

MASTERGRADSOPPGAVE

Sakkyndige vurderinger

Marit Lein

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012**



Innhold

Forord.....	3
1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2. Metodiske overveielser.....	7
2.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	7
2.2 Dokumentanalyse.....	8
2.2.1. Utvalg av dokumenter	9
2.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	10
2.3.1. Utvalg av informanter	11
2.3.2 Intervjuguide	12
2.3.3 Gjennomføring, transkribering og analyse.....	13
2.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	15
2.4.1 Validitet	15
2.4.2 Reliabilitet.....	16
2.4.3 Generaliserbarhet	16
2.5 Etske vurderinger	17
3. PP-tjenestens funksjon og rolle – fra henvisning til IOP	19
3.1 Retningslinjer og anbefalinger knyttet til saksgang	20
3.2 Opplæringsloven, Forvaltningsloven og Veileder til opplæringsloven.	22
3.3 Sakkyndig vurdering jf. § 5-3	23
3.3.1 Utredning og tilråding	23
3.3.2 Forsvarlig saksbehandlingstid.....	24
3.3.3 Hvem har rett på spesialundervisning?.....	24
3.3.4 Innholdet i opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning.....	25
3.3.5 Hvilket opplæringstilbud skal gis til en elev med rett til spesialundervisning?.....	26
3.4 Opplæringstilbud for ungdom plassert av Bufetat.....	26
4. Sosiale og emosjonelle utfordringer blant ungdom	29
4.1 Skoletilbud til elever med sosiale og emosjonelle utfordringer.	32

5. Sakkyndige vurderinger	37
5.1 Sakkyndige vurderinger.....	37
5.2 Lærevansker og andre forhold, som førende for opplæringen?.....	41
5.3 Elevens opplæringsmål.....	43
5.3.1 Elevens opplæringsmål – utredning.....	43
5.3.2 Elevens opplæringsmål, tilråding	44
5.3.3 Sosiale mål.....	46
5.4 Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.....	47
5.5 Forsvarlig opplæringstilbud.....	48
5.4 Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.....	50
5.6 Oppsummering av dokumentanalysen.	52
6. Presentasjon og drøfting av funn fra intervjuer.	54
6.1 Valg av skole, hvordan tas beslutningen?	54
6.2 Presisering av målsetting ut fra elevens forutsetninger.	63
6.3 Den sakkyndige vurderingens betydning.	68
6.4 Oppsummering.....	73
7. Avsluttende kommentarer	76
8. Litteraturliste.....	78

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide PP-tjenesten

Vedlegg 2: Intervjuguide elev

Vedlegg 3: Intervjuguide avdelingsrektor

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Vedlegg 5: Informasjonsskriv PP-tjenesten

Vedlegg 6: Informasjonsskriv elev

Vedlegg 7: Informasjonsskriv avdelingsrektor

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mange gode, interessante og noen frustrerte øyeblikk. Mange har hjulpet meg underveis og jeg vil først og fremst takke mine informanter som gjorde det mulig for meg å gi oppgaven en bredere vinkling enn jeg først hadde tenkt. Gjennom intervjuene fikk jeg et innsyn i deres opplevelse av arbeid og erfaring med sakkyndige vurderinger, og hvordan det kan oppleves å være elev ved en fylkeskommunal grunnskole.

Jeg vil også takke min leder på arbeidsplassen for god hjelp til å finne og anonymisere de dokumentene som la grunnlag for dokumentanalysen i denne oppgaven.

Takk til familie, gode venner og kollegaer som har bidratt med tålmodighet når jeg i min iver har brukt av deres tid til å diskutere eller formidle hva jeg har arbeidet med, eller mer konkret; bedt om hjelp til korrektur.

Jeg vil også takke min veileder, førsteamanuensis Ragnhild Andresen som har gitt meg tydelige, konkrete tilbakemeldinger og en stor dose av oppmuntrende og positive kommentarer til arbeidet jeg har gjort. Hun har hjulpet meg til å ramme oppgaven inn, og vært tilgjengelig hele veien, ikke minst nå i slutfasen. Det har vært til svært stor hjelp!

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Min bakgrunn for temaet jeg har arbeidet med i denne oppgaven er knyttet til en relativt lang arbeidserfaring i skoleverket. Jeg har jobbet i 23 år i skolen, de siste syv i en fylkeskommunal grunnskoleavdeling for ungdom som er plassert av Bufetat. Skoleavdelingen er et tilbud som gir spesialundervisning i alle timer.

Frem til 2005 hadde fylkeskommunen det pedagogiske og økonomiske opplæringsansvaret for barn og unge som var plassert eller innlagt i statlige institusjoner. Den enkelte kommune hadde da ansvar for ungdom som var plassert i private barnevernsinstitusjoner. Fra 2005 da jeg begynte som lærer i dette systemet, overtok fylkeskommunen ansvar for de som bodde i private institusjoner. I praksis er det slik at ungdommene som blir plassert i en barnevernsinstitusjon i størst mulig grad begynner på den nærskolen som hører naturlig til institusjonens beliggenhet. Blant ungdommene er det også noen få elever som vurderes til å ha behov for et utstrakt tilrettelagt skoletilbud. I det fylket jeg jobber i er dette tilbudet organisert som egne skoleavdelinger.

Da jeg startet i denne jobben ble jeg overrasket over at det fantes denne type spesielle og svært særegne skoleavdelinger. I praksis opplevde jeg at det var rene spesialskoler beregnet for ungdom med store sosiale og emosjonelle utfordringer. På den samme tiden var det klare skolepolitiske føringer som i klar tale sa at denne type skole ikke var bra for ungdommer, og spesialskolene var i så måte etter min forståelse, politisk ukorrekt. Jeg var derfor undrende til hvilke faktorer som gjorde at noen elever likevel ble tilrådd å gå på en slik skoleavdeling. På samme tid erfarte jeg relativt raskt at de fleste av ungdommene som begynte på skoleavdelingen jeg jobber ved, så ut til å ha et godt utbytte av tilbudet. De kom i gang med å gå på skole igjen og jeg opplevde at mange fikk en ny opplevelse av det å være elev.

All undervisningen som blir gitt i disse skoleavdelingene er regnet som spesialundervisning og dermed ligger det i lovverk og forskrifter at alle elevene skal ha en individuell opplæringsplan (heretter IOP). Som føringer for en slik plan, skal det ligge til grunn en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak. Den sakkyndige vurderingen er det Pedagogisk

Psykologisk tjeneste (heretter PP-tjenesten) som skal utarbeide. Jeg hadde tidligere samarbeidet med PP-tjenester i forbindelse med elever som jeg hadde hatt ansvaret for og jeg var vant med at den sakkyndige vurderingen var avgjørende for hvordan undervisningen for den enkelte elev skulle tilrettelegges, både hva gjaldt innhold og organisering. I dette nye og for meg til da litt ukjente skolesystemet, erfarte jeg imidlertid at det lå noen forventninger til meg fra PP-tjenesten i forkant av at skolen mottok en sakkyndig vurdering. Jeg og mine kollegaer ble bedt om å utarbeide en foreløpig IOP der elevens tidligere skolehistorie, utfordringer og mestringsområder skulle beskrives. Likeså skulle vi beskrive læreforutsetninger og opplæringsmål for eleven, i tillegg til fagplaner som beskrev innhold og organisering. Da denne jobben var gjort, ble så utkastet sendt PP-tjenesten, som på bakgrunn av mine uttalelser og formuleringer skrev en sakkyndig vurdering. Jeg opplevde aldri at den sakkyndige vurderingen beskrev andre forhold enn hva jeg allerede hadde skrevet, og jeg har til dags dato ikke sett at det er gitt føringer som ikke var nedfelt i mitt forslag til IOP. Imidlertid opplevde jeg at PP-tjenesten kontaktet meg pr. telefon for å få utdypende kommentarer, eventuelt om det var kommet ny informasjon som var av betydning. I den sakkyndige vurderingen så jeg at mine skrevne ord, eller ord formidlet pr. telefon, var direkte sitert i den sakkyndige vurderingen vi fikk tilbake. Hva gjaldt utvalg av temaer og kompetansemål innenfor hvert av fagene, henviste den sakkyndige vurderingen i sin helhet til det forslaget jeg hadde sendt. Til dette ble jeg undrende, og jeg opplevde at jeg som lærer brått sto som mer ansvarlig for innholdet i den sakkyndige vurderingen enn hva jeg anså kunne ligge til min rolle. Jeg opplevde ikke at de vurderingene som ble utført av PP-tjenesten var gjort på instansens selvstendige sakkyndige grunnlag, og jeg savnet en kvalitetssikring av de vurderingene jeg selv gjorde, overfor den enkelte elev.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i erfaringene beskrevet ovenfor kom jeg frem til følgende problemstilling for min masteroppgave:

På hvilket grunnlag gjøres sakkyndighetsarbeidet for elever som på grunn av omfattende sosiale og emosjonelle utfordringer, blir anbefalt å begynne på en liten ungdomsskoleavdeling i fylkeskommunal regi.

Problemstillingen har jeg utvidet med følgende forskningsspørsmål:

Er de sakkyndige vurderingene utarbeidet i tråd med retningslinjer og veiledning for utarbeidelse?

Hvordan fattes beslutningen om skoleplassering?

Hvilke utfordringer opplever PP-tjeneste og skole i arbeidet med de sakkyndige vurderingene, og hvordan opplever ungdommen selv å være elev på en fylkeskommunal grunnskole?

For å finne svar på spørsmålene jeg har stilt, har jeg analysert sakkyndige vurderinger som er utarbeidet for den elevgruppen jeg har i fokus. Jeg har videre intervjuet en representant fra PP-tjenesten, en avdelingsrektor ved en fylkeskommunal grunnskoleavdeling og en elev ved en slik skole. Intervjuene ble gjennomført for at jeg skulle få en bedre forståelse av hvordan arbeidet foregår i praksis, samt et innblikk i hvilke utfordringer som ligger i arbeidet.

1.3 Oppgavens oppbygging

I denne innledningen, kapittel 1, presenterer jeg hovedproblemstilling med underspørsmål og bakgrunnen for disse. Jeg har også kort beskrevet hvordan jeg har søkt å finne svar på dem. I kapittel 2 skriver jeg utfyllende om de metodene jeg har brukt for å belyse fenomen som fremgår av problemstillingen. I kapittel 3 gir jeg en oversikt over hva retningslinjer, lover og veiledere sier om PP-tjenesten sin funksjon og hvilke føringer tjenesten har å forholde seg til i utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger. I kapittel 4 presenterer jeg hvordan opplæringstilbud for ungdom som er plassert gjennom Bufetat er regulert, og fokuserer på hva som kan kjennetegne ungdom med sosiale og emosjonelle problemer. Jeg anser et slikt fokus som relevant, da det er denne gruppe elever de sakkyndige vurderingene jeg har analysert omhandler. Til slutt i kapittel 4 sier jeg noe om hvordan et fylke har organisert sitt skoletilbud for den elevgruppen jeg har i fokus. I kapittel 5 og 6 presenterer og drøfter jeg de funnene jeg har gjort gjennom dokumentanalyse og intervjuer, og i kapittel 7 oppsummerer jeg det jeg anser for å være det viktigste i forhold til forskningsspørsmålene.

2. Metodiske overveielser

Da min problemstilling omhandler utarbeiding av sakkyndige vurderinger for en avgrenset elevgruppe, ble det naturlig for meg å gjøre en analyse av sakkyndige vurderinger som var skrevet for disse. Jeg ville se om dokumentene kunne gi meg en forståelse av hvordan de var utarbeidet ved å se hvilke kilder og hvilken bakgrunnsinformasjon de bygger på. Jeg ville også se hvordan de var utformet og i hvilken grad de var tydelige, sett i lys av «*Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, 2009, heretter kalt *Veileder PPT*, (*ibid.*)). Det slo meg relativt raskt at det ville være nyttig å innhente informasjon fra de som utarbeider denne type vurderinger for å kunne få en dypere innsikt i arbeidet. Det ble også interessant å innhente opplysninger fra en av ungdommene som har denne type sakkyndig vurdering, samt fra en leder som bruker de sakkyndige vurderingene som bakgrunn for de enkeltvedtak som fattes. Til sammen anså jeg at disse undersøkelsene ville gi meg en relativt bred innsikt i prosessen med å utarbeide en sakkyndig vurdering, hvilke utfordringer som ligger til grunn, samt hvilken betydning dette har for eleven, skolen og PP-tjenesten.

2.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi handler om å utforske det vi erfarer og opplever, og har utgangspunkt i at verdenen er slik vi opplever den. I forskningssammenheng vil man ved en fenomenologisk tilnærming søke å forstå og beskrive hvordan informanter opplever et fenomen eller sin verden (Kvale og Brinckman, 2009). Fenomenologisk metode kan beskrives som en fremgangsmåte der det å være tro mot informantene, ved å beskrive og gjengi informantens opplevelser slik de oppfatter den, er målet (Kvale og Brinckman, 2009, Thagaard, 2009). I denne oppgaven blir det min gjengivelse og forståelse av den informasjon jeg innhenter, som presenteres. Derav ligger det allerede mulige feilkilder. I hvilken grad jeg klarer å gjengi mine informanters opplevelse av deres virkelighet, uten at jeg ilegger min forståelse av det de formidler, er av betydning. Hvordan jeg leser og tolker dokumentene er også avgjørende.

Gjennom intervjuene har jeg forsøkt å utvide min forståelse av de dokumentene jeg har studert. Jeg har valgt en semistrukturert intervjuform som innebærer at jeg har basert intervjuene på intervjuguider som inneholder sentrale spørsmål innenfor temaet jeg ønsket å

belyse (se vedlegg 1, 2 og 3). På den måten kunne jeg ha temaet i fokus, samtidig som det ga informanten åpning for å formidle hva som er viktig rundt temaet for han eller henne. Utfordringen i dette ble at informanten hadde fokus på andre områder enn hva jeg hadde som utgangspunkt. På samme tid ga det meg en ny innsikt som belyste temaet fra en ny vinkling, og derav fikk jeg en utvidet forståelse.

Hermeneutikk var opprinnelig et begrep for læren om fortolkning av tekster, der formålet i første rekke var å finne en allmenn forståelse av tekstens egentlige mening (Kvale og Brinkmann, 2009, Thagaard, 2009). Senere er begrepet «tekst» utvidet til også å omfatte handling og diskurs. Ved en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes en sannhet, og at de tolkningene vi gjør av et fenomen, alltid vil preges av kontekst og vår forforståelse (Thagaard, 2009, Gilje og Grimen, 2011). I lys av dette var jeg bevisst min kjennskap til og forkunnskap om, samme type dokumenter som de jeg har analysert. Jeg har også min opplevelse av hvordan arbeidet med utredning av barn kan gjøres, og jeg har gjennom min lærerfunksjon erfart at sakkyndige vurderinger kan fremstå svært forskjellig. De dokumentene jeg har tolket er skrevet for å være grunnlag for et vedtak. Det betyr at er de utarbeidet til et annet formål enn det jeg skal bruke dem til, noe som kan medføre at jeg tolker dokumentene fra en annen innfallsvinkel enn forfatterens intensjon. Forfatteren har også fortolket tidligere utredninger og rapporter under utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Av dette forstår jeg at det er vanskelig å komme frem til en «sannhet», og at de funnene jeg har gjort vil være preget av både min og andres opplevelse av hvordan verdenen egentlig ser ut.

I intervjusituasjonene prøvde jeg å være bevisst på at min kjennskap til temaene og min forutinntatthet ikke skulle prege intervjuet. Samtidig kunne jeg bruke den kjennskapen jeg har om uskrevne deler av prosessen. Jeg så også en fordel i til dels å være kjent med begreper og fagspråk. Under intervjuet var det viktig for meg å være åpent lyttende, slik at jeg kunne ta inn og forfølge de tema som informanten tok opp, og på den måten utvide min forståelse.

2.2 Dokumentanalyse

Da min problemstilling omhandler utarbeiding av sakkyndige vurderinger for en avgrenset elevgruppe, anså jeg det som naturlig å gjøre en analyse av sakkyndige vurderinger som var skrevet for disse. Jeg ville se om dokumentene kunne gi meg en forståelse av hvordan de var

utarbeidet ved å se hvilke kilder og hva slags bakgrunnsinformasjon de var bygget på. Jeg ville også se hvordan de var utformet og i hvilken grad de var tydelige, sett i lys av *Veileder PPT (ibid.)*.

Dokumentanalyse kjennetegnes blant annet av at en ikke er i direkte kontakt med de menneskene som er forfatter av eller hovedperson i dokumentene. Metoden omtales derfor ofte som «diskret» (Duedahl og Jacobsen, 2009). Dokumentanalyse skiller seg fra andre metoder, ved at forskeren ikke selv innhenter data. Dokumentene er allerede nedskrevet, men til et annet formål enn forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Likefullt kan dokumentanalyse benyttes til å studere noe i dybden, og er dermed også aktuell i en kvalitativ studie som denne.

Duedahl og Jacobsen (2009) påpeker fire kriterier som bør vurderes i det en skal benytte dokumenter som utgangspunkt for en undersøkelse eller for å få svar på spørsmål i en analyse; autentisitet, troverdighet, representativitet og betydning i forhold til problemstillingen. I min studie var autentisiteten sikret gjennom at dokumentene jeg fikk tildelt, var anonymiserte kopier fra arkivet på min arbeidsplass, hvis originaler er gjeldende dokument for tema i min oppgave. Hva gjelder troverdighet, kan jeg være trygg på at dokumentene er skrevet som grunnlag for et juridisk gyldig dokument, i tråd med retningslinjer. Om betydning anså jeg at dokumentene er forståelige for de som opprinnelig er mottaker av dokumentet, og også for meg som har analysert. Hvordan en som ikke er vant med å lese denne type dokument ville forstå innholdet, er jeg imidlertid ikke sikker på.

Dokumentene jeg har fått utdelt har til felles at de er gjeldene for nye elever. Hvorvidt de er representative for elever i vårt og lignende skolesystem, vites ikke. Det jeg kan se, er at det er ulike personer som har forfattet de sakkyndige vurderingene jeg har fått. Dermed kan det se ut til at innholdet nødvendigvis ikke relateres til forfatteren.

2.2.1. Utvalg av dokumenter

Dokumentene fikk jeg utdelt av min leder i anonymisert form etter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sine retningslinjer (se vedlegg 4). Det innebar at dokumentene var anonymisert slik at elevene ikke kan identifiseres, hverken direkte eller indirekte. I denne sammenheng betyr indirekte opplysninger informasjon eller beskrivelser som kan føre til identifisering, gjennom for eksempel spesielle diagnoser, navn på tidligere skoler, årstall og lignende.

For å belyse min problemstilling som berører sakkyndighetsarbeidet i det en elev skal begynne ved en av våre skoler, var det viktig at de sakkyndige vurderingene jeg fikk utdelt, var den første som ble skrevet etter at eleven var begynt på den nye skolen. Å kunne studere sakkyndige vurderinger er relevant i forhold til problemstillingen. Dette er dokumenter som er utarbeidet av PP-tjenesten for videregående opplæring og er en vurdering som begrunner behovet for spesialundervisning, dets omfang og form. Felles for utvalget er at vurderingene er gjort i det eleven starter ved skoleavdelingen.

Hensikten med en sakkyndig vurdering er å danne grunnlag for et enkeltvedtak, samt være rådgivende i forhold til utarbeidelse av IOP. Dokumentene tjener elevens og skolens interesse.

2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et forskningsintervju kan ha ulike former; åpent, strukturert eller semistrukturert. I kvalitative forskning er det først og fremst den semistrukturerte formen som blir fremhevet (Thagaard, 2009). I et semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide som viser temaene som en ønsker å berøre, uten at spørsmålene følges i ferdig oppsatt rekkefølge. Intensjonen er å dekke de forskningsspørsmålene som er bakgrunn for intervjuet, samtidig som en kan følge informanten i hans/hennes fortelling. Under intervjuene erfarte jeg at det var avgjørende å være fleksibel i forhold til rekkefølge på spørsmål, og hvilke spørsmål jeg valgte å stille. Samtidig måtte jeg være aktivt lyttende, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål for å klargjøre, og også for å sikre forståelse av eventuelle uventede tema. Det var også avgjørende at jeg var åpen for at informanten tok opp forhold som lå utenfor det jeg på forhånd ønsket å innhente informasjon om (ibid.).

Et kvalitativt intervju har som hensikt å få nærmere kjennskap til informantens livsverden, deres opplevelse og erfaring rundt temaet, og forskeren bør være bevisst på å bruke spørsmålet om hvorfor informanten opplever, handler eller erfarer situasjonen som han/ hun gjør (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjueuttalelser er ikke noe som er samlet inn, men derimot forfattet i fellesskapet mellom intervjuer og informant. Slik jeg forstår det, handler «inter» og «view» om deling av tanker og synspunkter mellom personer, der mennesker snakker om emner av felles interesse. Mine spørsmål til informanten ledet frem til de emnene intervjuobjektet snakket om. Dermed opplevde jeg at aktiv lytting fra meg og oppfølging av

informantens uttalelser, var av betydning for hva som ble vektlagt og for hvordan samtalen forløp. (ibid.)

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet som jeg vektla i forberedelsen av intervjuene:

- Livsverden: der fokus er rettet mot hvordan den intervjuede opplever sin livsverden rundt et gitt tema
- Mening: målet med intervjuet er å innhente kvalitativ kunnskap
- Deskriptivt: målet er å innhente åpne og nyanserte beskrivelser
- Spesifisitet: beskrivelser av bestemte hendelsesforløp
- Bevisst naivitet: intervjueren må være åpen for nye og uventede fenomener
- Fokuseret: temaet(ene) er i fokus, uten å være styrt av standarder
- Tvetydighet: informanten kan komme med tvetydige uttalelser, noe som kan gi et bilde på motsetninger i den livsverdenen vedkommende er i.
- Endringer: selv intervjupersonen kan gjennom intervjuet endre sine tanker om og opplevelse av et tema.
- Følsomhet: intervjueren kan ha betydning for hva informanten formidler.
- Interpersonlig situasjon: interaksjonen mellom informant og intervjuer er av betydning
- Positiv opplevelse: om intervjusituasjonen er god, kan intervjuet være verdifullt også for informanten, som kan oppleve å få ny innsikt i sin livsverden.

(Kvale og Brinkmann, 2009, s. 48- 49)

2.3.1. Utvalg av informanter

Jeg ønsket å intervju en elev, en fagperson fra PP-tjenesten, samt en leder for en fylkeskommunal grunnskoleavdeling for å belyse temaer rundt min problemstilling. Målet var å innhente informasjon fra andre innfallsvinkler enn gjennom analyse av dokumentene. Jeg forespurte PP-tjenesten om informant selv, og fikk en svært positiv tilbakemelding fra en som sa seg villig til å bli intervjuet. I det jeg skulle søke informant blant elever, vurderte jeg å kontakte tidligere elever, slik at intervjuet ikke skulle påvirkes av tanker om at det som ble formidlet skulle kunne få betydning for videre skolegang. Ungdommene er imidlertid ofte flyttet ut fra fylket etter ungdomsskolen, de er ikke alltid i kontekster der de ønsker å bli kontaktet, og noen var i omgivelser vi var usikre på om de ønsket å bli kontaktet i. Dermed ble det hensiktsmessig å la en lærer ved skolen forespørre elev og dens foresatte i et

ansvarsgruppemøte. Mange av ungdommene har barnevernstjenesten som sine foresatte, og det var dermed de som sammen med eleven måtte gi sitt tilsagn til deltagelse. Jeg fikk også positiv respons fra en avdelingsrektor ved en fylkeskommunal grunnskoleavdeling, tilsvarende den jeg jobber ved. Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv der jeg forklarte intensjonen med oppgaven og målet for intervjuene. Skrivene ble returnert meg med informantens samtykke til deltagelse (se vedlegg 5, 6 og 7).

2.3.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet tre ulike intervjuguider til de intervjuene jeg skulle foreta. Det var hensiktsmessig og etter min oppfatning nødvendig, da mine tre informanter alle var berørt av sakkyndige vurderinger, men fra ulikt ståsted: En var sakkyndig og dermed representant for de som skriver sakkyndige vurderinger. Eleven har selv blitt vurdert sakkyndig. Avdelingsrektor bruker de sakkyndige vurderingene som bakgrunn for de enkeltvedtak som han i form av sin rektorrolle skal fatte.

