte gjennom dette arbeidet har vært uvurderlig. Når frustrasjoner har preget arbeidet, har du klart å motivere meg til å stå på videre. I tillegg har du vært en verdifull drøftingspartner, med din kunnskap og evne til refleksjon. Tusen takk!

Hemnes, 15.11.2020

Bjørn Herjus Thomassen

Innhold

1.0 Innledning	10
1.1 Hvorfor denne problemstillingen?	10
1.2 Avgrensninger	10
1.3 Fenomenologisk tilnærming	11
1.4 Problemstilling	11
1.5 Begrepsavklaringer	11
1.6 Oppgavens oppbygning	12
1.7 Tidligere forskning	12
1.8 Bakgrunn	13
2.0 Teori	14
2.1 Opplæringsloven og sakkyndige vurderinger	14
2.1.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	14
2.1.2 Hva sakkyndig vurdering skal inneholde	15
2.2 Sakkyndig vurdering i rådgivningsperspektiv	15
2.2.1 Hva er rådgivning?	15
2.2.2 Sakkyndig vurdering og ekspertrådgiveren	16
2.3 Sakkyndig vurdering og inkludering	16
2.3.1 Når er eleven inkludert?	16
2.3.2 Elevens rolle i sakkyndige vurderinger	17
2.3.3 Spesialundervisningens janusansikt	18
2.3.4 Spesialpedagogikk som noe spesielt	19
2.3.5 Individ eller individ i kontekst?	20
2.3.6 To perspektiver i en sakkyndig vurdering	20
2.3.7 Et individfokusert syn	21
2.4 Sakkyndige vurderinger som ressurs i opplæringen	21
2.4.1 Sakkyndige vurderinger med høy kvalitet	21
2.4.2 Liten nytteverdi?	22
2.4.3 Svakheter i tiltaksdelen	22
2.5 Kvalitet på anbefalinger i sakkyndige vurderinger	23
2.5.1 Urealistiske tiltak?	23
2.5.2 Rådgivningens legitimitet	23
2.6 Kompetanse i PP-tjeneste og skole	24
2.6.1 Mangel på oppdatert kunnskap i PP-tjenesten	24
2.6.2 Kompetanse som satsingsområde	25
2.6.3 Lærernes kompetanse	25

<u>2.7 Språket i sakkyndige vurderinger</u>	26
<u>2.7.1 Vanskelig tilgjengelig fagspråk</u>	26
<u>2.7.2 Å synliggjøre resultater</u>	26
<u>2.7.3 Profesjonell og institusjonell kommunikasjon</u>	27
<u>2.7.4 Språk og asymmetri</u>	28
<u>3 Metode</u>	28
<u>3.1 Kvalitativ metode</u>	28
<u>3.1.2 Fenomenologisk tilnærming</u>	29
<u>3.2 Ulike typer intervju</u>	29
<u>3.2.1 Valg av intervju</u>	30
<u>3.3 Hermeneutikk</u>	30
<u>3.3.1 Den hermeneutiske sirkelen</u>	30
<u>3.4 Min egen bakgrunn</u>	31
<u>3.4.1 To roller</u>	31
<u>3.4.2 Hvordan vil min rolle kunne påvirke informantene?</u>	31
<u>3.5 Etske hensyn</u>	32
<u>3.5.1 Etske hensyn under intervjuene</u>	32
<u>3.5.2 Etske retningslinjer</u>	33
<u>3.5.3 Personvernet</u>	33
<u>3.5.4 Samtykke</u>	33
<u>3.6 Metodologiske sider ved forskningsarbeidet</u>	34
<u>3.6.1 Reliabilitet og validitet</u>	34
<u>3.6.2 Pålitelighet (reliabilitet)</u>	34
<u>3.6.3 Troverdighet (Begrepsvaliditet)</u>	34
<u>3.6.4 Overførbarhet (ekstern validitet)</u>	35
<u>3.6.5 Bekreftbarhet</u>	35
<u>3.7 Intervju</u>	35
<u>3.7.1 Forberedelser til intervjuene</u>	35
<u>3.7.2 Intervjuskjema</u>	36
<u>3.7.3 Valg av informanter</u>	36
<u>3.7.4 Informantene</u>	37
<u>3.8 Gjennomføring</u>	37
<u>3.8.1 Gjennomføring av intervjuene</u>	37
<u>3.8.2 Asymmetri</u>	38
<u>3.8.3 Svakheter ved metoden</u>	39
<u>3.9 Transkribering</u>	39

3.10 Analyse	40
3.10.1 Experience near/experience distant	41
4.0 Funn	42
4.1 Opplever læreren sakkyndige vurderinger som en didaktisk ressurs?	42
4.1.1 Sosial kompetanse	44
4.1.2 Inkludering	45
4.2 Er vurderingene skrevet på et tilgjengelig fagspråk?	46
4.3 Er anbefalingene realistiske, sett i forhold til ramme faktorene i skolen?	48
4.4 Hvordan opplever læreren de sakkyndige vurderingene i forhold til kunnskap om eleven?	49
4.4.1 Hva tenker du om den sakkyndige vurderingens rolle blant lærerne som har ansvar for elever med enkeltvedtak?	52
4.5 Oppsummering av funn	53
4.5.1 Forskjeller	55
5.0 Analyse og drøfting	56
5.1 Inkludering og sakkyndig vurdering	57
5.1.1 Et ønske om noe annet?	57
5.1.2 Et økonomisk motiv?	58
5.1.3 Elevens medvirkning i sakkyndige vurderinger	59
5.1.4 Sakkyndig utredning med individfokusert grunnlag	60
5.1.5 Et bredere grunnlag	61
5.2 Sakkyndig vurdering – forventninger og gjennomføring	62
5.2.1 Liten praktisk nytte	62
5.2.2 Lite realistiske anbefalinger	63
5.3 Misforhold mellom forventning og kompetanse	64
5.3.1 En mangel i lærerutdanningen	64
5.3.2 Et kunstig skille?	66
5.4 Avstanden til PP-tjenesten – konsekvens for sakkyndige vurderinger	66
5.4.1 En fraværende ekspertkonsulent	66
5.4.2 En svakhet ved prosessen	67
5.4.3 Profesjon og praksisteori	67
5.5 Språket i sakkyndige vurderinger	68
5.5.1 Et fagspråk som frustrerer	68
5.5.2 Språket som maktmiddel?	70
5.6 Oppsummering	70
5.7 Videre	71

1.0 Innledning

1.1 Hvorfor denne problemstillingen?

Bakgrunnen for valg av tema, kommer i stor grad fra min egen praksis, både som ansatt i PP-tjenesten, men også gjennom egne erfaringer som ansatt i barnehage og skole. Som ansatt i barnehage og skole, utarbeidet jeg selv utviklingsplaner og opplæringsplaner for barn eller elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Etter at jeg begynte å arbeide som PP-rådgiver, har dette vært et tema som har jevnlig vært diskutert innad i tjenesten, og også med rektorer på skolen. Hvor nyttig for læreren er den sakkyndige vurderingen? Hvor mange lærere leser de sakkyndige vurderingene vi skriver? Er det vi skriver forståelig for andre enn oss selv? Dette er spørsmål som jeg oppfatter som interessante og tilbakevendende.

Lovverket gir rom for stor grad av variasjon i forhold til utforming av sakkyndige vurderinger, bortsett fra noen fastsatte kriterier. Min egen erfaring, gjennom å ha lest sakkyndige vurderinger fra andre kommuner og tjenester, er at disse varierer stort, både i lengde, utforming og grad av konkretisering. Tilbakemeldinger fra lærere har også gjort at jeg har oppfattet dette som et viktig tema å forsøke å belyse. Tilbakemeldinger om at sakkyndige vurderinger kan være vanskelige å forstå, at de har liten grad av konkrete tiltak i seg, eller at de i liten grad blir lest på en grundig måte, har ført til at jeg oppfatter dette temaet som interessant. Min oppfatning og ønske er at sakkyndig vurdering, i tillegg til å vurdere elevens rett til spesialundervisning, også skal være et dokument som pedagoger oppfatter som nyttig.

1.2 Avgrensninger

Jeg har i denne oppgaven ønsket å finne ut hvordan lærere opplever sakkyndige vurderinger i deres skolehverdag. Jeg har i den forbindelse gjort noen avgrensninger. Sakkyndige vurderinger skal, i henhold til opplæringsloven, oppfylle noen minstekrav. Jeg har imidlertid valgt å ikke sette søkelys på de lovverksmessige sidene ved sakkyndige vurderinger, men har primært valgt å fokusere på lærernes opplevelse knyttet til hvordan de opplever anbefalinger og eventuelle pedagogiske ressurser som de sakkyndige vurderingene kan inneholde. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å få et innblikk i hvordan lærerne, som er i den utførende enden av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, opplever sakkyndig vurderinger.

1.3 Fenomenologisk tilnærming

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til forskningsarbeidet. Dette innebærer at jeg i dette arbeidet er opptatt av informantenes opplevelser, og har ikke brukt observasjoner eller andre data som kan styrke eller svekke hvorvidt informantenes opplevelser er i tråd med en objektiv virkelighet. Jeg har valgt dette fordi jeg synes det er interessant å få innblikk i lærernes egne opplevelser, ettersom jeg tenker at disse opplevelsene danner grunnlag for hvordan lærerne vil handle og forstå den hverdagen de har rundt seg. Jeg vil i drøftingen også ta utgangspunkt i informantenes opplevelser, men vil se dette i lys av forskning og relevant teori.

1.4 Problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling som jeg har ønsket å besvare gjennom arbeidet med denne oppgaven:

Hvordan opplever lærere sakkyndige vurderinger i forbindelse med spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen?

For å forsøke å besvare denne problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål:

Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?

Hvordan opplever læreren anbefalingene i forhold til realisme og ramme faktorer?

Hvordan opplever læreren de sakkyndige vurderingene i forhold til kunnskap om eleven?

Hvordan opplever læreren språket i de sakkyndige vurderingene?

1.5 Begrepsavklaringer

I oppgaven bruker jeg begrepet *didaktisk ressurs*. Med dette mener jeg ressurser som kan brukes i planlegging, tilpasning og gjennomføring av undervisning. Ressurser i denne sammenheng kan være materiell, metoder eller andre typer kunnskap som kan hjelpe læreren til å tilpasse undervisningen. Didaktikk har sin opprinnelse i det greske ordet *didáskein* som ble brukt som et generelt begrep for formidling. begrepet brukes i dag som en definisjon på læren om undervisningens innhold og hvordan undervisningen skal tilrettelegges. (Imsen, 2009).

I oppgaven har jeg noen ganger brukt begrepet *skolepsykologisk rapport* (psychoeducational report). Dette har jeg gjort fordi det i disse tilfellene har vært brukt teori fra internasjonal litteratur, der denne betegnelsen brukes i stedet for sakkyndig vurdering. En skolepsykologisk rapport innehar i hovedtrekk samme innhold og oppfyller samme funksjon som en sakkyndig vurdering, i form av at den er en individrettet utredning av eleven som også inneholder anbefaling av tiltak, og danner grunnlag for tildeling av ressurser (Lindelauf et al., 2018).

I oppgaven omtaler jeg de lærerne som jeg har intervjuet som informanter.

1.6 Oppgavens oppbygning

Jeg vil i denne oppgaven starte med å vise til tidligere forskning på området. Jeg vil deretter presentere teori som jeg tenker er relevante for å belyse problemstillingen.

Jeg vil videre presentere forskningsmetodiske valg, og beskrive gjennomføringen av forskningsarbeidet. Etter dette vil jeg presentere funn fra forskningsarbeidet. Jeg vil til slutt analysere og drøfte disse funnene i lys av relevant teori.

1.7 Tidligere forskning

Gjennom søk har jeg funnet at det eksisterer en god del forskning og artikler som omfatter sakkyndige vurderinger, vedtak og individuelle opplæringsplaner. Forskningsresultater indikerer at det eksisterer stor variasjon i forhold til hvor godt opplæringsplaner henger sammen med sakkyndige vurderinger. Funn har også vist at sakkyndige vurderinger ofte kan være lite konkrete eller presise, og at det til en viss grad eksisterer en uheldig «klipp og lim» praksis, noe som gjør de sakkyndige vurderingene mindre individualiserte. Det eksisterer også forskningsarbeider der man har funnet at det, til tross for at det foreligger en sakkyndig vurdering, likevel i hovedsak er kunnskap skolen allerede besitter, som danner grunnlaget for den individuelle opplæringsplanen. Barneombudets rapport fra 2017, kritiserer også PP-tjenestens arbeid i forhold til sakkyndige vurderinger, og påpeker et manglende fokus på elevens utviklingsmuligheter og realistiske opplæringsmål i mange sakkyndige vurderinger.

Jeg har gjennom søk funnet forskningsartikler og masteroppgaver som, gjennom dokumentanalyse og intervjuer belyser ulike sider ved den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som fokuserer på læreres oppfatninger knyttet til hvordan de opplever sakkyndige vurderinger i deres arbeid i skolen. Når opplæringsplaner i liten grad baserer seg på sakkyndige vurderinger, kan man tenke at det kan skyldes flere forhold. Det kan dreie seg om en kultur eller praksis innad i skolen, som fører til at man

«trækker i gamle spor». Det kan også hende at dette har sammenheng med ulike maler for opplæringsplaner, og at disse legger føringer for innholdet i en IOP. Men det *kan* også tenkes at lærere oppfatter at de sakkyndige vurderingene i liten grad tilfører nyttig kunnskap. Når det gjelder å finne forskning og litteratur på området, har jeg brukt Google Scholar, ERIC, Sage premier og Idunn.

1.8 Bakgrunn

I 2017 fikk en ekspertgruppe forespørsel fra kunnskapsdepartementet om å vurdere tilbudet til barn og elever med særskilte behov, i barnehage og skole. Dette munnet ut i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», som ble ferdigstilt og offentliggjort i 2019. Målsetningen var å «...bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet, og opplever økt inkludering i barnehage og skole...» (Nordahl et al., 2018, s.6).

Rapporten tar for seg barnehage, grunnskole og videregående opplæring, og ser også nærmere på lovverk og statlige støttesystemer som Statped, BUP og Habiliteringen. Rapporten påpeker svakheter både ved hvordan spesialundervisningen gjennomføres i skolen, men også i forhold til lovverket og PP-tjenestens rolle.

I rapporten fremkommer det at det pr i dag er ca. 50000 elever i Norge som mottar spesialundervisning. Ca. 32000 av disse mottar denne undervisningen i gruppe eller alene. Det fremheves at elever som mottar spesialundervisning trives dårligere, utviser mer negativ adferd, innehar mindre motivasjon og svakere relasjon til medelever. De vurderes også å ha svakere sosiale ferdigheter enn andre elever. (Nordahl et al., 2018). Videre fastslår rapporten at det nåværende spesialpedagogiske systemet virker ekskluderende, både i forhold til innhold og organisering ettersom elever med vedtak om dette, mottar sin opplæring utenfor klassen. Det hevdes også at PP-tjenesten innehar et for sterkt individfokus, noe som bidrar til den ekskluderende praksisen. En lignende kritikk rettes også av barneombudet som i 2017 ga ut rapporten ut fagrapporten *Uten mål og mening?* (Barneombudet, 2017).

Det fremkommer også at PP-tjenestens arbeid, i stor grad, dreier seg om sakkyndighetsarbeid. 80 prosent av PP-tjenestens arbeidstid brukes til utredning og skriving av sakkyndige vurderinger, og PP-tjenesten har i liten grad kapasitet til å bidra inn i skolen i forhold til tilrettelegging av lærestoff, og utforming av læringsmål.

2.0 Teori

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for teori som jeg har vurdert som relevant for problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Jeg vil først redegjøre for saksgangen i sakkyndighetsarbeidet. Jeg vil deretter presentere teori fra forskning og annen litteratur som jeg mener er relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

2.1 Opplæringsloven og sakkyndige vurderinger

Opplæringsloven fastsetter at alle elever har rett til tilpasset opplæring i henhold til sine forutsetninger. Det vil imidlertid være tilfeller der man vurderer at et ordinært tilpasset skoletilbud ikke vil være tilstrekkelig for å gi eleven et forsvarlig utbytte av undervisningen. Disse elevene vil falle inn under paragraf fem i opplæringsloven som regulerer retten til spesialundervisning. I lovverket defineres det at en elev har rett til spesialundervisning «når eleven ikke har, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte av opplæringen». Et vedtak om spesialundervisning skal baseres på en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten (Udir, 2009).

2.1.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Sakkyndig vurdering er en del av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Dersom skolen er i tvil om at hvorvidt eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen, til tross for utprøvde tiltak, skal eleven henvises PP-tjenesten. Det skal da innhentes samtykke fra foresatte. Foresatte kan selv også kreve en henvisning. Dersom eleven henvises PP-tjenesten, vil PP-tjenesten gjennomføre en sakkyndig vurdering, som innebærer en utredning og en tilråding (Udir, 2009). Den sakkyndige vurderingen skal konkludere om hvorvidt eleven har rett eller ikke rett til spesialundervisning, og skal også si noe om hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig tilbud til eleven. PP-tjenestens vurdering er rådgivende. Det er skoleeier som fattet vedtaket om spesialundervisning, basert på den sakkyndige vurderingen. Skoleeiers vedtak kan avvike fra tilråding i sakkyndig vurdering, men skal da ha en begrunnelse, og eventuelle avvik fra anbefalinger skal ikke kunne begrunnes i økonomiske hensyn. (Udir, 2009). Skoleeiers vedtak ligger til grunn for utarbeidelse av en individuell opplæringsplan for eleven. Foresatte har klagerett i forhold til vedtaket, men ikke i forhold til den sakkyndige vurderingen. Individuell opplæringsplan (IOP), er lovfestet i opplæringsloven, og skal utarbeides for alle elever med vedtak om spesialundervisning. Planen skal inneholde mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives (Udir, 2009).

2.1.2 Hva sakkyndig vurdering skal inneholde

Retten til spesialundervisning er hjemlet i opplæringslovens paragraf fem. Her finner man også lovkrav for innholdet i sakkyndige vurderinger. Opplæringsloven legger ikke detaljerte føringer i forhold til innholdet i sakkyndige vurderinger, men fem punkter er obligatoriske, og skal gjøres rede for. Disse fem er *Elevens utbytte av den ordinære opplæringen, 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 og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.*

Utover de lovfestede kravene, foreligger det også retningslinjer, utarbeidet av departementet. Her presiseres det blant annet at omfanget av spesialundervisningen skal angis spesifikt i timetall. Utover disse lovkravene, foreligger det ingen ytterligere krav som regulerer utformingen av de sakkyndige vurderingene, noe som innebærer muligheter for betydelige forskjeller mellom kommunene (Udir, 2009). Departementet har imidlertid utviklet en veileder som tar for seg tiltakskjeden, og som også gir veiledende råd og avklaringer knyttet til saksgang og utforming av sakkyndig vurdering. Det er også utviklet en mal for sakkyndig vurdering i barnehage og skole, men det er ikke et krav om at disse skal brukes.

2.2 Sakkyndig vurdering i rådgivningsperspektiv

2.2.1 Hva er rådgivning?

Lassen (2013) definerer rådgivning på følgende måte:

«Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøkere arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen» (s.26).

Det finnes ulike typer retninger innenfor rådgivning. Dette kan være problemløsende oppgaver, utviklingsoppgaver forebyggende oppgaver og sakkyndige oppgaver. Sistnevnte innebærer diagnostisk arbeid, søknad om behandling, utstyr eller spesialpedagogisk hjelp i form av timer. I rådgivning kan man arbeide med klienter direkte eller indirekte. I de tilfellene der man arbeider indirekte, vil dette gjerne arte seg gjennom at man arbeider sammen med en

rådsøker, og der denne rådsøkeren bruker bidraget fra rådgiveren i sitt arbeid med klienten (Lassen, 2013). Denne typen rådgivning defineres da som konsultasjon.

PP – rådgiverne er ikke en del av skolen, de tilhører en annen profesjon. Dersom man ser sakkyndige vurderinger i lys av et rådgivningsperspektiv, kan man si at denne prosessen er en form for konsultasjon. Konsulentvirksomhet innenfor rådgivning innehar i stor grad de samme kjennetegn som ved sakkyndighetsprosessen. Det søkes bistand i forhold til en utfordring som rådsøker har indirekte. Skolen som rådsøker innhenter råd fra PP-tjenesten, slik at de kan hjelpe sin klient, som er eleven. Prosessen som fører fram til en sakkyndig vurdering er likevel noe annerledes fordi rådgiveren også har kontakt med klienten i løpet av utredningen.

2.2.2 Sakkyndig vurdering og ekspertrådgiveren

Westmark, Nissen, Offenberget & Lund-Jacobsen (2012) hevder at det i denne typen rådgivning er vanlig å skille mellom to ulike typer roller. Den ene rollen er som ekspertrådgiver. Ekspertrådgiveren skal ha ekspertise i forhold til innholdet i rådsøkerens problemstilling. Rådgiveren skal gjøre egne undersøkelser for å få mer informasjon og dermed et bedre grunnlag for å kunne gi svar. Prosessrådgiverens oppgave er derimot å ha kompetanse i forhold til prosessen med deltakerne, og å utforske slik at rådsøkerne kan bli mer reflektert i forhold til egne tanker eller handlinger. Prosessrådgiverens rolle er også å tilrettelegge på en slik måte at rådsøkerne selv kan finne løsninger og utvikle ideer. (Westmark et al., 2012). Dette kan sees på som mer nærliggende til veiledningsbegrepet (Lassen, 2013). I henhold til denne definisjonen av konsulentarbeid kan det sakkyndige arbeidet som PP-tjenesten utfører, og som munner ut i en sakkyndig vurdering, sees på som et ekspertkonsulentarbeid.