I intervjuguiden til PP-tjenesten la jeg vekt på rammen rundt tjenestens virke, deres kompetanse, hvordan deres praktiske arbeid i forhold til utredning foregikk, samt hvilke utfordringer de opplevde overfor den elevgruppen som jeg har i fokus.

I guiden til elevintervjuet var jeg opptatt av å stille spørsmål om elevens opplevelse av overgangen til ny skole, egen mulighet til påvirkning av skole samt innhold i dagen. Jeg hadde også spørsmål som var relatert til hva eleven mente var viktig for hans skoleopplevelse og muligheten for å lykkes. I dette intervjuet var jeg også bevisst på begrepsbruk, slik at eventuelle terminologier og begreper som er lik mitt profesjonsspråk, ble byttet ut med dagligtale (Gilje & Grimen, 2011).

Rektorintervjuet ble rettet mot saksgang fra det tidspunkt skolen fikk melding om en ny elev og frem til enkeltvedtak ble fattet. Jeg var opptatt av hvordan lederen opplevde konkretiseringsgraden i de sakkyndige vurderingene, og hvilket bidrag skolen kunne gi i løpet av utredningsarbeidet.

Jeg drøftet mine intervjuguider med veileder, og fikk grei tilbakemelding på de momentene jeg hadde med. Jeg ble videre oppfordret til å være lyttende og å passe på å stille

oppfølgingsspørsmål dersom informanten berørte relevante sider jeg ikke hadde med, og eventuelt for å forsikre meg om at jeg forsto min informant rett.

2.3.3 Gjennomføring, transkribering og analyse

Gjennomføringen av elevintervjuet foregikk på skolen. Dette var også noe jeg vurderte, da jeg også tenkte at omgivelsene kunne påvirke elevens respons på hva jeg spurte om. På grunn av sykdom og ustabile forhold rundt eleven som ville delta, valgte jeg likevel å gjennomføre intervjuet på skolen. Eleven synes det var helt i orden, og med en ramme rundt oss med kakao og brus, ble det mindre skoletimefølelse både for elev og meg. Jeg spurte eleven om det var greit å ta opp intervjuet på lydopptak, eller om det kjentes bedre om jeg noterte hva vi snakket om. Eleven uttrykte klart at lydopptak var greit, og jeg fikk en opplevelse av at eleven syntes det hele virket mer seriøst ved bruk av opptaker. Bruk av diktafon gav meg også større mulighet til å ha et tydeligere fokus på eleven med blikk-kontaktgjennom intervjuet, noe som også ofte gir en tryggere atmosfære. Jeg brukte en enkel utgave av diktafon til opptaket, lyden hadde jeg testet ut på forhånd, og resultatet ble svært bra. Jeg hadde ingen problem med å høre hva som ble sagt, så prosessen med å skrive ned intervjuet i etterkant, gikk veldig greit. Diktafonen hadde en automatisk funksjon som spolet lyden et par sekunder tilbake hver gang jeg stoppet, dermed ble det enkelt å følge opptaket. Selve nedskrivningen ga meg en grundig gjennomgang av elevens svar, og det var nyttig for meg å høre gjennom intervjuet flere ganger for å få med toneleie, latter, dveling og annet utover ordene som ble sagt.

Eleven hadde mange tanker om mye av det jeg spurte om. Utover i intervjuet erfarte jeg at informanten kom inn på temaer jeg hadde spørsmål om, uten at jeg hadde nevnt tematikken. Jeg prøvde å la informanten snakke mest mulig uten å avbryte.

Jeg valgte også å intervjuer en representant fra PP-tjenesten som jo er blant de som utarbeider den sakkyndige vurderingen. Vedkommende tilbød at vi kunne gjøre intervjuet ved deres kontor, noe jeg så på som en god løsning. Informanten var da i sitt miljø, nært til sitt daglige virke, og jeg anså det som en fordel da intervjuet i sin helhet er relatert til arbeidsoppgavene. I utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde jeg å unngå spørsmål som var forutinntatte og preget av mine antagelser. Thagaard (2009) anbefaler å begynne intervjuer med en forsiktig tilnærming i starten, ved for eksempel å stille spørsmål om generelle forhold. Dette tok jeg hensyn til i min intervjuguide, da jeg antok at det ville være en god inngang til temaene jeg

senere ville spørre om, samtidig som det var relevant for å sette tjenesten sitt arbeid og virke inn i en ramme. Jeg hadde anslått at intervjuet ville ta en til halvannen time, men det viste seg å ta nær to timer. For å kunne gripe fatt i ulike problemstillinger, utfordringer og tanker som ble fremmet, valgte jeg å forholde meg relativt løsrevet fra intervjuguiden. Jeg var imidlertid bevisst på hovedpunktene i intervjuguiden, for å sikre at jeg fikk svar på de spørsmålene som var vesentlige ut i fra oppgavens problemstilling. Enkelte punkter valgte jeg bort underveis, fordi informanten allerede hadde kommet med utsagn som fortalte at spørsmålene ville bli ubesvarte.

Intervjuet forløp i perioder som en dialog, noe som gjorde at mange ulike aspekt ble drøftet og belyst fra ulike sider. Mulig kan mine innspill som var basert på egne opplevelser, ha påvirket informanten. Samtidig opplevde jeg det som en samtale der ulike utfordringer ble belyst fra flere hold, med utgangspunkt i våre erfaringer og innspill. Responsen fra min informant var positiv etter intervjuet, og vedkommende opplevde å ha hentet frem i lyset en del forhold som var relevante å se videre på. Jeg valgte å skrive ut både mine uttalelser og informantens da jeg transkriberte. Det ble viktig for meg for å se hvor jeg eventuelt kunne ha påvirket eller vært styrende i mine innspill.

Intervjuet med skoleleder ble gjennomført i helt nøytrale omgivelser, først og fremst av praktiske grunner. Jeg var svært bevisst på at jeg ville holde intervjuet innenfor en tidsramme, da jeg allerede hadde erfart at transkribering er en relativt tidkrevende jobb. Erfaringen fra de andre intervjuene sa at en drøy time burde holde. I intervjuguiden hadde jeg igjen hatt fokus på områder direkte knyttet til min problemstilling og underspørsmål. Jeg hadde imidlertid også noen flere punkter som resultat av de to øvrige intervjuene jeg allerede hadde gjennomført. Dette intervjuet ble en lærerik prosess, da jeg flere ganger opplevde at informanten var opptatt av sider ved temaet som ikke nødvendigvis lå innenfor min problemstilling. Det opplevdes likevel som svært nyttig da det beskrev utfordringer som absolutt var relevante i forhold til temaet. I dette intervjuet prøvde jeg å holde meg mer taus, og lyktes med det i perioder. Men, engasjerende tema er vanskelig å la passere uten komme oppfølgingsspørsmål og tanker som oppstår i løpet av kommunikasjonen. På den måten kunne jeg også styre temaene som ble tatt opp mot min problemstilling igjen. Dette intervjuet ble også transkribert i sin helhet.

I det jeg gikk i gang med å analysere den informasjonen jeg hadde innhentet, både gjennom dokumenter og intervjuer, valgte jeg å kategorisere informasjonen ut i fra temaer knyttet til mine forskningsspørsmål. Der jeg så det nødvendig, kunne jeg utvikle andre kategorier for å utdype eventuelle andre temaer som fremstod som vesentlige og av betydning. Jeg benyttet meg også av det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som «meningsfortetting», der jeg forkortet informantens uttalelser til kortere formuleringer. Jeg valgte imidlertid å bruke relativt mange av elevens kommentarer direkte i gjengivelsen, da jeg anså disse som gode og belysende.

2.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

2.4.1 Validitet

Validiteten i en undersøkelse vil si noe om troverdigheten, relevans og gyldighet av det som presenteres. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer syv trinn i en undersøkelse, der validitet er vesentlig i alle trinnene: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Dette innebærer at forskeren hele tiden må stille spørsmål, der «hva» og «hvorfor» kommer før spørsmål om «hvordan». Innhold og formål i undersøkelsen kommer altså foran metoden (ibid.).

Hvorvidt mine begrunnelser og argumenter for å gjøre denne undersøkelsen overbevisende, velfunderte og fornuftige, vil avhenge av om andre opplever dem som relevante. Jeg fikk imidlertid respons fra mine to voksne informanter om at de opplevde det positivt at det ble satt fokus på temaet, da de så ulike utfordringer. Dokumentene jeg analyserte var kopier av den type originaldokumenter som jeg ville undersøke, og dermed relevante.

I intervjuguidene brukte jeg spørsmål som omfattet de forskningsspørsmål jeg hadde satt. Samtidig var jeg påpasselig med å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer presise svar. Jeg valgte også å stille kontrollspørsmål av type «*Forstår jeg deg rett når jeg hører du si...*» for å kontrollere at jeg oppfattet informanten rett. Da jeg transkriberte intervjuene, valgte jeg å skrive ordrett hva informantene svarte. Jeg vet imidlertid at det å lese intervjuene i skriftlig form, ikke nødvendigvis formidler det samme som de muntlige uttalelsene, og at det vil medføre en viss form for skjønn fra min side når jeg senere skal analysere.

2.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er, og grad av troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009). I min oppgave vil det være et spørsmål om hvorvidt jeg har klart å være nøyaktig i bearbeidelsen av den informasjonen jeg har innhentet. Det er også et spørsmål om resultatene av undersøkelsene kan fremstå som stabile og presise. Jeg har valgt å beskrive tydelig hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, for å styrke påliteligheten i denne undersøkelsen. I presentasjon av mine funn, har jeg prøvd å skille tydelig mellom funn og mine fortolkninger.

I et intervju vil det være avgjørende hvordan en stiller spørsmål. Spørsmål kan være ledende, og dersom informanten ikke er dette bevisst, kan det påvirke svarene. Det er også mulig å manipulere svar i en transkriberingsprosess, noe en også kan gjøre i presentasjon av funnene. Jeg er også bevisst at jeg kan ha ledet informantene til min forståelse, i de periodene der intervjuet tok mer form som dialog. Det var en fare jeg var bevisst, og jeg forsøkte å ikke påvirke intervjuobjektet. Videre valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål der jeg anså at det kunne gi meg mer presis informasjon, for å sikre at jeg oppfattet informantens informasjon riktig, og for å få en bredere forståelse gjennom for eksempel mer konkrete eksempler.

I prosessen med å transkribere, valgte jeg som beskrevet ovenfor, å skrive ordrett det som ble sagt. Jeg la ikke særlig vekt på nonverbale uttrykk, som forsterkende eller motstridende uttrykk.

2.4.3 Generaliserbarhet

I samfunnsforskning har en i positivistisk tradisjon vært opptatt av å prøve å finne lover for menneskelig atferd som kan gjøres universelle og generaliserbare. En motsats til denne tradisjonen, er et mer humanistisk syn der en ser enhver situasjon som unik, og at ethvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. I følge postmodernismen vektlegger en kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet, fremfor det universelle og det individuelt unike (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). Dersom en ønsker å generalisere i en kvalitativ studie, kan en spørre om den kunnskapen som kommer ut av en intervjusituasjon, kan gjøres gjeldende i andre relevante situasjoner. Ved en analytisk generalisering må man gjøre en

begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (ibid.).

I min undersøkelse har jeg studert dokumenter som er skrevet etter samme mal, og med samme formål, for en spesifikk gruppe elever. Om jeg vil finne samme innhold i tilsvarende dokumenter for andre elever enn de jeg har sett, kan jeg ikke si noe om sannsynligheten for. Intervjuene jeg har gjort, har vært ulike i form, og jeg har intervjuet personer med ulik rolle i skolesystemet. Hvordan andre i samme rolle, knyttet til samme type arbeid og skole, opplever og erfarer sine situasjoner, kan jeg heller ikke si noe om. Likevel håper jeg at mine funn kan belyse en utfordring som det kan være verdt å studere nærmere.

2.5 Etiske vurderinger

Mitt mål med denne undersøkelsen er i første omgang å prøve finne ut hvorvidt de sakkyndige vurderingene for den elevgruppen jeg har i fokus, er utarbeidet i henhold til de retningslinjer som foreligger. Elevgruppen er liten og de har et skoletilbud som etter mitt skjønn avviker i stor grad fra det ordinære skoletilbudet. Av den grunn er jeg opptatt av at de sakkyndige vurderingene som er gjort, er grundige og forsvarlige. For å få en bredere forståelse av hvilke utfordringer som ligger i arbeidet, og for betydningen av det arbeidet som gjøres, søker jeg ytterligere informasjon fra involverte parter. Ved å sette fokus på sakkyndighetsarbeid for denne elevgruppen, håper jeg å finne frem til forhold som kan bidra til en økt kunnskap om og interesse for å se om dette arbeidet kan gjøres bedre. Intervjuer kan være en måte å gjøre de involverte parters opplevelse og erfaring kjent for andre.

I det en skal søke informasjon i dokumenter som er unntatt offentligheten, må en søke NSD for godkjenning. I min studie så jeg at jeg ikke ville ha behov for direkte eller indirekte personidentifiserende informasjon. Dermed trengte jeg ikke samtykke fra eierne av de sakkyndige vurderingene for å få de utdelt i anonymisert form. Det innebar dog at særegne diagnoser, navn på spesialskoler, ble fjernet fra dokumentene, på samme måte som navn, fødselsdato og lignende, ble slettet.

De personene jeg intervjuet fikk tilsendt et informasjonsskriv der jeg beskrev intensjonen med oppgaven min og intervjuet i forkant. På det samme skrivet var det en samtykke-erklæring som intervjupersonene skrev under på. Samtykke-erklæringen fra eleven måtte også

underskrives av elevens foresatte. Jeg opplyste alle informantene om hvordan jeg ville bruke intervjuene, og om hvordan lydopptak og transkriberte intervjuer vil bli makulert etter at oppgaven er ferdig.

3. PP-tjenestens funksjon og rolle – fra henvisning til IOP

Opplæringsloven § 5-6 stiller krav til at alle kommuner og fylkeskommuner skal kunne tilby en pedagogisk psykologisk tjeneste. Hvordan kommunene og fylkeskommunene organiserer tjenesten er ikke satt, men det skal være en definert, tydelig organisering som er tilgjengelig for brukerne. Det stilles heller ikke spesifikke krav til tjenestens kompetanse, men det er tydelige føringer for at tjenesten skal levere kvalitet i sitt arbeid (Tangen, 2008).

PP-tjenestens hovedmålsetting skal i følge Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) være å bistå skoler og barnehager når de trenger hjelp, samt å ha et nært samarbeid med andre hjelpeinstanser. «*Departementet ser PP-tjenesta som sjølv rygggrada i det spesialpedagogiske hjelpesystemet*» (ibid., s. 15). Målet er at de skal være nær brukere, inneha god kunnskap om sitt fagfelt, være gode rådgivere og fungere som et sakkyndig organ. Håndbok for PP-tjenesten (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001, heretter kalt *Håndboka*, (ibid.)) presiserer at tjenesten har viktige oppgaver i å bidra til og bistå for at «... *alle skal få føle tilhørighet og være aktive deltagere i et inkluderende miljø*» (ibid. s. 20). *Håndboka* presiserer videre at tjenesten skal fremstå som en hjelpeinstans som kan gi aktører og brukere av tjenesten råd og veiledning eller direkte hjelp. Tjenesten forventes ikke selv å utføre aktuelle tiltak. Brukere av tjenesten kan være ett enkelt barn, en enkelt elev, foresatte, en enkelt lærer eller skole.

PP-tjenestens primære oppgaver er nærmere spesifisert gjennom opplæringsloven. *Håndboka* setter fokus på sakkyndighetsarbeid, kompetanseutvikling av personale og foreldre, organisasjonsutvikling i skole og barnehage, samt direkte hjelp (ibid.s.23). Samtidig vektlegges tverretattlig samarbeid som metode for å lykkes i å yte brukeren best mulig tjeneste. § 5-6 i opplæringsloven sier at den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Slette, 2003). *Håndboka* (ibid.) påpeker at det ikke nødvendigvis er tjenesten selv som må gjennomføre oppgaver knyttet til dette arbeidet, og at det vil være naturlig at skole/barnehage og eventuelle andre instanser bidrar:

«Loven må forstås dithen at PP-tjenesten er ansvarlig for:

- At det blir gjennomført en sakkyndig vurdering
- De konklusjoner som trekkes, det vil si tilrådingen.» (ibid. s. 35).

Samtidig presiserer *Veilederen* (ibid.) at PP-tjenesten som sakkyndig instans skal utføre en utredning, vurdering og tilråding basert på den dokumentasjon som fremskaffes. Dersom de

opplever at informasjonen de innehar ikke er tilstrekkelig, må de eventuelt innhente ytterligere opplysninger.

Som nevnt kan PP-tjenesten være organisert ulikt på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. I Østfold er tjenesten organisert slik at de kommunale/interkommunale tjenestene ivaretar barn og elever i grunnskolealder, mens den fylkeskommunale tjenesten ivaretar elever i videregående skole, lærlinger, lærekandidater og voksne, samt elever i grunnskolealder som er knyttet til Østfold fylkeskommunale grunnskole, (heretter ØFG). PP-tjenesten har i hovedsak ansvar for elever i videregående skole, men også for de elever tilknyttet ØFG, som har behov for spesialundervisning. Opplæringsansvaret for disse elevene ligger til Fylkeskommunen.

3.1 Retningslinjer og anbefalinger knyttet til saksgang

Veileder PPT (ibid.) beskriver følgende saksgang knyttet til spesialundervisning:

Fase 1: Før tilmelding og utredning (skolen er ansvarlig for å kartlegge elevens vansker, muligheter og behov, foresatte må samtykke i at en henvisning blir sendt PPT)

Fase 2: Tilmelding til PPT (skolen sender en tilmelding, sammen med en pedagogisk rapport)

Fase 3: Sakkyndig vurdering av elevens behov (PP-tjenesten innhenter nødvendig dokumentasjon og informasjon, og gjør en utredning samt en tilråding av evt. tiltak.)

Fase 4: Vedtak (Skolen/skoleeier fatter et enkeltvedtak som gir eleven rett til spesialundervisning, samt en beskrivelse av organisering, mål og innhold. Foreldre kan anke vedtaket.)

Fase 5: Planlegging og gjennomføring (når enkeltvedtaket er fattet)

Fase 6: Evalueringsfasen

Som beskrevet, skal det utarbeides en sakkyndig vurdering, dersom det stilles spørsmål ved om en elev har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Uavhengig av konklusjon eller tilråding i denne vurderingen, skal det videre fattes et enkeltvedtak. Den sakkyndige vurderingen er en del av utredningen som skal ligge til grunn for dette vedtaket. Før et vedtak kan fattes, må det imidlertid innhentes et samtykke til dette, fra foreldre/ elev.

Det er skoleeier eller rektor ved skolen som fatter et slikt vedtak. Et enkeltvedtak sendes så til foresatte og eleven, som vil ha rett til å klage på vedtaket etter forvaltningsloven § 27 (*Veileder for PPT, (ibid.) s. 68*). Enkeltvedtaket skal angi i klar tekst hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, innhold i opplæringen, organisering og omfang av støttetiltak. Dersom den sakkyndige vurderingen er tydelig og beskrivende, kan et enkeltvedtak vise til at beskrevne forhold i den sakkyndige vurderingen skal ligge til grunn for opplæringen. Vedtaket skal også presisere eventuelle avvik fra Læreplanen for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), samt hvilken opplæringsarena som eventuelt avviker fra det ordinære grunnskoletilbudet. Gjennom et enkeltvedtak settes rammene for opplæringen eleven har rett på. Eleven plikter altså ikke å motta spesialundervisning, men har rett til denne tilretteleggingen.

Når det foreligger en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak om at en elev har rett på spesialundervisning, skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (heretter IOP). Både den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket er da styrende i forhold til innholdet i en slik plan. En IOP skal fremstå som et arbeidsverktøy for skolen og den skal vise opplæringens mål, innhold og organisering. For elever som har vedtak om spesialundervisning i alle timer, skal det utarbeides planer for denne undervisningen i alle fag. Utgangspunkt for målsettingen i de enkelte fagene skal bygge på læreplanens kompetansemål i fagene. For noen elever kan det være snakk om å gjøre noen bortvalg i forhold til kompetansemål. Slike bortvalg må gjøres i henhold til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Elevens IOP kan også omhandle mål for opparbeidelse av sosial kompetanse, relatert til den generelle delen av lærerplanen. Videre skal en IOP beskrive hvordan opplæringen skal drives og organiseres (*Veileder PPT, (ibid.), s. 83*).

En IOP skal som nevnt baseres på tiltak og organisering som er beskrevet og rammet inn i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Dersom en undervisningsarbeider i arbeidet med eleven ser at mål, organisering og/eller tiltak ikke er egnet for å gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud, kan skolen gjøre endringer innenfor de rammene enkeltvedtaket setter. Dersom det er behov for større endringer, bør det innhentes en ny sakkyndig vurdering, og et nytt enkeltvedtak må fattes.

I noen tilfeller kan det være aktuelt for skolen å begynne prosessen med å utarbeide en IOP, i forkant av at et enkeltvedtak er fattet. Denne kan for eksempel bygge på utredning og

tilråding i en sakkyndig vurdering, men den skal i neste rekke ikke være styrende for enkeltvedtaket som fattes. Imidlertid påpeker *Veileder PPT* at en IOP ikke skal brukes overfor en elev før enkeltvedtaket er fattet: « *Inntil enkeltvedtaket foreligger, vil det være i strid med opplæringsloven å gi disse elevene en tilrettelegging utover det som følger av kravet om tilpasset opplæring etter § 1-3*» (*ibid.* s. 80).

Opplæringsloven § 5-5 krever videre at skolen skal utarbeide en halvårsrapport som beskriver og evaluerer elevens utbytte av opplæringen og elevens utvikling i forhold til de mål som er satt. I en slik evaluering er det hensiktsmessig å bringe eleven aktivt med, slik at elevens egen opplevelse fremkommer (Slette, 2003).

3.2 Opplæringsloven, Forvaltningsloven og Veileder til opplæringsloven.

Retten til spesialundervisning er definert i opplæringsloven, saksgangen er også definert gjennom forvaltningsloven. Som hjelp til å forstå opplæringslovens paragrafer som omhandler spesialundervisning, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet veilederen: *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (*Veileder PPT, (ibid.)*). Jeg vil i stor grad støtte meg til denne veiledningen når jeg i det følgende presiserer hva som ligger til grunn for innholdet i en sakkyndig vurdering.

Forvaltningsretten inneholder ulovfestede prinsipper som er av betydning for saker der spesialundervisning behandles. Et grunnprinsipp er at saksbehandlingen skal være forsvarlig, hvilket innebærer at forvaltningsorganet vurderer saken fra ulike perspektiv, og avveier innvirkende faktorer mot hverandre på en forsvarlig måte. Saklighetsprinsippet krever at kommunen/skolen ikke har brukt forhold som i prinsipp er utenforliggende i fremstilling av saken. Eksempel på et utenforliggende hensyn kan i saker om spesialundervisning være økonomi.

Det er også et forbud mot vilkårlig avgjørelse, en avgjørelse skal være begrunnet og i samsvar med opplæringsloven, og avgjørelsen skal være av rimelig art. Det finnes også et forbud mot usaklig forskjellsbehandling. I hovedsak dreier disse prinsippene seg om at: «... *forvaltningsorganet må begrunne de avgjørelser som er tatt*» (*Veileder, PPT, (ibid.)* s. 44). PP-tjenesten skal utrede og tilrå hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

Denne utredningen og vurderingen skal munne ut i en sakkyndig vurdering. En slik vurdering består av en sakkyndig utredning og en sakkyndig tilråding.

3.3 Sakkyndig vurdering jf. § 5-3

Før en søker om spesialundervisning skal det altså foreligge en sakkyndig vurdering. Vurderingen skal være som en rådgivende uttalelse til den som skal fatte et vedtak på søknaden. Arbeidet med den sakkyndige vurderingen skal foretas av PP-tjenesten (Opplæringsloven § 5-6, annet ledd, annet punktum). Det stilles krav til denne tjenestens kompetanse og kapasitet, noe som igjen innebærer at de ved manglende sakskompetanse må innhente denne utenfra. Kapasiteten må være stor nok til at arbeidet kan gjennomføres innen rimelig tid.

3.3.1 Utredning og tilråding

PPT skal altså foreta en helhetlig utredning av elevens opplærings situasjon. Denne utredningen baseres på den dokumentasjon som foreligger fra skole og andre aktuelle instanser. Dersom PPT ser at det er behov for ytterligere informasjon, må de sørge for å innhente denne. *Veilederen PPT (ibid.)* gir eksempler på slike informasjonskilder: Samtaler med elev/ foresatte, utdypende opplysninger fra skolen, egne observasjoner og kartlegging, samtale med andre berørte og rapporter og utredninger fra andre instanser. I veilederen presiseres det også at det er av betydning at PP-tjenesten møter eleven. «*Dersom PPT ikke har hatt kontakt med eleven, kan det spørres om utredningen er forsvarlig*». Det presiseres også i *Veileder PPT (ibid.)* at følgende momenter skal utredes:

- *Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*
- *læreanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa*
- *Realistiske opplæringsmål for eleven*
- *Om ein kan hjelpe på dei vanskanene eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbådet.*
- *Kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod. (ibid., 2009, s. 57)*

På bakgrunn av overnevnte vurderinger skal den sakkyndige vurderingen munne ut i en tilråding knyttet til følgende punkter:

- *Realistiske opplæringsmål for eleven*
- *Om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet*
- *Kva opplæring som vil gi eit forsvarleg opplæringstilbod. (ibid. s. 61)*

De sakkyndige vurderingene skal være så utførlig at skole/ skoleeier ikke er i tvil om hva som anbefales i forhold til f. eks omfang og innhold samt inneha et språk som er til å forstå også for foreldre (*ibid.*).

3.3.2 Forsvarlig saksbehandlingstid.

Det er ingen fast tidsfrist for utarbeiding av en sakkyndig vurdering, likevel kan en forstå opplæringsloven dit hen, at saken må avgjøres innen rimelig tid. Forvaltningsloven §11a, (Lovdata, 2011) fastslår at en i arbeid med enkeltvedtaket skal «*forberede og avgjøre saken uten ugrunnet opphold*» (*ibid.*, s. 66). Dette kravet anbefaler *Veileder PPT* at også skal gjelde for PP-tjenesten. Dersom det oppstår forhold som gjør at det vil ta uforholdsmessig lang tid før en sakkyndig vurdering kan sendes skoleeier/ skole, skal PP-tjenesten sende en melding til skole/ skoleeier. Dette gjelder dersom tiden vil ta mer enn en måned: «*... PP-tjenesten eller skoleeier ikke har adgang til å innføre ventelister for utredning av en elevs behov for spesialundervisning*» (*ibid.*, s. 66).

Videre er det skoleeier som er ansvarlig for at den sakkyndige vurderingen gir et tilstrekkelig grunnlag for å fatte et enkeltvedtak.

3.3.3 Hvem har rett på spesialundervisning?

Opplæringsloven styrer gjennom § 5 – 1 første ledd, hvilke elever som har rett til spesialundervisning: “*Elevar som ikkje har eller som kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett på spesialundervisning*” (*Veileder, PPT, (ibid.)*, s. 29). *Veileder PPT (ibid.)* forklarer denne retten som en individuell rettighet. For å avgjøre om en elev ikke har eller vil få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kreves en kartlegging av hva den ordinære opplæringen består i. Det må også vurderes hva som kan sies å være et tilfredsstillende utbytte av opplæringen for den aktuelle eleven, samt hva som skal til for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte. Dette innebærer at det må vurderes forhold som er knyttet til den enkelte elev, samt til forhold ved det opplæringstilbudet som tilbys. I

kartleggingen av den ordinære opplæringen, viser *Veileder PPT (ibid.)* til fem hovedområder som må vurderes: Målene for opplæringen, innholdet i opplæringen, rammefaktorer (gruppestørrelse, antall lærere, hjelpemidler), og elevens forutsetninger og arbeidsmåter. Videre må det vurderes hva som vil være tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og om eleven får et slikt utbytte. I dette er det elevens individuelle utvikling og mestring som er sentralt i vurderingen. Dersom det viser seg at elevens utbytte ikke er tilfredsstillende, bør det også vurderes om eleven kan få det ved endring av opplæringen (*ibid.*, s. 24).

Hva som menes å være et tilfredsstillende utbytte, kan sies å være skjønnsmessig. *Veileder PPT (ibid.)* gir likevel noen føringer som kan være til hjelp i vurderingen. Eleven kan ha rett til spesialundervisning selv om han/ hun har et visst utbytte, et utbytte på enkelte områder og andre ikke, . Det er videre målene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) som skal være retningsgivende i forhold til å vurdere hvor stort utbytte eleven har i henhold til forventet kompetanse etter nevnte mål. Det vil også være naturlig å jamnføre elevens kompetanse med elevgruppen for øvrig. Det påpekes imidlertid at det også skoler i mellom vil være ulikt hva som sies å kunne være et tilfredsstillende utbytte, da ulike rammer og kontekst kan gi ulikt utbytte innenfor den tilpassede undervisningen (*ibid.*).

3.3.4 Innholdet i opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning.

I det en elev vurderes til å ha rett på spesialundervisning, blir det avgjørende å finne ut av hvilket opplæringstilbud eleven skal ha. Forutsetningen er at eleven skal ha et tilbud som gir et forsvarlig utbytte ut fra elevens utviklingsmuligheter. Forsvarligheten skal vurderes opp mot andre elever og de opplæringsmål som er realistiske for eleven (*Veileder PPT (ibid.)* s. 33, 34). Vurderingene sees altså ut fra et likeverdighetsprinsipp, der eleven som får spesialundervisning skal ha tilnærmet samme mulighet til å nå de mål som er satt for han/ henne som andre elever har til å nå sine mål innenfor ordinær undervisning:

Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov har omtrent samme mulighet til å nå de målene det er realistisk å sette for han/ henne, som andre elever har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbudet (*ibid.* s. 34).

3.3.5 Hvilket opplæringstilbud skal gis til en elev med rett til spesialundervisning?

I dette temaet bør sentrale punkter vurderes: Mål for opplæringen, innholdet i opplæringen, rammefaktorer, elevens forutsetninger og arbeidsmåter. I utgangspunktet og så langt som råd er, skal opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet ligge til grunn for opplæringen. Samtidig må en vurdere mål, innhold og rammer ut fra elevens forutsetninger. Det betyr etter min forståelse at den sakkyndige bør ha relativt god innsikt i elevens forutsetninger. Det er mulig å gjøre avvik fra lærerplanen på mange områder, også hva gjelder rammer og målsetting. *Veileder PPT (ibid.)* påpeker at eventuelle avvik må begrunnes forsvarlig ut fra kunnskap om elevens forutsetninger. § 5-5 i opplæringsloven presiserer: «Reglane om innhaldet i opplæringslova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar». I praksis forstår jeg dette som at dersom eleven med den spesielle tilretteleggingen har forutsetninger til å nå de målene som gjelder, skal dette være førende for elevens mål. Samtidig er det rom for å gjøre relativt store avvik. *Veileder PPT* presiserer også det, der den påpeker: «... i prinsippet ingen grenser for hvor store avvik som kan foretas» (*ibid.* s.39). Forutsetningen er at avvikene fremgår av enkeltvedtaket.

3.4 Opplæringstilbud for ungdom plassert av Bufetat.

Opplæringsloven definerer i klar tekst fylkeskommunens ansvar hva gjelder opplæringstilbud for ungdom som er plassert i institusjoner i henhold til Barnevernsloven. I forskrifter til opplæringsloven presiseres følgende:

§ 13-2. Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregåande opplæring i institusjonar etter barnevernlova

Når det blir gjort vedtak om plassering i institusjon etter barnevernlova, er det den fylkeskommunen der institusjonen ligg som har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregåande opplæring etter lova her. Fylkeskommunen der institusjonen ligg har rett til refusjon av utgifter til opplæringa frå fylkeskommunen der barnet eller den unge er busett på det tidspunktet det blir gjort vedtak om plassering, etter satsar fastsett av departementet.

Ansvaret omfattar barn og unge i institusjonar i fylkeskommunen som den statlege regionale barnevernmyndigheita har ansvaret for etter barnevernlova § 5-1, og barn og unge i private og kommunale institusjonar som er godkjende etter barnevernlova § 5-8. Dersom opplæringa skjer i institusjonen, skal institusjonen sørge for nødvendige lokale til formålet.

Departementet gir forskrifter om refusjon av utgifter til opplæring av barn og unge frå andre fylkeskommunar.» (Slette , 2006, s. 139)

Hvordan de ulike fylkeskommunene organiserer opplæringen, varierer. Et fellestrekk er at der hvor ungdommer og barn er innlagt ved en psykiatrisk- eller annen helseinstitusjon, er skolen en del av behandlingstilbudet, og skolelokalene ligger i tilknytning til denne. Fylkeskommunene har også etablerte grunnskoleavdelinger for ungdom som er plassert i barnevernsinstitusjoner. Skoleavdelingene er ofte samlokalisert med en videregående skole, eventuelt kjøper fylkeskommunen tjenester ved kommunale skoler. I noen fylker har de også egne skoleavdelinger som ligger i samme bygg eller nært knyttet til barnevernsinstitusjon, eventuelt egne lokaler i avstand fra institusjonene.

I Østfold har fylket organisert opplæringstilbudet for barn og unge som er tilknyttet institusjoner i det som kalles Østfold fylkeskommunale grunnskole. De har en sentral administrasjon, med seks skoleavdelinger. Tre avdelinger er tilknyttet psykiatri, mens de andre tre gir tilbud til barnevernsinstitusjonsplassert ungdom og som har behov for et helhetlig tilrettelagt skoletilbud med spesialundervisning. Skolene som er tilknyttet psykiatri, ligger samlokalisert med institusjonen der ungdommene er innlagt, og gir et skoletilbud til de som er innlagt til behandling. En avdeling tilknyttet barnevernsplassert ungdom, ligger også samlokalisert med institusjonen og gir sitt skoletilbud til de ungdommene som bor på denne. De to siste skoleavdelingene ligger lokalisert henholdsvis sør og nordøst i fylket. Ved begge disse avdelingene er det beregnet å kunne gi undervisningstilbud til om lag åtte til tolv elever.

Elevene bor på ulike private barnevernsinstitusjoner rundt om i fylket, og blir enten kjørt til og fra skolen av taxi eller av institusjonen selv. Lærerguppen på disse skoleavdelingene består av syv til åtte lærere, samt en avdelingsrektor. Begge skolene har også tilsatte miljøarbeider og assistent. Lærergruppene er bredt sammensatt hva gjelder kompetanse. Det stilles ikke krav om spesialpedagogisk utdanning, noen innehar likevel denne bakgrunnen. For øvrig er det flere med ulik yrkeserfaring, realkompetanse og utdanning som tilleggsutdanning. Skoleavdelingene har også en utforming hva gjelder rom og bygningsmasse som gir mulighet for tilrettelegging utover klasseromsundervisning. I tillegg til fellesrom, kjøkken og grupperom, finnes musikkverksted, bilverksted, snekkeravdeling og kunst og håndverksrom. Ved den ene avdelingen er det også tilgang til en gård, der praktisk dyrestell, gårdsdrift og annen uteaktivitet er fokus. De ulike opplæringsarenaene blir brukt i ulik grad for den enkelte elev. Deres timeplan bygges individuelt etter interesse og mestringsområder, samt ut i fra realistiske målsettinger innenfor hvert enkelt fag og i forhold til sosiale mål.

Den individuelle tilnærmingen til elevens læreforutsetninger er vurdert som avgjørende for å gi eleven en ny skoleopplevelse, og i første rekke opplevelse av å mestre elevrollen. I hvilket omfang og på hvilken måte eleven samhandler med andre elever er på samme vis tilpasset den enkelte. Alle elevene har som mål å skulle fungere i en gruppe, og å kunne samhandle med andre elever. Det er likevel slik at noen for en tid, vil ha nok med å komme på skolen og gjennomføre en dag med minst mulig direkte kontakt med de andre elevene.

4. Sosiale og emosjonelle utfordringer blant ungdom

Som beskrevet, er brukere av skoletilbudet ved den fylkeskommunale grunnskoleavdelingen, i stor grad ungdom med sosiale og emosjonelle utfordringer. Hva innebærer det så å ha disse utfordringene? Hva betyr det når vi sier at en ungdom har sosiale og emosjonelle problemer? Ofte blir begrepet assosiert med atferdsvansker, utagerende, innagerende, hyperaktive, ensomme, spesielle, problembarn, engstelige, marginale, late, skoleskulkere, ja, listen kan være lang (Ogden 2002, Nordahl et.al 2005, Befring 2008,). Carl J. Jung lanserte i sin tid begrepene introverte og ekstroverte som betegnende for to ulike kategorier mennesker. Befring (2008) bruker de samme betegnelse om beskrivende for ulike former for sosiale og emosjonelle vansker. Han påpeker imidlertid at et individ ikke er «låst» til en av kategoriene, da individets utvikling vil medføre at den enkelte endres underveis i sin utvikling. Det advares også mot en uttalt bruk av kategoriene, da det trolig kan virke selvforsterkende på det individet som blir klassifisert. Når jeg likevel velger å beskrive de to kategoriene, er det for å sette fokus på at sosiale og emosjonelle vansker ikke nødvendigvis betyr alvorlig utagerende atferd.

Barn og unge som kan sies å være introverte, kan være de vi ser som de stille og forsiktige, de som helst ikke vil synes i klasserommet. Disse elevene søker ingen oppmerksomhet, dermed er de sjelden bryssomme for hverken voksne eller andre barn, og de får ofte være i fred. Mulig får de i enkelte tilfeller være for mye i fred og opplever nettopp det, som mest bekvemt.

I noen tilfeller kan dette utvikle seg til større og mer utfordrende problematikk for eleven, som kan medføre stor vegring for å møte på skolen. Skolevegring refererer til stort skolefravær som kan skyldes indre ubehag hos eleven, det kan være angstproblematikk, depresjon, gjerne knyttet til konteksten i skolen der prestasjon og sosialt samhold vektlegges (Befring, 2008).

Mer omtalt er trolig elever med såkalt ekstrovert atferd. Disse elevene fremstår som aktive, urolige, impulsstyrte og noen ganger aggressive. De har ikke tålmodighet til å vente på tur, følge spilleregler, kommer lett i konflikt med andre i omgivelsene være seg voksne eller barn. Som Befring skriver: «*Enkelte av barna har tilsynelatende ikke en formålstjenelig sosial antenne til å motta signaler fra omgivelsene. Dermed lar de seg heller ikke så lett dirigere eller påvirke*» (Befring, 2008, s. 378). Denne gruppe elever kan også ha et stort skolefravær i

form av skulk. Generelt sett kan en si at de strever med å innordne seg de rammer, strukturer og innordninger skolen og samfunnet forventer.

Ogden (2002) viser til at det i den offisielle språkbruken, benyttes begrepene «sosiale og emosjonelle vansker», mens forskere bruker termen «antisosial atferd, eller atferdsproblemer i skolen.» Videre vil betegnelsene kunne deles i undergrupper, der begreper som «undervisnings og læringshemmende atferd» og «alvorlige atferdsproblemer» kan betegne de to undergruppene. (ibid. s. 14-15). Atferdsproblemer kan i følge en utviklings- og læringspsykologisk forståelse, sies å være kontekstuelt betinget: «*Problemene er primært en konsekvens av de betingelsene barnet har fått i sin livskontekst*» (Befring, 2008 s. 386). De kan oppstå gjennom hele oppveksten og problemene kan bli større eller avtagende gjennom resten av livet (ibid.). Ogden (2002) betegner atferdsproblemer som en funksjon av psykososial belastning, ressurser og kompetanse. Noen av elevene vi møter i det skolesystemet jeg er en del av, kan sies å være i den gruppen som Ogden (2002) definerer til å ha alvorlige og omfattende atferdsproblemer (multiproblemer), de: «... *som utsettes for høy grad av belastning, samtidig som de selv og omgivelsene har få ressurser og liten kompetanse på å møte dette med*» (ibid. s 18). Denne gruppen er relativt liten, men er krevende for mange da deres problematikk viser seg på flere sosiale arenaer, på skolen, hjemme og i fritiden. Alvorlige atferdsproblemer, også omtalt som antisosial atferd eller atferdsforstyrrelse, kjennetegnes i følge Ogden (2002) av at deres oppførsel bryter med sosiale normer og er krenkende for andre. Ogden (ibid.) refererer til Kaufmann som definerer antisosial atferd som: «... *atferd som bryter med sosiale og etiske normer og er til skade for andre mennesker, for en selv, eller for materielle ting, som igjen får konsekvenser for andre*» (Ogden, 2002. s.19). Det er imidlertid først i en sosial kontekst at atferdsproblemer oppstår, dermed kan en se at atferdsproblemet ikke først og fremst er en egenskap ved individet, men noe som oppstår i samhandling med andre (ibid.).

Utdanningsdirektoratet ga i 2003 ut en veileder for skoleeiere og skoleledere: «*Avorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og mestring i skolen, Veileder for skoleeiere/ ledere*» (Utdanningsdirektoratet, 2003, heretter kalt *Veileder for skole (ibid.)*). Denne definerer følgende faktorer som avgjørende for mer eller mindre atferdsproblemer:

- *innslaget av antisosiale handlinger i barns og unges oppførsel*
- *stabilitet (varighet over tid, forekomst i kontekster og situasjoner)*

- *hvor mye atferdsproblemene signifikant påvirker barnets eller ungdommens sosiale fungering og prestasjoner i negativ retning, både i det daglige og på lengre sikt*
- *i hvilken grad atferden påfører andre mennesker (eller dyr) alvorlig krenkelse, plage eller skade*
- *responsen på voksenkontrollerte strategier for sosial påvirkning (f.eks. foreldrenes oppdragelsespraksis, hjelpetiltak i barnehagen eller skolen, klinisk behandling)*

(*ibid.* s.16)

Mange begrep og definisjoner kan brukes om de ungdommene som jeg fokuserer på i denne oppgaven. Flere av ungdommen vil kunne beskrives med flere av de betegnelse som nevnes. Deres uttrykksform er variert, deres livserfaring er mangfoldig, oppvekstvilkårene er ulike, og til felles kan det sies at de på et eller annet vis finner det vanskelig å fungere i den ordinære skolen, og ofte også i samfunnet for øvrig. De fleste av ungdommene jeg har møtt i denne type skole har en diagnose som i mange tilfelle også kjennetegnes med utfordringer i forhold til bl.a. sosialt samspill, relasjoner og adferdsforstyrrelser. Blant de mest utbredte diagnosene kan nevnes AD/HD, ADD, Touretts syndrom, Asberger syndrom, Nonverbale lærevansker, FAS (Det føtale alkoholsyndrom), reaktiv tilknytningsforstyrrelse og opposisjonell adferdsforstyrrelse.

Det er også sånn at jeg opplever at ungdommenes oppvekstvilkår i stor grad har vært turbulent. De har imidlertid til felles at de har flyttet til en barnevernsinstitusjon. Noen ganger er plasseringen frivillig, andre ganger er foreldrene fratatt omsorg og ungdommen er tvangsplassert. Årsakene til plasseringen er like ulik som ungdommenes historie. Mange har vært i et skiftende omsorgsmiljø der flytting mellom institusjoner og hjem har preget oppveksten. Det kan være seg ungdom som har vokst opp med rusmisbruk og kriminalitet blant foreldre eller nær familie. Noen har vært utsatt for seksuelle overgrep, manglende omsorg og oppfølging, og vi har elever som har vært del av traumatiske opplevelser gjennom krig eller fysiske overgrep i familien. I noen tilfeller kan vi ikke se direkte sammenheng mellom vanskelige oppvekstvilkår og elevens fungering. Til tross for gode rammer, god omsorg og våkne voksne, har enkelte ungdom trøblet til dagene på en måte som gjør at

foreldre blir bekymret og gjør derfor grep for å få hjelp til å få sitt eget barn på rett spor igjen. Rusmisbruk er blant årsakene til en slik bekymring.

En fellesnevner for ungdommen kan sies å være at de i sum har opplevd relativt store personlige belastninger i form av bekymringer, konflikter, nederlag og opplevelse av å mislykkes (Befring, 2008). Sammensetningen av utfordringene eleven har vært i er variert, men ofte kan en si at atferdsproblematikken kan være et resultat av flere forhold, såkalt multidetinnerte (Ogden, 2002). Hvordan dette kommer til uttrykk i skole og samfunn arter seg naturlig ulikt.

4.1 Skoletilbud til elever med sosiale og emosjonelle utfordringer.

Det råder ingen tvil om at skolepolitiske føringer og sentrale retningslinjer tilsier at vi i Norge skal ha en skole som rommer alle elever. Opplæringsloven § 8-1 presiserer at alle har rett til å gå i den skolen de sokner til. Videre at alle har rett til å gå i en klasse (§ 8-2). § 1-2 i den samme loven, stiller krav til at opplæringen skal være tilpasset elevens evner og behov. Gjennom tiden har begrep som «en skole for alle», inkludering og likeverd, preget skolepolitiske føringer. *Veileder for skole (ibid.)* presiserer at likeverd innebefatter en omsorg og respekt for alle elever, og at hver elev skal få de samme mulighetene til å utvikle seg, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Elevene kan dermed møtes med ulik behandling og opplæring en kan foregå på ulikt vis. Alle skal likevel få mulighet til å delta i et sosialt fellesskap. Dette bør forstås som at det er hvordan skolen møter sine pedagogiske utfordringer i praksis, som er avgjørende for at vi skal kunne si om disse prinsippene etterstrebes. Elevenes læreforutsetninger, bakgrunn og eventuelle vansker, skal dermed ikke være avgjørende for skoleplassering, opplæringsloven er en lov som gjelder alle (Utdanningsdirektoratet, Rundskriv 3-2010).

Til tross for politiske føringer og til tross for et mål om mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning generelt, er tendensen at flere elever, i stadig større omfang, trenger spesialundervisning. I den perioden da spesialskolene ble nedlagt og inkludering ble sentralt, var tanken om at kompetanse, vilje og mulighet skulle sette skolene i stand til å gi alle elever, uavhengig av utfordringer, et godt, likeverdig og tilpasset skoletilbud. Evaluering av spesialundervisning viser imidlertid en stadig økning i antall timer som gis i form av spesialundervisning, både som tiltak i ordinærundervisning, og i form av egne segregerte

opplæringstilbud (NOU 18, 2009). Jeg opplever fremdeles at det er et ønske om en skole for alle, at det skal ligge som en idealistisk føring, og som et mål for skole-Norge. Samtidig hører jeg at begreper som « alternative skoler» og «alternative opplæringsarenaer» stadig oftere brukes for å beskrive det skoletilbudet ungdom som trøbler får.

Hva gjelder tilbud til elever med omfattende atferdsproblematikk, er segregerte skoletilbud historisk sett velkjent. Og selv om det viser seg ikke å være en økning av segregerte skoler i dag, kan statistikken (Jahnsen m.fl. 2006) vise til stadig økt antall alternative opplæringsarenaer. Som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven, er det ingen regel for at ungdom som blir plassert i en barnevernsinstitusjon har behov for et eget formet skoletilbud. Mange ungdommer får sitt skoletilbud, med de tilpasninger og tilrettelegging som oppleves nødvendig, nettopp på nærskolen. Så er det likevel noen få elever som har så omfattende atferdsproblematikk og så utpreget behov for struktur, omsorg og skjerming, at det for de fleste skoler vil være vanskelig å imøtekomme disse elevenes behov. Omfanget av denne kategori elever er vanskelig å definere presist, da opplevelsen av hva som oppfattes som atferdsvansker, hvem som vurderer og i hvilken kontekst eleven er i, vil påvirke resultatet. Vi kan i stor grad si at de elevene som jeg her refererer til, er de som tilsvarer 1-2 % av elevgruppen, som er i høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker (Jahnsen m. fl., 2006) I følge *Veileder for skole (ibid.)* er denne gruppe elever hyppig representert i det som omtales alternative skoler.