2.3 Sakkyndig vurdering og inkludering

2.3.1 Når er eleven inkludert?

Inkluderende opplæring er blant de mest sentrale intensjoner innenfor skolepolitikken. I læreplanen LK06 presiseres det at alle elever skal kunne delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet (Holmberg & Ekeberg, 2009). Samtidig viser rapporter at barn i for stor grad tas ut av fellesskapet for å motta spesialundervisning (Nordahl et al., 2018). Sakkyndige

vurderinger fra PP-tjenesten ligger til grunn for disse vedtakene, og er dermed en bidragsyter til denne praksisen. Det kan være vanskelig å vurdere i hvilken grad elever er inkludert. Hvordan definerer man inkludering? Dersom eleven mottar sin spesialundervisning utenfor klasserommet, vil dette si at eleven fortsatt er inkludert? Holberg & Ekeberg (2009) hevder at inkludering ikke nødvendigvis betyr likhet, men at det på den ene siden handler om deltagelse, mens det på den andre siden også fordrer individuelle tilpasninger. Haug mener at elever ikke nødvendigvis må motta all undervisning i klasse for at man skal kunne vurdere eleven som inkludert. En indikator i forhold til dette, hevder han, kan være å vurdere i hvilken grad eleven selv føler seg inkludert. I stortingsmelding 6 (2019) påpekes det at inkludering handler om at elevene skal ha en opplevelse av at de har en naturlig plass i fellesskapet, noe som understreker Haugs poeng om at det er elevens egen opplevelse som kan oppfattes som et mål på hvorvidt eleven er inkludert. Det har vært rettet kritikk mot PP-tjenestens rolle i forhold til inkludering, gjennom hvordan dette kommer frem i sakkyndige vurderinger. Det vises til at PP-tjenesten har brukt standardformuleringer i sakkyndige vurderinger som omtaler elevens rett til inkludering og rett til å tilhøre en basisgruppe. Det forekommer imidlertid ikke konkrete beskrivelser av tiltak som kan fremme denne inkluderingen (Barneombudet, 2017). Det poengteres også at det ser ut til at utredningsdelen i de sakkyndige vurderingene i hovedsak legger vekt på egenskaper ved eleven, og at de i liten grad vurderer hvordan opplæringen er tilpasset elevens behov og forutsetninger.

2.3.2 Elevens rolle i sakkyndige vurderinger

Barnekonvensjonen ble vedtatt av FN, 20. november 1989, og ble ratifisert av Norge 8. januar 1991. Barnekonvensjonen skal sikre barns rett til medvirkning og medbestemmelse i saker som angår dem. Som nevnt i stortingsmelding 6 (2020) løftes elevens egen opplevelse av inkludering frem som et avgjørende mål for hvorvidt eleven er inkludert. Her påpekes det også at eleven skal erfare at de er betydningsfulle, og at de også skal få anledning til å medvirke i utformingen av sitt eget opplæringstilbud. Dette innebærer at sakkyndige vurderinger, der elevens opplæringstilbud skal skisseres gjennom PP-tjenestens anbefalinger, må ivareta elevens ønsker og perspektiv. Mye tyder på at dette, i for liten grad, er tilfelle.

Barneombudet (2017) konkluderte i sin rapport at det bare i et par av de gjennomgåtte sakkyndige vurderingene var dokumentert at elevens synspunkt var blitt hørt. PP-rådgiverne hadde snakket med foresatte og skole, men hadde i disse tilfellene ikke snakket med eleven. Barneombudet fremhever viktigheten av barns rett til medvirkning, og at barn over femten år

har partsstatus, og dermed skal kunne bestemme i større grad over beslutninger som angår dem. Det vises også her til innsynssaker hvor PP-tjenesten noen ganger skriver tilrådinger i sakkyndige vurderinger uten å ha sett eller snakket med barnet (Barneombudet, 2017). I en utredning er det ikke alltid at skolen eller foresatte har fått frem barnets oppfatning av sin situasjon eller hvilke ønsker eller synspunkter eleven har, som følge av sin virkelighetsforståelse, og det er viktig å ta hensyn til at elevens adferd og motivasjon for handlinger også styres av de ønsker, mål og oppfatninger som eleven selv har (Nordahl, 2003). Hesselberg & Tetzchner (2016) hevder at å få frem elevens egne synspunkter er en viktig del av PP-rådgiverens rolle, både i forbindelse med utredning og utforming av tiltak i sakkyndige vurderinger. At elevens stemme er fraværende i sakkyndige vurderinger er dermed ikke bare et brudd mot barnets rettigheter, men kan også sees som en utredningsmessig svakhet, ettersom kunnskap om elevens tanker, ønsker og oppfatninger ikke nyttiggjøres eller tillegges vekt.

2.3.3 Spesialundervisningens janusansikt

Det har vært hevdet at organiseringen av spesialundervisning er et resultat av et behov for å tilpasse denne hjelpen til skolens praksis og arbeidsformer. På denne måten kan skolen gi hjelp til elever som trenger tilpasninger i opplæringstilbudet, uten at man trenger å endre på den praksisen som allerede er sementert i skolen. Dermed opprettholdes et skille mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Wendelborg, Kittelsaa, Caspersen, 2017). Mens man gjerne vil legitimere segregering gjennom å si at dette er til det beste for eleven, er ikke dette nødvendigvis tilfelle (Haug, 2015). I tillegg til at en organisering med eneundervisning eller grupper utenfor klassen kan være hensiktsmessig i tilretteleggingssammenheng, har det også vært hevdet at denne løsningen tjener som en avlastning, der man fjerner problemelever fra klassen. Haug (2015) hevder at segregering kan være et uttrykk for en manglende vilje til å undersøke eller endre den ordinære opplæringen, og at det dette også er et uttrykk for en individpatologisk tilnærming. I rapporter fremkommer det at elevene som mottar spesialundervisning, mottar dette i stor grad utenfor klassen. På barnetrinnet er en firedel av elever med spesialundervisningsvedtak mindre enn halvparten av tida i klassen, mens dette øker utover i ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet mottar 40 prosent av disse elevene over halvparten av sin opplæring utenfor klassen (Wendelborg et al., 2017). Ettersom vedtak om spesialundervisning er begrunnet i sakkyndige vurderinger, er det

naturlig å anta at PP-tjenestens sakkyndige vurderinger i stor grad anbefaler spesialundervisning utenfor klassen.

2.3.4 Spesialpedagogikk som noe spesielt

Thomas og Loxley (2007) hevder at spesialpedagogikken, gjennom å identifisere seg med den sosiologiske og psykologiske diskurs, har medført et inntog av testing og kartlegging, basert på disse fagområdenes oppfatninger av blant annet intelligens. Videre har også denne utviklingen ført til en annen konsekvens, i form av at det innenfor det spesialpedagogiske feltet, gjennom tester og metoder, har resultert i en rådende oppfatning av at spesialpedagogikk må være noe kvalitativt annerledes enn den allmenne pedagogikken. Dette mener Thomas og Loxley (2007) er et problem, fordi lærere i dag, som et resultat av denne prosessen, ikke lenger har tiltro til at deres kompetanse er tilstrekkelig for å undervise barn som har lærevansker. Denne fremmedgjøringen av faget har ført til at lærerne ikke lenger har faglig selvtillit når det gjelder å hjelpe de elevene som har utfordringer med å lære. Thomas og Loxley (2007) hevder videre at barn med læremessige utfordringer i hovedsak kan undervises gjennom de samme prinsipper som ligger innenfor den allmenne pedagogikken, og at dette er et spørsmål om tilpasninger. Barn med lærevansker vil for eksempel bruke lenger tid på å lære, men kan nyttiggjøre seg av de pedagogiske metoder og prinsipper som ligger innenfor den ordinære undervisningspraksis. Det finnes også studier som viser at mange elever lærer bedre med arbeidsformer som er mer kollektivt orientert (Haug, 2015). I et inkluderingsperspektiv er disse to motsetningene viktig, fordi synet på spesialundervisning som noe kvalitativt annerledes i større grad fordrer at eleven mottar denne utenfor klassen, noe som i stor grad anbefales gjennom sakkyndige vurderinger. Dersom eleven har behov for arbeidsmetoder som skiller seg markant fra den ordinære pedagogikken, understøtter dette et argument om at denne undervisningen bør gjennomføres en til en eller i gruppe utenfor klassen. Det er derfor mange som mener at en inkluderende opplæring for alle elever innebærer at spriket mellom spesialpedagogikken og den allmenne pedagogikken må minskes, og at dette kan gjøres ved å anerkjenne at elever med ulike typer utfordringer kan lære innenfor de samme prinsipper som anvendes i den ordinære opplæringen. Disse elevene vil kanskje trenge flere repetisjoner, forenkling a lærestoff og vil kanskje bruke lengre tid på innlæring, men med hjelp av de samme pedagogiske grunnprinsipper som foreligger i den ordinære opplæringen.

2.3.5 Individ eller individ i kontekst?

Innenfor det spesialpedagogiske området har to forståelsesmodeller har vært fremtredende. Disse kalles individperspektivet og det relasjonelle-kontekstuelle perspektivet. Denne dualismen innenfor spesialpedagogikken hevdes å være et produkt av et naturvitenskapelig syn kontra det samfunnsfaglige (Hausstätter & Reindal, 2016).

Individperspektivet, også kjent som det kategoriske perspektivet, kjennetegnes ved at man ser adferd, utfordringer og prestasjoner i lys av individets egenskaper og forutsetninger. Dette er faktorer som eleven ikke nødvendigvis selv kan styre. Eksempler på dette kan være medfødte faktorer som for eksempel kognitiv kapasitet eller diagnoser. Det kan også være egenskaper som temperament, angst eller andre trekk. Disse trekkene kan også påvirkes av hjemmeforhold (Nordahl, 2003).

Det relasjonelle-kontekstuelle synet legger i større grad vekt på faktorer rundt barnet, og er i mindre grad opptatt av de individuelle egenskapene som barnet har, som forklaring for eventuelle utfordringer. I et slikt syn vil faktorer som læringsmiljø og manglende pedagogisk tilrettelegging sees på som årsaker til barns lære eller adferdsvansker (Nordahl et al., 2018).

2.3.6 To perspektiver i en sakkyndig vurdering

Samuelson & Bargel (2018) hevder man i sakkyndighetsarbeidet kan og bør inkludere begge disse perspektivene. Gjennom å se elevens funksjon og utfordringer som et produkt av de individuelle egenskapene i samspill med miljøet rundt, kan dette sees som en økologisk modell som ivaretar begge perspektivene. De hevder videre at en slik modell fungerer over et spekter fra systemarbeid på organisasjonsnivå og ned til individrettet sakkyndighetsarbeid, der produktet er en sakkyndig vurdering. I et slikt sakkyndighetsarbeid vil utredningen ta for seg elevens egne forutsetninger gjennom individuell kartlegging og samtaler, men i tillegg suppleres med en grundig kartlegging av de relasjonelle og kontekstuelle faktorene rundt eleven. Dette kan inkludere undervisningskvalitet, klassemiljø og klasseledelsesferdigheter. Samuelson & Bargel (2018) presenterer også et forslag til en videreutviklet mal for sakkyndige vurderinger. Denne er basert på Undervisningsdirektoratets mal fra 2017, men inkluderer punkter som skal bidra til å ivareta disse sidene ved utredningen.

2.3.7 Et individfokusert syn

Tveitnes (2018) har i sin doktorgradsavhandling *Sakkyndighet med mål og mening* gjennomgått 153 sakkyndige vurderinger. Hun konkluderer med at de sakkyndige vurderingene, gjennom både språk og innhold, reflekterer en medisinsk-psykologisk diskurs. Det individpatologiske synet, der man tar utgangspunkt i elevens iboende vansker, er fremtredende, og de sakkyndige vurderingenes anbefalinger er grunnlagt på normerte tester, der det relasjonelle og kontekstuelle ikke ilegges vekt. Observasjoner, informasjon fra lærere og elevens egne synspunkt gis liten plass i de sakkyndige vurderingene, og konklusjoner og anbefalinger støtter seg hovedsakelig på testresultater (Tveitnes, 2018). Funnene fra dette arbeidet peker altså i retning av at PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid har en form som understøtter og viderefører det individpatologiske synet som flere hevder er et hinder for en mer inkluderende spesialundervisning. Denne kritikken støttes også fra andre hold. Nordahl et al (2018) påpeker at PP-tjenestens arbeid i for stor grad er bærer preg av et individpatologisk syn, og det fremheves at dette synet må balanseres. Ved å kombinere individsynet med å se eleven i kontekst og i forhold til relasjoner, vil man kunne lykkes bedre i tilretteleggingen for eleven.

2.4 Sakkyndige vurderinger som ressurs i opplæringen

2.4.1 Sakkyndige vurderinger med høy kvalitet

I stortingsmelding 23 «*Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*»

fremkommer det at PP-tjenestens grunnleggende oppgave er å kunne gi elever med lærevansker et godt opplæringstilbud, og at PP-tjenesten skal stå for sakkyndige vurderinger med høy kvalitet (Kunnskapsdep., 1997). De skal også bistå med praktisk rådgivning til skole og foreldre. Det spesifiseres imidlertid ikke hva som videre menes med høy kvalitet.

Utdanningsdirektoratet har imidlertid påpekt i sin veileder at innholdet i sakkyndige vurderinger bør være så konkrete som mulig, og at de bør inneholde konkrete tiltak som er til hjelp for eleven. Dette inkluderer blant annet anbefalinger om særskilt tilrettelagte læremidler, utstyr, læremiljø eller kompetanse (Udir, 2014). Man kan utfra denne presiseringen tolke at det ligger en forventning om at PP-tjenesten gjennom de sakkyndige vurderingene også forventes å være en bidragsyter i forhold til å formidle informasjon om ulike typer metoder eller utstyr som kan være hensiktsmessige i opplæringen. Gjennomgang av en rekke

sakkyndige vurderinger i forbindelse med rapporter eller forskningsarbeid viser at dette ikke nødvendigvis er tilfelle.

2.4.2 Liten nytteverdi?

Sakkyndige vurderinger som har vært gjennomgått, har vist at PP-tjenestens anbefalinger i liten grad beskrev realistiske opplæringsmål, og i noen av tilfellene hang ikke anbefalinger sammen med beskrivelser av elevens behov (Barneombudet, 2017). De sakkyndige vurderingene har i tillegg vært lite konkrete i forhold til innhold, organisering og omfang av spesialundervisningen. Anbefalinger om timemessig fordeling av spesialundervisningen har vært lite konkrete, og det er heller ikke anbefalt tiltak knyttet til elevens behov. Lindelauf, Reupert & Jacobs (2018) fant i sin studie at lærere opplevde at vurderinger ofte var for generelle, og at de i for liten grad beskrev utfordringer og styrker, og hvilke konsekvenser dette hadde for opplæringen. Konkrete anbefalinger som var hensiktsmessige og relevante ble imidlertid opplevd som mer nyttig, og ble brukt av lærere i deres planlegging av undervisning. Lærerne i denne studien anså de skolepsykologiske rapportene som i første rekke å være et dokument for å utløse midler knyttet til opplæringen, men de opplevde også rapportene som nyttige. I hvor stor grad lærerne benyttet seg av anbefalingene hang imidlertid også sammen med deres egne erfaringer som lærere, fordi lærerne vurderte anbefalingene fra rapporter opp mot annen kunnskap og erfaringer som de selv hadde. (Lindelauf et al., 2018).

2.4.3 Svakheter i tiltaksdelen

I henhold til opplæringsloven skal sakkyndige vurderinger inneholde to hoveddeler - en utredningsdel og en tiltaksdel. Mens utredningsdelen, der elevens vansker kartlegges har blitt vurdert som relativt grundige, gjelder dette ikke tiltaksdelen. Her fant blant annet Riksrevisjonen (2010) store svakheter i de sakkyndige vurderingene som var gjennomgått. Det ser ut til å være gjennomgående at sakkyndige vurderinger utarbeidet av PP-tjenesten har betydelige mangler i forhold til, på en tilstrekkelig måte, å beskrive hva et forsvarlig opplæringstilbud for eleven bør være og på hvilken måte dette bør gjøres. Selv om informasjon fra lærere og foresatte er med i en sakkyndig vurdering, er det likevel mye som tyder på at lærere i liten grad bidrar inn i utarbeidelsen av anbefalinger i tiltaksdelen. Dersom tiltaksdelen i større grad hadde vært utformet i samarbeid med lærere kan det hende at denne

delen av de sakkyndige vurderingene hadde blitt opplevd som mer nyttige og relevante. (Lindelauf et al., 2018).

2.5 Kvalitet på anbefalinger i sakkyndige vurderinger

2.5.1 Urealistiske tiltak?

Som nevnt er det påpekt fra en rekke hold at sakkyndige vurderinger har svakheter i tiltaksdelen, i form av manglende konkretisering og tiltak. Et annet moment er i hvilken grad anbefalinger om tiltak som gis i sakkyndige vurderinger er relevante eller realistiske i forhold til skolens kompetanse eller rammer.

I rapporten *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* fremkommer det at skoleledere og PP-ledere opplever at PP-tjenesten har høy faglig kompetanse, men at det oppleves en manglende kunnskap og erfaring omkring det faglige livet i klasserommet (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). I tillegg ble det hevdet at de sakkyndige vurderingene ikke hadde sterk nok rot i arbeidet på skolene, og at tiltakene som blir foreslått i vurderingene ofte er vanskelige å realisere i praksis. Det har også vært hevdet at PP-tjenesten befinner seg for langt fra praksisfeltet, og har for svak kunnskap om blant annet læreplanarbeid (Nordahl et al., 2018). Det hevdes med andre ord at avstanden mellom PP-tjenesten og skolen er i en slik grad at tjenesten ikke i stor nok grad er i stand til å gi anbefalinger som treffer i forhold til elevens behov innenfor de rammene og det systemet som utgjør elevens skolehverdag.

2.5.2 Rådgivningens legitimitet

Det har også vært hevdet at dersom PP-tjenesten skal kunne ha faglig legitimitet i skolen, er den avhengig av å være nær praksisfeltet (Hustad & Fylling, 2010). Lærerne som står i klasserommet er de som skal utføre anbefalinger som er gitt innenfor rammene av det systemet de jobber innenfor, og de har sin praksisteori å forholde seg til. Lauvås og Handal (2000) påpeker at denne praksisteorien innbefatter ikke bare teoretisk og erfaringsmessig kunnskap, men også lærerens verdisyn. Denne praksisteorien kan komme i konflikt med de anbefalinger som forventes gjennomført, og kanskje spesielt dersom anbefalingene kommer fra noen utenfor skolen, og som ikke har en kjennskap til praksisfeltet. Spratt, Shucksmith, Philip & Watson (2006) fant blant annet at lærere hovedsakelig søkte råd hos andre innenfor samme profesjon, og at råd ble i mindre grad respektert dersom de kom fra instanser der

rådgiverne ikke selv hadde erfaring fra undervisning. Dette støttes av andre studier.

Thornberg (2014) beskriver hvordan lærere som skulle få hjelp fra eksterne veiledere for å styrke inkludering i klasser, kom i konflikt med disse, fordi de eksterne veiledernes metoder var i strid med lærernes praksis. Lærernes argumenter hvilte på tidligere praksis, egenskaper ved elevene, verdimesige standpunkt og de eksterne veiledernes påståtte manglende innsikt i skolehverdagen. Dersom man ser dette i lys av PP-tjenestens arbeid og sakkyndige vurderinger, vil denne avstanden som beskrives mellom PP-tjenesten og skolen, kunne være en bidragsyter til at anbefalinger og tiltak oppfattes som urealistiske eller lite relevante. Det kan se ut som at PP-tjenesten ikke bare må skrive sakkyndige vurderinger med høy kvalitet, men at det også er nødvendig med en tettere relasjon mellom PP-tjenesten og skolen.

Et annet spørsmål er hvorvidt PP-tjenesten har den kompetansen som er nødvendig for å kunne gi gode og relevante anbefalinger.

2.6 Kompetanse i PP-tjeneste og skole

2.6.1 Mangel på oppdatert kunnskap i PP-tjenesten

Dersom PP-tjenesten skal være i stand til å utarbeide sakkyndige vurderinger som holder god kvalitet i forhold til tiltaksdelen, og at disse anbefalingene skal være relevante for skolens arbeid, fordrer dette at PP-tjenesten innehar tilstrekkelig kompetanse.