Begrepet alternative skoler, blir gjerne brukt om kommunale tiltak, og i undersøkelser er fylkeskommunale grunnskoleavdelinger tilknyttet barnevernsinstitusjoner, sjelden medregnet som en type alternativ skole. Samtidig kan de «alternative skolene» på områder hva gjelder organisering og tilnærming til undervisning ofte sammenlignes med de skoleavdelingene jeg fokuserer på, samt institusjonsskoler. Skolene har gjerne en mer praktisk og fleksibel ramme, og tar ofte utgangspunkt i praktisk tilnærming til fag. Dette kan trolig ha sammenheng med at de fleste alternative skolene på begynnelsen av 1990 tallet var knyttet til barnevernet. Mange av elevene som gikk på de alternative skolene hadde en tilknytning til barnevernet, og barnevernet delfinansierte driften av skoleavdelingene (*Veileder for skole (ibid.)*). Det er imidlertid klare dilemmaer knyttet til disse virksomhetene, til tross for at de er ulike og ikke nødvendigvis kan omtales som under ett: Sollie (2005) trekker frem noen av de dilemmaene som er tilknyttet slike segregerte skoler. Skolene kan sies å være trivselsfremmende for en tid, på den måten at skolens organisering og praktiske tilnærming gir elevene en «ny giv», og

elevene kommer i gang med skolegangen igjen. Overføringsverdien til senere skolegang er det imidlertid liten kunnskap om. Forskning viser også til at elevsammensetningen er avgjørende. Å ha prososiale medelever og en uensartet elevgruppe, vil gi elevene best mulige forutsetninger for å lykkes i sin skolegang og i utvikling av god sosial kompetanse. *Veileder til skole (ibid.)* viser til at ungdom i homogene grupper der mange med problematferd er samlet, forsterker eller også utvikler sin negative atferd. Sollie (2003) viser til at lærernes kompetanse i forhold til å være nære og relasjonsskapende, er avgjørende for at skoletilbudet skal være utbytterikt. Et dilemma som påpekes, er at de alternative skolene, og spesialskolene bryter med prinsippet om en inkluderende skole, og at deres eksistens kan føre til at nærskolen ikke etterstreber en tilbakeføring av elevene.

Det er altså noen faktorer som viser seg å være avgjørende for at de alternative skolene kan lykkes i å være trivselsfremmende og atferdsmodererende:

- 1) *at skoletilbudet er frivillig*
- 2) *at gruppesammensetningen er heterogen*
- 3) *at opplæringen er individuelt tilpasset*
- 4) *at det opereres med en utvidet lærerrolle*
- Andre kjennetegn av avgjørende betydning er*
- 5) *sterk vekt på individuell oppfølging*
- 6) *positive elev-lærer-relasjoner*
- 7) *sosial kompetanseutvikling*
- 8) *målrettet fagundervisning*
- 9) *nært samarbeid med foreldrene og lokalmiljøet*

(*Veileder for skole (ibid.)* s. 37 og 38)

Veileder for skole (ibid.) påpeker at forskning, både nasjonalt og internasjonalt, understreker at det gjennomgående er uheldig å samle ungdom med samme problematikk i institusjoner. Oppsummert vises det til at ungdommen fremstår med dårlige resultater, og i noen grad en negativ utvikling i forhold til atferdsproblematikken (Jahnsen m.fl. 2006, Utdanningsdirektoratet, Rundskriv 3-2010).

Gjennom min yrkespraksis i alternative skoler har jeg erfart at dilemmaene jeg har referert til i dette kapittelet er kjente. Samtidig har jeg opplevd at enkelte av elevene som får tilbud om skole lik den jeg selv jobber på, kan ha stort utbytte av tilbudet for en avgrenset tid. Først og

fremst handler det om de ungdommene som av ulike grunner ikke har klart å møte på skolen, men også for de ungdommene som på grunn av utfordringer med atferd, i en periode har behov for å bli skånet for seg selv og andre. Erfaringsmessig vil jeg hevde at ikke alle nærskoler er rustet til å ivareta disse elevene. Det kan skyldes manglende kompetanse på håndtering av utfordrende atferd som resulterer i engstelse for at ungdommen for eksempel skal utagere på en måte som vil gjøre skade på eleven selv, medelever eller lærere. Jeg har også opplevd at kommunale skoler har bekymret seg for skolens omdømme og negative foreldrereaksjoner dersom det skulle oppstå en utagering ved skolen. En rektor spurte meg en gang: *«Hvordan får dere det til? Hva gjør dere? Hva er du?»*. Skolen han jobbet ved hadde også tidligere sendt en elev til den skoleavdelingen jeg jobber på, etter å ha mislykkes i å gi denne eleven et skoletilbud som fungerte. Spørsmålene stilte han da vi på nytt skulle ta i mot en ungdom som hadde vært elev ved den samme skolen. Mitt svar kan synes enkelt: *«Vi har mulighet til å møte eleven som han/ hun er, mulig på en annen måte enn i ordinærskolen, vi bruker tid på relasjonsbygging, blir kjent og bygger skoletilbudet rundt elevens mestringsområder. Jeg er lærer, og bare meg.»*

Jeg har også en opplevelse av at lærerens grunnleggende elevsyn, holdning og respekt for ungdommen er avgjørende. De lærerne som søker jobb ved en type alternativ skole og som blir i den type jobb, vil etter mitt skjønn være innforstått med at ungdommene trøbler med å forholde seg til en «typisk elevrolle». Det innebærer at læreren må operere innenfor det som ovenfor omtales som «en utvidet lærerrolle». I praksis kan det bety å kunne være fleksibel i forhold til hvordan fagene presenteres, lydhør og på søken etter elevens mestringsområder, trygg i voksenrollen og stabil på den måten at eleven ikke avvises etter for eksempel en eventuell utagering og «ufine» kommentarer. I en alternativ skole som tilsvarer min arbeidsplass finnes både ressurser og rammer som tilsier at en kan utføre lærerrollen så fleksibelt. Jeg har erfaring med at det kan være utfordrende i normalskolen.

En annen reell utfordring i den kommunale skolen er også risikoen som enkelte elever kan bringe med seg i forhold til det jeg anser for å være ekstrem utagering. Flere av de situasjonene jeg selv har vært i, som har endt med politipågrep ved hjelp av hund, håndjern og frakt fra skolen i politibil ville trolig ikke ha gått u-påaktet hen i en ordinær skole, hverken i aviser eller via omtale i nærmiljøet. Eleven ville også trolig bli utvist for en tid. I de fylkeskommunale grunnskoleavdelingene jeg kjenner til, slipper eleven den ekstrabelastningen slike hendelser kan medføre, utover sin egen anger og fortvilelse. Selv

ekstreme hendelser blir ikke offentliggjort, og vanskene løses ved et tett samarbeid med barnevernsinstitusjonen og skolen. Det ligger til skolens oppgave å sikre forholdene, både for eleven selv, medelever og ansatte gjennom risikovurderinger og tilhørende tiltak. Det er trolig enklere i mer skjermede omgivelser enn i en stor kommunal skole.

På den annen side har jeg også erfart at det segregerte skoletilbudet skjermer elevene fra den «virkelige verden» i så stor grad at de vil streve med å tilpasse seg et ordinært skoletilbud senere, dersom de ikke får god og tett oppfølging i denne tiden. Det vil slik jeg ser det, være av betydning at eleven så raskt det er hensiktsmessig knytter kontakt med en nærscole, og etablerer kjennskap til medelever og skolens rammer og rutiner. Slike føringer kan inngå i den sakkyndige vurderingen som følger eleven, noe som ligger til PP-tjenesten å vurdere. Erfaringsmessig er det også avgjørende å opprettholde tydelige forventninger til elevene i forhold til skolefaglig utvikling.

Med bakgrunn i forskning, teori og egne erfaringer, mener jeg at det bør ligge en grundig og utdypende vurdering til grunn før en anbefaler eller plasserer en ungdom i et segregert skoletilbud. På samme tid bør det etter min oppfatning legges tydelige føringer for målsettingen med skoletilbudet, nettopp med bakgrunn i at tilbudet i seg selv medfører en risiko, jfr. forskningen jeg har referert til.

5. Sakkyndige vurderinger

I det påfølgende vil jeg presentere funn fra dokumentanalysen av sakkyndige vurderinger, samt drøfte disse funnene opp mot retningslinjer og føringer som er presentert i kapittel 3. i denne oppgaven, annen relevant teori og egne refleksjoner. Jeg har valgt å kategorisere analysen i underpunkter basert på punkter i den sakkyndige vurderingen. De forholdene jeg ønsker å belyse nærmere, omhandler følgende tema:

- Valg av skole, på hvilket grunnlag tas beslutningen, og hvilke faktorer er avgjørende?
- Innhenting av informasjon, dokumentasjon og utredningsarbeid.
- Den sakkyndige vurderingen for eleven/ for skolen/ for skoleeier, juridisk og praktisk.

De sakkyndige vurderingene jeg har analysert har alle til felles at de er gjeldende for elever som har fått sitt skoletilbud på en fylkeskommunal grunnskoleavdeling. Tilbudet er i sin helhet et selvstendig tilbud der all undervisning blir gitt som spesialundervisning. Det er få elever ved skolen, opp til tolv elevplasser, de har åtte lærere og opplæringsarenaene er noe annerledes utformet enn i en ordinær grunnskole. Forutsetningen for å få tilbudt plass, er at eleven er plassert i en barnevernsinstitusjon og har omfattende sosiale og emosjonelle vansker.

5.1 Sakkyndige vurderinger.

I det en elev blir meldt til PP-tjenesten skal tjenesten innhente nødvendig dokumentasjon og bakgrunnskunnskap i den gjeldende saken. Sammen med tilmeldingen er det vanlig at det ligger ved en pedagogisk rapport fra skolen (*Veileder PPT (ibid.)*). I følge Riksrevisjonens rapport (Riksrevisjonen, 2011) skal denne dokumentere hva som er gjort fra skolens side, både hva gjelder utredninger og vurderinger av elevens behov, samt hvilke tiltak som er prøvd. Videre anbefales det i *Veileder PPT (ibid.)* at øvrig bakgrunnsdokumentasjon og informasjon innhentes gjennom egnede kilder. Som eksempel foreslår *Veileder PPT* samtaler med eleven/ foresatte, utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, egne undersøkelser og kartleggingsprøver, rapporter og utredninger fra andre sakkyndige og samtaler med andre berørte (*ibid*, s. 58). Da jeg ønsker å belyse sakkyndighetsarbeid som gjelder nye elever som

er tilmeldt PP-tjenesten for videregående, anser jeg at alle de foreslåtte kilder og metoder kan være relevante og egnede for arbeidet.

Tranøy (2008) forklarer begrepet utredning med ord som å undersøke, utforske, prøve, klargjøre, analysere og kartlegge. I en utredning er det ofte nødvendig med innhenting av informasjon og vurdering fra flere involverte for å sikre at opplysninger er riktige, så fullstendige som mulig og at de er underbygde ved kildehenvisning.

Formålet med en sakkyndig vurdering er som regel å gi en annen instans (rettsinstans eller en annen avgjørelsesmyndighet), grunnlag for å ta en avgjørelse, fordi instansen selv ikke innehar tilstrekkelig faglig kunnskap på et område (*ibid.* s. 20).

Hva gjelder behov for spesialundervisning, skal den sakkyndige vurderingen ligge til grunn for det enkeltvedtaket skolen skal fatte i saken. Opplæringsloven § 5-3 stiller altså krav til hva den sakkyndige vurderingen skal omfatte, og skal gi skolen et forsvarlig grunnlag for å fatte et enkeltvedtak (*Veileder PPT (ibid.)*, s. 56)

I en sakkyndig vurdering er det to hovedområder som skal belyses; utredning og tilråding. Det er imidlertid ikke fremstilt noen krav til hvordan en sakkyndig vurdering skal utformes gjennom opplæringsloven, men den skal fremstilles skriftlig i form av en rapport. De fem rapportene jeg har analysert er alle bygd opp etter samme mal med følgende hoved- og underpunkter:

1. Oppsummering av dokumentasjon og grunnlag for vurderinga
 - Lærevansker og andre forhold
 - Søkerens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
 - Elevens opplæringsmål
 - Muligheten for tilrettelegging innenfor ordinært opplæringstilbud
 - Hvilken opplæring gir eleven et forsvarlig opplæringstilbud
2. PPT's tilråding
 - Målsetting
 - Organisering av undervisningen
 - Innhold
 - Omfang
 - Fleksibilitet

- Evaluering

Punktene synes å være formulert ut i fra *Veileder PPT's (ibid.)* beskrivelse av hva som *skal* utredes og hvilke tilrådinger som skal fremkomme i en sakkyndig vurdering. Gjennom første punkt i dokumentene, vises den bakgrunnsinformasjon og dokumentasjon som den sakkyndige vurderingen er basert på. Datoer er endret av meg for at dokumentet ikke skal kunne spores, men tidsaspektet er opprettholdt:

Elev 1

Sakkyndig vurdering i april, 2010. Eleven startet ved Øfg`s skoleavdeling august 2009.

Pedagogisk rapport (sluttrapport) fra grunnskoleavdeling v.gs. 20.06.2009

Deltagelse i AGM (ansvarsgruppemøte) 03.03.2010

Pedagogisk halvårsrapport høsten 2009 fra ØFg i påvente av sakkyndig vurdering, ikke datert

Utkast til IOP fra avd. ØFG

Notater fra perioden 2006- t.om. 2009 ved barnevern, tidligere skoler

Innvilgning av fritak med karakterer, datert 17.03 .2010

Telefonsamtale med kontaktlærer ved ØFG, 08.04.2010

Elev 2 : sakkyndig vurdering for vår 2011, datert

25.06.2011, elev startet april 2011.

Innskrivningsskjema ØFG

Sakkyndig vurdering for skoleåret 2011/ 2012 fra PPT- datert 06.02. 2011

IOP for skoleåret 2010/ 2011 fra hjemskole

Samtale med kontaktlærer ved ØFG.

Elev 3:

Sakkyndig vurdering gjeldende skoleåret 2009/2010, datert 29.01.2010, for elev med skolestart 15.12. 2009

Melding til PPTvgo, 05.12.2009

Fagrapport BUPA, datert 12.03. 2007

Halvårsrapport , skole for sos.med institusjon, datert 12.01.2007

IOP –nn skole, 12.01.2008 og 20.08.2008

Halvårsrapport fra nn skole 10.12. 2008

Møtenotat , ØFG.10.12. 2009

Elev 4: Sakkyndig vurdering for skoleåret 2009/ 2010, datert 16.12.2009, elev innskrevet august 2009

IOP og halvårsrapport 2.termin, 2008/2009, nn skole

Felles ukeplan for ØFG-avdeling

Skisse til IOP fra ØFG-avdeling

Møte med ØFG, bvt, BUPP; PPTvgo, 22.08.09
Møtevirksomhet høsten 2009, med bakgrunn i elevens manglende skoleoppmøte
Samtale med kontaktlærer ØFG, 16.12.2009

Elev 5:

Sakkyndig vurdering for skoleåret 2009/ 2010, datert 15.03. 2010, elev innskrevet mars 2010

Innskrivingsskjema ØFG
Sakkyndig vurdering for , PPT- nn kommune, 2010/ 2011 datert 07.02 2010
IOP for skoleåret 2009/ 2010 fra nn skole
Sakkyndig vurdering fra PPT-vgo , nn fylkeskommune, datert 25.06. 2010
Møte ØFG, 09.09.2010
Timeplan Øfg, høst 2010

I de sakkyndige vurderingene jeg har analysert, vises det i oppsummeringen til noe variert praksis når det gjelder bakgrunnsinformasjon om elevens opplæringssituasjon. De henviser til IOP fra tidligere skole, sakkyndig vurdering fra den kommunale PP-tjenesten og noen viser til pedagogisk halvårsrapport fra tidligere skole. Videre refereres det til journalpapirer fra barnevernstjenesten, informasjon fra ansvarsgruppemøte, utkast til IOP fra ny skole og samtaler med lærer ved den nye skolen.

Som det fremgår av dokumentasjonsgrunnlaget, referer alle til telefonsamtale med kontaktlærer fra ny skoleavdeling, eventuelt fra møte med skolen. Fire av dokumentene, viser til pedagogiske rapporter fra tidligere skole, samme antall viser til tidligere IOP. Kun to av fem dokumenter viser til en sakkyndig vurdering fra hjemkommunen. Det som for meg er påfallende i oppsummeringen av dokumentasjon, er at ingen av de sakkyndige vurderingene jeg har, viser til samtale med foresatte eller eleven selv. Ei heller er det beskrevet at PP-tjenesten har gjort egne observasjoner eller undersøkelser. I følge *Veileder PPT (ibid.)* er nettopp kontakten med foresatte og eleven av betydning for utredningen. Denne kontakten anbefales både for å få frem relevante opplysninger som ikke nødvendigvis kommer frem i saksdokumenter, samt eventuelle ønsker for: «*hvordan undervisningen bør legges opp*» (*ibid.*, s. 58). *Veileder PPT* er tydelig på at det å møte eleven er avgjørende: «*Dersom PP-tjenesten ikke har hatt kontakt med eleven, kan det spørres om utredningen er forsvarlig*» (*ibid.* s. 58). Opplæringsloven §5-4 sier følgende: «*Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er , formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn*» (Tranøy, 2008, s. 49).

5.2 Lærevansker og andre forhold, som førende for opplæringen?

De sakkyndige vurderingene jeg har studert har et eget punkt under overskriften «Lærevansker og andre forhold». Som en del av utredningen, skal det vurderes og kartlegges hvilke forhold som er av betydning for elevens utvikling og læringskurve. *Veileder PPT (ibid.)* påpeker imidlertid at elevens kompetanse, læringspotensiale og utviklingsmuligheter også er av vesentlig betydning for utarbeiding av en god opplæringssituasjon for eleven.

Av de fem dokumentene jeg har analysert, beskrives forholdene på ulikt vis med ulik konkretiseringsgrad:

Elev 1

«Eleven har hatt oppfølging fra PPT siden 5.trinn og har store ferdigheter i praktiske fag, men skårer noe lavere i forhold til teori.» Det fremkommer ikke at utredninger er foretatt utover dette.

Elev 2

Eleven beskrives som blid og positiv, med spesiell interesse for hester. Eleven hadde diagnose Asberger syndrom, og noen generelle sosiale utfordringer som ungdom med denne diagnosen har, blir beskrevet. *«... gjenkjenne og tolke følelser, følge og forstå regler for sosialt samspill, ønske om å være alene, rammer og struktur, ... mye veiledning fra en voksen i forhold til sosiale ferdigheter»*

Elev 3

«... har diagnosene ADHD og opposisjonell atferdsforstyrrelse som gir seg utslag i lærevansker, problemer med sosial tilpasning og dårlig impuls kontroll. ... vurderes å ha gode evnemessige forutsetninger.»

.

Elev 4:

Eleven beskrives til å ha uspesifiserte følelsesmessige forstyrrelser, reaktiv tilknytningsforstyrrelse i barndommen, har vært elev ved ulike skoler samt byttet bosted og omsorgspersoner flere ganger. *«eleven har et sammensatt vanskebilde, ekstremt høyt skolefravær, søvnvansker og skolevegring som har medført at eleven har store faglige hull»*

Det vises også til at tidligere skole melder at *«eleven strever med å rette seg etter beskjeder, stygg språkbruk m.m.»*

Elev 5:

For denne eleven vises det til sakkyndig vurdering for 7.trinn, et dokument som det ikke refereres til i pkt.1 der dokumentasjon og grunnlaget for vurderingen fremgår. Det vises imidlertid til at eleven hadde vansker ved tidligere skole, og at det dermed ble besluttet at eleven skulle begynne på den fylkeskommunale grunnskolen. Formålet med flyttingen beskrives i samme punkt: *«Formålet med flyttingen er at en på en mindre opplæringsarena skal få en oversiktlig skolesituasjon med tett oppfølging for en bedring av sin mestring både faglig og sosialt»*

De sakkyndige vurderingene beskriver i noen grad elevenes lærevansker, felles for dem er at de i stor grad omhandler de sosiale og emosjonelle utfordringene elevene har. Elevenes skolefravær kan også synes å være en vesentlig faktor. Fire av dokumentene beskriver forhold som er relatert til eleven selv, og lite om de kontekstuelle forholdene. For en elev hentydes det til et trøblete forhold ved en tidligere ungdomsskole, uten at det beskrives hva som ligger til grunn for dette. For den samme eleven vises det også til dokumenter som ikke er referert. Det er etter mitt skjønn ikke i tråd med bruk av kilder, da en ikke kan finne tilbake til informasjonen det refereres til.

Oppsummert beskrives det i liten grad hvilke utfordringer elevens sosiale og emosjonelle utfordringer som gjør opplærings situasjonen vanskelig. Når det beskrives at en elev har vansker med å rette seg etter beskjeder og har stygg språkbruk, kan det etter min oppfatning være vanskelig å få en reell forståelse av hva dette innebærer. For å sette det på spissen; hva som er et stygt språkbruk, vil være avhengig av hvem som hører språket, og trenger ikke nødvendigvis bety at eleven ikke lærer det han/ hun skal.

Jeg er mulig særdeles kritisk når jeg leser hvordan PP-tjenesten beskriver elevenes lærevansker og andre forhold. Jeg vet imidlertid at de utfordringene som beskrives, skal legge grunnlag for den tilrådingen som fremkommer senere i den sakkyndige vurderingen. I det det fokuseres på elevenes egne utfordringer uten å sette det inn i en kontekst eller gi en mer utfyllende beskrivelse av hvordan utfordringene har innvirkning på praksis, er det vanskelig å forstå at det vil være mulig å komme frem til en tilråding om tiltak som er konkret i særlig

grad. En alternativ tanke kan være at elevenes utfordringer ikke vil ha særlig betydning for opplæringsmålene som skal beskrives senere i dokumentene.

Som nevnt i kapittel 3 i denne oppgaven og i innledning til denne delen av analysen, anbefaler *Veileder PPT (ibid.)* at dette punktet også beskriver elevenes utviklingsmuligheter og læringspotensiale. Jeg antar at det gjelder både faglige og sosiale utviklingsmuligheter. Ingen av de sakkyndige utredningene beskriver muligheter og potensiale, unntatt for en elev som beskrives å ha « normale evnemessige forutsetninger» Jeg antar at «normale» i dette tilfelle kan bety nær lik det som er gjeldene for de fleste elever på samme alderstrinn.

5.3 Elevers opplæringsmål

5.3.1 Elevers opplæringsmål – utredning

De sakkyndige vurderingene jeg har lest er, som beskrevet tidligere, delt i en utredningsdel og en tilrådsdel. I utredningsdelen er målsettingen beskrevet under overskriften «Elevers opplæringsmål». Formuleringene er i de dokumentene jeg har analysert, etter min oppfatning, relativt korte og generelle. For to av elevene er følgende skrevet at vedkommende skal ha som opplæringsmål: «*Gjennomføre grunnskolen med full skoleuke*», for to elever spesifiseres det litt nærmere: «*Gjennomføre grunnskolen med full skoleuke etter Læreplanverket for grunnskolen*». For den siste eleven er følgende målsetting beskrevet: «*... fullføre 9.trinn med alle uketimer. Eleven skal følge IOP i alle fag*».

I følge *Veileder PPT (ibid.)* skal PP-tjenesten utrede hvilke opplæringsmål som er realistiske å nå, med bakgrunn i læreplanene for fag, elevens utbytte av opplæringen og deres læreforutsetninger. I min analyse kan det for meg fremstå som noe uklart hvilken utredning som ligger til grunn for beskrivelsen av opplæringsmål. *Veileder PPT (ibid.)* viser til at elevens utviklingsmuligheter vil være en betydningsfull faktor. Slik jeg ser det, er utviklingsmuligheter ikke kartlagt eller vurdert, og jeg er fremdeles usikker på hva som ligger til grunn for utredningen.

Dersom jeg følger tanken fra forrige punkt (5.2) som beskriver blant annet lærevansker, er målsettingene etter mitt skjønn likevel realistiske. Om elevenes utfordringer ikke har innvirkning på læringspotensialet, vil målene i stor grad være å nå den samme kompetansen som andre elever på samme trinn. Samtidig fremstår målsettingene for meg, fremdeles som

vage, og jeg stiller meg noen spørsmål: Hva innebærer det å fullføre grunnskolen med full skoleuke? Betyr det det samme som å gjennomføre grunnskolen etter læreplanverket for grunnskolen? Eller kan det innebære at de, som den siste eleven, også skal ha IOP i alle fag? Da de sakkyndige vurderingene ligger til grunn for elever som får tildelt plass ved en fylkeskommunal grunnskoleavdeling, ligger det imidlertid i sakens natur at alle elevene skal ha IOP i alle fag. Dette fordi hele opplæringstilbudet ved skoleavdelingen defineres som spesialundervisning.

5.3.2 Elevens opplæringsmål, tilråding

Under dette punktet vil jeg se på hvordan PP-tjenesten beskriver realistiske opplæringsmål under punktet «Tilråding». Jeg velger videre å drøfte beskrivelser av faglige og sosiale mål hver for seg.