I 2000 ble det igangsatt et nasjonalt program kalt Samtak. Formålet med dette programmet var å styrke PP-tjenestenes faglige kompetanse. I 2003 ble det gjort en evaluering av effektene av dette tiltaket. Evalueringen viste at effekten av dette tiltaket var til dels svakt og varierende. PP-tjenestens kompetanse ble i liten grad styrket i henhold til intensjonene for prosjektet. (Riksrevisjonen, 2010). Det fremkommer også at PP-tjenesten har sakket akterut i forhold til ny forskningskunnskap og kunnskap om nye metoder innenfor det spesialpedagogiske området, og at PP-tjenestens kompetanse i varierende grad er relevant for de utfordringer som skolene opplever (Hustad & Fylling, 2010). Stillingen som PP-rådgiver inneholder heller ikke formelle krav i form av utdanning eller autorisasjon. Dette innebærer at det kan være stor variasjon mellom ulike PP-tjenester og rådgivere i forhold til hvilken bakgrunn og kompetanse de i praksis har (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

2.6.2 Kompetanse som satsingsområde

I perioden 2013-2018 har det vært igangsatt tiltak for kompetanseheving gjennom SEVU-PPT. Evaluering av disse tiltakene har vist at det har vært en formell kompetanseheving innenfor PP-tjenesten. Andelen ansatte med psykologiutdanning har imidlertid gått ned. Kunnskapsdepartementet har i stortingsmelding fremhevet viktigheten av at PP-tjenesten har kompetanse på tilrettelegging for elever, og det nevnes spesifikt at å være oppdatert på den teknologiske utviklingen er et satsningsområde for de neste årene. Kunnskapsdepartementet har påpekt at det fortsatt er behov for kompetanseheving i PP-tjenesten. I denne sammenhengen skal Utdanningsdirektoratet og Statped bidra i forhold til utvikling av digitale verktøy, og disse skal gjøres tilgjengelig ute i kommunene (Kunnskapsdep., 2019).

2.6.3 Lærernes kompetanse

Som nevnt er det viktig at PP-tjenesten innehar kompetanse som er relevant dersom de skal kunne utforme sakkyndige vurderinger av høy kvalitet. Tiltak som PP-tjenesten anbefaler skal imidlertid gjennomføres av lærerne i skolen. I hvilken grad har de kompetansen som er nødvendig for dette arbeidet?

Ekspertgruppen i spesialpedagogikk ga i 2014 ut rapporten *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre* (Norges forskningsråd, 2014). Rapporten var resultat av et mandat til å gjennomgå spesialpedagogikkutdanningene, for å vurdere hvordan disse burde innrettes og dimensjoneres i de følgende årene. Ekspertgruppen konkluderte blant annet med at det var behov for større spesialpedagogisk kompetanse også i allmennlærerutdanningen. Bakgrunnen for dette var blant annet at dette vil gi bedre tilrettelegging også innenfor den ordinære delen av opplæringen. Anbefalingene inkluderte en større kunnskap om utviklings og læringspsykologi, kjennskap til ulike læreversker og funksjonshemninger, kartleggingsverktøy samt kunnskap om lovverk og hjelpetjenester. Det er også kjent at en stor del av spesialundervisningen gjennomføres av lærere som ikke har formell videreutdanning i spesialpedagogikk. (Nordahl et al., 2018).

I forbindelse med prosjektet *Kvalitet i opplæringa*, gjennomførte Bele (2010) en studie knyttet til læreres oppfatning av egenkompetanse og spesialundervisning. I denne studien fremkommer det at under 50 prosent av allmennlærere som ikke har gjennomført spesialundervisning, vurderer at de har kompetanse som er tilstrekkelig for å kunne gi denne undervisningen. Det fremkommer også at formell spesialpedagogisk videreutdanning er en

viktig faktor i forhold til hvorvidt lærere har tro på egen spesialpedagogisk kompetanse, mens generell erfaring fra ordinær undervisning ikke gir en økt tro på egen spesialpedagogisk kompetanse.

2.7 Språket i sakkyndige vurderinger

2.7.1 Vanskelig tilgjengelig fagspråk

Tveitnes (2018) påpeker at sakkyndige vurderinger er sterkt preget av et saksbehandlingsspråk der det brukes et stort antall fagspesifikke termer. Disse fremstår som uforståelig for utenforstående, noe som viser seg spesielt ved rapportering av testresultater. Elevens vansker beskrives også på et vanskelig språk med diagnoser eller symptomer, der ord som for eksempel *klinisk område* eller *internaliserte vansker brukes*. Hesselberg og Tetzchner (2016) mener at skriftlig kommunikasjon fra psykologer og PP-rådgivere ofte kan være unødvendig komplisert. Når uttrykk som arbeidsminne og prosesseringshastighet brukes, er ikke dette noe som er lett forståelig, dersom man ikke har denne fagbakgrunnen. Pedagogisk-psykologiske rapporter, inkludert sakkyndige vurderinger, skal være velskrevne, og de skal inneholde et språk som er forståelig for mottagerne som dokumentet er ment for. Mottagerne av sakkyndige vurderinger inkluderer både skolen og foresatte til eleven. Man kan lett forestille seg at sakkyndige vurderinger, gjennom utstrakt bruk av faguttrykk, kan være vanskelig for foresatte å forstå. Flere studier har imidlertid vist at også lærere opplever pedagogisk-psykologiske rapporter, med utstrakt bruk av faguttrykk, som vanskelige å trekke ut informasjon fra. (Lindelauf et al., 2018).

2.7.2 Å synliggjøre resultater

En sakkyndig vurdering kan inneholde resultater fra en rekke tester, observasjoner og kartlegginger, men Hesselberg og Tetzchner (2016) påpeker at testskårer ikke i seg selv er det som er viktig å kommunisere, men hva resultatet har å si for barnets fungering. Derfor anbefales det at slike resultater grupperes i tema fremfor å ramses opp som individuelle testrapporter. Gjennom å formidle informasjonen under tema som dekker de ulike områdene av elevens fungering, kan denne delen av den sakkyndige vurderingen på en bedre måte tydeliggjøre elevens fungering. I tillegg hevder de at en fremstilling av testresultater der man synliggjør hva resultatene impliserer er tilstrekkelig og mer hensiktsmessig for mottagerne av

den sakkyndige vurderingen, fremfor å rapportere tallverdier og faguttrykk som mottagerne ikke har et forhold til eller forutsetninger for å forstå. (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Harvey (2006) viser til at en rekke studier har vist at mottagere av skolepsykologiske rapporter ønsker rapporter der det foreligger gode forklaringer på hva faguttrykkene betyr. Harvey mener blant annet at faguttrykk uten problem kan forklares ved hjelp av eksempler, slik at det gjøres forståelig for andre enn de som er fortrolig med disse begrepene. Harvey mener også at en av grunnene til at slike rapporter er svært vanskelig å lese for utenforstående, er at det å skrive en rapport som er lett forståelig for andre utenfor profesjonen faktisk er mer tidkrevende, og at det derfor forekommer i så stor grad som det gjør. Harvey påpeker at tilbakemeldingsmøter, der man forklarer innholdet i rapporter, vil hjelpe mottagerne å forstå innholdet, men at rapportene likevel bør være forståelig på et selvstendig grunnlag. Dette fordi det alltid vil være lærere og andre rundt eleven som ikke nødvendigvis får deltatt i en slik muntlig gjennomgang (Harvey, 2006).

2.7.3 Profesjonell og institusjonell kommunikasjon

Forskjellige profesjoner utvikler sine egne fagspråk. Dette kan også gjelde profesjoner innenfor samme institusjon. (Terum & Molander, 2008). Innenfor dette fagspråket forekommer det også en abstrahering av prosedyrer og gjenstander. Denne utviklingen av profesjoners interne kommunikasjon er et resultat av behov for å kunne «snakke samme språk» innenfor fagområdet. At en sykdom blir oversatt til å være en diagnose er et eksempel på dette. Dette innebærer at når man behandler et problem eller en sak fra for eksempel en klient, vil dette fagspråket bidra til å omformulere problemet til en beskrivelse som er tilpasset det institusjonelle fagspråket (Terum & Molander, 2008).

Fagpersoner skal imidlertid også kommunisere med klienter og andre som står utenfor deres profesjon. Kommunikasjonen må da tjene til hensikt å være forståelig for mottageren. Dette kan være en utfordring, fordi fagpersonen må balansere i forhold til i hvor stor grad faguttrykk skal oversettes til et nivå der klienten forstår budskapet (Terum & Molander, 2008). Dette vil avhenge av hvilket ståsted klienten har, både yrkesmessig og utdanningsmessig, men kompliseres også ytterligere av at fagpersonens behov for å bli respektert. Dersom språket blir for folkelig, vil fagpersonen kunne miste troverdighet overfor mottageren. Det vitenskapelige språket blir dermed gjerne presentert på en måte som ivaretar en autoritet. Fagfolk kan imidlertid, gjennom å modifisere kommunikasjonen, skape en viss

avstand til sin egen profesjonelle autoritet, noe som kan være positivt overfor en klient (Terum & Molander, 2008).

2.7.4 Språk og asymmetri

Blakar (1972) påpeker at språk kan brukes både i forhold til maktutøvelse, men også undertrykkelse, som for eksempel i forhold til likestilling mellom kjønn. Blakar (1972) nevner blant annet oljebransjens teknokratiske språkbruk som en av de grunnleggende virkemidlene for å sikre interesser overfor politikere. Han hevder her at språket var en viktig del i prosessen med å overkjøre politikere, som ikke hadde forutsetninger for å kommunisere på likefot innenfor dette området. Fagspråk kan med andre ord brukes i maktsammenheng. Men er bruken av fagspråk bare negativ? Nei, mener Blakar. Han påpeker at fagspråket er viktig, fordi det sikrer en presis kommunikasjon mellom fagfolk innenfor samme profesjon. Når fagspråk brukes på tvers av profesjoner eller overfor lekfolk vil et slikt språk imidlertid kunne føre til en asymmetri i maktforholdet. I sakkyndige vurderinger kombineres et vanskelig tilgjengelig fagspråk med en kommunikasjonsform der rådgiveren ikke refererer til seg selv, men til tjenesten. Dette gir grunnlag for en ytterligere asymmetri i maktforholdet mellom PP-tjenesten og mottakerne av de sakkyndige vurderingene. PP-tjenesten vil også, gjennom sitt språk i sakkyndige vurderinger, sikre legitimitet og troverdighet gjennom fagspråket. Det er imidlertid et problem i forhold til at dette, i tillegg til å gjøre sakkyndige vurderinger vanskelige å forstå for utenforstående, også kan ha en fremmedgjørende effekt. (Tveitnes, 2018).

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelige forskningen skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming til forskningsarbeidet. I kvantitativ forskning foreligger det gjerne en hypotese, som man ønsker å teste ut. Man kan deretter gjennom innhenting av data sette resultater opp mot hypotesen. Den kvantitative forskningen kan derfor defineres som deduktiv (Bryman, 2012). Kvalitativ forskning kan sies å være induktiv, noe som innebærer at man ikke har en hypotese på forhånd, men at resultater fra arbeidet kan danne grunnlag for en hypotese. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at det dreier seg om spesielle kjennetegn ved fenomenet

som studeres. Denne metoden regnes for å være hensiktsmessig å bruke når man undersøker fenomener som man ønsker å oppnå en grundigere forståelse innenfor. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ tilnærming for å forsøke å besvare min problemstilling. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsket å få et dypere innblikk i hvordan lærere opplever sakkyndige vurderinger. Jeg ønsket heller ikke å prøve ut en hypotese, men heller være mer åpen i forhold til at den kvalitative tilnærmingen ville kunne lede meg inn i ny innsikt som jeg ikke hadde vurdert på forhånd. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever flere aspekter ved det kvalitative intervju, og en av disse er forandring. Intervjueren kan endre holdninger, oppdage nye aspekter ved temaet de undersøker, og kan få øye på forbindelser de tidligere ikke var oppmerksomme på. Jeg ønsket, gjennom å velge den kvalitative metoden, å være åpen for dette.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

I kvalitativ forskning kan fenomenologi sees som et begrep som er knyttet til interesse for å forstå fenomener utfra informantens egne perspektiver. Dette innebærer også at man forsøker å se informantens opplevelser og oppfatninger av verden som slik de fremstår for dem, fremfor å fokusere på en objektiv sannhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Kjennetegn ved intervju som har denne tilnærmingen er blant annet at intervjuet fokuserer på informantens opplevelser og livsverden. Selv om intervjuet er konsentrert rundt bestemte tema, er det ikke strukturert på en fast måte, og intervjuet har som formål å innhente kvalitativ kunnskap fra informanten.

3.2 Ulike typer intervju

Innenfor kvalitativ forskning kan man skille mellom ulike typer intervju. Dette spenner fra det ustrukturerte intervjuet, der spørsmål gjerne er formulert på en åpen måte, og der spørsmål i stor grad tilpasses situasjonen. (Johannesen et al., 2010). I andre enden finner man de strukturerte intervjuene, der tema og spørsmål er bestemt, og der det foreligger faste svaralternativer. Mellom disse ytterpunktene finner man det semistrukturerte intervjuet, som jeg har valgt å bruke. Denne intervjuformen kjennetegnes ved at den har en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men der det foreligger en fleksibilitet i forhold til rekkefølge på spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

3.2.1 Valg av intervju

Jeg valgte den semistrukturerte intervjuformen, fordi jeg ønsket å konsentrere intervjuene rundt utvalgte spørsmål som kunne gi meg svar på mine forskningsspørsmål. Likevel ønsket jeg at det skulle foreligge en fleksibilitet i intervjuene. Dette ønsket jeg, fordi jeg tenkte at det ville kunne være muligheter for at informantene ønsket å snakke mer om et tema, eller at de kanskje brakte inn momenter som jeg ikke hadde forutsett. Min tanke var også at, med et utvalg bestående av fire informanter, ville det at intervjuene var delvis strukturert, kunne gi et inntrykk av om informantene hadde sammenfallende erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken vokste frem i løpet av 1600 tallet, og ble senere fremmet av Wilhelm Dilthey som metode innenfor humanistisk vitenskap. Ordet har sin opprinnelse i gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. Innenfor Hermeneutikken er et sentralt poeng at fenomener må sees i lys av konteksten de forekommer i (Gilje & Grimen, 2013). Det hermeneutiske synet innebærer også at man ikke kan finne en virkelighet som er objektiv. (Nilssen, 2012). Mennesker har alle sin subjektive sannhet, og de tolkes subjektivt. Et annet moment er at forskeren og forskningssubjektet interagerer, noe som skaper en gjensidig påvirkning. Menneskene som forskeren arbeider med har sin forståelse, og det har også forskeren. Forskerens forståelseshorisont består av egen kunnskap og opplevelser, og denne har også betydning for hvordan fenomenene tolkes. Denne forforståelsen påvirkes imidlertid av erfaringer, og vil således kunne endres som følge av disse (Gilje & Grimen, 2013).

3.3.1 Den hermeneutiske sirkelen

Den hermeneutiske sirkel er sentral innenfor hermeneutikken. Sirkelen innebærer at tolkning er i en veksling mellom helheten og deler. Forskerens egen forståelse virker sammen med det som blir fortolket, og konteksten (Nilssen, 2012). Dette betyr at vi, når vi tolker et fenomen, vil veksle mellom delene og helheten. Vår egen forståelseshorisont vil medføre at vi har en forforståelse som påvirker vår fortolkning av fenomenet. (Fjelland, 1991). Denne vekselvirkningen vil også gjøre seg gjeldende i forhold til interaksjon med en informant i et intervju.

Jeg tenker at den hermeneutiske tilnærmingen er sentral i forhold til min forskningsoppgave. Ved å bruke en intervjuform som er semistrukturert, tenker jeg at det vil være en dynamikk i

intervjuet, en vekselvirkning mellom meg som intervjuer, og subjektet som blir intervjuet. Jeg bringer med meg min forkunnskap om emnet, noe som har formet intervjuguiden min, og som også vil kunne forme samtalen mellom meg og informanten. I tillegg vil også min analyse av datamaterialet være preget av å se delene i lys av helheten, og omvendt, samt at mine forkunnskaper og fordommer også vil medvirke i hvordan jeg tolker informantenes utsagn.

3.4 Min egen bakgrunn

3.4.1 To roller

I mitt arbeid som PP-rådgiver, er utarbeidelse av sakkyndige vurderinger en sentral del av arbeidet. Før forskningsarbeidet startet hadde jeg derfor gjort meg opp noen tanker om hvordan det ville være å forske på noe som ligger min egen hverdag så nært. Ville jeg ha et ubevisst ønske om at intervjuene skulle gi et positivt inntrykk av sakkyndige vurderinger, for å beskytte min faglige selvfølelse, eller ville jeg følge meg tvunget til å se etter det motsatte?

Som PP-rådgiver er den objektive og nøytrale rollen en viktig del av arbeidet. PP-tjenesten skal gjøre uavhengige vurderinger. Min opplevelse av dette er at jeg opplever et godt samarbeid med lærere og ledelse, men at jeg også må ha et kritisk blikk, og ikke bli fanget i læreres beskrivelser av problemer, ressurser og arbeidssituasjon. Dette kritiske blikket tenker jeg er viktig å være oppmerksom på, i min rolle som forsker. Det er en del av mine fordommer, og blir en del av min forståelseshorisont. Dalen (2010) fremhever Pierre Bourdieus synspunkt om viktigheten av å forstå menneskets livsverden, fremfor å avsky, le eller gråte over den. For min del tenker jeg at det er viktig å forsøke å se på utsagn på en ikke-dømmende måte, og i minst mulig grad farget av min forståelse av livet i skolen.

3.4.2 Hvordan vil min rolle kunne påvirke informantene?

I forhold til gjennomføringen av intervjuene tenker jeg at det er sannsynlig at min rolle som ansatt i PP-tjenesten kan ha hatt innvirkning på mine informanter, i forhold til hva de følte seg komfortabel med å si. Jeg var spent på dette, for jeg tenkte det kunne slå ut på ulike måter. Informantene ville kanskje legge bånd på sine uttalelser, og gjennom dette fremstille sine opplevelser som mer positive enn de virkelig var. Jeg tenkte også at det motsatte kunne skje – at deres eventuelle misnøye med min profesjons rolle kanskje ville gi utslag i en mer negativ

fremstilling. Jeg forsøkte derfor under intervjuene å ikke løfte frem min rolle som PP-rådgiver. Informantene visste at jeg jobbet i PP-tjenesten, ettersom at de hadde fått informasjon om dette på forhånd, men jeg tenkte likevel at det ville være viktig å tone ned min rolle. Dette gjorde jeg ved å ikke trekke frem mine egne erfaringer i mitt arbeide, og jeg snakket så lite som mulig om mitt arbeid i PP-tjenesten.

Jeg tenker imidlertid også at mitt forhold til det jeg skulle forske på kan være en styrke, i forhold til at jeg kjenner fagområdet godt, og at jeg derfor hadde muligheter til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg tror også at det at jeg selv har jobbet i skolen, gjorde at jeg kjenner systemet i skolen relativt godt. Dette gjorde at jeg til en viss grad forsto hva lærerne mente når de snakket om de ulike utfordringene i skolen, og om sin hverdag. Jeg har også reflektert over muligheten for at min forståelseshorisont ville legge føringer for mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og at dette ikke nødvendigvis vil være positivt. Jeg tenker at det derfor er viktig å ha disse refleksjonene i bakhodet, når man ser på besvarelsene.

3.5 Etiske hensyn

Etikk handler om regler, prinsipper og retningslinjer for å vurdere om handlinger er riktige eller gale (Johannesen et al., 2010). Etikk er derfor en sentral del av forskningsvirksomhet. Det finnes en rekke eksempler på forskningsarbeid, der dårlige eller mangel på etiske vurderinger har tilført enkeltpersoner skade, og viktigheten av å ivareta etiske hensyn blir derfor svært viktige. Dette gjelder også innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Dette innebærer at man som forsker må vurdere hvordan et tema kan forskes på, uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser. (Johannesen et al., 2010).

3.5.1 Etiske hensyn under intervjuene

Intervjuet er, ifølge Kvale & Brinkmann (2009) en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der intervjueren og informanten produserer kunnskap i fellesskap. De påpeker også at forskningsintervju som metode innehar mange etiske problemstillinger. Det kreves blant annet en fin balanse mellom intervjueren og han eller hennes ønske om kunnskap, og å samtidig ha respekt for informantens integritet. Dette forsøkte jeg å ivareta ved å forsøke å være oppmerksom på verbale eller nonverbale tegn fra informantene, som kunne kommunisere angst eller ubehag.

3.5.2 Etiske retningslinjer

Før forskningsarbeidet gjorde jeg en vurdering i forhold til de personvernmessige sidene ved prosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk for en rekke fagområder, deriblant samfunnsvitenskapene. Komiteen har også som funksjon å vurdere etiske sider ved forskningsarbeid, etter forespørsel fra forskere. Retningslinjene inneholder i alt 46 punkter. Før jeg startet forskningsarbeidet, leste jeg gjennom disse punktene, for å se hvilken relevans dette hadde til mitt arbeid. Jeg vurderte det dithen at mitt arbeid ville være innenfor rammene av disse retningslinjene, men at hensyn til anonymitet og personvern ville måtte ivaretas på en forsvarlig måte. Jeg tok deretter kontakt med NSD, og forspurte om de vurderte prosjektet som meldepliktig. Det gjorde de, og jeg sendte deretter inn en søknad, der jeg redegjorde for forskningsarbeidet. NSD ga tilbakemelding på et par punkter der de ønsket presiseringer, og etter at dette var gjort, ble prosjektet godkjent.

3.5.3 Personvernet

En viktig etisk side av forskningsarbeidet er personvernet. Dette ble ivaretatt ved at transkripsjoner av intervju ble anonymisert. Det samme ble navn på kommune, skole og andre geografiske navn som kunne svekke anonymiseringen av informantene. Diktafonene som inneholdt intervjuene, ble låst inne i låsbart skap. I et annet låsbart skap ble dokumenter knyttet til informantene oppbevart. Det ble ikke nevnt navn under intervjuene, slik at personene dermed ikke kunne identifiseres på bakgrunn av dette.