Som tidligere beskrevet skal tilrådingen beskrive realistiske opplæringsmål for eleven, med utgangspunkt i den utredningen som er gjort i forhold til læreforutsetninger og med bakgrunn i «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 06). Følgende formuleringer er å finne i dokumentene jeg analyserer:

For en elev:

Eleven har som målsetting å få opplæring innenfor alle fag ved 9.trinn etter Kunnskapsløftets læreplaner. Sosiale målsettinger dreier seg om utvikling av trygghet, faglig mestringsfølelse og sosiale ferdigheter.

For en annen elev:

Målsettinga skal relateres til kompetansemåla for de ulike fagene ved trinnet og evt. lavere trinn. Målutvelgelsen må relateres til elevens faglige grunnlag og forutsetninger.

For elev 3, 4 og 5 finner jeg følgende målsetting:

Eleven har som målsetting å fullføre grunnskolen med best mulig grunnlag for å kunne få et godt utbytte av videregående opplæring.

I en av disse påpekes det imidlertid at tidligere kartlegging av lærerforutsetninger er fra 5. trinn, og at en bør vurdere å utrede nærmere i løpet av 10. trinn.

Veileder PPT (ibid.) påpeker at tilrådingen skal si noe om hva som er realistiske mål, og at beskrivelsen av disse må være av «overordnet karakter» (*ibid.* s. 61). Samtidig vises det til at målene bør være av så presis art at man får et innblikk i hvilke opplæringsmål det er realistisk å jobbe opp i mot. Slik jeg leser formuleringene om realistiske opplæringsmål i de sakkyndige vurderingene jeg referer til, anser jeg disse for å være i tråd med utredningen på den måten at de knytter seg til kompetansemål for fagene. Likevel er jeg usikker på om målsettingene er beskrevet på en måte som gjør at skoleeier/ skolen får den veiledning de trenger. Når det beskrives at en elev skal følge læreplanen i fagene knyttet til trinn, eventuelt lavere trinn, tolker jeg det dit hen at PP-tjenesten ikke har grunnlag nok for å vurdere hva som er realistisk og hensiktsmessig for eleven. Det innebærer at det vil bli opp til skolen å vurdere hva som er realistisk, ut fra den kartlegging skolen selv gjør.

I følge *Veileder PPT (ibid.)* skal en være varsom i tilrådingen med å angi avvik fra læreplanene i fag, og eventuelle avvik «... må bygge på en forsvarlig skjønnsmessig vurdering (*ibid.* s. 61). I så måte har PP-tjenesten forholdt seg til at de ikke har gjort vurderinger hva gjelder avvik som kan få konsekvenser for eleven senere, i tråd med *Veilederer PPT*. Jeg er imidlertid usikker på om intensjonen er at denne vurderingen skal ligge til skolen.

Tre av elevene får beskrevet en målsetting der målet er å fullføre grunnskolen med best mulig grunnlag for å få et godt utbytte av videregående opplæring. Hva «et best mulig grunnlag» innebærer, utdypes ikke. Det er heller ikke beskrevet hva «et godt utbytte» kan bety for den enkelte. Jeg stiller spørsmål ved om dette er en standardformulering som ikke er relatert til den enkelte elev. I så tilfelle kan jeg ikke se at tilrådingen er i tråd med retningslinjer for utarbeiding av en tilråding. Jeg finner heller ikke at disse formuleringene kan gi skolen og lærere grunnlag nok til å konkretisere målene i en IOP.

De sakkyndige vurderingene jeg har studert er utarbeidet for elever som skal ha spesialundervisning i alle fag. Jeg sitter igjen med et spørsmål om PP-tjenesten kan oppleve det som en for omfattende jobb å skulle gå inn på hvert enkelt fag for en tydeligere og mer presis beskrivelse av hva som er en tilrådelig målsetting.

5.3.3 Sosiale mål

Som tidligere beskrevet, er elevens sosiale og emosjonelle utfordringer en forutsetning for at den sakkyndige vurderingen har havnet på bordet til PP-tjenesten for videregående opplæring. Elevenes utfordringer er gjerne av en sån art at de ikke mestrer å fungere i den ordinære skolens rammer, eller at skolen ikke mestrer elevene. I hvilken grad og på hvilken måte disse utfordringene gir seg til syne og får innvirkning på elevens skolehverdag, er imidlertid svært individuelt. Læreplanen for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) har en tydelig målsetting i sin generelle del om at skolen skal bistå foreldrene i barnas sosiale og personlige utvikling. Opplæringen skal gi «... *kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig*» (Kunnskapsdepartementet 2006 s. 14). Det er også gjennom nasjonale og internasjonale studier funnet en klar sammenheng mellom fravær av sosial kompetanse og høy grad av problematferd. (Nordahl og Sørli, 2005) Sosial kompetanse oppsummeres også som en betydelig beskyttende faktor i forhold til å takle stress, ensomhet, kriminalitet og annen problematferd (Jahnsen, 2005). Ogden (2007) presiserer også at bedret sosial kompetanse gir betydelig utslag på økt faglig kompetanse og omvendt.

Slik jeg ser det, vil det med bakgrunn i at alle elevene har utfordringer når det gjelder sosiale og emosjonelle forhold, være naturlig at utvikling av god sosial kompetanse kommenteres spesielt i en sakkyndig vurdering. Som beskrevet, er ikke dette tilfelle. Mulig kan en tenke at det i en formulering som ”... *best mulig grunnlag for å få best mulig utbytte av videregående opplæring*», ligger innbakt en tanke om at det også innebefatter opplæringsmål fra den generelle læreplanen.

En av de sakkyndige vurderingene presiserer: «... *sosiale målsettinger dreier seg om utvikling av trygghet, faglig mestringsfølelse og sosiale ferdigheter*». De øvrige sier: «*Målsettingen skal relateres til kompetansemålene for de ulike fagene ved trinnet*» som den eneste form for en tydeligere presisering av den generelle målsettingen.

Som for fagene, er det etter min oppfatning svært lite konkret å hente i beskrivelsen av målsettingene, dermed vil det ligge til skolen å både skulle vurdere, kartlegge og konkretisere også aktuelle sosiale mål.

5.4 Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

I det følgende vil jeg se på punktene som omhandler elevens *utbytte av og mulighet for tilrettelegging* innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Jeg velger å presentere funnene i atskilte punkter, men drøfter funnene samlet da jeg anser at de henger naturlig sammen.

I en sakkyndig vurdering skal det utredes hvorvidt eleven har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I en slik vurdering vil elevens læringsutbytte vurderes opp mot læreplanens målsettinger og medelevers læringsutbytte. Fire av de sakkyndige vurderingene uttaler seg om dette punktet. I en sakkyndig vurdering er punktet helt utelatt. To av dokumentene har samme og som eneste formulering: *«I følge vedlagt dokumentasjon har eleven hatt spesialundervisning i grunnskolen og opplæring etter IOP»*. For en tredje elev beskrives det samme, men at eleven i et halvt år har vært elev ved ny skole med omfattende omfang av spesialundervisning. Den fjerde sakkyndige vurderingen viser til dokumentasjon som viser at eleven hadde stort fravær tidlig i ungdomsskolen, men at eleven ved et opphold på et akuttmottak viste god faglig utvikling og minimalt fravær ved institusjonens skoleavdeling: *«... opplæringen skjedde i forhold til den ordinære læreplanen»*.

Hva gjelder vurdering av hvilken mulighet en har til å hjelpe elevene med de vanskene de har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, blir det i første rekke en vurdering om eleven kan få hjelp ved en tilrettelegging av dette. Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte, vil eleven ha rett til spesialundervisning etter § 5-3 i opplæringsloven. I fire av de fem dokumentene jeg har, skrives følgende om muligheten for tilrettelegging innenfor ordinært opplæringstilbud:

I følge vedlagte dokumentasjon har eleven ikke hatt tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæring eller tilpasset opplæring innenfor skolens ordinære tilretteleggingstiltak.

Det siste dokumentet skriver:

I følge vedlagt dokumentasjon har elevens utbytte av opplæringen vært svært varierende de siste årene på ungdomsskoletrinnet. Dette kan knyttes opp til stort fravær.

Veileder PPT (ibid.) påpeker at det er to sider som skal sees på når elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal vurderes. På den ene siden vurderes elevens funksjon og læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter, på den andre side sees det på hvordan

opplæringstilbudet er lagt opp i forhold til elevens behov (*ibid.*, 2009, s. 59). Som beskrevet mangler en av de sakkyndige vurderingene en vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet. Som grunnlag for vurderingen og det jeg anser for å være en konklusjon av om utbyttet har vært tilfredsstillende eller ikke, henvises det til vedlagt dokumentasjon. Dette er den samme dokumentasjon som er beskrevet i punkt 5.1. Det betyr i praksis at PP-tjenesten ikke har snakket med tidligere skole, ei heller elev eller foresatte. Det beskrives ikke hvilke faktorer fra dokumentasjonen som ligger til grunn for vurderingen som gjøres, ei heller til hvilke dokumenter som beskriver utbyttet. Dokumentasjonen er ikke tilgjengelig for meg, dermed kan jeg ikke se hvilke beskrivelser som er gitt i disse. Jeg antar at PP-tjenesten opplever at dokumentasjonen er så tydelig at det klart fremgår at eleven ikke har et ønskelig utbytte. Jeg stiller meg likevel litt kritisk og noe undrende til de vurderingene som er gjort. Det kan synes noe uklart for meg at elever som vurderes til å ha et realistisk mål om å følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i alle fag, ikke på noe vis har hatt utbytte av det ordinære opplæringsløpet. Det gir meg også en tanke om at det er et klart individualistisk syn på elevenes utfordringer, på den måten at elevens utbytte ikke vurderes ut fra skolens organisering og den undervisningen som er gitt (Aasen m.fl., 2010).

Vurderingen om det er mulig å legge til rette for å gi elevene et tilfredsstillende utbytte av undervisningen innenfor det ordinære opplæringstilbudet, er gjort på bakgrunn av den samme dokumentasjonen og på samme måte som jeg beskrev over. Det sies lite og ingenting om hvilken tilrettelegging og tilpasning som er prøvd.

5.5 Forsvarlig opplæringstilbud

I det følgende vil jeg se på hvordan de sakkyndige vurderingene beskriver hva som kan gi elevene et forsvarlig opplæringstilbud. PP-tjenesten skal i henhold til opplæringsloven § 5-1, annet ledd, utrede hvilket tilbud eleven skal ha og hva som må til for at dette tilbudet er forsvarlig. I dette har jeg fokusert på følgende punkter:

- Behov for hjelp
- Prinsipper for innhold
- Organisering
- Tilråding om tilknytning til annen skole

Hva gjelder organisering av undervisningen, viser mine dokumenter et ulikt grunnlag for den tilrådingen som gis. I to av dokumentene henvises det til den nye skolens forslag til IOP. Som eksempel viser jeg til følgende sitat:

I følge skolens forslag til IOP vurderer en at eleven vil profitere på opplæring i mindre gruppe, og at timeplanen deler dagen i en praktisk og teoretisk del. PPTvgo gir sin tilslutning til den pedagogiske differensieringen denne organisasjonsformen gir.

For en elev vurderer PP-tjenesten at eleven skal følge skolens grupper, og de støtter videre skolens tilrettelegging av timeplan. For to elever er det beskrevet at de vil ha behov for hjelp til: «... struktur, klare rammer og forutsigbarhet». For en annen elev er det påpekt betydningen av at eleven får noe «en til en «undervisning hver dag, for å få oppfølging i forhold til samspillproblematikk. I beskrivelsen av omfang refereres det til at skolen gir all undervisning som spesialundervisning, og at eleven derfor vil få full skoleuke med spesialundervisning.

Alle de sakkyndige vurderingene omtaler innhold i opplæringen. De beskriver noe om elevenes behov for spesifikk hjelp, samt hvilke mål som skal ligge til grunn for undervisningen. To av de sakkyndige vurderingene viser til skolens planer og organisering, samt forslag til IOP, der fokus på mestring og varierte dager med teoretiske og praktiske økter beskrives. PP-tjenesten skriver: «PPTvgo støtter læreplanen som fremkommer i skolens skisse til IOP, og anser at den ivaretar elevens behov for spesialundervisning». For øvrig presiseres det for tre elever at det er viktig å fokusere på elevens sterke sider og interesser, og at vanskegrad på faglig innhold må vurderes gjennom kartleggingstester.

For en elev står følgende:

I følge tidligere IOP sliter eleven mest med fagene matematikk og engelsk, eleven vil derfor trenge en god del ekstra veiledning med utgangspunkt i kompetansemål for barnetrinnet. I øvrige fag er det usikkert i hvilken grad eleven behersker kompetansemål for sitt trinn.

For øvrig omtales også betydningen av skolens kontakt med hjem og barnevernstjeneste i forhold til skolegangen, samt forberedelse til videregående skole

Om skoleplasseringen og eventuell anbefaling av en annen skole, nevner som beskrevet ingen av de sakkyndige vurderingene dette spesielt. Jeg antar at det er fordi elevene allerede er plassert ved den fylkeskommunale grunnskolen, og at den vurderingen allerede er gjort.

Jeg vet imidlertid ikke om det ligger en sakkyndig vurdering til grunn for skoleplasseringen, og tenker at dette vil være et naturlig spørsmål å rette til PP-tjenesten som sakkyndig instans.

Det kan synes naturlig for meg at PP-tjenesten formulerer seg i relativt generelle vendinger i sin beskrivelse av hvilket innhold som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Dette sier jeg med bakgrunn i at så også er tilfelle i utredningsdelen og i beskrivelse av mål. Det jeg likevel undrer meg på, er om det er hensiktsmessig at det er den nye skolens oppgave å gjøre de utredninger og kartlegginger som skal til for å finne ut hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. Igjen vises det til skolens utkast til IOP. Jeg spør: Hva bygger dette utkastet på? Og har PP-tjenesten nok kjennskap til eleven for å kunne vurdere om dette vil være et riktig innhold? PP-tjenesten anbefaler også at det faglige nivået tilpasses etter vurderinger av kartleggingsprøver som skolen skal gjennomføre. Det er imidlertid ikke beskrevet hvilken type kartleggingsprøver som anbefales, ei heller på hvilken måte de anbefaler skolen å gjøre denne type kartlegging. Etter min oppfatning er dette ikke i tråd med hensikten med den sakkyndige vurderingen.

5.4 Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

I det følgende vil jeg se på punktene som omhandler elevens *utbytte av og mulighet for tilrettelegging* innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Jeg velger å presentere funnene i atskilte punkter, men drøfter funnene samlet da jeg anser at de henger naturlig sammen.

I en sakkyndig vurdering skal det utredes hvorvidt eleven har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I en slik vurdering vil elevens læringsutbytte vurderes opp mot læreplanens målsettinger og medelevers læringsutbytte. Fire av de sakkyndige vurderingene uttaler seg om dette punktet. I en sakkyndig vurdering er punktet helt utelatt. To av dokumentene har samme og som eneste formulering: «*I følge vedlagt dokumentasjon har eleven hatt spesialundervisning i grunnskolen og opplæring etter IOP*». For en tredje elev beskrives det samme, men at eleven i et halvt år har vært elev ved ny skole med omfattende omfang av spesialundervisning. Den fjerde sakkyndige vurderingen viser til dokumentasjon som viser at eleven hadde stort fravær tidlig i ungdomsskolen, men at eleven ved et opphold på et akuttmottak viste god faglig utvikling og minimalt fravær ved institusjonens skoleavdeling: «*... opplæringen skjedde i forhold til den ordinære læreplanen*».

Hva gjelder vurdering av hvilken mulighet en har til å hjelpe elevene med de vanskene de har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, blir det i første rekke en vurdering om eleven kan få hjelp ved en tilrettelegging av dette. Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte, vil eleven ha rett til spesialundervisning etter § 5-3 i opplæringsloven. I fire av de fem dokumentene jeg har, skrives følgende om muligheten for tilrettelegging innenfor ordinært opplæringstilbud:

I følge vedlagte dokumentasjon har eleven ikke hatt tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæring eller tilpasset opplæring innenfor skolens ordinære tilretteleggingstiltak.

Det siste dokumentet skriver:

I følge vedlagt dokumentasjon har elevens utbytte av opplæringen vært svært varierende de siste årene på ungdomsskoletrinnet. Dette kan knyttes opp til stort fravær.

Veileder PPT (ibid.) påpeker at det er to sider som skal sees på når elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal vurderes. På den ene siden vurderes elevens funksjon og læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter, på den andre side sees det på hvordan opplæringstilbudet er lagt opp i forhold til elevens behov (*ibid.*, 2009, s. 59). Som beskrevet mangler en av de sakkyndige vurderingene en vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet. Som grunnlag for vurderingen og det jeg anser for å være en konklusjon av om utbyttet har vært tilfredsstillende eller ikke, henvises det til vedlagt dokumentasjon. Dette er den samme dokumentasjon som er beskrevet i punkt 5.1. Det betyr i praksis at PP-tjenesten ikke har snakket med tidligere skole, ei heller elev eller foresatte. Det beskrives ikke hvilke faktorer fra dokumentasjonen som ligger til grunn for vurderingen som gjøres, ei heller til hvilke dokumenter som beskriver utbyttet. Dokumentasjonen er ikke tilgjengelig for meg, dermed kan jeg ikke se hvilke beskrivelser som er gitt i disse. Jeg antar at PP-tjenesten opplever at dokumentasjonen er så tydelig at det klart fremgår at eleven ikke har et ønskelig utbytte. Jeg stiller meg likevel litt kritisk og noe undrende til de vurderingene som er gjort. Det kan synes noe uklart for meg at elever som vurderes til å ha et realistisk mål om å følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i alle fag, ikke på noe vis har hatt utbytte av det ordinære opplæringsløpet. Det gir meg også en tanke om at det er et klart individualistisk syn på elevenes utfordringer, på den måten at elevens utbytte ikke vurderes ut fra skolens organisering og den undervisningen som er gitt (Aasen m.fl., 2010).

Vurderingen om det er mulig å legge til rette for å gi elevene et tilfredsstillende utbytte av undervisningen innenfor det ordinære opplæringstilbudet, er gjort på bakgrunn av den samme dokumentasjonen og på samme måte som jeg beskrev over. Det sies lite og ingenting om hvilken tilrettelegging og tilpasning som er prøvd.

5.6 Oppsummering av dokumentanalysen.

Som det fremgår av mine drøftinger under hvert av punktene i dette kapittelet, er jeg relativt kritisk til innholdet i de sakkyndige vurderingene. Slik de fremstår, opplever jeg både vurdering og tilråding som gjennomgående runde og vage i formuleringene. Jeg finner også at flere av dokumentene inneholder like formuleringer, noe jeg er usikker på om er en konsekvens av standardformuleringer i en mal. Jeg er imidlertid ikke sikker på at det er tilfelle, men jeg stiller spørsmål ved om det kan være slik, også med bakgrunn i at de sakkyndige vurderingene er skrevet av forskjellige personer ved PP-tjenesten. Dersom det er slik at standardformuleringer brukes, anser jeg det for å være lite hensiktsmessig. I beste fall bør de benyttes med særs varsomhet, da den enkelte elev har rett på en individuell utredning og tilråding.

I hvilken grad de sakkyndige vurderingene er konkrete og presise, slik at det ikke er tvil om hvilken spesialundervisning som skal gis, og at de dermed er et godt nok grunnlag til å kunne fatte et enkeltvedtak, er jeg ikke sikker på. Jeg stiller også spørsmål ved om PP-tjenesten kan sies å ha gjort en selvstendig redegjørelse og tilråding hva gjelder innhold, form, omfang og organisering i de tilfeller der de henviser til skolens utkast til IOP. Gjennom rapporten «Onger er rare» har Aasen m.fl. (2010) studert blant annet sakkyndige vurderinger for elever med spesialundervisning i Østre Toten kommune. Rapporten viser til sakkyndige vurderinger som på flere måter samsvarer med mine funn. Dette gjelder spesielt beskrivelser av vansker fremfor mestrings- og utviklingspotensial, vage beskrivelser av elevenes læringsutbytte, målbeskrivelser som ikke synes realistiske for utvikling av faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter. De referer også til standardiserte oppsett i deler av de sakkyndige vurderingene (Aasen m.fl. 2010). På bakgrunn av denne rapporten, kan det tenkes at de funnene jeg har gjort, ikke er spesielle i forhold til det arbeidet som gjøres for ungdommene jeg har i fokus, og at det kan være utfordringer som gjelder mer generelt for sakkyndige vurderinger.

Dokumentanalysen har gitt meg et bilde av hvilken type bakgrunnsinformasjon som danner grunnlag for utredningen, samt den tilrådingen som gis i de sakkyndige vurderingene. Ut fra den oppsummeringen jeg har gjort, skilte det seg ut noen forhold som jeg har ønsket å undersøke nærmere gjennom intervju med de som er involvert i den sakkyndige vurderingen. Disse vil bli belyst i neste kapittel.

6. Presentasjon og drøfting av funn fra intervjuer.

Følgende kapittel omhandler vesentlige funn fra intervjuene jeg har foretatt. De forholdene jeg ønsker å belyse nærmere, omhandler følgende tema:

- Valg av skole, på hvilket grunnlag tas beslutningen, og hvilke faktorer er avgjørende?
- Innhenting av informasjon, dokumentasjon og utredningsarbeid.
- Den sakkyndige vurderingen for eleven/ for skolen/ for skoleeier, juridisk og praktisk.

Jeg har som nevnt tidligere intervjuet en representant fra PP-tjenesten som utfører arbeidet med utredning og tilråding som leder frem til en sakkyndig vurdering, en skoleleder som bruker den sakkyndige vurderingen som utgangspunkt for å fatte et enkeltvedtak, og en elev ved en fylkeskommunal grunnskole som har en sakkyndig vurdering basert på sin skolehistorie. Jeg velger å la elevens kommentarer få relativt stor plass fordi jeg opplever ungdommen som reflektert og tenker at synspunktene og tankerekken jeg mener at de kan være tankevekkende for oss «forståsegpåere».

Hvert underpunkt har en innledning som omhandler noe bakgrunnsinformasjon som jeg anser som relevant, og som har vært av betydning for kategoriseringen. Videre presenterer jeg funnene, og drøfter disse ut fra mine funn i dokumentanalyse. Drøfting og refleksjoner sees i sammenheng med relevant teori.

6.1 Valg av skole, hvordan tas beslutningen?

De forholdene jeg ønsker å belyse nærmere, omhandler følgende tema:

- Valg av skole, på hvilket grunnlag tas beslutningen, og hvilke faktorer er avgjørende?
- Innhenting av informasjon, dokumentasjon og utredningsarbeid
- Den sakkyndige vurderingen for eleven/ for skolen/ for skoleeier, juridisk og praktisk

Slik jeg ser det, er det en relativt stor inngripen i elevs liv, å skille dem ut fra samfunnet forøvrig ved å gi tilbud om et så spesielt skoletilbud. Det kan imidlertid synes som at stadig flere ungdommer får sin opplæring på alternative skoler. Nordahl og Hausstetter (2009) har i sin rapport om spesialundervisning, vist at det ikke bare er en vekst i antall elever som mottar

spesialundervisning, men også at det har vært en klar økning av antall segregerte opplæringsstilbud. Forfatterne hevder at økningen skyldes en holdningsendring i den norske skolen generelt (Nordahl og Haustetter, 2009 s. 115). Dette synes for meg å stå i motsetning til styringsdokument og føringer om en inkluderende skole for alle. Opplæringsloven § 8-1 viser til det som omtales som nærskoleprinsippet, et prinsipp om: «... *at alle elever i grunnskolen har rett til å gå på den nærmeste skolen*» (*Veileder PPT (ibid.) s. 22*). Dette er en rett som også gjelder elevene som jeg omtaler i denne oppgaven. Opplæringsloven åpner imidlertid opp for at elevene kan få tilbud om et bedre opplegg et annet sted. Eleven kan ikke plasseres i et slikt tiltak uten foresattes samtykke. Det gjelder også for barnevernsplassert ungdom. Foresatte, være seg foreldre eller barnevernstjenesten dersom det er snakk om omsorgsovertagelse, må godkjenne at eleven får sin opplæring på en annen skole/ avdeling (Utdanningsdirektoratet, Opplæringslova, kap.8) Det presiseres imidlertid i *Veileder PPT (ibid.)* at et slikt tilbud ikke kan fremsettes uten at det er foretatt en forsvarlig vurdering av saken. Hva en slik forsvarlig vurdering innebærer, utdypes dog ikke.

Kort tid etter at en ungdom flytter inn på en barnevernsinstitusjon, arrangeres det et såkalt inntaksmøte. Inntaksmøtet er et møte der det drøftes hvilket skoletilbud som vil være hensiktsmessig og ønskelig for eleven. I forkant av møtet er det i prinsippet åpent hvor eleven skal begynne på skole, samt hvilket tilretteleggingsbehov som eventuelt bør på plass for å sikre eleven et best mulig skoletilbud. Dette gjelder også for elever med omfattende behov for spesialundervisning. Det er en ansatt i administrasjonen i den fylkeskommunale grunnskolen som innkaller til møtet, gjerne pr. telefon, for å sikre at flest mulig av aktuelle involverte kan stille.

I de tilfeller der det kan være aktuelt å tilby plass ved en fylkeskommunal grunnskoleavdeling, innkalles avdelingsrektor fra denne, noen ganger fra to ulike avdelinger. I tillegg inviteres rektor ved ungdommens nye nærskole, PP-tjenesten, barnevernstjeneste, institusjonsrepresentanter, eleven selv og foreldre dersom de har omsorg. I de fleste tilfeller innkalles også representant fra tidligere skole, samt PP-tjenesten fra hjemkommunen. Hensikten med møtet er at eleven med foresatte, være seg foreldre eller barnevernstjeneste, skal få et innblikk i hvilke muligheter som finnes. Videre skal skolene kunne få dannet seg et bilde av eleven slik at de på best mulig måte kan gi råd, dersom det er ønskelig. Gjennom møtet får representanter fra skolene mulighet til å presentere sin skole, samt hvilke muligheter de har for tilrettelegging. Elevens skolehistorie gjennomgås sammen med de utfordringer

eleven måtte kjenne på og streve med, hva gjelder skolefaglige og andre forhold som er av betydning. I følge min informant fra skolen, er det imidlertid varierende hvor mange som stiller på dette møtet, noe som i følge ham er beklagelig da han beskriver møtet som:

... ekstremt viktig, det er der informasjonen kommer, og det er der du kan spørre om grunnleggende forhold, det er en informasjonsbolk, og utfra denne kan man stille grunnleggende spørsmål ut i fra hva man er opptatt av.

Mange barnevernsplasseringer skjer imidlertid svært raskt, og for de aller fleste er det også vesentlig at skoletilbudet kommer på plass umiddelbart etter flyttingen. Det kan bety at tiden det tar fra innkallingen kommer til selve møtet, er relativt kort. Min informant fra PP-tjenesten formidler at nettopp den sene innkallingen kan gjøre det vanskelig for tjenesten å prioritere disse møtene.

En annen utfordring som nevnes, er mangel på kjennskap til eleven i forkant av et slikt møte. PP-tjenesten har i svært få tilfeller fått dokumentasjon eller informasjon som gjør at de kan stille forberedt med tanke på sakyndighetsarbeidet som er deres ansvarsområde. Min informant opplever også at disse møtene er store, det er mange instanser involvert og mange fagområder representert. Av den grunn har han erfaring med at det ikke alltid er så lett å få til en god drøfting, hva gjelder skole. Han påpeker at det er en nokså stor inngripen i ungdommens hverdag, å skulle bestemme at han eller hun skal få sitt skoletilbud på en fylkeskommunal grunnskoleavdeling, og at saken bør belyses grundig ut fra flere forhold. En slik drøfting opplever han at kan være vanskelig å få til i et inntaksmøte. Årsaken til at det kan være vanskelig forklarer han også med at situasjonen rundt eleven ofte er ganske kritisk:

... det er jo i tillegg ungdom som har vært i krise, og som fortsatt befinner seg i krise, man har ikke alltid tiden til å få tenkt seg nok om i forhold til hvilken løsning man velger, men tenker at man må gripe den muligheten som er der.

Avgjørelsen om hvilken skole ungdommen skal begynne på, en fylkeskommunal grunnskoleavdeling eller en ordinær ungdomsskole blir i følge min informant fra PP-tjenesten ofte bestemt på et slikt inntaksmøte og dette skjer ofte uten at PP-tjenesten har vært involvert i vurderingen. Det stemmer overens med uttalelser fra avdelingsrektor, som formidler at en i disse møtene, gjennom grundige drøftinger, ofte lander på hva som kan synes å være en hensiktsmessig og god løsning. Dersom PP-tjenesten ikke er representert i møtet, kan avgjørelsen tas uten deres syn eller vurdering i saken.

Da eleven jeg fokuserer på, erfaringsmessig har et omfattende behov for spesialundervisning og oppfølging, spør jeg i mitt intervju med avdelingsrektor, om nærskolen viser at de ønsker å ta inn eleven ved sin skole, til tross for omfattende problematikk. Han kan formidle at de gjør så, dersom de ser at de kan få det til. En viktig faktor i dette er imidlertid økonomi. Spesialundervisning og stor grad av tilrettelegging betyr ofte økte utgifter, noe de kommunale skolene ser på som utfordrende. Det blir imidlertid et tema utenfor møtet, og det er forhold som «*ordner seg*». Fylkeskommunen har både det pedagogiske og økonomiske ansvaret for eleven, uavhengig av hvilken skole eleven begynner på. Avdelingsrektoren jeg intervjuet kan fortelle videre at det i enkelte tilfeller er slik at eleven får noe betenkningstid hva gjelder hvilken skole han/ hun ønsker. Det kan være aktuelt med skolebesøk på de ulike stedene i tillegg til samtaler med lærere ved skolene.

Informanten fra PP-tjenesten presiserer det faktum at en ungdom som blir flyttet til en barnevernsinstitusjon, har med seg en del føringer som trolig først og fremst er basert på barnevernfaglige vurderinger, noe som kan være med på å gjøre at skolevalg blir en utfordring å vurdere:

Det er dessverre en tendens til at det skolefaglige og opplæringsmessige kommer i bakleksa, eller kommer til slutt. For det er jo det barnevernfaglige som har vært hovedproblemet, og det er det som gjør at barnevern/ Bufetat velger å sette i gang et såpass stort tiltak, og da blir det fort mye av det som tar oppmerksomheten.

PP-tjenestens informant forklarer dette blant annet med at de som jobber innenfor barnevernssystemet ikke har den pedagogiske bakgrunnen, og at de dermed har en annen måte å tilnærme seg på, i forhold til omsorg og oppfølging. Ut fra det kan PP-tjenesten oppleve at det er en utfordring å komme på banen i forhold til skoletilbud, eller de erfarer å komme for sent inn i prosessen:

Vi opplever at når vi kommer på banene så er tilbudet allerede avtalt, så er det allerede noen som har definert eller konkludert med hva som er det rette tilbudet for eleven, uten at det kanskje er begrunnet nok rent faglig.

Videre er informanten fra PP-tjenesten opptatt av de føringer som ligger i opplæringsloven og forskrifter til opplæringsloven, som har fokus på at elever har rett til å høre til en klasse, en ordinær gruppe. Han påpeker at føringene er sterke og at det dermed skal veldig gode grunner

til at en elev skal få et tilbud som er så isolert og adskilt som den fylkeskommunale avdelingen jo er:

... og det er klart, det finnes tilfeller der det er gode begrunnelser, og det er sannsynligvis den beste løsningen for at eleven i det hele tatt skal kunne få et opplæringstilbud, og da er det jo selvfølgelig vel og bra.

Han hevder imidlertid at det blir feil dersom avgjørelsene tas for raskt, og at PP-tjenesten ikke kommer inn med sakkyndigheten før kabalen er lagt. Videre påpeker han at det å bli plassert på en barnevernsinstitusjon i seg selv kan handle om å bli dratt bort i fra det ordinære ungdomsmiljøet. Av den grunn mener han det bør være lov å stille kritiske spørsmål til om det er riktig å plassere ungdommen på en spesialscole som den fylkeskommunale grunnskolen jo er.

I mange tilfeller erfarer altså PP-tjenesten at bestemmelsen om skolevalg er tatt, og at eleven gjerne allerede har vært elev på den gjeldende skoleavdelingen i en tid, før PP-tjenesten får tilmelding i saken. Det betyr at en del rammer for elevens opplæring også allerede er påbegynt og på et vis satt:

... ja, så vi blir ofte bare sånne sandpåstrøere i forhold til noe som allerede er i gang, i verste fall. Vi opplever vel ofte at når vi kommer på banen, så er på en måte tilbudet allerede avtalt, altså, opplæringstilbudet allerede satt i gang, og så er det noen som allerede har definert eller konkludert at det er det rette tilbudet for eleven, uten at det kanskje er begrunnet godt nok faglig.

Jeg spør min informant om det er slik at PP-tjenesten ikke alltid er enig i den beslutningen som gjøres om skolevalg for eleven, og om det er slik at de opplever ikke å få en reell mulighet til å vurdere eller uttrykke hva som kan være et bra skoletilbud. På dette svarer han at det er sjelden de er så kritiske til den opplæringa elevene får, men at det ligger til deres oppgave å vurdere sakkyndig:

Vi skal vurdere opplæringstilbudet, vi skal ikke bare ta for gitt og tenke at det er bra bare fordi eleven allerede går der. Det å være sakkyndig innebærer jo det å vurdere kritisk, og å gjøre så gode vurderinger som mulig.

I intervjuet med eleven velger jeg å spørre om hva hun ville ha anbefalt en ungdom som ble plassert på en barnevernsinstitusjon, å gå på en ordinær ungdomsscole, eller en skoleavdeling

som hun selv går på. Jeg spør også om hva hun tenker at det er viktig å ta hensyn til i den overgangen, hvem som bør være med på å bestemme skolevalget, og hvordan det bør foregå.

Eleven har mange tanker om dette:

Emm. Jeg synes at selv om en bor på barnevernsinstitusjon, så trenger man ikke gå på spesialskole hvis man bor på institusjon og har greid seg bra på skolen. Hvis man har greid seg bra på vanlig skole, så syns jeg folk skal gå der, på grunn av at hvis man blir flytta til barnevernsinstitusjon, så er det mange som blir flytta langt fra der dem har bodd før, og hvis dem går på vanlig skole så kan dem bli kjent med flere folk, nye folk, for går dem her så har vi mange ungdommer her som bor på institusjon, og da, da blir det jo mye samme miljøet da.

Videre sier hun:

Har dem egentlig ikke noe spesielt problem med skolen, så kanskje hvis dem er ganske giddesløse da, så kunne dem ha kommet hit da, sånn bare en liten periode, for da å, at lærerne her kunne ha hjulpet dem litt på det dem trenger, hvis det bare er noen få ting dem trenger å få hjelp til, og snakka litt med dem og faktisk få dem til å forstå hvor viktig skolen er. For det har jeg opplevd her, at jeg har fått vite nå da, at vi har snakka mye om det, og faktisk har jeg skjønt hvor viktig skole er.

Eleven er relativt lett å få i tale, hun fortsetter uten min innblanding:

Har dem ikke noe spesielt problem, så burde dem gå på vanlig skole, fordi at da har dem, da slipper dem å bruke, at dem er, at liksom dem slipper å ta opp den plassen bare for at dem er litt spesielle på fritiden liksom, og at dem trenger spesielle ting på institusjonen. For hvis dem greier seg bra på vanlig skole, så burde dem gå på vanlig skole, for da slipper dem å ta spesialskoleplasser.

Eleven forteller videre at hun var klar over at det var flere årsaker til at hun ble flyttet til en barnevernsinstitusjon. Hun har bodd på en annen institusjon tidligere og der var det automatikk i at skoletilbudet var knyttet til institusjonen. Erfaringen hun hadde derifra var tankevekkende:

Det er jo en grunn til at ungdom blir flytta til institusjon og blir flyttet på. Har du problemer med vold og sånt, så hvis dem blir flytta til en institusjon med flere andre folk, så vil det bare bli verre. F.eks. jeg var jo ikke englebarn på den skolen jeg gikk på, men jeg var ikke en sånn jævelunge og jeg var ikke sånn utagerende og sånn der.. men det ble jeg jo etter at jeg flytta til den første barnevernsinstitusjonen og begynte på skole der! Jeg gikk der fra jeg var 11 år, jeg var yngst av dem jeg flytta sammen med, og jeg gikk på skolen med de som var 15 og 16 år. Jeg var yngst der, og det var ikke bra for meg, vet du!

I praksis er det jo slik at ungdommene som kommer til en institusjon og som har behov for spesialundervisning, gjerne har vært utredet av PP-tjeneste i den hjemkommunen de kommer fra. Som min informant fra PP-tjenesten også påpeker, er det i en del tilfeller gjort et arbeid i forkant slik at skoleplasseringen er godt begrunnet og at det for ungdommen blir riktig.

Et annet aspekt i dette er at flere av de ungdommene som blir henvist til en spesialskoleavdeling ofte har hatt et stort skolefravær. Med stort fravær kan det etter min erfaring være snakk om alt fra måneder til ett til to år. I slike tilfeller, der eleven ikke har vært på skolen over mange måneder, eller som nevnt år, kan en også stille spørsmål ved om de sakkyndige vurderingene og annen dokumentasjon hva gjelder skole, er riktige og gjeldende for ungdommens situasjon der de er i dag.

Det som for meg ble påfallende gjennom dokumentanalysen og oppsummeringen av bakgrunnsdokumentasjon, var at ingen av de sakkyndige vurderingene jeg har viser til samtale med foresatte eller eleven selv. Ei heller er det beskrevet at PP-tjenesten har gjort egne observasjoner eller undersøkelser. Erfaringen jeg har tilsier også at det sjelden er kontakt, spesielt mellom PP-tjeneste og eleven selv. I følge *Veileder PPT* er nettopp kontakten med foresatte og eleven av betydning for utredningen. Denne kontakten anbefales både for å få frem relevante opplysninger som ikke nødvendigvis kommer frem i saksdokumenter, samt eventuelle ønsker for «*hvordan undervisningen bør legges opp*» (*ibid.* s. 58). *Veileder PPT* er tydelig på at det å møte eleven er avgjørende: «*Dersom PP-tjenesten ikke har hatt kontakt med eleven, kan det spørres om utredningen er forsvarlig*» (*ibid.* s. 58). Opplæringsloven §5-4 sier følgende.: «*... tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn*» (Tranøy, 2008, s. 49).

I min samtale med eleven spør jeg direkte om hun vet hva PP-tjenesten er, hva de jobber med og om hun har snakket med noen fra denne tjenesten. Eleven hadde tidligere gått på en ordinær grunnskole frem til 5.klasse. og hatt noe hjelp i form av en ekstra lærer i klassen, men også i gruppe. Som 11 åring ble hun flyttet til en institusjon med egen skole på stedet, før hun ble flyttet til en barnevernsinstitusjon i et fylke langt unna hjemplassen. Eleven fikk beskjed om hvilken skole hun skulle flytte til, og ble presentert for spesialskolen hun nå går på. Eleven hadde ingen kjennskap til PP-tjenesten og deres oppgaver og innvirkning på skolegangen, og hun kunne ikke huske å ha snakket med noen derfra. Hun kunne heller ikke

huske å ha snakket med noen voksne om skole spesielt, annet enn ukentlig med miljøarbeidere på institusjonen. De snakket om hvor viktig det er med skole, og at det er viktig å møte på skolen. Hun trodde at det var skolens tilbud om praksisarenaer som var av betydning når de voksne bestemte at det var denne skolen hun skulle begynne på. At det ble en spesialskole, kunne synes å være helt naturlig for min informant:

... men akkurat med skole for meg, har det vært akkurat som med dop for andre.. At dem begynner på det, og begynner på noe nytt for eksempel, og venner seg til det, og trenger det. Og hvis dem slutter med det, så blir det helt jævlig for dem. Og det er akkurat som at jeg har blitt vant til å gå på spesialskole, og da hadde jeg begynt på vanlig skole da, hva faen, hva. Ja.

Min informant fra PP-tjenesten formidlet at de ser på det å møte enkeltelever som sin viktigste oppgave. De ønsker å bidra i forhold til de vanskene de har og de prosessene elevene står i gjennom direkte møter med eleven, samt ved veiledning, rådgiving og samarbeid med skolene om de utfordringene de opplever. Når det gjelder møte med elevgruppen jeg har i fokus, formidler han imidlertid at de ikke har nok kontakt med elevene i forhold til hva som hadde vært ideelt. Kapasitet ved tjenesten har etter hans oppfatning betydning, men også hva bestillingen går ut på: «... *det går an å gjøre en sakkyndig vurdering, og det gjør vi ofte også med utgangspunkt i dokumentasjon som følger meldingen, og med utgangspunkt i samarbeid med lærere.*» Informanten stiller også spørsmål ved om det er hensiktsmessig at de (PP-tjenesten) som en ekstern instans i tillegg til alle andre instanser og voksenpersoner som eleven allerede er omgitt av, møter eleven i det de skal begynne på ny skole. Han påpeker at systemet rundt spesialundervisning er komplisert og at det for en ungdom med store sosiale og emosjonelle utfordringer trolig vil ha utfordringer med å forstå PP-tjenesten sin rolle. Samtidig formidler han at det vil være en avveining hvor mye kontakt de bør ha med eleven:

« ... *hva er behovet, og hva er funksjonen, men som jeg svarte i utgangspunktet, vi føler nok ofte at vi har for lite direkte kontakt med eleven.*»

Oppsummert kan det synes som at det er flere forhold rundt vurdering av skoletilbud som er utfordrende. Den korte tiden en har til rådighet fra eleven flytter inn på en barnevernsinstitusjon til han eller hun skal begynne på skole, er av betydning. I prinsippet vil eleven ha krav på skolegang fra den dagen han/ hun flytter inn. Da en slik flytting kan skje raskt og når som helst i løpet av et skoleår, betyr det at det er vanskelig å planlegge et inntaksmøte i lang tid i forkant. Jeg er imidlertid usikker på hva som ligger til grunn for at PP-tjenesten ikke alltid klarer å stille med en representant. Det handler mulig om mulig om

manglende kapasitet. Uansett hva årsakene er, kan det synes å være en utfordring de bør søke å løse. At de som sakkyndig instans ikke er med på drøftingene rundt skolevalget og dermed ei heller får høre hvilke muligheter de ulike skolene har for tilrettelegging, høres for meg ut til å være i strid med intensjonen for deres rolle.

I neste omgang stiller jeg meg kritisk til at PP-tjenesten sier at de i liten grad møter eleven og deres foresatte. Som beskrevet i pkt. 6.1 i denne oppgaven, er et slikt møte en vesentlig faktor i utredningen. Som jeg ser det er det likevel viktig å stille spørsmål ved behovet for et møte med eleven, spesielt i den første tiden, slik representanten fra PP-tjenesten kommentere. Tidligere har jeg tenkt at det er uetisk og nærmest uforsvarlig at det gjøres utredninger og tilrådinger uten at eleven er direkte involvert. Samtidig er det slik at eleven i det han eller hun flytter til en barnevernsinstitusjon, allerede er i en omfattende omstilling. Andre voksne har tatt alvorlige beslutninger som har ført til dramatiske endringer i hverdagen. Elevene er i kontakt med mange voksne, miljøarbeidere, barnevernstjeneste, mulig Bufetat, Bupp, i noen tilfeller også psykologer og andre faginstanser. I tillegg skal de møte på en ny skole med nye elever, lærere og ledelse. Det finnes mulig en grense for hvor mange voksne den enkelte ungdom skal «utsettes» for. I denne sammenheng er det slik jeg ser det, også viktig å ta i betraktning at mange har opplevd nederlag ved andre skoler, de har ofte hatt stort fravær og de har allerede en utfordring i å tenke på å gå på skolen. I hvilken grad eleven er klar for og i stand til å uttale seg om skole, vil etter min forståelse være svært individuelt. Jeg tenker likevel at denne kontakten ikke bør være uprøvd, hverken i oppstartsfasen eller senere i skoletiden. Videre tenker jeg at den eleven jeg intervjuet hadde refleksjoner rundt skolevalg som jeg mener er verdt å lytte til. Ved en senere anledning vil det være interessant å gjøre et lignende intervju med andre elever.

I følge Tranøy (2008) innebærer en saklig og kritisk utredning en helhetlig vurdering, der ulike sider belyses fra ulike instanser. Han vektlegger imidlertid brukeren selv, i dette tilfellet eleven, som avgjørende og betydningsfull informant i egen sak:

... brukerens autonomi- rett til selvbestemmelse – tilsier at den person som saken gjelder (brukeren), må regnes som hovedkilden for den informasjon som saksbehandler trenger.

(ibid. s. 93).

I praksis kan dette bety at fagfolk, lærere, foresatte og andre som uttaler seg om eleven, kan oppleve utfordringer som ikke er overens med det eleven selv ser og erfarer. Kontakten med eleven hevdes vesentlig til tross for at det kan bety at eleven selv har andre synspunkt og

opplevelser av egen situasjon enn hva andre har. Hvordan en lærer, psykolog, eller foresatte opplever og beskriver elevens situasjon og utfordringer, trenger ikke nødvendigvis være likt elevens opplevelse. (Tranøy, 2008)

6.2 Presisering av målsetting ut fra elevens forutsetninger.

Som nevnt i punkt. 3.3.4, skal den sakkyndige vurderingen presisere hva som er en realistisk målsetting for eleven, basert på elevens forutsetninger og ferdigheter. Under intervjuene var jeg opptatt av hvordan vurderingene ble gjort, samt hvilket utredningsarbeid som lå til grunn for målsettingen.

Om målsetting forteller PP-tjenestens informant at de er svært bevisste på at elevene skal følge kompetansemålene fra kunnskapsløftet. *«Det står i opplæringslova at eleven skal følge de ordinære opplæringsplanene så langt råd er...»*. Han bekrefter at det er mulig å gjøre avvik, men at det i tilfelle skal være begrunnet sakkyndig og at det bare skal være helt unntaksvis. *«... så er det skolens oppgave å tilrettelegge undervisningen på en slik måte, at alle fag blir dekket.»* Han forklarer videre at det vil være elevens læreforutsetninger som kan avgjøre om en eventuelt skal gjøre et avvik fra læreplanen. Han refererer til at det kan være emosjonelle forhold som tar mye fokus og energi fra eleven, som gjør at det kan være både uhensiktsmessig og urealistisk at eleven skal klare å ta i mot opplæring i alle fag. En slik vurdering gjøres i tilfelle i samarbeid med skolen:

Vi er ganske tilbakeholdne i forhold til å anbefale avvik, og forslaget må i tilfelle komme fra skolen, og vi må da se i forhold til konsekvensen.

Avdelingsrektor underbygger denne uttalelsen fra PPT. Han har aldri sett en sakkyndig vurdering der det presiseres avvik. Han uttrykker videre at de sakkyndige vurderingene i stor grad er lite detaljerte og at de i stor grad uttrykker seg om generell tilpasning.

I intervjuet med PP-tjenesten refererte jeg til en av de sakkyndige vurderingene jeg har analysert, og presenterte målformuleringen:

Eleven har som målsetting å fullføre grunnskolen med best mulig grunnlag for å kunne få et godt utbytte av videregående opplæring.

Min informant anså dette for et noe vagt mål, og bekreftet min tanke om at det i tilfelle blir opp til skolen å vurdere om det er behov for eventuelle avvik. Jeg spør videre om det i tilfeller der det er nødvendig å gjøre avvik fra et fag eller deler av et fag, skal fattes et nytt enkeltvedtak. Informanten fra PP-tjenesten forklarer at han kjenner systemet for de videregående skolene bedre, og at han er usikker på hvordan dette skal gjøres for elever i grunnskolen.

Skolelederen jeg intervjuet, vektla betydningen av tilnærmingen til eleven, spesielt den første tiden, samt skolens fokus på kartlegging. Gjennom en oppstartstid på seks til åtte uker, foretar skolen slik kartlegging både formelt og uformelt:

Lærerne observerer eleven i forhold til sosialt samspill, hvordan de møter skolefaglige utfordringer, de ser hvordan du regner uten å ha fokus på rette og gale svar..., i det hele, hvordan du fungerer «under ytan».

Fra skolen sin side, kunne det i følge min informant ha vært ønskelig at den sakkyndige vurderingen var mer presis i forhold til hvilke former for kartlegging eleven trenger, slik at de som et faglig rådgivende organ var med på å sikre at dette arbeidet gjøres grundig og hensiktsmessig. Slik min informant fra skolen ser det, er det ikke i utgangspunktet noe problem å skaffe seg nok og konkret informasjon om eleven i første omgang, utfordringen ligger i å ha dette klart i det eleven starter på skoleavdelingen.