3.5.4 Samtykke

Informantene fikk utlevert brev der det ble informert om forskningsarbeidet og hva formålet med arbeidet var. Det ble opplyst om hvordan intervjuene skulle gjennomføres, hvor lang tid de kom til å ta og hvordan data ville bli oppbevart i ettertid. Det ble også informert om at samtykket når som helst kunne trekkes tilbake, og at intervjuet kunne avbrytes når som helst, dersom informantene ønsket dette. Dette ble også gjentatt muntlig før intervjuene ble gjennomført.

3.6 Metodologiske sider ved forskningsarbeidet

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan forklares som et mål på stabiliteten på det man måler. Dersom man for eksempel gjør gjentatte målinger over tid med samme betingelser, og disse viser det samme, kan man anta at reliabiliteten er høy. Reliabilitet kan derfor sees på som graden av pålitelighet i de målinger man foretar (Johannessen et al., 2010). Validitet handler om hvorvidt det man måler er det som man har til hensikt å måle. Et eksempel på dette kan være at, dersom man diskuterer hvorvidt IQ tester er valide, handler det om hvorvidt disse testene virkelig måler IQ eller om de måler noe annet (Bryman, 2016). Testene kan dermed være reliable, men de er ikke nødvendigvis valide. I kvantitativ forskning er disse to begrepene sentrale, i forhold til å vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid.

Johannessen et.al (2010) påpeker at disse kriteriene er problematiske i forhold til kvalitativ forskning, og henviser til at en mer hensiktsmessig måte å vurdere kvalitative studier på er gjennom å bruke begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet*. Jeg har derfor valgt å se mitt arbeide i lys av disse begrepene.

3.6.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Jeg har forsøkt å ivareta pålitelighet gjennom å gi en detaljert beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene og analysen. Intervjuene ble gjennomført under relativt like ytre betingelser i alle tilfellene, ettersom de ble gjennomført på enerom i skolenes lokaler.

3.6.3 Troverdighet (Begrepsvaliditet)

Johannessen, et al (2010) påpeker at det å være godt kjent med feltet, kan øke troverdigheten, ved at man dermed kan skille relevant informasjon fra informasjon som ikke er relevant. Et annet element er metodetriangulering, der man bruker ulike metoder, som for eksempel både intervju og observasjon, eller at man også tar utgangspunkt i flere settinger. I min studie tenker jeg at min forkunnskap om emnet gjør at jeg har en mulighet til å skille ut relevant informasjon. I forhold til trianguleringen har jeg ikke benyttet dette i min studie, men har brukt fire informanter som har fått spørsmål fra samme intervjuguide. Dette har gitt meg

mulighet til å innhente perspektiver fra fire forskjellige kilder, noe som kan bidra til å styrke troverdigheten i materialet.

3.6.4 Overførbarhet (ekstern validitet)

Dette handler om hvorvidt en studie kan ha en viss overføringsverdi til andre sammenhenger, utenfor det konkrete området man studerer. I mitt tilfelle tenker jeg at man bør være forsiktig med å trekke slutninger om overføringsverdi, ettersom en kvalitativ studie med fire informanter, på ingen måte kan sies å ha generaliseringsverdi, i kvantitativ forstand. Det som jeg tenker eventuelt styrker en oppfatning av overførbarhet, er at studien er gjennomført på to skoler som er ordinære, og der informantene var ordinære ansatte i skolevesenet.

Informantene i studien hadde også ulik fartstid og roller i skoleverket, og representerte på den måten et vidt spekter av pedagoger i skolesystemet.

3.6.5 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet tilsvarer objektivitetskriteriet i kvantitativ forskning, og i kvalitativ sammenheng er det viktig, selv om forskeren bringer sitt perspektiv inn i arbeidet, at forskningsresultatene ikke er et resultat av subjektive holdninger. Det er derfor viktig med en grundig beskrivelse av forskningsprosessen og beslutninger som tas underveis. Dersom fortolkninger støttes av annen relevant litteratur, kan dette også bidra til å styrke bekreftbarheten. I tillegg kan informantenes støtte av tolkningen bidra til dette. (Johannesen et al., 2010). Jeg har valgt å forsøke å beskrive arbeidet som gjort på en grundig måte, og har også forsøkt å gjøre rede for hvordan jeg har tolket funnene. Jeg har også forsøkt å bidra til bekreftbarheten ved å støtte meg på teori og annen relevant forskning på området.

3.7 Intervju

3.7.1 Forberedelser til intervjuene

Etter at jeg hadde utarbeidet en prosjektplan for arbeidet, tok jeg kontakt med to skoler på Østlandet. Jeg sendte epost, der jeg beskrev prosjektet mitt, og at jeg ønsket å intervjuere lærere. Jeg fikk et høflig nei fra rektor på den ene skolen, og den andre skolen hørte jeg ikke noe fra. Jeg sendte derfor ut en forespørsel til to andre skoler. Jeg mottok positive svar fra disse, og avtalte deretter at jeg skulle ta nærmere kontakt når jeg var klar. Den ene skolen hadde klassetrinn fra 1-7, mens den andre var en ren ungdomsskole. Jeg ba om å få intervjuet to

personer på hver av skolene, totalt fire informanter. Jeg forklarte at jeg ønsket personer som hadde erfaringer med sakkyndige vurderinger, enten gjennom å ha vært spesialpedagog, kontaktlærer, faglærer eller på annen måte vært involvert i spesialundervisning. Utover dette spesifiserte jeg ingen ytterligere kriterier. Rektorene på de to skolene sto for forespørsler til aktuelle informanter.

Jeg gikk deretter i gang med å søke godkjenning fra NSD, og etter at de hadde godkjent prosjektet, kunne jeg sette i gang med intervjuene. Jeg sendte da ut et informasjonsbrev til informantene, der det sto mer utdypende informasjon om prosjektet, samt en samtykkeerklæring. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker.

3.7.2 Intervjuskjema

Jeg benyttet et intervjuskjema som jeg hadde utarbeidet, der jeg hadde satt inn spørsmål, med oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde kategorisert de ulike spørsmålene innenfor de forskningsspørsmålene jeg ønsket å finne svar innenfor.

En mangel på trening i gjennomføring av intervju, med dertil følgende usikkerhet, kan innvirke negativt på intervjusituasjonen. Johannesen et al (2010) omtaler dette som intervju effekt, og at det å være godt forberedt er viktig for å unngå dette i størst mulig grad. I ukene før intervjuene ble gjennomført, øvde jeg derfor på å gjennomføre intervju med skjemaet. Dette gjorde jeg sammen med to kolleger på jobben min. Jeg vurderte at dette ville være hensiktsmessig av flere grunner. For det første ville jeg få litt trening med tanke på å være i rollen som intervjuer, som nevnt over. Jeg vurderte også at jeg ville få en pekepinn på hvor lang tid intervjuene ville ta, og i tillegg fikk jeg innspill fra kollegene som jeg intervjuet, knyttet til utformingen av intervju spørsmålene

3.7.3 Valg av informanter

Valg av informanter er et viktig tema innenfor forskning, der intervju anvendes. Man må ta stilling til hvem som skal intervjues, og også hvor mange. Det blir en avveining i forhold til tid og ressurser knyttet til forskningsarbeidet, og hva som er nødvendig for å kunne gi et tilstrekkelig grunnlag (Dalen, 2011). Jeg valgte å bruke informanter fra både ungdomstrinn og barnetrinn. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få innsikt i opplevelser fra begge disse feltene. Selv om ungdomstrinnet er en forlengelse av barnetrinnet, faglig sett, er det likevel noen forskjeller. På ungdomstrinnet møter elevene flere lærere, og dette innebærer også at

kontaktlærere ofte ikke har sine elever i så mange timer som de ville hatt på barnetrinnet. Forskning viser også at det er forskjeller mellom disse trinnene, når det gjelder spesialundervisning, i form av at andelen spesialundervisning er høyest på ungdomstrinnet. (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Ettersom det er ulikheter som nevnt over, tenkte jeg at det ville være hensiktsmessig å innhente informasjon fra begge trinnene, og være åpen for at det ville kunne gi nyttig informasjon i forhold til min problemstilling.

3.7.4 Informantene

Informantene besto av to lærere og to ledere. Den ene lederen var rektor i ungdomsskolen, mens den andre var assisterende rektor på barneskolen. Begge disse hadde erfaring med sakkyndige vurderinger, både i den tiden de arbeidet som lærere, men også i rollen som skoleledere. De hadde dermed forholdt seg til sakkyndige vurderinger, både som pedagog og som vedtaksfatter. De to andre informantene var kontaktlærere. Disse to hadde erfaring fra sakkyndige vurderinger i form av at de arbeidet som kontaktlærere, og hadde hatt elever med vedtak i klassen. I forhold til erfaring, spente dette fra seks år til 25 års ansiennitet innenfor skoleverket. Tre av informantene var kvinner, og en var mann. Informantene mine hadde ikke formell spesialpedagogisk videreutdanning. Jeg har, i personvernøyemed, gitt informantene fiktive navn. De vil i oppgaven bli omtalt som Fredrik, Johanne, Astrid og Ida.

3.8 Gjennomføring

3.8.1 Gjennomføring av intervjuene

Det ble brukt diktafon under intervjuene. I forespørselen til informantene hadde jeg oppgitt at intervjuene ville vare ca. en time. Jeg forsøkte derfor å holde meg innenfor denne rammen, så godt det lot seg gjøre. Før intervjuet startet, informerte jeg deltagerne om at intervjuet var frivillig, og at informantene sto fritt til å avbryte intervjuet når som helst, dersom de ønsket det. Jeg informerte også om at intervjuet ville bli transkribert, og at de hadde rett til innsyn i transkriberingen, når den var ferdig. Alle intervjuene ble gjennomført på enerom på skolene.

Hvor et intervju gjennomføres kan ha betydning for resultatet. Dersom det gjennomføres på intervjuerens kontor, kan dette oppleves som utrygt eller maktmessig skjevt for informanten. Blir intervjuet gjennomført på informantens arbeidsplass, vil informanten kunne føle seg tryggere i forhold til maktforholdet, men samtidig kan dette medføre to ulemper. Det ene er at

informanten kan være engstelig for å bli overhørt av andre kolleger, og det andre er at man risikerer å bli avbrutt i løpet av intervjuet (Johannesen et al., 2010). Jeg hadde på forhånd avtalt med skolens ledelse om at jeg trengte et rom der vi kunne sitte uforstyrret, og dette gikk i orden. Vi ble ikke forstyrret under intervjuene, og rommene hadde en slik utforming at andre ikke kunne overheøre samtale utenfor rommet eller ha innsyn.

Jeg brukte to diktafoner, slik at jeg hadde en backup av opptakene dersom en av diktafonene feilet. I tillegg hadde jeg en notatblokk, der jeg kunne notere stikkord, for å lettere å kunne stille eventuelle oppfølgingsspørsmål som jeg ikke på forhånd hadde tenkt på. Det ble ikke servert mat under intervjuet, men vi hadde tilgang til kaffe.

Det viste seg at en time var et godt estimat, og jeg klarte å holde meg innenfor dette, uten at jeg trengte å kutte ned på spørsmål fra intervjuguiden. Under samtlige av intervjuene opplevde jeg at oppfølgingsspørsmålene mine var nyttige, fordi jeg ofte måtte stille disse for å holde samtalen i gang. Jeg opplevde at dette ikke var fordi informantene var uvillige eller uinteresserte, men at det var mulig at de oppfattet spørsmålene som litt vide. Ved å stille oppfølgingsspørsmål, som virket spesifiserende, virket det som det var lettere for informantene å komme i gang (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Samtlige av informantene virket å være engasjert i emnet, til en viss grad, og dette tror jeg bidro til at intervjuene opplevdes for meg som relativt greie å gjennomføre. I tillegg til oppfølgingsspørsmål når det trengtes, forsøkte jeg å passe på å ytre bekreftende tilbakemeldinger, slik at informantene skulle bli betrygget på at jeg var engasjert og interessert i det de fortalte. Jeg forsøkte imidlertid å balansere dette, fordi jeg ikke ønsket at bekreftende tilbakemeldinger, i for stor grad, eventuelt skulle påvirke informantenes vektlegging av synspunkter (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

3.8.2 Asymmetri

Et forskningsintervju kan sees som en asymmetrisk samtale. Forskeren har en agenda, og det er også forskeren som styrer intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet preges av at intervjueren stiller spørsmålene, og at det er informanten som svarer. Et resultat av denne asymmetrien er blant annet at informanten kan velge å holde tilbake informasjon. I hvor stor grad denne asymmetrien påvirket mine informanter tenker jeg er vanskelig å vurdere. Jeg hadde tenkt over denne problematikken i noe grad i forkant av intervjuene. Måten jeg valgte å angripe dette på var å forsøke å gjøre situasjonen så lite formell som mulig. Før intervjuet

startet valgte jeg å snakke litt med informantene om ting som ikke hadde direkte relevans for selve intervjuet. Jeg forsøkte også, som tidligere nevnt, å tone ned min yrkesmessige rolle som PP-rådgiver. Ved et par anledninger opplevde jeg at informantene gjerne ville fortelle noe som jeg oppfattet som en digresjon fra tema. Jeg valgte da å oppmuntre de til å slutføre disse resonnementene, fremfor å kommunisere at dette lå utenfor spørsmålet mitt, fordi jeg tenkte at dette ville kunne bidra til en følelse av mindre grad av asymmetri i situasjonen. Jeg tenker at det asymmetriske forholdet nok var tilstede uansett, men at jeg forhåpentligvis klarte å skape en mer avslappet stemning med denne tilnærmingen.

3.8.3 Svakheter ved metoden

Kvale og Brinkmann (2009), hevder at intervju er en kunst og at det tar tid å bli en god intervjuer. I etterkant har jeg reflektert over mulige svakheter ved gjennomføringen av intervjuene. Gjennom mitt arbeide som rådgiver er jeg vant til å snakke med mennesker i ulike situasjoner, og har erfaring med å snakke med lærere, elever og foresatte. Jeg følte meg derfor relativt komfortabel i intervjusituasjonene, og opplevde ikke dette som spesielt stressende. Min oppfatning er likevel at disse intervjuene for meg var en ganske annen opplevelse enn det jeg hadde erfaring fra. Jeg tenker at jeg i forhold til enkelte spørsmål kunne fulgt disse enda lengre, ved at jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål. Dette kunne gitt ytterligere informasjon. Jeg tror dette kan skyldes min manglende erfaring med denne typen intervju, og at jeg også kanskje var opptatt av å rekke gjennom de spørsmålene jeg hadde i intervjuskjemaet.

3.9 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg disse, i løpet av en periode på fire uker. Jeg brukte to datamaskiner, slik at jeg kunne styre opptaket fra intervjuene, etter hvert som jeg skrev ned intervjuet på den andre maskinen. Jeg lastet ned et gratis program, som jeg syntes var bedre å bruke som medieavspiller, enn den som jeg hadde på maskinen.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) finnes det ulike måter å transkribere et intervju på. Gail Jeffersons system innenfor konversasjonsanalyse inkluderer tonefall, stemmevolum og toneleie i transkriberingen. Jeg valgte å transkribere ordrett, men uten å beskrive tonefall, stemmevolum og lignende, slik det er vanlig å gjøre dersom man bruker Jeffersons tilnærming (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette gjorde jeg, fordi jeg mente at meningsinnholdet i det som ble sagt, var det jeg primært var ute etter. Likevel valgte jeg å sette inn merknader, der

jeg oppfattet at pauser eller nøling i samtalen var påfallende. Dette fordi jeg tenkte at slike aspekter kunne ha en mening i seg, dersom man sammenholdt det med de spørsmålene som ble stilt. Under transkriberingen anonymiserte jeg informantene, og også navn på skoler eller andre geografiske plasser som ble nevnt under intervjuene.

Jeg opplevde transkriberingsprosessen som en arbeidskrevende prosess, men jeg la også merke til at jeg under denne prosessen ble godt kjent med intervjumaterialet. Jeg hadde hørt gjennom intervjuene flere ganger før jeg startet transkribering, men når transkriberingen ble igangsatt, opplevde jeg at informasjon som jeg ikke hadde festet meg ved under lytting, trådte frem. Min oppfatning er at denne prosessen, som var tidkrevende og møysommelig, ga verdifulle bidrag til forskningsprosessen. Dalen (2011) løfter dette frem som et viktig moment. Når forskeren selv transkriberer intervjuene, innebærer det en unik mulighet til å bli godt kjent med materialet. Dalen uttrykker det blant annet gjennom at forskeren får en annen nærhet til stoffet, som kan bidra positivt til analyseprosessen.

3.10 Analyse

Etter at jeg hadde transkribert materialet, leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger, og markerte utsagn som jeg umiddelbart syntes var interessante. Jeg valgte deretter å fargekode de ulike utsagnene. Fargekodene koblet jeg så til de ulike forskningsspørsmålene som jeg hadde nedfelt i intervjuguiden. Disse forskningsspørsmålene var følgende:

Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?

Hvordan opplever læreren anbefalingene i forhold til realisme og ramme faktorer?

Hvordan opplever læreren de sakkyndige vurderingene i forhold til kjennskap til eleven og elevens styrker?

Hvordan opplever læreren språket i de sakkyndige vurderingene?

Etter at dette var gjort, lagde jeg tabeller for hvert intervju, der jeg delte tabellen inn i henhold til de ulike forskningsspørsmålene. Tabellene ble fargekodet, og de samme fargekodene brukte jeg på å markere utsagn i transkripsjonen. Jeg grupperte deretter utsagn i forhold til hvor jeg oppfattet at de hørte hjemme. I de fleste tilfellene, ble utsagn som var svar på intervju spørsmål, sortert inn under det forskningsspørsmålet som intervju spørsmålet hørte inn under, men i noen tilfeller oppdaget jeg at utsagn inneholdt informasjon som også var relevant

for et annet forskningsspørsmål. Når dette var gjort, gikk jeg grundig gjennom tabellene, for å forsøke å finne utsagn innenfor de ulike kategoriene, der det forelå mest informasjon.

3.10.1 Experience near/experience distant

Innenfor kvalitativ forskning kan begrepet *experience near* forklares som de konkrete utsagnene som informantene kommer med, for å beskrive noe. Begrepet *experience distant* betegner disse utsagnene, etter at de er tolket av forskeren. Dalen (2011) beskriver dette som en prosess der analysen har ført utsagnet over til et mer fortolkende nivå.

Jeg valgte å anvende denne fremgangsmåten, fordi jeg vurderte dette som en god fremgangsmåte for å sette utsagnene i sammenheng med mine egne erfaringer, min kunnskap om emnet, og også for å kunne se informasjonen i lys av eventuelle teoretiske bidrag. Etter min oppfatning ble dette en måte å arbeide i tråd med den hermeneutiske sirkelen. Ved å veksle mellom å lese de konkrete utsagnene og å abstrahere disse, føler jeg at denne prosessen i større grad ble mer systematisert enn den ellers ville blitt. Jeg oppdaget også ved et par anledninger at oppfatninger som ble kommunisert i intervju, som jeg tidligere ikke hadde registrert som vesentlige, ble fanget opp. Min opplevelse var at denne fremgangsmåten ga meg ytterligere informasjon fra datamaterialet. Følgende er en fremstilling av hvordan jeg valgte å gjøre dette arbeidet:

Experience near	Experience distant	Teori
«Og så er det noe intervju med eleven, men det er jo i liten grad elevens ønsker eller tanker om ting...»	Elevens stemme kommer ikke fram i sakkyndig vurdering	Medvirkning – aktørperspektivet barnekonvensjonens art 12
«fordi at det er jo pedagog jeg er, jeg skal formidle kunnskap...»	Anbefalinger går utover det lærer oppfatter er lærerens rolle	Rolleforståelse Lærerens kompetanse

Jeg opplevde denne prosessen som krevende, men samtidig svært interessant. Etter hvert som jeg opplevde å se sammenhenger i materialet, måtte jeg også gå tilbake igjen til transkriberingene, for å kontrollere at utsagnene sto i den konteksten jeg hadde oppfattet, for å ikke tolke disse på feil grunnlag. Jeg erfarte at jeg, i denne prosessen, også oppdaget nye sider ved materialet som jeg hadde oversett tidligere.

4.0 Funn

Ettersom jeg startet med fire forskningsspørsmål, har jeg valgt å presentere funn fra spørsmål som hører inn under disse kategoriene. Jeg har, etter analysen, plukket ut tema innenfor disse kategoriene som jeg anser å være mest fremtredende.

4.1 Opplever læreren sakkyndige vurderinger som en didaktisk ressurs?

Innenfor denne kategorien opplevde jeg at tre tema var fremtredende. Disse var *digitale ressurser, sosial kompetanse og inkludering*. I forhold til digitale ressurser, lå dette spørsmålet som et oppfølgingsspørsmål i min intervjuguide, og jeg spurte derfor informantene spesifikt om dette. De to andre temaene kom frem indirekte, i form av at jeg stilte spørsmålet *opplever du at sakkyndige verktøy inneholder anbefalinger om konkrete arbeidsverktøy eller metoder?*

I forhold til digitale ressurser fremkom det tydelig at alle fire informantene savnet dette. Fredrik nevner i denne sammenhengen at han tenker at det kan være mange nyttige programmer, men at de i liten grad får tips om dette. Han uttrykker det slik:

«Jeg tenker jo at vi er inne i en digital verden, så jeg føler at hos oss så er det kanskje i forhold til tips rundt...vi har jo et ansvar sjøl, for all del, men kanskje... jeg vet jo at Statped og andre har noen forslag til hva man kan jobbe med i noen case, holdt jeg på å si, så kanskje litt oppdatering på det feltet kunne vært interessant.»

Fredrik nevner også ulike diagnoser og vansker der han tenker at det kanskje vil kunne være digitale ressurser, som vil kunne bidra til å gi eleven et bedre opplæringstilbud. Han uttrykker at han kjenner til at det finnes mange typer apper, men savner anbefalinger om hvilke som er gode og som kan anbefales av fagfolk. Han sier:

«Ja, om det er autismespekterforstyrrelser eller det er andre utfordringer, holdt jeg på å si, så, det kunne vært nyttig tenker jeg. For det å finne frem i det vrimmelet av tilbud, for det er jo ganske mye som er der ute i forhold til...mulighetene er der, men det er liksom å finne frem de gode verktøyene, som kanskje kan være litt strevsomt å finne fram i den jungelen av apper og varianter.»

Johanne etterlyser også tips om digitale ressurser i sakkyndige vurderinger. Hennes oppfatning er at den tilpassa opplæringa kunne blitt bedre, dersom man hadde mulighet til å arbeide med individuelle tilpasninger på digitale verktøy. I forhold til hvordan hun opplever sakkyndige vurderinger på dette området, sier hun:

«Nei, ikke de som jeg har lest. Fordi jeg merker jo på de iop lærerne som vi har her på huset ihvertfall, må på en måte gå i eget forskningsfelt, undersøke, finne ut av... melde seg på kurs, få tak i bøker, forenkla bøker, og det er sjelden etter anbefalinger fra sakkyndig vurdering. Det er mer at man vet at det er lurt eller har hørt med andre som har erfaring fra eller vært på en kurs eller. Vi må på en måte finne opp kruttet sjøl. Ofte.»

Johanne ser for seg at dette ville kunne gitt muligheter for tilrettelegging, som ville kunne vært positivt for elevene. Hun uttrykker dette slik:

«Det hadde vært veldig gunstig for elever hvis man har en sammensatt gruppe – noen må øve på arbeidsminne, noen må øve på leseforståelse osv, at man kunne satt de til å jobbe individuelt på pc, at det kunne vært enklere for hver enkelt å nå sine mål, for det er jo det som blir utfordringa noen ganger, at du skal favne alle og en, og en, så det kan jeg savne noen ganger, noen gode ressurser på det, fordi vi som kontaktlærere har jo ingen kursing eller erfaring med iop, og gjennomføring.»

Astrid opplever også at forslag om konkrete arbeidsverktøy eller metoder i liten grad inkluderer digitale ressurser. Hun uttrykker at hun opplever at de senere år er sakkyndige vurderinger blitt bedre i forhold til generelle anbefalinger, som kan være til nytte i forhold til den enkelte eleven, men i forhold til digitale ressurser sier hun følgende:

«Har nok ikke opplevd så veldig mye i forhold til det digitale, men det går mer på sånn – hva er lurt i et klasserom, forutsigbarhet, dagstavle, mål, sånne ting, i mindre grad digitalt, hvis du spør om det.»

4.1.1 Sosial kompetanse

Fredrik forteller at de, på hans skole, har fått det ganske godt til, når det gjelder arbeid med sosial kompetanse, og nevner blant annet bruk av positiv forsterkning, og også at de har miljøterapeut på skolen som bidrar i dette arbeidet. Han opplever imidlertid at dette området er der sakkyndige vurderinger bidrar minst, i form av anbefalinger om tiltak. Han sier følgende:

«Det tror jeg nok, i hvert fall de sakkyndige hos oss er - det er nok der vi kanskje får minst bistand, tenker jeg. I forhold til metodiske valg rundt det, så der er vi nok – der har vi jobba mye. Vi har egentlig ganske bred erfaring i å jobbe med adferdsvansker. Vi har en miljøterapeut på huset, så jeg føler at vi har gode rutiner for akkurat den typen jobbing, vi har veldig fokus på det å jobbe etter forsterkermodeller, holdt jeg på å si, altså forsterke god adferd kontra å straffe dårlig adferd – det har vi brukt mye energi på, der føler jeg at vi har kommet et godt stykke der altså, en del lærere som kanskje har tenkt annerledes, og som nå ser nyttigheten av – altså at det blir bedre effekt da, å tenke motsatt i mange case i hvert fall.»

Johannes opplevelse er i stor grad i tråd med Fredriks. Hun forteller at hun synes at man noen ganger lykkes bedre med de fagovergripende målene, fordi det etter hennes oppfatning er konkrete mål, der man lettere kan se en progresjon hos eleven. Hennes opplevelse er også at det i liten grad er mye å hente fra sakkyndige vurderinger på dette området. Hun sier:

«Nei, der har jeg vel ikke hatt så mye – ofte er jo de fagovergripende måla noe vi setter, så som når jeg skriver fagovergripende iop, så står ikke det fra sakkyndig veldig konkret hva som han bør ha som, eller hun bør ha som mål. Det må jeg på en måte se utfra den skolehverdagen og de utfordringene den elever møter, da, at her ville det være lurt å ha et mål om å gå til hylla og finne frem bøker ved hver start, snakke hyggelig til andre mennesker, ikke banne, og sånne ting, og det står jo ikke noe sted, det er jo vi som kontaktlærere blir kjent med eleven og ser hva trenger eleven å øve på. Og så ser vi litt på hva som sto fra barneskolen.»

Fredrik, Johanne og Ida beskriver alle at sakkyndige vurderinger i liten eller ingen grad har inneholdt bidrag i forhold til sosial kompetanse. Det har vært anbefalt arbeid med sosial kompetanse, men det savnes en konkretisering i forhold til hvordan dette arbeidet skal gjøres. Astrid har imidlertid en litt annen oppfatning. Hun opplever at sakkyndige vurderinger i denne sammenhengen inneholder anbefalinger knyttet til for eksempel spesifikke diagnoser,

og nevner også anbefalinger om generelle tiltak knyttet til sosial kompetanse. Hun uttrykker dette på følgende måte:

«Ja, det var jo som jeg sa, innledningsvis, altså at i forhold til kanskje en del diagnoser, så har man jo gode anbefalinger som hentet fra forskning og litteratur, som jeg tenker er vesentlig, og som vi ser som har positiv effekt på alle elever, da. Det og struktur, det med klasseledelse, oversikt, forutsigbarhet har positiv virkning på alle – ja det opplever jeg, at det kommer en del gode tips og veiledninger.»

4.1.2 Inkludering

Temaet inkludering vokste frem underveis i to av intervjuene. Jeg spurte i utgangspunktet ikke direkte om det, men oppmuntret informantene til å si mer om emnet, og spurte oppfølgingsspørsmål. Felles for begge informantene er at de oppfatter at PP-tjenesten i liten grad anbefaler spesialundervisning i klasserommet, og at tips om hvilke tiltak og metoder som kan brukes for å få dette til, ikke forekommer i sakkyndige vurderinger som de har lest. De to informantene som tar dette opp, kommuniserer også en bekymring rundt det, fordi dette ikke nødvendigvis er positivt for eleven. Johanne sier følgende:

«Også er det kanskje noe med at på de iop gruppene da så slutter man kanskje å utfordre de, og hvis man ikke utfordrer elever, vil de jo stagnere litt også - at de på en måte får lov til å være på sitt nivå – også er man kanskje - underviser man kanskje på samme nivå i siste halvdel av tiende som man gjorde i første halvdel av åttende, man driver med det samme og det samme og det samme og det samme. Det stopper opp litt. Det synes jeg er de negative sidene ved det, at de, de får jo ikke blitt dratt med av de sterke rundt, eller de får ikke blitt med i de store klasseromssamtalene, der de får noen innspill.»

Johanne nevner også at det sosiale blir viktig for eleven, og at dette også kan føre til at elever ønsker å avslutte spesialundervisningen. Ikke fordi de ikke trenger det, men fordi de ønsker å være i klassefellesskapet. Hun uttrykker dette slik:

«det blir det sosiale som motiverer da, det å være i, og det er kanskje der jeg tenker, det jeg sa i stad med at spesialundervisningen kanskje i større grad burde foregått i gruppa, hvis det ikke er noen sosiale fagovergripende ting som gjør at det ikke er gjennomførbart da. Da vil man kanskje oppleve mer motivasjon, oppleve å ikke være

så annerledes, og heller ikke ønske å avslutte iop'en for å få vært sammen med kompisene.»

«Jeg tror de taper litt på den samfunnsborgedelen på en måte, og det å være i et klassemiljø og reflektere over ting, snakke om ting, høre hva noen andre som kanskje reflekterer på et høyere nivå har å si, lærer seg litt om det - jeg tror de går glipp av den biten der – de blir veldig isolerte på gruppa da, som vi sier.»

Astrid uttrykker også en bekymring rundt spesialundervisningen ute på grupper. Hun sier:

«Ungdommene er mer vare på å være ulik, forskjellig. Og det å sikre dem da en god opplæring som er formålstjenlig for dem, selv om den sakkyndige sier at dem trenger det, dem trenger det, være alene eller på liten gruppe, så synes jeg det er vanskelig å få til god læring, for ofte i grupper da, så er det jo en gruppe av de elevene som strever mest, noen ganger, og dem drar hverandre kanskje ikke opp da. Jeg ønsker jo kanskje enda mer av at spesialundervisning foregår i klasserommet, fordi der er det en sosial tilknytning, der er det elever av alle nivåer, og jeg tror alle trenger noen som drar deg opp.»

Det kommer frem at informantene erkjenner at elevene har utfordringer, ofte i forhold til konsentrasjon eller sosialt samspill, som gjør at spesialundervisning utenfor klassen blir en løsning. De uttrykker imidlertid samtidig en misnøye med det, fordi det, etter deres oppfatninger ikke bare er en god løsning for eleven.

4.2 Er vurderingene skrevet på et tilgjengelig fagspråk?

Her ønsket jeg å utforske hvordan informantene opplevde å lese sakkyndige vurderinger, i forhold til språket som blir brukt. Informantenes oppfatning var i stor grad at de sakkyndige vurderingene inneholder mye informasjon knyttet til kartlegging og testing, og at denne informasjonen kan være innviklet å lese. Fredrik tenker at de sakkyndige vurderingene kan være vanskelige å forstå, men at han har en del erfaring med det, og at han derfor forstår de sakkyndige vurderingene relativt godt. Han tenker imidlertid at det for en lærer som ikke har mye erfaring med å lese sakkyndige vurderinger, kan være en utfordring. Fredrik forteller

også at de sakkyndige vurderingene ikke nødvendigvis har en oppsummering som tar med alle viktige elementer, og at det derfor kan være lett å gå glipp av informasjon. Han sier det slik:

«Så, selv om det er en slags oppsummering, så er det klart det blir mye informasjon, så det er klart at det blir en utfordring, når det er, som du sier kanskje 7-8 sider med masse informasjon, så er jo det en utfordring å få med seg alt og observere alt innholdet, det tenker jeg nok, både for foreldre og lærere, tror jeg det kan...så det å kanskje forenkle noe, hadde nok - men om det er mulig å få til vet jeg ikke, sånn i forhold til, for det er klart at det skal jo - det er jo - det er jo mye som skal frem i en sakkyndig, i forhold til bakgrunnen for vurderingen, ikke sant det skal jo forsvares og det skal argumenteres, så det er jo - men det kan fort bli et omfattende dokument som kan bli tungt å lese.»

Fredrik nevner blant annet et eksempel med opplysninger om elevens arbeidsminne knyttet til evnekartlegging, og at dette er viktig informasjon i forhold til tilrettelegging for eleven, men at denne informasjonen ikke nødvendigvis blir tydeliggjort godt nok i den sakkyndige vurderingen.

Johanne opplever at det er et tungt stoff, og hun føler at det må letes gjennom for å finne det som er relevant informasjon for henne som lærer. Hun nevner også at språket oppleves som stort og tungt. Hun sier:

Hvis den er for oss – hvis det er vi som pedagoger den er skrevet for, så er det unødvendig komplisert, men hvis det er på en måte vel så mye for dokumentasjon av hva som er gjort, så er det helt sikkert nødvendig å få med alle de tinga som står der.

Johanne opplever at hvordan de sakkyndige vurderingene er skrevet også er personavhengig fra PP-tjenestens side:

«Vi ser jo det vi og at det er forskjell på de som skriver rapportene, og noen har kanskje god erfaring eller lang erfaring, ja altså ofte de med lengre arbeidserfaring, det har vi jo - hun ene som jobber her fra PPT har jo veldig lang erfaring, og hun er flink til å koble det til konkrete ting, mens andre kanskje skriver mer stort igjen, uten at de, ja at de på en måte fyller inn den rapporten med det som skal stå der, men at de selv ikke har så mye - en ressursbank å skrive utfra.»

Astrid synes de sakkyndige vurderingen er ganske gode. Hun synes at utredningene beskrives godt, og at man har vesentlige mål med. Hun opplever imidlertid at det er stor forskjell på de

sakkyndige vurderingene, fra kommune til kommune, noe hun synes er frustrerende. Hun sier også at hun med hennes erfaring har satt seg inn i de ulike faguttrykkene som brukes, men at hun synes det er et krevende språk, og at det for foresatte nok må oppleves slik.

Ida opplever også at de sakkyndige vurderingene er skrevet på et litt vanskelig språk, men hun sier:

«Ja, for da kan jeg jo bare snakke for meg selv, men jeg synes kanskje innimellom at det er vanskelige ord eller at det er, kanskje, jeg vet ikke – ord jeg kanskje ikke bruker så mye i min hverdag, men de har i utgangspunktet vært helt greie å lese. Og jeg skjønner hva de er ute etter.»

4.3 Er anbefalingene realistiske, sett i forhold til rammefaktorene i skolen?

Her stilte jeg spørsmålet *hvordan opplever du gjennomføringen av tiltak anbefalt i sakkyndig vurdering?* Jeg stilte deretter oppfølgingsspørsmål i forhold til om de syntes det var vanskelig å gjennomføre tiltak i praksis. Johanne forteller at hun synes det ikke alltid er like gjennomført det som står i sakkyndige vurderinger, og hun sier at det kanskje ikke er vyer, men noen ganger litt ønsketenking. Hun uttrykker at PP-tjenestens anbefalinger ikke alltid forholder seg til rammer på en realistisk måte. På spørsmål om hvorfor hun tenker det er slik, sier hun følgende:

«Det er vel sikkert litt erfaringsbasert – at man har sin fagbakgrunn og at man har tatt en utdannelse. Da jeg gikk på lærerskolen så hadde vi også mye flotte ting man kan gjøre, men det er noe med at hverdagen er det man står i, og at eleven har den motivasjonen de har, ofte har de lav motivasjon hvis de har iop, og så skal man komme forbi den bøygen også. Og så er man kanskje ikke alltid i den posisjonen som sakkyndig vurdering alltid tenker at man er da, eller ønsker at man er. Det er så mange andre ting som kommer i veien, altså hverdagen og det å være ungdom – at man er ikke alltid i posisjon til å ta imot den læringa som står foreslått.»

Astrid tenker også at noen anbefalinger kan være lite realistiske, noe hun kobler til ressurssituasjonen som er i skolen, men også at PP-tjenesten i liten grad ser eleven i

opplæringssituasjonene. Hun ønsker seg at PP-tjenesten er mer ute i skolen, men ser at rådgiverne blir fanget av skriving av sakkyndige vurderinger. I forhold til gjennomføring av tiltak, uttrykker hun det slik:

«Spesialundervisningen handler jo ikke om at her kommer det friske ressurser inn. Man må jo på en måte se på organiseringen på det man har. Også er det mange gode visjoner, men for en lærer så er det ikke alltid lett å få til alle disse småtingene ned til de detaljene da. Men jeg, jeg tror at vi gjør så godt vi kan, det opplever jeg at lærerne gjør, men jeg tror at de føler at de ikke alltid strekker til.»

Fredrik synes at de rent faglige målene stort sett er greie å følge. På områder som har med egenledelse, kommunikasjon og mestring, synes han det er vanskeligere å arbeide med de tipsene som fremkommer i sakkyndig vurdering. Han tenker at det fort blir et sprik mellom hva PP-tjenesten tenker, og hvordan det fungerer i praksis. Fredrik nevner spesifikt et eksempel på et tilfelle der det er vanskelig, og der rapporten fra BUP blir førende for hva som gjøres. I det tilfellet tenker Fredrik at PP-tjenesten måtte rådført seg med BUP eller Statped. Han sier det slik:

«Da måtte PPT i såfall kanskje type fått tips/råd fra, om det er Statped eller om vi snakker habtjeneste eller mer – jeg tror vi må opp i systemet for å få den veiledningen som skal til for å komme et steg videre. Så jeg tror det er på et nivå som kanskje ikke kan forvente i en sånn sakkyndig hverdag. Eller PPT hverdag, kanskje, hvis en ikke har spesielt innsyn eller spesiell kompetanse på akkurat det feltet liksom ».

4.4 Hvordan opplever læreren de sakkyndige vurderingene i forhold til kunnskap om eleven?

I utgangspunktet var spørsmålet mitt til informantene «Hvordan opplever du at opplysninger som du eller skolen har gitt, blir brukt i den sakkyndige vurderingen?». Jeg ønsket da å få vite noe om i hvilken grad beskrivelser fra lærere ble viet plass i vurderingene til PP-tjenesten. Jeg stilte etter hvert oppfølgingsspørsmål, ettersom jeg ønsket å vite noe om i hvilken grad PP-rådgiverne gjorde seg kjent med elevene. Fredrik fortalte at hans oppfatning er at lærerne i stor grad blir hørt, i forhold til hva de tenker rundt eleven. Hans oppfatning er at PP-

rådgiveren stiller ganske grundige spørsmål knyttet til dette. I forhold til hans oppfatning av i hvor stor grad PP-rådgivere blir kjent med eleven selv, er han mer usikker:

«Det har nok blitt bedre. Men det er nok et dilemma det, at når sakene presser på og tidsramma er kort, så blir nok kanskje det vanskelig å oppfylle hundre prosent – det blir nok kanskje at man tar kartlegginga og har en dialog der selvfølgelig, det er jo en setting det og, at man sitter og for eksempel tar en Wisc-test eller at man kjører en Celf, eller hva man – hva som er behovet da. Så har man jo selvfølgelig en dialog og får et inntrykk, men det er klart det blir jo en veldig sånn en til en setting, og veldig mange av de elevene som vi sliter med fungerer veldig godt i en sånn en til en setting, så det er jo kanskje i klasserommet, hvor det er flere tilstede og mer støy og uro, som på en måte viser kanskje hvordan elevens fungering egentlig er da, sånn i den settinga, nå blir selvfølgelig det fortalt av lærer og foreldre i f.eks et samarbeid eller et oppsummeringsmøte eller PPT-møte, men det er noe med å få den – ja – feelinga sjøl og da, og ikke minst, som du sier, elevens stemme i forhold til å kanskje ta seg tid til en samtale i tillegg til kartlegging og da, det tenker jeg jo hadde vært ide...»

Johanne opplever også at det som hun opplyser om til PP-tjenesten blir vektlagt i stor grad. Hun sier imidlertid at hun også oppfatter dette som litt skremmende, fordi hun mener at hun ikke alltid kanskje kjenner eleven så godt som hun skulle ønske, ettersom hun kanskje ikke har eleven i så mange timer i løpet av en uke, men at det hun sier likevel blir tillagt stor vekt:

«Det som er skummelt noen ganger for meg som kontaktlærer for eksempel, er at det er jo ikke alle elever jeg har i så mange fag, for eksempel – nå har jeg jo de fleste elevene mine i veldig mange fag, og da legges det veldig vekt på det vi sier og mener, og så skal vi ha veldig mye meninger om veldig mye, som jeg ofte ikke føler meg kompetent til å mene noe om. Vi får jo en del skjemaer noen ganger, som vi skal fylle inn når vi snakker, og det er klart - det blir lagt veldig vekt på det vi sier, fordi det er den eneste fakta på bordet, bortsett fra prøveresultater, så det er litt sånn at du må veie ordene dine, og være nøye med hva du sier. Fordi at, du er redd for å si noe som kanskje ikke er helt nyansert, eller som kanskje ikke stemte helt likevel, eller. Så det er jo - så vi har nok mye makt på en måte, eller ikke mye makt, men vi blir hørt.»

Johanne uttrykker også en bekymring i forhold til sin egen objektivitet overfor eleven som utredes, og at dette kan gi et skjevt bilde av elevens fungering:

Det blir det vi sier om eleven – det er der jeg mener som jeg sa istad – den jobben vi som kontaktlærere er viktig og kanskje litt for stor og viktig, fordi det blir så veldig vesentlig hva vi sier, og det er klart at du som pedagog ikke alltid ser det beste i eleven, hvis man... hvis det er en elev man har jobba veldig hardt med, man har slitt med motivasjon, det har vært mye ugrei adferd og sånne ting, så kan man jo også bli litt negativt farga, ikke sant også er man redd for å si til PPT at det er verre enn det er, da, så det er jo det der med å intervju elevene – det blir nok i liten grad gjort – hvis man intervjuer dem så er det fordi man skal gjennomføre tester, og da er det nok lite samtale, sånn jeg har forstått da, lite samtale rundt ting. Det er mere vær så god, dette er en test, og så forklaring rundt at man gjør den.