PP- tjenesten kan altså si noe om mer generelle tilretteleggingstiltak ut fra elevens historie om hva som fungerer og ikke. Eksempler kan være korte beskjeder, forutsigbarhet, bekreftelser, alene med lærer, etc. Skolelederen påpeker imidlertid at den sakkyndige vurderingen sjelden sier noe om bakgrunn for disse tiltakene, «.. *tiltakene er ikke begrunnet, og sier ikke hvorfor dette ene er riktig fremfor alternative tilnærminger*». Han forteller at lærerne gjør en utbredt kartlegging av eleven de første ukene. Han forteller også at han, til tross for at han ikke er i direkte undervisning med elevene, kunne ha skrevet en utredning med bakgrunn i den informasjonen som kommer frem gjennom diskusjoner og drøftinger i lærergruppa. Han tenker dermed at PP-tjenesten med hensikt kunne vært en sentral aktør i slike møter:

... og det er det jeg forventer av PP-tjenesten, å være en pådriver i prosessen, å etterspørre hvordan vi tenker, hva med dette, om eleven skal være i verksted så mye, hva da med øvrige fag, med hva, hvordan og hvor mye?

Eleven jeg intervjuet formidlet med sine ord, betydningen av relasjonen og kontakten med lærerne ved skolen. Hun brukte ord som å bli vist respekt, å bli behandlet individuelt, å bli sett, lærere som ser flere sider av en sak, tid og tilgjengelighet for å beskrive hva han så på som av betydning for seg selv i skoledagen. I det hele kunne hun formidle relativt mye om hva hun så var av betydning for hennes skolegang, hennes behov og hva som for henne var en god lærer og et godt læringsmiljø både faglig og sosialt. Denne eleven har imidlertid vært elev ved skolen i over ett år. Om hun kunne utrykke like tydelig og presist om sin situasjon, erfaring og opplevelse av skole da hun var ny, til en ukjent representant fra PP-tjenesten vites dog ikke. Eleven var også opptatt av at lærere ved skolen ser underveis hva som fungerer for henne:

... først så snakka de litt med meg, og snakka med ungdommen om hva de liker, og ikke bare sånn» skriv det her», men mer sånn å plapre litt og ha det morsomt. Ikke bare «skriv ned her hva du liker» og at læreren ikke lar en, ikke bare tar det etterpå, og ikke bare skriver ned på pc at «sånn skal det gjøres, og «sånn skal det gjøres», men at dem ser det underveis også.

Jeg spør også eleven om hva hun ser på som det viktigste å lære på skolen. Eleven forteller at da hun begynte på denne skolen, måtte begynne å ta igjen 6. klassepensum i matematikk. Hun smiler, og sier at hun har kommet langt. «... gjennom med 6., 7. 8 og 9. og 10 ende pensum nå.» Hun har tidligere i intervjuet fortalt at hun har hatt stor nytte av å slippe å regne oppgaver fra boka, og at hun har lært mest gjennom å se hvordan de matematiske utregningene fungerer i praksis. Som eksempel forteller hun om hvordan hun kunne regne ut hvor mye bensin bilen brukte pr.mil, ved at de fylte en tom tank, kjørte til tanken var tom, og målte lengden de hadde kjørt. Foruten matematikk snakket eleven i hovedsak om det å lære seg å møte verden der ute, som mest viktig for henne:

Jeg må jo lære meg hvordan jeg skal oppføre meg blant folk og sånt, for da jeg var på den andre institusjonen så var jeg jo lenge borte fra vanlige folk, og da var det så jeg nesten glemte bort hvordan det var å være med vanlige folk.

Hun forteller om medelever som hun har blitt kjent med, og også om hvordan hun blir møtt av lærerne. I det som for meg høres som kraftig ordvalg, sier hun: «... du vet, blir du møtt som om du var et dyr, ja, så blir en jo som et dyr.» Hun forteller om da hun på tidligere institusjon og skole ble lagt i bakken og «gølva» når hun ble sint. Hun mener selv at hun ikke trenger å bli lagt i bakken og at hun har blitt møtt med forståelse for det på den skolen hun er

nå. Her, kan hun fortelle, sier læreren i fra hvis hun begynner å bli sint. De ber henne om ikke å gjøre noe dumt, gå ut, ta en røyk eller en pause:

... og da gjør jeg det, for hvis jeg utagerer på skolen, da er det en risiko, for jeg vil jo ha mopeden min...

Hun sier videre:

... med en gang jeg da utagerer og viser en dårlig side av meg at jeg blir forbanna og klikker helt, så vil det få konsekvenser for meg. For eksempel kan det være at jeg ikke får være på verkstedet og sånn der. For, blir jeg sint, så blir jeg veldig sint, så er jeg en farlig person. Jeg er jo ikke akkurat liten, men jeg vil jo ikke være.. (pause) ... jeg vil jo ikke være den, jeg vil jo ikke at folk skal bli redd meg.

Jeg spør om hva hun tror er med på å gjøre at det fungerer bedre på skolen nå.. Hun forteller at hun opplever at lærerne ser elevene på en annen måte enn i vanlig skole, og at de ikke bare gir anmerkninger eller legger elevene i bakken:

Her ser lærerne situasjonen til ungdommen, og prøver gjøre det beste ut av det, og hjelpe ungdommen da..

Ut i fra utalesene til mine informanter forstår jeg det slik at det som gjelder utredning og kartlegging av læreforutsetninger og læringspotensiale, i stor grad knyttes til skolens møte med elevene. Erfaringsmessig og i tråd med skolelederens ord, er en form for dynamisk testing en betydningsfull måte å skaffe verdifull innsikt i elevens læreforutsetninger, muligheter og eventuelle vansker. Gjennom tradisjonell testing og kartleggingsprøver finner en i beste tilfelle hva som er elevens her og nå kunnskap. Når jeg skriver « i beste tilfelle» har jeg i tankene at elevene i et møte med ny skole ofte viser en prestasjonsangst i det de skal prestere, noe som kan være en faktor som hindrer dem i å vise hva de faktisk kan. Spesielt har jeg erfaring med at så er tilfelle med elevgruppen jeg omtaler i denne oppgaven. Som tidligere nevnt har de ofte med seg en stor bagasje som sjelden inneholder gode skoleminner. Gjennom dynamisk testing, er hensikten å finne frem til det Vygotsky omtaler som nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2009 s. 56). Skaalvik & Skaalvik (2009) forklarer dynamisk testing som et hjelpemiddel i å finne ut hva eleven er i stand til å få til, med noe hjelp og veiledning. En søker å finne ut: «... *hva eleven klarer på egenhånd, hva problemet består i når eleven ikke klarer oppgaven, og hvilken støtte det er eleven trenger for å komme videre*» (ibid. s. 57)

For den elevgruppen jeg jobber med har jeg erfaring med at elevene presterer, får til og lykkes best dersom relasjonen til læreren er god og at eleven er i det som oppleves for trygge rammer. For å opparbeide en slik relasjon og trygghet i rammene, er det avgjørende og nødvendig å bruke tid. Som tidligere nevnt har elevene som kommer til denne type skoleavdeling en broket og i mange tilfeller trøblete skolehistorie. De har ikke nødvendigvis opplevelse av å mestre elevrollen, hverken faglig eller sosialt. Dermed er det ofte hensiktsmessig og nødvendig å møte eleven på en annen måte enn de har blitt møtt tidligere for å kunne gi dem mulighet til å bygge opp troen på deres muligheter for å lykkes. Eleven jeg intervjuet setter etter min vurdering, tydelig ord på betydningen av en slik tilnærming. Dette er i tråd med hvordan Rutter sin forståelse av resiliens blir forklart av Sommerchild (Sommerchild, 2006). Hun referer til at Rutter forsto at resiliens som et barns mestringsevne, og at det var to rammefaktorer som er vesentlige for å skape grobunn for utvikling av motstandskraft: «- *trygge stabile emosjonelle tilknytninger, - egne erfaringer om å kunne noe.*» (ibid. s. 32) Dermed kan nettopp relasjonen være med på å gi et annet bilde av elevens utviklingsmuligheter enn dersom en fremmed instans kommer inn for å gjøre en slik kartlegging. Eleven setter selv ord på flere forhold som er i tråd med dette, og noen ganger under intervjuet kunne det nesten virke som om hun hadde lest forskning om hvilke faktorer som var avgjørende for at hun skulle oppleve å mestre skoledagene. Slik jeg ser det vil dermed en dynamisk testing over tid være aktuelt og av betydning for både elevens faglige og sosiale ferdigheter og forutsetninger, og videre kunne gi et godt bilde av hva som kan være realistiske opplæringsmål for eleven. Ut fra dette perspektivet kan jeg se at det vil være hensiktsmessig at skolen fremdeles gjør en del av dette utredningsarbeidet da det er lærerne der som vil komme i posisjon til å skape en slik god relasjon.

Ut fra min forståelse er PP-tjenesten sitt manglende nærvær likevel en utfordring for skolen og mulig også årsak til at formuleringer om målsetting, innhold og læreforutsetninger i den sakkyndige vurderingen er relativt generelle. Jeg stiller spørsmål ved om det er i tråd med gjeldene føringer som er beskrevet i kap.3. Mine funn kan også synes å være i tråd med Riksrevisjonens undersøkelser (2011) som viser til tilsynsrapporter som avdekker at det i mange tilfeller er slik at enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger ikke er tilstrekkelig konkretisert, og at det henvises til IOP for nærmere konkretisering. (Riksrevisjonen, 2011, s. 42)

6.3 Den sakkyndige vurderingens betydning.

Hvilken betydning har så den sakkyndige vurderingen for eleven, for skolen, og for skoleeier, både juridisk og praktisk? Jeg stiller spørsmålet åpent både til elev, PP-tjenesten og avdelingsrektor. Elevens tilbakemelding er klar, hun vet ikke hva en sakkyndig vurdering er, ei heller hva den betyr for hennes skolehverdag. Når jeg forklarer at den er førende for hvordan skoledagene hennes ser ut, innholdet i opplæringen og organisering av dagene, smiler hun og trekker på skuldrene.

PP-tjenestens informant i min studie bekrefter at de ofte kommer alt for sent inn i prosessen jfr. uttalelse om at eleven allerede har vært elev ved gjeldende skoleavdeling over tid, før de får tilmelding. Fra PP-tjenestens ståsted er dette ikke hensiktsmessig. Avdelingsrektor som jeg snakket med presiserer også at dette er direkte lovstridig. PP-tjenestens representant hevder imidlertid at det er skolens ansvar å drive denne prosessen: «... *fordi det er skolens ansvar å fatte enkeltvedtaket*». Avdelingsrektor bekrefter at det er skolen som skal fatte enkeltvedtak, men han stiller seg uforstående til at de skal være pådrivere i prosessen. Han påpeker at det ikke er skolen sitt ansvar å fremskaffe dokumentasjon og annen relevant informasjon til PP-tjenesten.

I ordinærskolen er rutinene slik at skolen melder en elev for utredning hos PP-tjenesten, sammen med foresattes samtykke og en pedagogisk rapport fra skolen som belyser henvisningens bakgrunn. For elever som begynner ved ØFG sendes tilmelding til PPT for videregående opplæring, så snart det er bestemt at eleven skal begynne ved skolen. Både skole og PP-tjeneste vil da få tilgang på de saksdokumenter som finnes. Gjennom samtykkeerklæringer for innhenting av aktuell dokumentasjon, kan begge instanser innhente det de tenker er nødvendig. Avdelingsrektor påpeker at skolen ikke kan vurdere hvilke dokumenter og hvilken informasjon PP-tjenesten vurderer som nødvendig til sitt utredningsarbeid. Samtidig presiserer han at skolen skal gjøre en jobb ved å si noe om hva skolen anser som bra hva gjelder organisering og innhold i skoledagene. Videre stiller han spørsmål til den vurderingen PP-tjenesten skal gjøre på: «... *et selvstendig grunnlag, i henhold til forskriftene*».

Skolen har i følge min informant opplevd det som at de blir den mest vesentlige informasjonskanalen, noen ganger så konkret at de kan gjenkjenne egen ord og uttalelser i den

sakkyndige vurderingen. Jeg etterspurte ikke dette spesielt i mitt intervju med PP-tjenesten. Temaet ble likevel kommentert, med utgangspunkt i at tjenesten selv opplevde å komme for sent inn i prosessen. Dermed opplever PP-tjenesten i følge min informant, at skoletilbudet for eleven på mange vis allerede er satt, rammene er lagt, og i de fleste tilfeller vurderer de det til å være et hensiktsmessig og godt tilbud for eleven. PP-tjenesten opplever likevel i noen grad at de også er bundet i forhold til hva de kan tilrå. Organisering av skoledagene og rammene på den gjeldende skoleavdelingen er gitt, dermed vil det være førende for tilrådingen i en sakkyndig vurdering. Han påpeker også betydningen av lærernes kompetanse på elevgruppen, samt deres kjennskap til læreplanverket som betydningsfulle. Selv opplever de som nevnt, ikke å inneha en mer grundig innsikt i grunnskolens læreplan.

Hva gjelder det juridiske antyder PP-tjenesten at skolen kan fatte et midlertidig enkeltvedtak i det eleven begynner på skolen. Et slikt vedtak presiserer avdelingsrektor at de ikke har myndighet til å fatte, da et enkeltvedtak skal bygge på nettopp en sakkyndig vurdering. Han formidler sin opplevelse av en prosess som går mer i sirkel enn i linje:

... ved at du bruker ordet foreløpig IOP, utkast til IOP, opplæringsplan for skolen eller hva du vil, bruker denne som grunnlag for en sakkyndig vurdering, og dernest for et enkeltvedtak som bunner ut i en IOP, så slutter den der den begynte, i en IOP. Dette er lovstridig.

Avdelingsrektor etterspør med dette en kvalitetssikring for eleven, at den sakkyndige skal gi retningslinjer for IOP og ikke motsatt. Han påpeker også at dette ble ført som avvik i tilsynet som ble gjort i 2008 på hans skoleavdeling. Dette var et tilsyn der Fylkesmannen i Østfold rettet søkelyset på Østfold fylkeskommunes ansvar for opplæringen av barn og unge i barnevernsinstitusjoner i eget fylke. Avviket lyder som følger:

De 3 sakkyndige vurderingene som foreligger i dokumentasjon for elever ved «nn» skole viser kun til foreløpig IOP fra «nn» og presiserer ikke opplæringens innhold, organisering og omfang» (Fylkesmannen i Østfold, 2008,(navn på skole er byttet med «nn» av meg)).

Jeg spør min informant fra PP-tjenesten om de har rutiner på hvordan de jobber for å utarbeide den sakkyndige vurderingen. Han forteller at det går ut på å hente ut informasjon fra den dokumentasjonen de får, i forhold til den problematikken som følger eleven. Han påpeker videre at det vil være viktig å få informasjon fra tidligere skole, samtidig som han vektlegger informasjon fra den skolen eleven skal gå på. Slik jeg forstår min informant er det avgjørende med informasjon fra den nye skolen, fordi de ikke ser det som mulig å lage en sakkyndig

vurdering ut fra tidligere dokumentasjon alene. Tidligere utredninger og informasjon baserer seg som han sier, på eleven i en annen kontekst som kanskje har vært negativ og dårlig for eleven. Eleven har vært under andre rammer og ofte i tiltak som ikke har fungert så godt:

Vi må også ha en samkjøring med den nye skolen, hva skolen tenker om tiltak, omfang og organisering.. I mange tilfeller, om ikke i alle, må en være obs på at den organiseringa som er bygd opp, er styrende i seg selv. Dermed blir de valgene som gjøres styrt ut fra et system som er etablert. Man må altså velge ut fra hva man kan velge ut i fra.

Min informant fra PP-tjenesten er tydelig på at vurderingen om en elev bør anbefales å gå i en spesialskole eller en ordinærskole, er særdeles viktig. Han har også tanker om at det i mange tilfelle ville være hensiktsmessig å tenke at eleven på sikt bør nærme seg ordinærskolen, dersom han eller hun begynner på en spesialskole. Han opplever det imidlertid som vanskelig å legge føringer for dette i en sakkyndig vurdering, da spesialskolens rammer, ikke nødvendigvis legger opp til en slik tilnærming.

Både avdelingsrektor og PP-tjenesten nevner i intervjuene at de ser for seg at et tettere samarbeid bør iverksettes, spesielt i elevens oppstartsperiode. Begge forteller at de har lagt en plan for et slikt samarbeid der PP-tjenesten og skolen skulle møtes ca. fire uker etter eleven hadde startet på skolen. Hvorfor dette samarbeidet ikke var kommet i gang, var de ikke sikre på.

I de uttalelsene jeg har referert fra PP-tjenesten, skoleleder og elev i forhold til det juridiske perspektivet, er det slik jeg ser det mange forhold å drøfte. Det juridiske, hvem som skal være pådriver i prosessen, og hva PP-tjenesten kan tillate seg å anbefale utenfor det de anser for å være fastlagte rammer.

Eleven jeg intervjuet ante som nevnt ikke hva en sakkyndig vurdering var, og var ikke nevneverdig brydd med det. Det er imidlertid en juridisk side ved den sakkyndige vurderingen som er vesentlig for eleven. Som retningslinjene sier, danner den sakkyndige vurderingen grunnlag for det enkeltvedtak skoleeier plikter å fatte, før en elev får spesialundervisning. Dette er et ufravikelig krav og gir foresatte og elev mulighet for å anke det vedtaket som fattes.

Saksgangen der elever flytter til en institusjon, og velger å begynne på en fylkeskommunal grunnskoleavdeling, synes å fravike kravet. I fire av de fem dokumentene jeg har analysert, vises det at eleven vært elev ved skolen i alt fra ti dager, til seks måneder. Tilsynsrapport fra 2008, viser til en sak der en elev ble meldt til PP-tjenesten i august og at sakkyndig vurdering forelå først i juni samme skoleår (Tilsynsrapport, 2008). Erfaringsmessig går det relativt lang tid fra en elev begynner ved en fylkeskommunal grunnskole, til det foreligger en sakkyndig vurdering. Dette viser også de sakkyndige vurderingene som jeg har analysert (Jfr. kapittel 5.1 i denne oppgaven). Det er i noen tilfeller, slik jeg forstår det et brudd på forvaltningsloven som beskriver saksbehandlingstid. (Jfr. kapittel 3.3.2 i denne oppgaven).

Slik jeg forstår retningslinjene skal en elev ikke motta spesialundervisning før et enkeltvedtak er fattet. I praksis kan det bety at elevene som begynner i denne type skole ikke skal ha spesialundervisning i det de begynner som eleven ved skolen. Slik jeg ser det vil det i de aller fleste tilfeller være svært uheldig. Dersom skolen skulle møte eleven med forventninger og organisering som ligger til et ordinært opplæringstilbud i påvente av en sakkyndig vurdering og et påfølgende enkeltvedtak, vil jeg anta at svært få elever hadde opplevd å få en god skolehverdag. Samtidig er det altså et juridisk perspektiv som blir brutt dersom eleven får undervisning som defineres som spesialundervisning, uten et enkeltvedtak (Jfr. kap.3.1).

Saksgangen rundt spesialundervisning kan synes enkel i retningslinjene og i *Veileder PPT* presentasjon.(*ibid.*), (jfr. kapittel 3 i denne oppgaven):

- Skolens opplevelse av at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen
- Kartlegging og pedagogisk rapport sendes PP-tjenesten sammen med henvisning
- PP-tjenesten uttreder og vurderer, samt utarbeider en sakkyndig vurdering
- Sakkyndig vurdering danner bakgrunn for enkeltvedtak
- Enkeltvedtak fattes, kan påklages av foresatte
- Enkeltvedtaket danner bakgrunn for utarbeidelse av IOP.
- IOP danner grunnlag for den spesialundervisningen eleven får (tiltakene iverksettes)
- Halvårsrapport utarbeides, mål og måloppnåelse, tiltak og effekt vurderes

(*ibid.*)

I følge dette oppsettet kan det synes som at prosessen foregår i linje, der den sakkyndige vurderingen er den som er faglig førende for videre vedtak og tiltak. Slik jeg forstår mine informanter er det imidlertid en ulik oppfatning av hvordan prosessen skal gå. PP-tjenesten forventer at skolen skal være pådriver, mens skolen på sin side forventer at PP-tjenesten gjør arbeidet med den sakkyndige vurderingen uavhengig av skolen. Hva PP-tjenesten legger i forventninger om at skolen skal være pådriver, er jeg imidlertid ikke helt sikker på. Skolen skal sende tilmelding med den bakgrunnsinformasjon som skolen kan gi. Fra ett ståsted kan en tenke at PP-tjenesten da også forventer at skolen står aktivt på for å innhente tilgjengelig informasjon, og videresender denne til PPT. Skolen på sin side har en tanke om at PPT har en egeninteresse i å innhente den dokumentasjon og informasjon de synes er nødvendig. Om jeg forstår veilederen rett, er det ikke å forvente at skolen skal innhente annen informasjon enn den de selv kan bidra med, ut fra sitt kjennskap til eleven.

Et annet aspekt er hva som fremkom av dokumentanalysen, der PPT viser til skolens utkast til IOP, som grunnlag for tilråding av organisering og innhold. Dersom det er slik at PP-tjenesten forventer et slikt utkast til IOP, kan det synes som at skolen også står ansvarlig for de utredninger som gjøres, og at PP-tjenesten mer evaluerer dette utkastet enn å gjøre selvstendige vurderinger. Dette er etter mitt skjønn ikke i henhold til lovverk og retningslinjer.

Det kan, slik jeg hører mine informanter, synes som at det er en noen ulik oppfatning mellom skole og PP-tjenesten om hvem som har ansvare for å drive prosessen fremover, fra eleven tilmeldes, til enkeltvedtaket fattes. I følge § 5-3 og oppfølgingen av krav om sakkyndig vurdering, skriver *Veileder PPT*: «... skoleeier har plikt til å sørge for at det foreligger en sakkyndig vurdering før det tas stilling til en søknad om spesialundervisning.» (*ibid.* s. 53) *Veileder PPT* (*ibid.*) viser til at det er skoleeier, gjerne delegert til rektor som fatter vedtaket. Rektors pedagogiske kompetanse er på dette tidspunkt ikke avgjørende, da det skal foreligge en sakkyndig vurdering som: «... tar stilling til de faglige spørsmålene» (*ibid.*, s. 45). Etter min forståelse betyr dette at den som skal fatte enkeltvedtaket, ikke kan eller bør være den som driver frem sakkyndighetsarbeidet.

Informanten fra PP-tjenesten opplever i mange tilfelle at de i noen grad er bundet til å gi en tilråding om tiltak innenfor de rammene som den nye skolen har. Jeg etterspurte ikke avdelingsrektorens tanker om dette, noe jeg ser at jeg burde ha gjort. Slik jeg har erfart mitt

arbeid med å legge planer for en ny elev, er rammene ved en slik skoleavdeling svært fleksible, og åpne for muligheter. En begrensning er naturlig nok at skolen ikke har mange elever, hvilket betyr at elevene ikke umiddelbart får tilhørighet i en større gruppe. Så er det også slik at de aller fleste elevene jeg har møtt i en slik skole nettopp strever med å innordne seg i en stor gruppe, og at det i seg selv har vært med på å styre skolevalget. En måte å tilnærme seg en større gruppe på, kan fore eksempel være at eleven i noen timer i uken, deltar i undervisning i den ordinære skolen, på sitt klassetrinn. Jeg har sett flere tilfeller der det har vært en god start på veien ut fra spesialskolen.

Når det gjelder andre rammer og føringer fra skolen sin side, kan jeg ikke se hvilke begrensninger som ligger til grunn. PP-tjenestens vilje til å tilpasse sine anbefalinger til skolens struktur, blir dermed litt meningsløse. En skole som driver spesialundervisning i utstrakt grad, bør etter min oppfatning etterstrebe det å tilrettelegge undervisningen ut i fra elevenes forutsetninger. En tydelig sakkyndig vurdering, basert på nettopp elevens muligheter og begrensninger, er derfor etter mitt skjønn avgjørende. Det vil i neste rekke også bidra til at skoleavdelingen vil utvikles pedagogisk gjennom å måtte revurdere sine rammer og vante praksis. Min erfaring er også at skolen nettopp etterstreber å legge til rette for den enkeltes behov, i utstrakt grad.

6.4 Oppsummering.

Det kan synes å være en del utfordringer i det å skulle utarbeide en sakkyndig vurdering for elever som skal begynne i en fylkeskommunal grunnskoleavdeling. Utfordringene er på noen områder lik de utfordringer som PP-tjenesten står overfor i sakkyndighetsarbeid generelt; tidsfaktor, konkretiseringsgrad og forventninger fra skolen (Fylling og Handegård, 2009, Riksrevisjonen, 2011). Nordlandsforskning ga i 2009 ut en rapport fra prosjekt «*Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*» etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I rapporten refererer de til funn som påpeker at PP-tjenesten oppleves å være både utydelige og usynlig i forhold til sine samarbeidspartnere. For enkelte så sterkt at de sliter med å se hva PP-tjenesten egentlig kan bidra med utover å skrive sakkyndige vurderinger. Rapporten viser til at samarbeidspartnere uttrykker at det er vanskelig å få PP-tjenesten med på møter, at de mer og mer kun skrive sakkyndige vurderinger:

Det stilles også enkelte spørsmål ved kvaliteten på sakkyndige vurderinger, når tjenesten ikke har kapasitet til å være ute og observere og kanskje ikke møter eleven. (Fylling og Handagård, 2009, s.154).

Rapporten viser også til intervju med PP-tjenesten som oppsummert refereres til å oppleve at de både er «portvakt for ressurser» og til å ha en misnøye med opplæringsloven og det mandat som tjenesten har i tråd med denne. Det er en skepsis mot at tjenesten ikke skal få rom til å se skolen og den virkeligheten som eksisterer der, og at de bare skal vurdere elever opp mot diagnoser. Fra skolens side, rapporteres det om at de opplever at PP-tjenesten har lite kjennskap til skolen, nettopp fordi de er lite ute i den virkelige skoleverdenen. Over halvparten av skolens personale vurderer ut fra denne rapporten at tjenestens tilgjengelighet er utfordrende, spesielt på kort varsel, samtidig vurderes tjenesten til å ha liten kjennskap til skolehverdagen.

Riksrevisjonen (2011) referer til funn som viser at saksbehandlingstiden fra henvisning til en ferdig sakkyndig vurdering i sytti prosent av tilfellene er over tre måneder. I tjuenfem prosent av tilfellene er tiden over seks måneder. I den samme rapporten påpekes det at de sakkyndige vurderingene i stor grad beskriver elevenes vansker, og i mindre grad realistiske opplæringsmål (ibid.s.25). Riksrevisjonen viser også til Fylkesmennenes årsrapporter som påpeker at de sakkyndige vurderingene som ligger til grunn for enkeltvedtak er mangelfulle: *«Et fylkesembete sier i intervju at de har avdekket tilfelle der det er utarbeidet sakkyndig vurdering uten at PP-tjenesten har møtt eleven eller vært på skolen»* (ibid.s. 37). Jeg opplever det som interessant at denne rapporten fremhever så presist et manglende møte med elevene, da det i min oppgave har vist seg å gjelde for alle de fem elevene jeg har sett sakkyndige vurderinger for.

Det er også, slik jeg ser det, utfordringer i dette arbeidet som er særegent for de ungdommene som blir flyttet til en barnevernsinstitusjon og som skal ha tilrettelagt et skoletilbud med spesialundervisning. PP-tjenesten forklarer dette med tidspress i forhold til den korte tiden de har til rådighet når en eleven kommer flyttende, kompetanse i forhold til omfattende sosiale og emosjonelle vansker og mindre kjennskap til grunnskolens læreplaner. Samtidig viser de skolen etter min oppfatning, stor tillit til den kompetansen skolen og dens lærere har til den opplæring eleven får. PP-tjenesten skal dekke mange kompetanseområder. I min studie har tjenesten i hovedsak ansvar for videregående opplæring, bare ca. ti prosent av ressursen

brukes til den fylkeskommunale grunnskolen. Elevene her har utstrakte sosiale og emosjonelle utfordringer, læreplanene er andre enn for den videregående skolen, og mulig er det både manglende kapasitet og kompetanse som ligger til grunn for utfordringene.

Skolen ved avdelingsrektoren jeg intervjuet, opplever at de bryter loven når de gir elever spesialundervisning uten at det foreligger en sakkyndig vurdering som grunnlag for enkeltvedtak, samt som føring for de vurderingene skolen selv gjør i forhold til elevenes opplæringstilbud. De opplever også et misforhold når eleven i lang tid går ved skoleavdelingen, uten at den sakkyndige vurderingen foreligger. Videre opplever de at eleven ikke er sikret en kvalitetsvurdering av opplæringstilbudet, samt tydeligere føringer som er basert på PP-tjenestens selvstendige vurderinger.

Eleven jeg intervjuet gir ikke uttrykk for å være preget av disse utfordringene. Dette kan imidlertid skyldes at eleven er særdeles fornøyd med sitt skoletilbud. Hvordan det hadde sett ut og hva som hadde blitt formidlet dersom forholdene var annerledes vites dog ikke.

Uansett vet en at de juridiske forholdene er klare, og at eleven også i senere tid kan påklage sin opplæringssituasjon nettopp med grunnlag i at hun har fått spesialundervisning over tid, uten at et enkeltvedtak er fattet.

7. Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere det jeg anser som viktigst i forhold til mine forskningsspørsmål.

Gjennom dokumentanalysen fant jeg at de sakkyndige vurderingene i noen grad er utarbeidet i tråd med retningslinjer og veiledning for utarbeidelse, på den måten at de beskriver alle punktene som anbefales og er pålagt. Jeg fant imidlertid at utredningsdelen i stor grad var basert på lite dokumentasjon og uten kontakt med eleven selv, noe som ikke er i tråd med anbefalinger. Videre fant jeg at de tilrådingene som beskrives var relativt vage og lite presist formulert, noe som medfører at tilrettelegging og målsetting for elevens opplæringstilbud i stor grad legges til skolens vurdering.

Gjennom intervjuene fikk jeg et innblikk i hvordan beslutningen om skoleplassering fattes. PP-tjenesten synes i liten grad å være involvert i dette, og formidler at de selv synes å komme for sent inn i prosessen. Skolen opplever at inntaksmøtene er et godt og egnet fora for drøfting rundt hvilket skoletilbud som vil være best egnet for eleven. De savner imidlertid PP-tjenestens selvstendige vurdering i avgjørelsen. Eleven selv opplevde ikke at hun var med på å styre skolevalget, men så ingen spesiell utfordring i det. Hun opplevde at det var en naturlig og nødvendig avgjørelse for henne, og at det vil være ungdommens utfordringer som bør ligge til grunn for avgjørelsen, ikke bosituasjonen.

PP-tjenesten og skolen opplever ulike utfordringer i forhold til utarbeidelsen av de sakkyndige vurderingene. PP-tjenesten strever med å komme tidlig nok inn som sakkyndig, slik at de kan gjøre en tilråding basert på elevenes forutsetninger, de opplever at rammene er lagt fra skolen sin side. De ser det som hensiktsmessig at skolen vurderer og justerer eventuelle målsettinger, ut fra den kompetansen og de forutsetninger skolen finner at eleven har. Skolen på sin side, savner en type kvalitetskontroll på sitt eget arbeid, samt mer presise og konkrete tilrådinge og vurderinger som er basert på PP-tjenestens selvstendige grunnlag. Både skole og PP-tjeneste så at det er et juridisk aspekt som ikke blir fulgt, da den sakkyndige vurderingen ikke var klar i det elevene begynner på den fylkeskommunale grunnskoleavdelingen. Eleven jeg intervjuet var tydelig på at den fylkeskommunale grunnskoleavdelingen ga henne et skoletilbud som passet henne godt. Hun presiserte betydningen av praktiske arenaer, lærernes evne til å se den

enkelte elevs behov, utfordringer og muligheter, og hun mente at hun hadde lært hvor viktig skole var for henne. Det juridiske aspektet var ikke av betydning for henne pr. nå.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at det finnes utfordringer i forhold til utarbeiding av sakkyndige vurderinger for elevgruppen jeg har hatt i fokus. Utfordringene begynner allerede i når avgjørelsen skoleplasseringen tas. Mitt utgangspunkt for oppgaven var at jeg har opplevd de sakkyndige vurderingene og enkeltvedtak som jeg i mitt arbeid skal forholde meg til, har vært lite konkret og i stor grad basert på mine vurderinger. Gjennom denne studien har jeg funnet at så er tilfelle, også for de sakkyndige vurderingene som jeg har analysert. Gjennom intervjuet med PP-tjenesten, fikk jeg imidlertid en forståelse av at tjenesten ønsket å vurdere og å se nærmere på arbeidet de gjør overfor elevgruppen, blant annet gjennom et tettere samarbeid med skolen. Intervjuene ga meg nyttig informasjon, og i en eventuell videre studie kunne det vært interessant å gjøre intervjuer med flere PP-tjenester og skoleledere, for å se om det er andre som opplever de samme utfordringene, eventuelt om de har andre rutiner på prosessen. Mulig kunne en fokusgruppe der både PP-tjeneste og skoleledere var representert, vært egnet til å drøfte utfordringer, forventninger til hverandre samt for å dele tanker om hvordan rutiner eventuelt kan endres og hvordan arbeidet kan gjøres bedre.

I disse dager vet jeg det gjøres et utredningsarbeid fra fylket sin side om fremtidens utsikter og virksomhet i Østfold Fylkeskommunale Grunnskole, der både organisering og elevgrunnlag vurderes. Mulig vil det gjennom dette arbeidet fremkomme forslag til tiltak og endringer som også innebefatter rutiner rundt inntak av elever og utarbeiding av sakkyndige vurderinger. Slik jeg oppsummerer mine funn vil det være et ønske om en klargjøring og tydeligere rutiner i denne prosessen, både fra skolen og PP-tjenesten sin side.

8. Litteraturliste

- Aasen, A.M., Kostøl, A., Nordahl, T., Wilson, D (2010) *Onger er rare. Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Høgskolen i Hedemark.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget. Oslo
- Befring E., & Tangen, R.(2008). *Spesialpedagogikk*. Cappelen akademiske forlag. Oslo
- Befring, E (2008) *Problematferd. Sosiale og Emosjonelle vansker*, Befring, E, Tangen, R i *Spesialpedagogikk*, 2008, Cappelen Akademiske forlag AS, Oslo
- Duedahl, P og Jacobsen M.H, (2009) *Introduktion til dokumentanalyse*, Syddansk Universitetsforlag, Odense , Danmark
- Faglig enhet for PP-tjenesten (2001) *Håndbok for PP-tjenesten* Læringscenteret
- Fylling, I. og Handegaard, L.T.(2009) *Kompetanse i krysspress* NF rapport nr.5/ 2009,
- Gilje, G., & Grimen, H.(2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H.(2005) *Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler*, *Spesialpedagogikk* nr., 09.2005.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Val Flaatten, S. (2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården Kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- NOU (Norges offentlige utredninger) 2009:18, *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet, Statens forvaltningstjeneste statens trykking, Oslo
- Nordahl, T. og Haustetter, R. S. (2009), *Spesialundervisningens innsatser, forutsetninger og resultater*, Høgskolen i Hedemark, Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli M., Tveit, A. og Manger, T. (2003) *Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og mestring i skolen, Veileder for skoleiere/ ledere*, Utdanningsdirektoratet, Læringscenteret

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T & Tveit, A. (2005), *Atferdsproblemer blant barn og unge; Teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen

Ogden, T. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Gyldendal Akademiske, Oslo

Ogden, T. (2005) *Kvalitetsskolen*, Gyldendal Akademisk, Oslo

Riksrevisjonen (2011) *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dok 3:7 (2010-2011)* Fagbokforlaget, Oslo

Skaalvik, E.M, Skaalvik, S. (2009) *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Univeristetsforlaget, Oslo

.

Slette, Ø.(red.). (2003) *Opplæringslova med forskrifter*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Solli, K.A.(2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Sommerchild, H (2006) Mestring som styrende begrep, i *Mestring som mulighet (2006)* Gjørum, B., Grøholt, B., Sommerchild, H. Univeritetsforlaget, Oslo

Stortingsmelding 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Tangen, R (2008) *Retten til utdanning for alle*, i Befring, E, Tangen, R i *Spesialpedagogikk*, 2008, Cappelen Akademiske forlaga AS, Oslo

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen

Tranøy, J.(2008) *Hvordan utrede andre*”, Universitetsforlaget, Oslo

Vrådal, E. (2010) *Ei undersøkning om utfordringane som rådgjevarar i PPT møter i arbeidet retta mot skulen 2010*, UIO

Utdanningsdirektoratet (2009) *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*, Utdanningsdirektoratet.

Rapporter/ Utredning

Fylkesrevisjonen. (2010) *Spesialundervisning i Østfold fylkeskommune 2010*, rapport 6/ 2010 Østfold fylkeskommune

Fylkesmannen i Østfold, (2008) *Felles nasjonalt tilsyn med fylkeskommunenes ansvar og spesialpedagogisk hjelp i barnevernsinstitusjoner*

Opplæringsavdelingen, Pedagogisk seksjon, (2012) *Utredning, Østfold fylkeskommunale grunnskole.*

Nettsider:

Lovdata, 2011:

<http://www.lovdata.no/all/nl-19670210-000.html> (lesedato.15.04.12, kl. 13.59)

Opplæringsloven

<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (lesedato 07.05. 2012, kl. 21.48)

Opplæringsloven, kap.8:

<http://www.handboka.no/Sak/Lover/Opplaring/opl08.htm#a1> (lesedato: 02.05.2012)

Utdanningsdirektoratet, Rundskriv 3-2010:

<http://www.udir.no/no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Intervjuguide PP-tjenesten :

- Hvor mange ansatte?
- Hvor mange skoler har kontoret samarbeid med? Antall ansatte i forhold til antall saker – er det nok
- Hvilken utdanningsbakgrunn har de ansatte?
- Hvilke oppgaver anses som deres viktigste?
(Hvordan fordeles sakene på deres kontor?)
- Hvor ofte har dere kontakt med gjeldende (ØFG) skoleavdeling? / finnes det rutiner for slikt samarbeid?
- Hvordan får dere førstegangs-kjennskap til elever som flytter til en barnevernsinstitusjon?
- Hvilken innflytelse har PPt- på hvilken skole eleven skal begynne ?
- Sakkyndig vurdering: Hva mener dere er den primære hensikten med en sakkyndig vurdering? (hvilken rolle spiller saksbehandlingstiden i dette?)
- Hvilke rutiner har dere for utarbeidelse av sakkyndige vurderinger? Generelt/ disse elevene spesielt?
- I forhold til å vurdere :elevens utbytte av ordinær undervisning? / evt hjelp innenfor den ordinære undervisningen? / elevens utviklingsmuligheter/ ressurser
- Prosessen for barn som flytter til barnevernsinstitusjon – avviker den fra øvrige henvisningsaker?

På hvilken måte fraviker denne? I tilfelle hvorfor? (elevene her får alltid anbefalt full uke med spesialundervisning, innebærer det en mer omstendelig utredning i forkant ?)
- Hva mener dere er den primære hensikten med en sakkyndig vurdering? (hvilken rolle spiller saksbehandlingstiden i dette?)
- I utredningen, hvilke instanser og samarbeidspartnere er dere i kontakt med?

Hjemskole?

Foresatte?

Om ikke, hvorfor ikke?

Nærskolen til institusjonen

Kontakt med eleven.

(om ikke, hvorfor ikke?)

- Hvilke utfordringer opplever dere å møte i dette arbeidet?
- Er det noe som gjør at arbeidet blir utført på annen måte, enn om hjemskolen selv henviser eleven?
- Ressurser – og kompetanse. Opplever du at dere som samlet tjeneste innehar den kompetansen som skal til i disse sakene? Kreves spesiell kompetanse?
- Tilsynets funn: ikke tydelige og klare nok vurderinger, lang saksbehandlingstid, Saksbehandlingstid? (noen ganger tar det flere måneder fra henvisning er sendt , til skolen mottar en sakkyndig vurdering. Hva skyldes den lange saksbehandlingstiden?

Hvordan forholder deres avdeling seg til tilsynets funn?

Hva styrer utredning/ tilrådingsarbeidet?

Hva kan gjøre dette arbeidet bedre/ lettere/..

- Individuelt/ systemisk blick på utfordringene? Hvordan gjenspeiles dette i vurdering/ tilrådingen?
- De fleste elevene som går på denne type skole, har sosiale/emosjonelle vansker, samt mulige atferdsvansker. På hvilken måte ivaretar den sakkyndige uttalelsen den enkeltes behov for tilrettelegging i forhold til disse utfordringene?
- Hvordan forholder dere dere til den generelle delen av læreplanen-(presiseres mål fra denne i en sakkyndig vurdering?)

Intervjuguide elev:

Hvilken klasse går du i?

Hvor lenge har du gått på denne skolen?

Hvordan trives du?

Hva gjør at du trives/ ikke trives?

Hva er annerledes her enn på andre skoler du har gått?

Hva slags skole gikk du på tidligere?

Hvordan hadde du det der?

Hvilke utfordringer hadde du i den skolen du gikk på?

Hadde du noe ekstra hjelp på den skolen? Fungerte det? Hvorfor / hvorfor ikke?

Hvordan fikk du vite om denne skolen?

Hvordan fikk du vite at du skulle begynne her? Hvem tok avgjørelsen/ fikk du velge? Hvem voksne snakket du med om dette?

Hvilke tanker gjorde du deg da?

Hva tror du var grunnen til at du fikk tilbud om å begynne her?

Opplever du at du blir møtt på en måte som tar hensyn til de utfordringene du har? (evt. på hvilken måte?) (noe som kunne vært annerledes?)

Vet du hva PPT er? Kjenner du noen som jobber der? Snakket med noen der i fra?

Vet du hva sakkyndig vurdering/ Enkeltvedtak og IOP er? Sett disse skrivene?

Hva vil du si det er det viktigste for deg å lære på skolen? (Fag/ sosialt?)

På hvilken måte har du fått vite hva du er god på, hvilke fag du liker, hva du trenger ekstra hjelp med?

Om du møtte en kammerat som strever med noen av de samme utfordringene som du, og som fikk valget: her eller annen skole. Hva ville du ha anbefalt? Hva gjør at du ville anbefalt?

Hva ville du si er bra her? Hva kunne vært annerledes?

I det en ungdom flytter til en barnevernsinstitusjon og ungdommen skal begynne ved en ny skole, hva tenker du er viktig å ta hensyn til?

Dersom du skulle gjort et valg : Skolen her, eller en annen skole?Hva tenker du om å gå videre på skole når du er ferdig her/ har du søkt, hva har du søkt?

Annet du vil si noe om i forhold til skole, det å være elev ved en skole som denne?

Intervjuguide leder for skoleavdeling:

- Beskrive inntaksprosedyrer,
- Saksgang frem til enkeltvedtak i praksis.
- Skolen / sentralt melder ny elev til PPT ..når og hvordan/ i hvilken form?
(hvordan ser et tilmeldingsskjema ut? Fast skjema? Hva følger av dokumentasjon fra skolen?)
- «Skolen som drivkraft i prosessen..» hva tenker du om det?
- Hvilken dokumentasjon/ informasjon kan dere gi til PPT sammen med meldingen?
- Tidsperspektiv fra eleven starter, til enkeltvedtak er fattet?
- Hvilke faktorer påvirker tiden?

- I hvilken grad opplever du at den sakkyndige vurderinga er førende for enkeltvedtaket?
- Hvor konkret utformes ev i forhold til den sakkyndige vurderingen?
- Hva med fag/ kompetansenål som fravikes ? vurderes dette? Hvordan/ hvor fremkommer dette?
- Hvilke rutiner har dere for tilbakemelding om evt. nye avvik fra Kunnskapsløftets læringsmål?

- Hender det at ev avviker fra den sakkyndige? Hvilke forhold avviker den fra?

- Midlertidige enkeltvedtak? (ref. PPT)
- Endringer i IOP, medfører det melding til PP-tjenesten og videre nytt enkeltvedtak?
- På hvilken måte ser du at en hensiktsmessig saksgang i dette kunne foregått?
- Er det realistisk å tenke at PPT skal kunne gjøre en mer utfyllende utredning?
Være mer konkret i sine målformuleringer? Er det hensiktsmessig?
- Hvilken utredning gjør skolen, på hvilken måte?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ragnhild Andresen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 22.11.2011

Vår ref: 28447 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28447	<i>Sakeyndige vurderinger i forhold til barn som bor i barnevernsinstitusjon, og som får skoletilbud i en fylkeskommunal grunnskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnhild Andresen</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Lein</i>


Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

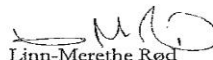
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Lein, Sløssåsveien 48, 1914 YTRE ENEBAKK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sakkyndighetsarbeid, og jeg skal undersøke hvordan arbeidet med utarbeidelse av sakkyndige vurderinger gjøres i forhold til elever som bor i barnevernsinstitusjon og som tildeles skoleplass ved en fylkeskommunal grunnskole. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut om elevens bosituasjon, og evt. sosio/emosjonelle forhold har betydning for hvordan utredningsarbeidet kan foregå.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere fagpersoner ved PP-tjenesten, som er knyttet til arbeid med sakkyndige vurderinger for nevnte elevgruppe. Momenter som vil bli berørt i intervjuet er: PPT's rolle i sakkyndighetsarbeid- grunnskole/ VGO. Kontakt med aktuelle instanser / elev/ foresatte, utfordringer i saksbehandlingen, kompetanse i PPT på elevgruppens utfordringer, konkretisering av målformuleringer,

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Dersom du er villig til å delta i et slikt intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Om ønskelig kan spørsmål i intervjuet sendes til gjennomsyn.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 90 27 13, eller sende en e-post til Marit.lein@live.no Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Andresen ved Institutt for lærerutdanning, HIØ, på telefonnummer 69215093

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Marit Lein
Sløssåsveien 48
1914 Ytre Enebakk

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av sakkyndighetsarbeid og ønsker delta i intervju om min opplevelse av arbeid med sakkyndige vurderinger for elever som søkes til en fylkeskommunal grunnskole.

Signatur Telefonnummer

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sakkyndighetsarbeid, og jeg skal undersøke hvordan arbeidet med utarbeidelse av sakkyndige vurderinger gjøres i forhold til elever som bor i barnevernsinstitusjon og som tildeles skoleplass ved en fylkeskommunal grunnskole. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut om elevens bosituasjon, og evt sosio/emosjonelle forhold har betydning for hvordan utredningsarbeidet kan foregå.

For å finne ut av dette, ønsker jeg samtale med elever for å høre deres opplevelse av å få tilbud om skolegang ved en fylkeskommunal grunnskole.

Momenter som vil bli berørt i intervjuet er – opplevelsen av å gå på denne type skole, kjennskap til PP-tjenesten, påvirkningsmuligheter, hva eleven opplever som bra med skolen, hva han eller hun skulle ønske var annerledes, hva eleven ser for seg for videre skolegang.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Dersom du er villig til å delta i et slikt intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Om ønskelig kan momenter til samtalen/ spørsmål i intervjuet sendes til gjennomsyn. Samtykket må også underskrives av foresatt, dersom du er under 18 år.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 90 27 13, eller sende en e-post til Marit.lein@live.no Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Andresen ved Institutt for lærerutdanning, HIØ, på telefonnummer 69215093

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Marit Lein

Sløssåsveien 48, 1914 Ytre Enebakk

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av sakkyndighetsarbeid og ønsker delta i intervju om min opplevelse av skolebyttet og egen medvirkningsmulighet i dette.

Signatur Telefonnummer

Foresattes signatur..... Telefonnummer.....

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sakkyndighetsarbeid, og jeg skal undersøke hvordan arbeidet med utarbeidelse av sakkyndige vurderinger gjøres i forhold til elever som bor i barnevernsinstitusjon og som tildeles skoleplass ved en fylkeskommunal grunnskole. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut om elevens bosituasjon, og evt. sosio/emosjonelle forhold har betydning for hvordan utredningsarbeidet kan foregå.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju en avdelingsrektor, som er knyttet til arbeid med enkeltvedtak på bakgrunn av sakkyndige vurderinger for nevnte elevgruppe. Momenter som vil bli berørt i intervjuet er bl.a rutiner rundt skoleplassering, rutiner i f.b.m henvisning/tilmelding av elev, skolens utredninger og informasjon, i hvilken grad de sakkyndige vurderingene oppleves å gi nok informasjon til å kunne fatte et enkeltvedtak.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Dersom du er villig til å delta i et slikt intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Om ønskelig kan spørsmål i intervjuet sendes til gjennomsyn.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 90 27 13, eller sende en e-post til Marit.lein@live.no Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Andresen ved Institutt for lærerutdanning, HIØ, på telefonnummer 69215093

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Marit Lein
Sløssåsveien 48
1914 Ytre Enebakk

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av sakkyndighetsarbeid og ønsker delta i intervju om min opplevelse av arbeid med sakkyndige vurderinger for elever som søkes til en fylkeskommunal grunnskole.

Signatur Telefonnummer