Idas oppfatning er i tråd med Fredrik og Johanne. Ida poengterer at hun ikke har lest så mange sakkyndige vurderinger, men at hun opplever at vurderingene hovedsakelig hviler på lærernes oppfatninger og opplysninger. Hun uttrykker dette slik:

«Det føles sånn i hvert fall. At det er kanskje mest på hva vi, eller hva jeg sier, da. Men dette her er jo i forhold til at jeg har hatt få, da. Det er jo andre som har hatt mer med sakkyndige vurderinger enn det jeg har gjort, men jeg synes kanskje at det går mye på hva jeg har sagt eller skrevet eller fortalt, enn at man har vært sammen med denne eleven selv, da.»

Ida er også veldig klar på at hun ikke opplever at elevens stemme kommer frem i de sakkyndige vurderingene. Hun sier:

«Det føles kanskje ikke som om den er – At han eller hun er så mye med eller delaktig da, men får vite hva som skjer etterpå da, i forhold til den IOP'en som blir skrevet.»

Astrids opplevelse er også at pedagogens oppfatning av eleven kommer til uttrykk i den sakkyndige vurderingen, og hun opplever også at PP-rådgivere har hatt samtale med eleven. Hun synes likevel ikke at dette nødvendigvis er tilstrekkelig, fordi man ikke får kjennskap til eleven i ulike situasjoner, noe hun formulerer på følgende måte:

«Noen ganger så tenker jeg at det er på litt tynt grunnlag. At det er gjennom samtaler, men jeg tenker at vi må – at man må bli kjent med et barn, på en litt annen måte. Man må observere i samspill, i relasjoner, i klasseromsundervisning, i arbeidsøkter, for å

kunne på en måte. Det baserer seg, sånn jeg tenker da, det baserer seg mye på forskning om hva man mener er lurt, også er det jo gjerne i forhold til den problematikken et barn har, er det i forhold til lese og skrivevansker, så er det jo mange ganger et sett med – det man tenker er nyttig der, er det en adhd problematikk, så er det jo et sett med anbefalinger man tenker er lurt der. Så jeg tenker jo at kontakten, og det å se barnet i virke er, burde vært mer framtreddende.»

4.4.1 Hva tenker du om den sakkyndige vurderingens rolle blant lærerne som har ansvar for elever med enkeltvedtak?

I intervjuene ønsket jeg også å spørre informantene om i hvilken grad de ulike lærerne som har ansvar for elever med enkeltvedtak leste sakkyndige vurderinger, og også i hvilken grad sakkyndige vurderinger ble tatt frem og lest, etter at vedtak var blitt fattet. Her var opplevelsene til de ulike informantene ganske like. Deres opplevelse var at sakkyndige vurderinger ofte gikk litt i «glemmeboka» etter at et vedtak var fattet, og den individuelle opplæringsplanen var utformet. Elevens opplæringsplan var det som man forholdt seg til, i etterkant av et vedtak. Et annet moment var at de ulike faglærerne i liten grad leste sakkyndige vurderinger. Johanne beskriver dette slik:

«Ja hos oss så tror jeg det er kontaktlærer som har lest gjennom og i blant ser på den i forbindelse med utviklingssamtaler og litt sånn når vi skal ta tempen på hvordan det går, og så er det spespedkoordinator som plasserer ut assistenttimer, lærertimer, fordeling, altså organiseringa, og så er det ledelsen, men ingen faglærere som går aktivt inn og ser på sakkyndig og bruker den i noe større grad.»

I forhold til hvorfor hun tror det er slik, sier hun:

«...Det er jo de som har spes.pedundervisning, og de har jo et slags eierskap til å få det til, mens mange andre lærere som på en måte blir satt til å ha det, de har den holdningen at dette kan jeg ikke noe om, og så beholder man den holdningen, nesten uansett hvor mange år man har jobba med det...»

Astrid forteller at de på skolen har rutiner, og at hun legger sakkyndig vurderinger til lesing, men hun opplever ikke at lærere etterspør sakkyndige vurderinger. Hun sier det slik:

«Men vi har jo rutiner, i hvert fall her på skolen, at vi snakker jo mange ganger gjennom en del elever, og da kommer det jo frem –ja, den og den eleven strever med å skrive – her er det at dere for eksempel gir notater, så den slipper å bruke kreftene på det. Her har jeg noen avtaler i forhold til lekser – det er sånn og sånn – vær vennlig å følge opp det. Den eleven har en dag til dag plan. Så vi gir jo informasjon bygd på den sakkyndige, men jeg sa jo innledningsvis at den faller nok litt langt bak – og vi glemmer, vi leser mye, vi har mye. Så vi bør nok av og til ta den frem oftere enn det vi gjør.»

Fredrik forteller at de i ledelsen på hans skole er opptatt av at sakkyndige vurderinger skal leses, og at de har en rutine for dette, ved at vurderingene gis ut i papirform, for at lærere skal lese disse. Etter at vurderingene er lest, skal papirversjonen leveres inn, for makulering. Fredrik forteller at dette er en del av det nye systemet, der dokumenter skal lagres digitalt. Ledelsen har tilgang til disse dokumentene digitalt, men lærere må be om tilgang. Fredrik er tydelig på at den nye ordningen gjør sakkyndige vurderinger mindre tilgjengelige, og at dette kan virke negativt i forhold til hvor mye de blir lest, i etterkant av vedtak. Om hvorvidt eventuelt nye lærere ber om å få lest sakkyndige vurderinger på sine elever, er dette varierende. Fredrik forteller:

«Det er nok begge deler. Det er nok litt avhengig av læreren, holdt jeg på å si, det. Som sagt, jeg prøver å følge opp og sørge for at det blir utlevert til nye lærere, og noen er bevisst på det og etterspør, mens andre har kanskje ikke den tanken rundt det, men det går ikke på, det går nok mer på at man kanskje ikke er bevisst nok, tenker jeg, rundt det, så det er nok litt varierende grad det altså. Så der må vi nok følge opp, vi i ledelsen, holdt jeg på å si - se at det blir - ja at men «vær så god, denne må du ta en titt på».

Ida forteller at hun opplever at de fleste som jobber på trinnet har lest de sakkyndige vurderingene, men at det er henne som kontaktlærer som kanskje har best kjennskap til den. Hun opplever forøvrig at når vedtak er fattet, er det IOP som blir lest, og at sakkyndig ikke lenger tas frem og leses. Hun forteller at IOP'en er basert på den sakkyndige vurderinga, og at mål som er anbefalt er satt inn opplæringsplanen.

4.5 Oppsummering av funn

På flere områder fremkommer det at informantenes opplevelser i stor grad er samstemte. De opplever i liten grad at sakkyndige vurderinger inneholder nyttige tiltak i form av anbefalinger av nettressurser eller andre digitale verktøy. Det uttrykkes et ønske om dette, og som Fredrik uttrykker det «hjelp til å finne frem i vrimmelen av apper». Selv om opplevelsene varierer noe, er det likevel en opplevelse av at sakkyndige vurderinger lett går i glemmeboka, at de ikke leses av faglærere eller nye lærere, og at det er en erkjennelse av at de sakkyndige vurderingene oftere burde tas frem.

To av informantene opplever også at sosial kompetanse er et område der de sakkyndige vurderingene i liten grad oppfattes som en nyttig ressurs. Selv om sosial kompetanse er en del av vedtaket, foreligger det likevel ikke klare anbefalinger eller tips om hvordan dette kan gjøres, ifølge informantene. De to informantene på ungdomstrinnet uttrykker at de opplever at elever som er ute på gruppe og mottar spesialundervisning, stagnerer, og at elever ikke ønsker å skille seg ut gjennom å være på gruppe. De ser begge for seg at disse elevene i større grad kanskje kunne hatt et bedre utbytte om de hadde deltatt i klassefellelesskapet, eller mottatt spesialundervisningen i klassen. De opplyser imidlertid om at anbefalingene fra PP-tjenesten i hovedsak går i retning av spesialundervisning på gruppe, og de opplever ikke at de sakkyndige vurderingene gir forslag til tiltak knyttet til dette.

Informantene oppgir at de opplever at de sakkyndige vurderingene i stor grad baserer seg på det som skolen gir av opplysninger, og at også foresattes oppfatninger kommer frem i vurderingene. De opplever imidlertid i liten grad at elevens stemme kommer frem i vurderingene. Opplevelsen er at PP-rådgiverne kartlegger elever, men at de i liten grad observerer eller innhenter kunnskap om eleven i andre settinger enn testsituasjoner. Et interessant moment som kom frem under intervjuene var en erkjennelse av at det i stor grad er lærernes oppfatninger av eleven som danner grunnlaget for PP-tjenestens anbefalinger. Samtidig ser det også ut til å komme frem en vemodighet over det faktum at disse elevene hovedsakelig mottar deler av undervisningen sin utenfor klassen, i en sånn grad at det ser ut til å påvirke dem i negativt, både sosialt og faglig

Det kommer frem fra informantene at utredningene som de sakkyndige vurderingene bygger på, oppleves som mangelfulle. Fredrik påpeker at de observasjoner som gjøres i forbindelse med tester er i en annen kontekst enn en vanlig opplæringssituasjon, og at elevene ofte fungerer greit i slike situasjoner der de er en til en med en voksen. Astrid og Johanne nevner også mangelen på å se eleven i opplæringssituasjoner, eller i virke som Astrid uttrykker det.

Slik jeg ser det, kan dette være et uttrykk for to problemstillinger. Fredriks opplevelse ser ut til å uttrykke en bekymring rundt det faktum at observasjonene ikke gir det riktige bildet av eleven, og når han omtaler at disse elevene ofte fungerer bedre i en slik testsituasjon kan det ligge en oppfatning av at eleven vil fremstå overfor PP-rådgiveren som bedre fungerende enn det eleven egentlig er. Grunnlaget som vurderingene bygger på, vil da ikke gjenspeile slik eleven egentlig er i andre opplæringssituasjoner. Dette er også noe jeg selv har erfart at lærere kan være opptatt av, i forbindelse med utredninger. At eleven fremstilles som bedre fungerende enn eleven egentlig er. Dette, kan man tenke seg, er et uttrykk for en frykt eller en opplevelse av at problemer kan bli bagatellisert, eller at anbefalingene i de sakkyndige vurderingene ikke gjenspeiler elevenes egentlige behov for tilpasninger.

Det er imidlertid også mulig at oppfatningene som uttrykkes fra Johanne og Astrid er et uttrykk for et ønske om å bli «sett i kortene» i større grad enn det de opplever å bli. Når de uttrykker at de ønsker at utredningene inkluderer observasjoner av elevene i kontekst, kan det også tenkes at dette er et ønske om at opplæringssituasjonene skal sees av rådgiverne. Dette kan sees i sammenheng med Johannes opplevelse av at anbefalingene i stor grad støtter seg på testing og det som hun som lærer gir av opplysninger. Johanne kommuniserer tydelig at hun opplever dette som problematisk, fordi hun ikke føler at hun alltid kjenner eleven godt nok. I tillegg fremkommer det også fra hennes utsagn en underliggende bekymring i forhold til at hennes beskrivelser av eleven kan være farget av relasjonen og at man har gått seg inn i et spor, som hun uttrykker det. Dette ser ut til å kommunisere en bekymring for at hennes innflytelse i forhold til anbefalinger i sakkyndige vurderinger blir større enn det hun er komfortabel med, og at hun derfor ønsker sakkyndige vurderinger som i større grad baserer seg på et bredere grunnlag enn det hun opplever at de sakkyndige vurderingene baserer seg på.

4.5.1 Forskjeller

Selv om mitt inntrykk, etter å ha gjennomgått materialet, er at informantene er samstemte på mange områder, er det imidlertid noen forskjeller som peker seg ut. Min opplevelse er at de to lærerne som hadde arbeidet lengst i skolen, var mest positive i sine utsagn i forhold til de graden av nyttige tips fra de sakkyndige vurderingene. Det så ut til å uttrykkes at de var mer nøkterne i sine forventninger i forhold til hva vurderingene skulle inneholde. Dette kan blant annet illustreres gjennom Astrids synspunkter, der hun uttrykker at hun synes de sakkyndige vurderingene har blitt mye bedre gjennom årene, samtidig som det kommer frem at det i liten grad foreligger konkrete anbefalinger innenfor digitale arbeidsverktøy eller spesifikke

arbeidsmetoder. Astrid uttrykker at hun synes vurderingene er blitt ganske gode. Samtidig, når hun nevner eksempler på anbefalte tiltak, er dette anbefalinger som kan vurderes som relativt generelle og ikke spesifikt knyttet mot spesialundervisningen.

Forutsigbarhet og anbefalinger som gjelder generelt for ulike diagnoser nevnes i denne sammenhengen. Fredrik, som også har lang fartstid innenfor skolen, gir også uttrykk for en forståelse overfor de manglende kvaliteter som vurderingene har, gjennom hans utsagn om at man kanskje ikke kan forvente at en sakkyndig vurdering skal være så spesifikk som behovet er, i en av sakene som han nevner. Det kan altså se ut til at Fredrik og Astrid har en lavere forventning til hva en sakkyndig vurdering bør inneholde. Fredrik og Astrid er også de som har mest konkret erfaring med spesialundervisning. De har vært involvert i både vedtaksfase, gjennom ordinær undervisning og også gjennom erfaring med gjennomføring av spesialundervisning.

Johanne og Ida har lite erfaring med spesialundervisningen slik den gjennomføres på gruppe, men har sine oppfatninger basert på sitt arbeid i den ordinære opplæringen, der de også tilpasser for elever med vedtak om spesialundervisning. Johanne er også kontaktlærer og har erfaring med kontakten med PP-tjenesten i forhold til utredninger. Johanne ser også ut til å uttrykke tydeligst en oppfatning av at hennes kompetanse ikke inneholder det som er nødvendig i et spesialpedagogisk perspektiv. Hun ser også ut til å tydelig uttrykke en oppfatning av at det er et tydelig skille mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske.

En annen forskjell som synes å være tydelig mellom informantene på barne og ungdomstrinnet er synet på realisme i anbefalinger i sakkyndige vurderinger. Det synes å være en betydelig mer uttalt oppfatning av et misforhold mellom anbefalinger og realitet på ungdomstrinnet. Johanne bruker ord som vyer når hun snakker om dette, og gir klart uttrykk for at anbefalinger ofte ikke er realistiske innenfor de rammene som er på skolen. Astrid uttrykker også denne oppfatningen når hun sier at det er en forskjell mellom ark og praksis og at man har de ressursene man har.

5.0 Analyse og drøfting

Etter at jeg hadde foretatt en kategorisering av utsagn fra informantene, i forhold til spørsmål fra intervjuguiden, forsøkte jeg å se på utsagnene på nytt, for å se om det var mulig å hente mer informasjon ut av materialet. Jeg valgte da å sette opp tabeller med utsagn sortert inn i

experience near og *experience distant* kategorier, som tidligere nevnt. Gjennom dette arbeidet opplevde jeg at det vokste frem en ny dimensjon ved materialet, noe jeg ikke hadde fanget opp under de innledende arbeidene med datamaterialet. Jeg startet med å skrive ned ord som forekom ofte i utsagnene, og så deretter ordene i sammenheng med det som ble kommunisert i klartekst. I tråd med den hermeneutiske sirkelen, har jeg forsøkt å se uttalelsene slik som de står knyttet til intervju spørsmålene, men har også forsøkt å løfte blikket for å tolke opplevelsene i et større bilde. Jeg har valgt å drøfte de funn som jeg opplever som fremtredende etter analysearbeidet. Disse har jeg inndelt i følgende tema:

-Inkludering og sakkyndig vurdering

Forventning og gjennomføring,

-Avstand til PP-tjenesten – konsekvenser for sakkyndig vurdering

-Misforhold mellom forventninger og kompetanse

- Språket i sakkyndige vurderinger.

5.1 Inkludering og sakkyndig vurdering

«Ungdommene er mer vare på å være ulike, forskjellige» Astrid

5.1.1 Et ønske om noe annet?

Et tema som kom frem under intervjuene med lærerne på ungdomstrinnet var inkludering.

Lærerne uttrykte en bekymring rundt dette. De opplevde blant annet at elevene som mottok spesialundervisning så ut til å stagnere i sin læringsmessige utvikling, og deres oppfatning var at elevenes behov for å være en del av fellesskapet og å ikke skille seg ut var et viktig moment. Det nevnes blant annet en bekymring i forhold til at elevene ikke får tatt del i samtaler i klassen i samme grad som elevene som er i den ordinære opplæringen. De sakkyndige vurderingene anbefalte i hovedsak spesialundervisning på grupper, og selv om informantene erkjente at noen av disse elevene hadde behov for å arbeide under tettere oppfølging, var likevel opplevelsene deres at elevene stagnerte, og at denne organiseringen ikke var i tråd med elevenes egne ønsker. Det har vært hevdet at lærere ofte kan være drivere for spesialundervisning ute på grupper, og at denne typen organisering passer lærerne og

skolen, fordi dette tillater lærerne å fortsette sin undervisningspraksis uten å måtte tilpasse for elever med spesialpedagogiske behov (Haug, 2015). Det kan hende at dette også gjaldt de lærerne jeg intervjuet, til en viss grad, ettersom man kan tenke at lærernes beskrivelser av elevenes vansker også vil kunne innvirke på hvilken organisering som anbefales i sakkyndige vurderinger. Det er likevel interessant at informantene synspunkter ser ut til å uttrykke et ønske om å inkludere disse elevene inn i klasseromsopplæringen, fordi man har en oppfatning av at det er det som er best for dem. Dette uttrykkes, til tross for at det poengteres at eleven har vansker. Synspunktene som mine informanter hadde ser derfor ut til ikke å stemme overens med synet på at læreren ønsker disse elevene ut av klassen, fordi de skaper problemer for undervisningen, eller at det er en manglende vilje til å endre undervisningen i en mer inkluderende retning. Det ser heller ut til at informantene ønsket dette, men at man opplever at PP-tjenesten i liten grad er en pådriver for inkludering, og at de sakkyndige vurderingene i hovedsak anbefaler spesialundervisning utenfor klassen.

At eleven stagnerer kan skyldes mange årsaker, og er det slik at dette kan skyldes de faktorene som mine informanter påpekte? Haug (2015) gjennomførte et forskningsarbeid, der man fulgte spesialundervisning på grupper gjennom observasjoner. Resultatene fra denne studien viste at spesialundervisningen som ble gjennomført var godt planlagt, og at det var et sterkt læringstrykk i disse timene. Det som imidlertid ble avdekket var at undervisningen i mindre grad var konsentrert rundt samtaler, refleksjoner eller drøfting, men var mer oppgaveorientert. Haug påpeker at denne forskjellen kan være en medvirkende faktor til at spesialundervisningen ikke gir de resultater man ønsker. Dersom elevene er mye ute av klassen fordi de mottar spesialundervisning, og at denne undervisningen ikke inkorporerer den type samhandling som finner sted i klassen, kan dette være en del av forklaringen. (Haug, 2015). Dette sammenfaller i såfall med opplevelsen som informantene i min studie hadde.

5.1.2 Et økonomisk motiv?

Informantenes opplevelse av at PP-tjenesten hovedsakelig anbefaler spesialundervisning utenfor klassen harmonerer med rapporter der sakkyndige vurderinger har vært gjennomgått (Barneombudet, 2017). Dette gjelder også informantenes opplevelse av at de sakkyndige vurderingene ikke inneholder forslag til tiltak som kan fremme en inkluderende opplæring for de elevene som mottar spesialundervisningen.

Et annet interessant moment i denne sammenhengen er at Johanne sier at hun tenker at man kunne gjennomført spesialundervisning i klassen, dersom man hadde hatt spesialundervisningslærere som arbeidet inne i klassen, men at dette ikke er mulig fordi man da måtte hatt flere lærere, totalt sett, mens man ikke trenger dette når man samler elevene i grupper. Johanne ser med andre ord på organiseringen i grupper som også en økonomisk motivert organisering. Dersom PP-tjenesten anbefaler gruppeundervisning i stedet for spesialundervisning i klassen av økonomiske årsaker, kan dette sees på som å være i strid med PP-tjenestens oppgave. PP-tjenesten skal anbefale tiltak som gir eleven et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud, og i denne prosessen skal ikke økonomiske hensyn styre disse vurderingene. Hvorvidt dette har styrt anbefalingene i de sakkyndige vurderingene i dette tilfellet er imidlertid utenfor rammene av min studie.

5.1.3 Elevens medvirkning i sakkyndige vurderinger

Et moment som kom frem fra en klar overvekt av mine informanter var et opplevd fravær av elevens egne synspunkter i sakkyndige vurderinger. Opplysninger fra lærerne selv og fra foresatte var med i de sakkyndige vurderingene, men synspunkter eller ønsker fra eleven selv, var i liten grad fremtredende og i noen tilfeller fraværende. I tillegg til at informantene mente at dette perspektivet manglet i de sakkyndige vurderingene, var det også en oppfatning av at dette gjenspeilet mangler ved utredningen. Det fremkom en sterk oppfatning av at PP-tjenesten i liten grad gjorde seg kjent med barnet, bortsett fra gjennom tester i utredningen. PP-tjenesten har blitt kritisert for at de sakkyndige vurderingene ikke ivaretar elevens synspunkter, slik eleven har rett til, i henhold til barnekonvensjonens artikkel 12 (Tveitnes, 2018). Barneombudet (2017) har også avdekket tilfeller der PP-rådgivere ikke engang har møtt eleven. Opplevelsene fra informantene i min studie er således i tråd med denne kritikken.

Informantene påpeker også at de opplever dette som en svakhet ved de sakkyndige vurderingene, noe som blant annet Hesselberg og Tetzchner (2016) også hevder. At denne mangelen er et brudd på barnekonvensjonen synes det å være liten tvil om, men i tillegg kan dette sees som en betydelig svakhet i forhold til både utredningsdelen og tiltaksdelen i sakkyndige vurderinger. Hesselberg og Tetzchner (2016) er klare på at denne informasjonen er viktig, fordi foresatte eller lærere ikke nødvendigvis er i stand til å fullstendig beskrive en elevs behov. I tillegg vil elevens egne synspunkter reflektere elevens livsverden. Dette kan sees som viktig, fordi elevens motivasjon, handlinger og valg i stor grad kan være et produkt av elevens egne oppfatninger og synspunkt. Å forstå elevens handlinger i ulike situasjoner vil

derfor kunne bli klarere belyst og forstått dersom eleven blir hørt (Nordahl, 2003). I forhold til tiltak kan man også tenke seg at muligheten for å lykkes er større dersom eleven opplever en medvirkning og forståelse. Når informantene opplever at elever stagnerer fordi de er på en gruppe, og at elevene egentlig ønsker å være i klassen, kan dette se ut til å sammenfalle med påstanden om at elevperspektivet er viktig i utformingen av elevens opplæringstilbud (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

5.1.4 Sakkyndig utredning med individfokusert grunnlag

Det har vært hevdet fra flere hold at PP-tjenesten har hatt et individpatologisk syn og at sakkyndige vurderinger har et for sterkt individfokus, mens det relasjonelle og kontekstuelle synet i mindre grad vektlegges. Dette innebærer at man i for liten grad har sett på faktorer rundt eleven. Disse faktorene inkluderer relasjoner til medelever, lærere og klasse miljø. I forhold til informantenes opplevelse av de sakkyndige vurderingene de har hatt erfaring med, kan det se ut til at de opplever at PP-tjenestens vurderinger i hovedsak hviler på kunnskap om eleven som kommer frem gjennom normerte tester. Johanne og Astrid ser ut til å kritisere de sakkyndige vurderingene for å være individsentrerte. Det legges vekt på testing og kartlegging, mens de relasjonelle og kontekstuelle aspektene ikke blir en del av utredningen, noe som etter deres oppfatning utelater et viktig aspekt, nemlig de faktorene som er i virke rundt eleven. Observasjoner forekommer i liten grad, slik at det kontekstuelle perspektivet i liten grad ble ivaretatt. Eleven blir dermed ikke nødvendigvis sett i samspill med andre elever eller med læreren. Hvis man ser dette i lys av kontekstuelle synet er dette problematisk. Flere studier har vist at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer, og elevens adferd og trivsel i skolen (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dersom samspillet mellom elev og lærer i undervisningssituasjoner ikke blir undersøkt gjennom observasjoner, vil ikke problemer som kan skyldes disse relasjonene nødvendigvis avdekkes. Man kan tenke seg at dette vil medføre en risiko for at lærerens oppfatning av eleven blir den rådende.

Hos informantene er det en oppfatning av at sakkyndige vurderinger tillegger læreres informasjon stor vekt. Johanne kommuniserer imidlertid en bekymring i forhold til hvor godt hun egentlig kjenner eleven hun uttaler seg om. Når hun uttrykker at ord må veies grundig, kan det ligge en oppfatning av at den sakkyndige vurderingen ikke tilfører ny kunnskap om eleven, utover det som læreren og testene gir. Johanne uttrykker også at hun betviler sin egen objektivitet i forhold til hvordan hun fremstiller eleven. Hun viser til at utfordringer som hun som lærer kan ha overfor elever i forkant av en utredning kan påvirke hennes beskrivelser, og

at hun dermed som pedagog ikke alltid ser det beste i eleven. Når Johanne kommuniserer en bekymring over dette, kan det tolkes som et uttrykk for en frykt for at dette påvirker utredning og anbefalinger i en grad som hun ikke er komfortabel med. Det kan se ut til at det uttrykkes et ønske om å, i større grad, bli utfordret i forhold til det som for henne er et subjektivt og noen ganger negativt farget syn på eleven. Dette ser, etter hennes oppfatning, ikke ut til å finne sted i utredningen.

5.1.5 Et bredere grunnlag

Disse opplevelsene er ut til å berøre et viktig punkt innenfor rådgivning. Manglende objektivitet kan sees som en hovedgrunn til rådsøkeres behov for hjelp (Lassen, 2013). PP-tjenestens oppgave nettopp er å foreta en sakkyndig vurdering på et objektivt grunnlag. De er ikke underlagt skolen, og skal kunne gi anbefalinger som ikke er styrt av andre enn tjenesten selv (Udir 2011). Astrid påpeker også dette når hun sier at hun tenker at det er viktig å se eleven i naturlige situasjoner, og ikke bare gjennom testing. Dersom utredningene i så liten grad inkluderer kartlegging av relasjoner og elevens adferd i ulike situasjoner, vil Johannes opplevelse kunne forstås. Læreren blir ikke «sett i kortene», gjennom for eksempel observasjoner i undervisningssituasjoner. Dette kan man tenke seg ville kunne gi et bedre grunnlag for å tilrettelegge for mer inkluderende opplæring, ettersom mangelen på relasjonell og kontekstuell forståelse av eleven kan bidra til en ekskluderende praksis (Nordahl, 2018). Det kunne kanskje også gi Johanne en større trygghet, ved at hun ville oppleve de sakkyndige vurderingenes anbefalinger som et produkt av en bredere utredning som ivaretar begge disse perspektivene. Samuelsen & Bargel (2018) hevder at en praksis som inkluderer både individperspektiv og relasjonelt-kontekstuellt perspektiv bør utgjøre PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Ved at en utredning starter med en grundig kartlegging av relasjonelle forhold og andre faktorer som er i spill rundt eleven, kan man få en bedre forståelse av den opplæringssituasjonen som eleven er en del av, og hvordan eleven fungerer. Deretter kan man, dersom dette er nødvendig, også gjennomføre kartlegginger som kan avdekke forhold ved eleven selv, som for eksempel evnenivå eller ulike lærevansker (Samuelsen & Bargel, 2018). Det kan derfor tenkes at en slik utredningspraksis, ikke bare vil kunne gi et bedre grunnlag for å forstå elevens utfordringer og behov, men at det også kan gi læreren en større trygghet i forhold til sin egen praksis, og en visshet om at anbefalinger hviler på et bredere grunnlag enn det de opplever i dag.

5.2 Sakkyndig vurdering – forventninger og gjennomføring

«Men det er det der fra ark til praksis, det er jo den som ofte ikke samstemmer, selv om det står sånn og sånn, så er det ikke alltid det fungerer sånn i livet på skolen da...»

Astrid

5.2.1 Liten praktisk nytte

Under intervjuene kom det frem informasjon fra lærerne om det de opplevde som ressursmessige utfordringer knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging. Mangel på nyttige læringsressurser fra sakkyndige vurderinger, og anbefalinger som sto i kontrast til de den økonomiske ressursituasjonen som var på skolen. Anbefalinger som var knyttet til elever som hadde diagnoser, hadde preg av å være generelle og diagnosespesifikke, fremfor å være basert på elevens egenskaper, styrker eller individuelle særtrekk. Dette sammenfaller med kritikken fra flere rapporter som omhandler sakkyndige vurderinger. Barneombudets rapport (2017) nevner dette som et trekk ved de sakkyndige vurderingene som ble gjennomgått. Anbefalingene var i en så stor grad generelle, at de ikke kunne sies å være utarbeidet spesielt med tanke på den aktuelle eleven.

Nyttige tips til tiltak eller tilrettelegging i forhold til sosial kompetanse opplevdes heller ikke å komme gjennom de sakkyndige vurderingene som mine informanter hadde hatt erfaring med. Dette gjenspeiles også i rapporten fra Barneombudet, der det påpekes at det i sakkyndige vurderinger, i forbindelse med anbefaling av tiltak, ikke vises til forslag på hvordan tiltak kan gjennomføres. Mine informanter savnet også nyttige tips om digitale ressurser. De opplevde at dette i liten ble formidlet gjennom sakkyndige vurderinger. At det finnes en rekke programmer og apper til bruk i opplæring og i spesialpedagogisk sammenheng var de klar over. Fredrik mente at det fantes en vrimmel av apper, men påpekte at det hadde vært hensiktsmessig dersom PP-tjenesten gjennom anbefalinger kunne gi retning i forhold til hvilke typer digitale ressurser som var gode eller som passet til ulike områder innenfor opplæringen.

Min oppfatning er at informantene opplevde denne mangelen på gode tips i forhold til læringsressurser og tiltak opplevdes som frustrerende for informantene. Det ble samtidig kommunisert en tro på at dette var noe som PP-tjenesten hadde kompetanse på, og det ble stilt spørsmål ved hvorfor denne kompetansen ikke i større grad ble videreført til skolen, gjennom sakkyndige vurderinger.

PP-tjenesten har vært omtalt som en tjeneste som i for liten grad har klart å holde seg oppdatert på det spesialpedagogiske området (Hustad & Fylling, 2010). Selv om det er igangsatt tiltak for å styrke denne kompetansen, er det vurdert et fortsatt behov for en styrking av kompetanse, noe som inkluderer en kompetanseheving på det teknologiske området. Digitale verktøy er løftet frem som et viktig redskap med tanke på å kunne tilrettelegge for elever i skolen, som PP-tjenesten trenger mer oppdatert kunnskap om (Kunnskapsdep., 2019). En mulig forklaring på at informantene opplever dette fraværet av gode tiltak, og spesielt innenfor digitale læringsressurser, kan derfor være at PP-tjenestens kompetanse ikke er god nok på dette området.

5.2.2 Lite realistiske anbefalinger

Det har, blant annet, vært fremhevet at sakkyndige vurderingers mangel på realistiske, relevante og nyttige tiltak skyldes manglende kompetanse hos PP-tjenesten, men også at PP-tjenesten er for lite praksisnære, at de kjenner skolens system og hverdag for dårlig, og at de har for svak kunnskap om livet i klasserommet (Hustad & Fylling, 2010). Opplevelsen til mine informanter var at PP-tjenesten hadde liten kapasitet til noe annet enn å skrive sakkyndige vurderinger, og at de i liten grad var tilstede på skolene. Denne oppfatningen gjenspeilet seg også i at de opplevde at de sakkyndige vurderingene i varierende grad var realistiske i sine anbefalinger. Dette handlet til en viss grad om ressurser som skolen var i besittelse av, men i tillegg handlet også kritikken om at anbefalinger ikke forholdt seg til hvordan livet i klasserommet var. Når Johanne uttrykker at det er mange ting man lærer i utdanningen, men som ikke stemmer med det virkelige liv, er dette et utsagn som jeg oppfatter som en klar opplevelse av at anbefalinger i sakkyndige vurderinger i varierende grad forholder seg til det som er realistisk, og at dette skyldes at man ikke har kunnskap nok om praksisfeltet i skolen. Disse oppfatningene ser i så tilfelle ut til å samsvare med Hustad & Fyllings (2010) påstand om at PP-tjenestens faglige legitimitet i skolen er avhengig av nærhet til dette praksisfeltet.

Samtidig som disse oppfatningene kommuniserer en kritikk av de sakkyndig vurderingenes anbefalinger og relevansen og realismen i anbefalinger, kommuniseres det også respekt og tiltro til PP-tjenesten som rådgivere med høy kompetanse innenfor sitt område. Det uttrykkes en frustrasjon over at ikke PP-tjenestens kompetanse i større grad kommer skolen til nytte. Denne tosidigheten hos informantene er noe som også fremheves i rapporten *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* (Hustad et al, 2013). Her vises det til at både

skoleledere og skoleeiere opplever at PP-tjenesten har høy kompetanse, samtidig som det påpekes at PP-tjenestene mangler kompetanse på en rekke områder knyttet til skolens hverdag og praksis. I tillegg oppleves PP-tjenestens anbefalinger å være relevante i varierende grad.

5.3 Misforhold mellom forventning og kompetanse

«Og etter å ha avslutta vanlig allmennlærerutdanning så kan du ikke spesialundervisning, det er jo ikke en del av – det er jo et eget studie, men vi er jo eksponert for det hele tiden.» Johanne

Det kan synes som at det oppleves et misforhold mellom det som anbefales i sakkyndige vurderinger og den kompetansen lærerne opplever å ha. Utsagnet fra Johanne kommuniserer ikke en manglende mestringstro generelt som lærer, men mer knyttet til oppgaver som overskrider det hun oppfatter som sin rolle som lærer uten spesialpedagogisk videreutdanning. Når hun i dette utsagnet bruker ordet *eksponert*, kan dette tolkes som en ytterligere presisering av hva hun som vanlig lærer føler hennes rolle er. Johanne snakker her om det spesialpedagogiske arbeidet, og etter min oppfatning antyder dette at hun opplever det spesialpedagogiske som noe som er adskilt fra det ordinære pedagogiske i en slik grad at dette fremstår som et faglig territorium der hun ikke har forutsetningene som er nødvendige.

At Johanne ser ut til å diskvalifisere seg på en slik måte oppfatter jeg som interessant. Er dette et skille som hun setter fordi hennes lærerutdanning i liten grad har gitt henne en kompetanse som hun kan bruke i tilretteleggingen for elever som har spesialpedagogiske vedtak?

5.3.1 En mangel i lærerutdanningen

Dersom man ser Johannes opplevelse i lys av lærerutdanningen, kan denne opplevelsen forstås. Spesialpedagogiske emner har i for liten grad vært en del av lærerutdanningen, noe som har vært påpekt ved gjennomgang av denne utdanningen (Norges forskningsråd, 2014). Det har vært konkludert med at dette er viktig, fordi elevene som mottar spesialundervisning også, i større eller mindre grad, mottar deler av sin opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. I tillegg er det et faktum at om lag halvparten av spesialundervisningen gjennomføres av lærere uten formell spesialpedagogisk videreutdanning. Studien som Bele (2010) gjennomførte knyttet til læreres oppfatning av egenkompetanse og spesialundervisning, viste også at under 50 prosent av lærere som ikke har spesialundervisning, vurderer seg selv til å ha kompetanse til å gjennomføre denne typen

undervisning. Johannes opplevelse ser altså ut til å være i tråd med denne studien. Denne studien antyder også at lærere uten spesialpedagogisk videreutdanning, men som har arbeidet med spesialundervisning, uttrykker en større tro på egen spesialpedagogisk kompetanse. Astrid og Fredrik hadde lang erfaring fra arbeid i skolen og hadde også arbeidet med spesialundervisning. Deres oppfatninger så ut til å uttrykke en større grad av trygghet knyttet til spesialundervisning, noe som er i tråd med resultatene fra Beles undersøkelse.

Det kan se ut til at lærerens grad av spesialpedagogisk videreutdanning har stor betydning for hvorvidt man føler seg trygg på at man er i stand til å gjennomføre spesialundervisning.

Dersom man ser opplevelsene til Johanne i lys av dette, kan det se ut til at dette også påvirker lærerens tro på å kunne tilpasse for disse elevene i forhold til det helhetlige tilbudet for disse elevene. Johanne påpeker dette når hun forteller om at det er vanskelig å tilrettelegge for elevene som har særskilte behov i klasserommet. Hun oppfatter dette som urealistisk og kobler det også til det hun opplever som sine faglige forutsetninger, som ikke sammenfaller med de forventninger som kommuniseres gjennom anbefalinger i sakkyndige vurderinger.

Som tidligere nevnt er det ikke uvanlig at spesialundervisning gjennomføres av lærere som ikke har spesialpedagogisk videreutdanning (Bele, 2010). Dette var også tilfelle på de skolene jeg intervjuet mine informanter, som heller ikke hadde denne utdanningen. Det er heller ikke regulert gjennom opplæringsloven at gjennomføring av spesialundervisning forutsetter dette. Når man ser dette i sammenheng med Johannes opplevelse, kan det se ut til at dette støtter hennes opplevelse av sine begrensninger som lærer. En endring i grunnkompetansen for lærere vil kunne bidra til at ikke bare lærere som utfører spesialundervisningen vil ha bedre forutsetninger for dette, men at også de lærerne som elever med vedtak møter i løpet av en skoledag, også har en kompetanse som gjør de bedre rustet til å tilrettelegge innenfor den øvrige delen av opplæringstilbudet for disse elevene. Dette vil kunne styrke sammenhengen mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen, noe som også uttrykkes fra politisk hold (Kunnskapsdep., 2019). En elev som har et vedtak om spesialundervisning vil, i større eller mindre grad, også motta deler av sin undervisning innenfor den ordinære opplæringen. Dermed vil en slik kompetanse også være viktig for lærere som Johanne, som i liten grad har spesialundervisningstimer, men som må tilrettelegge for disse elevene også når de er inne i klassen i øvrige timer.

5.3.2 Et kunstig skille?

En alternativ forståelse kan være å se Johannes opplevelser i lys av Thomas og Loxleys (2007) kritikk av spesialpedagogikkens utvikling, der man har skapt et feilaktig skille mellom spesialpedagogikk og den ordinære pedagogikken. Dersom den rådende oppfatningen innenfor spesialpedagogikken er at denne pedagogikken fordrer kompetanse og kunnskap som er utenfor det en vanlig lærer kan gjennomføre, vil lærere som ikke har erfaring med spesialundervisning, eller som ikke har denne utdanningen, kunne oppleve spesialundervisning som noe de ikke har forutsetninger for å kunne gjennomføre. Johannes opplevelse av manglende forutsetninger og skarpe skille mellom spesialpedagogikk og den ordinære opplæringen kan i så fall ikke bare være et produkt av en manglende formell spesialpedagogisk kompetanse, men en feilaktig oppfatning av hvor stor forskjellene mellom disse to er. I såfall kan man argumentere for at sakkyndige vurderinger, med et sterkt fokus på tester og diagnoser kan bidra til å opprettholde dette synet (Tveitnes, 2018).

5.4 Avstanden til PP-tjenesten – konsekvens for sakkyndige vurderinger

5.4.1 En fraværende ekspertkonsulent

Selv om det foreligger retningslinjer og krav knyttet til PP-tjenestene, gir lovverket anledning til betydelig variasjon i forhold til hvordan en PP-tjeneste organiseres og arbeider (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I hvor stor grad PP-tjenesten arbeider ute på skolene, og hvilket samarbeid som foreligger vil derfor kunne variere. PP-tjenestene er pålagt å arbeide både systemisk og med individuelle saker, men lovverket spesifiserer ikke nærmere hvor stor del av tiden som PP-tjenesten for eksempel skal bruke på veiledning på skoler.

På skolene som jeg foretok intervjuene opplevde man PP-tjenesten som fraværende, i forhold til samarbeid utenfor utredningsarbeidet. Det ble imidlertid kommunisert ønsker om et tettere samarbeid med PP-tjenesten. Når man ser informantenes beskrivelse av samarbeidet med PP-tjenesten, ser den ut til å ha kjennetegnene til det som Westmark et al (2012) definerer som ekspertkonulentarbeid. PP-tjenesten er ikke en del av skolen, og når det sakkyndige arbeidet er fullført, oppleves det ikke at PP-tjenesten deltar i prosessen videre. Det blir avholdt tilbakemeldingsmøte, men etter at dette er gjennomført opplever man at man er overlatt til seg selv i forhold til det videre arbeidet med eleven. Astrid påpeker dette når hun forteller om at

kontaktflaten mellom skolen og PP-tjenesten er begrenset til utredningsprosessen, og at muligheten til samtale og drøftinger med PP-tjenesten er fraværende.

5.4.2 En svakhet ved prosessen

Westmark et al (2012) påpeker at et problem som ofte kan oppstå i kjølvannet av en slik ekstern ekspertkonsulentprosess er at, dersom rådsøkeren ikke oppfatter løsningene som gode, kan rådsøkeren lettere tilskrive dette til konsulentens manglende evne til å finne gode løsninger. Når rådgivningsprosessen er over, kan rapporter med anbefalinger og tiltak havne i en skuff, og virksomheten fortsetter med denne samme praksis som de hadde før rådgivningen startet. Når informantene uttrykker en oppfatning av at anbefalinger som gis i sakkyndige vurderinger ikke forholder seg til hvordan livet i skolen er, kan dette derfor også være et resultat av svakhetene ved en slik prosess. Ettersom PP-tjenestens bidrag begrenser seg til en sakkyndig vurdering og ikke følges opp av et tettere samarbeid, vil avstanden mellom den rådgivende instansen og rådgiveren kunne medføre en lavere grad av lojalitet overfor anbefalingene. Det kan derfor sees som en mulighet at den dissonansen som oppleves i forhold til anbefalingene i sakkyndige vurderinger og det som oppleves som realistisk, ikke bare kan ha sammenheng med PP-tjenestens manglende kompetanse på praksisfeltet, men også med formen denne rådgivningsprosessen har. Forskning har vist at rådgivning der rådsøkeren og rådgiveren tilhører forskjellige profesjoner fungerer bedre dersom graden av kontakt mellom disse er større (Thornberg, 2014).

Mine informanter opplevde også at sakkyndige vurderinger i for liten grad ble hentet frem og brukt, blant annet av nye lærere som ikke kjente eleven fra før. Dette sammenfaller også problemstillingen som Westmark et al (2012) beskriver i prosesser der rådgiverens arbeid er begrenset til utredning og anbefaling.

5.4.3 Profesjon og praksisteori

Forskning har også vist at profesjoner som kommer utenfra kan oppleve problemer i forhold til rådgivning. Dette gjelder spesielt dersom disse ikke har kompetanse eller erfaring innenfor skolen (Spratt, 2006). Thornberg (2014) kaller dette fenomenet for *profesjonell etnosentrisitet*. Når partene tilhører to ulike profesjoner kan det være vanskelig å ta imot rådgivning, spesielt dersom disse rådene eller tiltakene strider mot den praksisteorien som mottageren av rådene har.

Lauvås og Handal (2000) hevder at lærernes praksisteori inkorporerer både erfaringer, teori og verdier, og at disse danner grunnlag for begrunnelse for handlinger. Disse begrunnelsene

vil også kunne påvirke i hvilken grad lærerne opplever og tar til seg anbefalinger fra de sakkyndige vurderingene. Når Johanne sier at hun opplever det som feil å gjennomføre tiltakene, fordi hun som lærer også må bruke tid på alle de andre elevene hun har, kan dette sees som et eksempel på den verdimessige siden av hennes praksisteori. Johannes opplevelse ser ut til å uttrykke et klart misforhold mellom hva det er som forventes gjennom sakkyndige vurderinger og hva som kan gjennomføres. Å gjennomføre de tiltakene som anbefales i klasserommet oppleves som praktisk umulig, og dette resulterer i at man ikke får gjort det som burde vært gjort, fordi læreren har resten av klassen å forholde seg til. Det ser også ut til å ligge en etisk begrunnelse i utsagnet til Johanne, der hun anerkjenner de andre elevenes behov, og at hennes ansvar for alle elevene legger føringer for hva som gjennomføres. Det kan se ut til at Johannes praksisteori er i konflikt med de forventninger som hun opplever noen ganger formidles gjennom de sakkyndige vurderingene. Det har også vært hevdet at lærere i stor grad støtter seg på erfaringsmessig kunnskap, og i mindre grad på teorier og tiltak som er forskningsbaserte (Kunnskapsdep., 2008). Når man ser på Astrid og Johannes opplevelser og hvordan de uttrykker dette, kan det se ut til at det uttrykkes en opplevelse av at den praksis som foreslås i de sakkyndige vurderingene i for stor grad er teoretisk forankret, mens deres praksisteori baserer seg på erfaringer de har gjort i arbeidet som lærer. Det er mulig at dette også bidrar til at informantene opplever tiltak og metoder i sakkyndige vurderinger som lite realistiske.

5.5 Språket i sakkyndige vurderinger

«Det er jo ikke noe enkelt dokument sånn å sette seg inn i» (Fredrik)

5.5.1 Et fagspråk som frustrerer

Informantene i studien er relativt samstemte når det gjelder språket som brukes i de sakkyndige vurderingene. Det oppleves som vanskelige å lese, på grunn av at det er mange fagbegreper som brukes. Fredrik tenker at det er relativt greit for han å forstå vurderingene, fordi han har lang erfaring med å lese sakkyndige vurderinger og har arbeidet i skolen i flere år. Han tenker imidlertid at det for lærere uten denne erfaringen må være et vanskelig dokument å sette seg inn i. Fredrik og Johanne nevner spesielt vurderinger der det refereres til kartlegging og resultater, og uttrykk som arbeidsminne og persentiler brukes. Det oppleves også som utfordrende i forhold til å skille ut det som oppfattes som essensen for lærerens del, fordi ulike kartleggingsresultater ikke nødvendigvis sammenfattes i en tiltaksdel på en lett

forståelig måte. Det er også mye informasjon som kommuniseres i de sakkyndige vurderingene. Ser man dette i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv, kan det se ut til å sammenfalle med det som kalles abstrahering av prosedyrer og gjenstander (Terum & Molander, 2008). Den sakkyndige vurderingen skal gjøre rede for utredningen som PP-tjenesten har foretatt, og reflekterer den fagterminologien som PP-tjenesten besitter. Opplevelsene til informantene er imidlertid i samsvar med tidligere forskning som har vist at språket som brukes i vurderingene er vanskelige for lærere å forstå. (Lindelauf et al, 2018).

Som tidligere nevnt har Hesselberg & Tetzchner (2016) hevdet viktigheten av at sakkyndige vurderinger er forståelige for mottagerne. Faguttrykk kan omskrives eller gjøre rede for, og resultater fra tester bør gjengis på en måte som formidler hvilke implikasjoner resultatene har for tiltak og tilrettelegging. Informantenes opplevelser står i kontrast til dette. Når Fredrik sier at han forstår hvilke konsekvenser et lavt arbeidsminne kan ha av betydning for eleven, er ikke dette fordi det står uttrykt i vurderingene, men fordi han har lang erfaring med å lese sakkyndige vurderinger. Viktig informasjon blir beskrevet med fagspråk i utredningsdelen, men blir ikke omformulert til tiltak i tiltaksdelen, og det etterlyses at denne delen av de sakkyndige vurderingene er mer ryddig. Dette harmonerer med Hesselberg og Tetzchners (2016) påstand om at resultater fra tester eller observasjoner bør presenteres under ulike tema og synliggjøres i forhold til anbefalte tiltak.

Som Blakar(1972) påpeker, kan man tenke at fagspråket som vurderingene skrives i er nødvendige, fordi dette gir en mer presis formidling av stoffet. I og med at de sakkyndige vurderingene inneholder testresultater fra normerte tester, blir det viktig å bruke faguttrykkene som er knyttet til slike tester, som har sin medisinske eller psykologiske tilknytning. Det er imidlertid påpekt av flere at dette kan ivaretas gjennom tilpasninger i språket, eller ved at faguttrykk etterfølges av forklaringer (Hesselberg & Tetzchner, 2016, Harvey, 2006).

Rapporter må også kunne forstås uten at fagpersoner skal måtte forklare de for lærere, fordi slike rapporter vil bli lest senere av lærere som ikke har fått en muntlig gjennomgang med rådgiveren (Harvey, 2006). Denne problematikken er også noe som Fredrik nevner når han forteller at det gjennomføres tilbakemeldingsmøter der rådgiverne gjennomgår den sakkyndige vurderingen, men at nye lærere som senere involveres i elevens skolehverdag ikke har tatt del i disse møtene, og dermed ikke har fått denne gjennomgangen. Dermed vil disse lærerne måtte forholde seg til den sakkyndige vurderingen og måten den er utformet på.

5.5.2 Språket som maktmiddel?

Fagspråk kan brukes som et maktmiddel, der mottagere som ikke har forutsetninger for å forstå faguttrykkene lettere kan overbevises (Blakar, 1972). Det kan også bidra til å skape troverdighet overfor de som fagpersonen kommuniserer med (Terum & Molander, 2008).

Ut fra informantenes utsagn, synes det ikke å kommuniseres en mening om at språket i det sakkyndige vurderingene er et produkt av et bevisst ønske om maktutøvelse eller en ovenfraned holdning fra PP-tjenestens side. Det uttrykkes imidlertid en oppfatning av at dette språket er vanskelig tilgjengelig og noe fremmed for lærerne. Johanne uttrykker dette klart når hun sier at språket er unødvendig komplisert, dersom den sakkyndige vurderingen er skrevet for pedagoger. Med tanke på at den sakkyndige vurderingen skrives med skolen og foresatte som mottakere, kan dette utsagnet tolkes som en opplevelse av at det vanskelig tilgjengelige fagspråket, som preger de sakkyndige vurderingene, tilfører en ekstra dimensjon til den avstanden som allerede oppleves mellom lærerne og PP-tjenesten. Informantene uttrykker, som tidligere nevnt, en tillit til PP-tjenestens kompetanse, selv om denne kompetansen oppleves å være noe teoretisk, fremfor å være forankret i det praktiske livet i skolen. Når informantene snakker om sine opplevelser av språket som, i spesielt stor grad, fremstår som avansert i beskrivelser av testresultater, kan man tenke seg at dette språket også bidrar til en opplevelse av at PP-tjenesten har en teoretisk kunnskap som gir troverdighet.

5.6 Oppsummering

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse hvordan lærere opplever sakkyndige vurderinger i arbeidet med spesialundervisning og tilrettelegging i skolen. Det ser ut til å komme frem en opplevelse av at sakkyndige vurderinger i liten grad er en pådrivende faktor for inkluderende spesialundervisning. Det anbefales i stor grad gjennomføring i grupper, noe som på ungdomstrinnet oppleves å være kontraproduktivt, i form av at elevene stagnerer i sin utvikling. Dette mener informantene har sammenheng med at elevene mister motivasjon og, selv om de kunne hatt utbytte av opplæringen, stagnerer fordi de ikke ønsker å være annerledes, og at de trenger å være en del av fellesskapet i klassen.

Sakkyndige vurderinger oppleves også i varierende grad å være nyttige. Informantene savner gode tiltak, noe som også inkluderer relevante digitale læringsressurser som for eksempel apper. Anbefalinger oppfattes også å være varierende i forhold til hvor realistiske de oppleves å være, i forhold til hvordan livet i skolen er. Det oppleves også en avstand mellom skolen, i

form av at PP-tjenesten har en svak grad av tilstedeværelse ute i skolen. Imidlertid kommuniseres det også en respekt for PP-tjenestens kompetanse, noe som fremkommer gjennom et ønske om å kunne ha tettere kontakt, i form av samtaler og veiledning. Avstanden mellom PP-tjenesten og skolen ser imidlertid også ut til å kunne være en medvirkende faktor til at anbefalinger kan oppleves som urealistiske og lite relevante.

Språket i de sakkyndige vurderingene oppfattes som teknisk og vanskelig tilgjengelig. De er, ifølge informantene, preget av fremmedord og faguttrykk. Det oppleves også som utfordrende å hente ut relevant informasjon, ettersom resultater ikke alltid omformuleres til tiltak.

Vurderingene ser også ut til å, i stor grad være orientert rundt resultater fra tester som er gjort under utredning, mens observasjoner og kartlegging av relasjonelle eller kontekstuelle faktorer savnes. Som tidligere nevnt har det vært påstått at PP-tjenesten fortsatt i stor grad innehar et individpatologisk syn. Dette ser også ut til i noe grad å gjenspeiles i informantenes beskrivelser av de sakkyndige vurderingene. Et moment som også kommer sterkt frem er at elevens medvirkning synes å være fraværende i sakkyndige vurderinger. Elevens stemme kommer ofte ikke fram, og det oppleves at anbefalingene som de sakkyndige vurderingene gir, ofte medfører en opplæringssituasjon for disse elevene som er organisert i en form som frembringer stagnasjon og opplevelse av annerledeshet.

Inkludering er et tema som har hatt sterkt fokus i forhold til spesialundervisning, og det har vært hevdet at skolen og lærere kan være drivere av spesialundervisning, fordi plassering av elever i grupper kan være en hensiktsmessig organisering. På denne måten kan skolen slippe å endre sin praksis i den ordinære opplæringen. Jeg synes imidlertid det er interessant at informantene også gir uttrykk for at segregering i grupper er en organisering som de ikke helt har tro på, men som likevel forblir en praksis. Jeg opplever at det, gjennom informantenes opplevelser, kommuniseres et ønske om en endring av en praksis på dette området, der PP-tjenesten i større grad må være en pådriver og støttespiller.

5.7 Videre

Det kan tenkes at sakkyndige vurderinger som i større grad ivaretar både individperspektivet og det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet, ville kunne ivareta elevens opplæring på en mer inkluderende måte, gjennom en større involvering av eleven og et større fokus på hvordan læringsmiljøet rundt eleven kan tilpasses. Dette vil kanskje også kunne gi en bedre tilrettelegging i den tiden eleven med spesialundervisningsvedtak tilbringer i den ordinære

opplæringen, og kanskje også forbedret den ordinære opplæringen for alle elever. Dette, tenker jeg, kunne vært interessant å undersøke videre.

Litteraturliste:

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* – barneombudets fagrapport 2017

Hentet fra www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole

Bele, I.V. (2010). *Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse og viktige kilder for kompetanseutvikling*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6. 2010. Årgang 94

Blakar, R.M. (1973). *Språk er makt*. Oslo Pax forlag

Brinkmann S, Tanggaard L. (red) (2010). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Oslo Gyldendal akademisk.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford, Oxford university press

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* Oslo Universitetsforlaget

Fjelland, R. (1991). *Vitenskapsteori* Oslo Universitetsforlaget

Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014 Oslo Norges forskningsråd

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* Oslo Universitetsforlaget

Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Oslo Cappelen akademisk forlag

Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol 1, 2015. Hentet fra <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>

Harvey V.S. (2006). *Variables Affecting the Clarity of Psychological Reports* Journal of clinical psychology, Vol. 62(1), s. 5–18 (2006)

Hausstätter R.S. & Reindal S.M. (red) (2016). *Spesialpedagogikk – fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo, Cappelen Damm akademisk

Hesselberg, F & Tetzchner, S.V. (2016). *Pedagogisk – psykologisk arbeid*. Oslo Gyldendal akademisk

Holmberg, J.B. & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo Universitetsforlaget

Hustad, B.C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet «faglig løft for PPT»*. Nordlandsforskning NF rapport nr 15/2010

Hustad, B.C. Strøm, T. Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* Nordlandsforskning rapport nr 2, 2013

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo Universitetsforlaget

Johannessen, A. Tufte, P.A. Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo Abstrakt forlag

Kunnskapsdepartementet. (1997). Stortingsmelding nr. 23 om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?ch=4>

Kunnskapsdepartementet. (2008). Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*
Oslo Akademika AS

Kunnskapsdepartementet. (2019). Stortingsmelding 6 – (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Gyldendal akademisk

Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning – kunsten å hjelpe*. Oslo. Universitetsforlaget

Lindelauf, J. Reupert, A. Jacobs, K.E. (2018). *Teachers' use of Psycho-Educational reports in mainstream classrooms* Journal of psychologists and counsellors in schools vol 28. Issue 1

Molander, A. Terum, L.I. (red)(2008). *Profesjonsstudier*. Oslo Universitetsforlaget

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2003). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*
Oslo Universitetsforlaget

Nordahl, T. mfl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* Bergen Fagbokforlaget

Nordahl, T. Sunnevaag, A.K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter* Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 2 – 2008

Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen* Oslo Fagbokforlaget

Samuelsen, A.S. & Bargel, H.L. (2018). *Individet i systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT*

Psykologi i kommunen nr 2. 2018

Spratt, J. Shucksmith, J. Philip, K. Watson, C. (2006). *Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective*. Journal of Interprofessional Care, August 2006

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University press Berkshire

Thornberg, R. (2014). *Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation 24:3

Tveitnes, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening – en analyse av institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Dr.avh nr. 390 Universitetet i Stavanger

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning – veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* Oslo Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning* Hentet fra www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/

Wendelborg, C. Kittelsaa, A. Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim NTNU samfunnsforskning rapport 2017

Westmark, T. Nissen, D. Offenbergh, L. Lund-Jacobsen, D. (2012). *Konsulent men hvordan? Narrativt konsulentarbeid i praksis*. København Akademisk forlag

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsbrev med samtykke

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Dette intervjuet handler om hvordan du som lærer opplever sakkyndige vurderinger som verktøy i spesialundervisning. Intervjuet tas opp på diktafon, og vil bli transkribert i ettertid. Du kan når som helst avbryte intervjuet, dersom du av noen grunn ikke ønsker å fortsette. Du har rett til innsyn i transkriberingen etter at den er ferdig, dersom du ønsker det. Intervjuet vil ta maksimalt en time. Har du noen spørsmål til intervjuet før vi starter?		
Forskningsspørsmål:	Intervjuspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
Bakgrunn yrke	Hvor lenge har du arbeidet i skolen?	Hvilke trinn/ klasser har du arbeidet på?
Bakgrunn yrke	Hvilken rolle har du hatt i forhold til spes.undervisning?	Spes.lærer? kontaktlærer? Ansvarlig for IOP/vedtak?
Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?	Kan du si noe om hvordan du planlegger og tilpasser undervisningen for elever som skal ha spesialundervisning?	Kan du si noe om arbeidet med Individuell opplæringsplan? Er mye av s.v nedfelt i iop? Hvordan brukes s.v etter at vedtak er fattet
Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?	Opplever du at sakkyndige vurderinger inneholder anbefalinger om konkrete arbeidsverktøy eller metoder?	Kan du gi noen eksempler på dette? Inneholder s.v forslag til tiltak utover det som er lovfestet? (timetall, organisering, komp.mål) Anbefalinger om digitale/ tidsrelevante verktøy?
Hvordan opplever læreren anbefalingene i forhold til realisme og ramme faktorer?	Hvordan opplever du gjennomføringen av tiltak anbefalt i sakkyndig vurdering?	Er det vanskelig å gjennomføre i praksis? Dersom ja, hva tenker du om grunnen til dette? (skolen, urealistiske planer)
Hvordan opplever læreren de sakkyndige vurderingene i forhold til kunnskap om eleven?	Hvordan opplever du at opplysninger som du/skolen har gitt, blir brukt i den sakkyndige vurderingen?	Brukes din kunnskap om eleven/skolen i s.v? Bærer sv preg av god kjennskap til eleven? Styrker?
Hvordan opplever læreren språket i de sakkyndige vurderingene?	Sakkyndige vurderinger inneholder jo både en utredningsdel og en tiltaksdel. Har du noen tanker om hvordan det er å lese sakkyndige vurderinger, for deg som lærer?	Hvordan oppfatter du språket – er det unødvendig komplisert? (utredningsdel, spesielt) Hvordan oppleves det å lese slike vurderinger?
Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?	Kan du si noe om positive/negative erfaringer i forhold til gjennomføring av spesialundervisning ?	Har du brukt tiltak/metoder fra sakkyndige vurderinger , som du/skolen har mestret og lykkes med? (nye tips?) Har du brukt tiltak/metoder fra sakkyndige vurderinger som du ikke har mestret eller lykkes med?

Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?	Kan du si noe om positive/negative erfaringer med sakkyndige vurderinger?	
Hvordan opplever læreren sakkyndige vurderinger som didaktisk ressurs?	Hva tenker du om den sakkyndige vurderingens rolle blant lærerne rundt eleven?	Oppfatter du at den brukes av andre lærerne som er i kontakt med eleven, eller er det kun spes.lærer/kontaktlærer som er kjent med innholdet eller bruker den?

Hvis tid: Hvordan opplever du fokus i sakkyndige vurderinger - sterkt individfokus eller også fokus på system?

Til Intervjudeltagere

Jeg arbeider i PP-tjenesten i Aurskog Høland kommune, og er nå i siste del av min mastergradsutdanning. Jeg har valgt å gjøre et forskningsarbeide rundt læreres oppfatning av sakkyndige vurderinger. Bakgrunnen for valg av tema, kommer i stor grad fra min egen praksis, både som ansatt i PP-tjenesten, men også gjennom egne erfaringer som ansatt i barnehage og skole. Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan lærere i grunnskolen oppfatter sakkyndige vurderinger som verktøy i spesialundervisningen.

Intervjuet

Intervjuet vil ta ca en time. Det vil bli brukt diktafon og notater. Under intervjuet vil jeg som intervjuer, ikke bruke navn på deg som blir intervjuet, eller navn på skole, eller andre opplysninger som kan identifisere deg. Opptak fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og oppbevart nedlåst. Data fra intervjuet vil bli slettet, når arbeidet med dette forskningsarbeidet er sluttført. Arbeidet er planlagt sluttført i Juni 2019.

Resultater

Resultater fra intervjuet vil være anonymisert, slik at identifisering ikke skal være mulig. Dette innebærer at det ikke vil forekomme navn på de som blir intervjuet, og navn på skole og kommune vil være anonymisert. I forhold til geografisk plassering vil opplysningene begrense seg til å være «skole på Østlandet». Resultater fra intervju vil bli brukt i masteroppgaven.

Samtykke

Du som samtykker til å delta på intervju, har rett til når som helst å trekke dette samtykket tilbake. Du har også mulighet til i etterkant å få høre gjennom audioopptaket fra intervjuet, samt innsyn når intervjuet er transkribert.

Med vennlig hilsen

Bjørn Thomassen, mastergradstudent, Høgskolen i Østfold

Samtykkeerklæring

«Jeg har mottatt ovennevnte informasjon om mastergradsarbeidet «Hvordan oppfatter lærere i grunnskolen sakkyndig vurdering som et verktøy i spesialundervisningen», og samtykker til å delta i intervju. Jeg samtykker også til at resultater fra dette intervjuet brukes i arbeidet med denne oppgaven, i henhold til de ovennevnte kriterier. «

Dato: _____

Navn: _____

Underskrift: _____

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever lærere sakkyndig vurdering som arbeidsverktøy i spesialundervisningen?

Referansenummer

987881

Registrert

26.10.2018 av Bjørn Herjus Thomassen - bjorn.h.thomassen@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Magne Skibsted Jensen, magne.jensen@hiof.no, tlf: 696 08 286

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørn Thomassen, bjoernth@hotmail.com, tlf: 90185386

Prosjektperiode

01.09.2018 - 31.12.2020

Status

29.09.2020 - Vurdert

Vurdering (4)

29.09.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.09.2020.

Vi har nå registrert 31.12.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Innmelder informerer utvalget om forlengelsen av prosjektslutt.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.05.2020.

Vi har nå registrert 15.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (30.10.2019), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.11.2019.

Vi har nå registrert 15.05.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Med vennlig hilsen NSD
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

06.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.12.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)