



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVE

|   |   |
|---|---|
| Studieprogram: Master i spesialpedagogikk   | Vårsemesteret, 2020<br><br>Open                                     |
| Forfatter: Stein Aarsland   | .....<br>(signatur forfatter)                                       |
| Rettleiar: Anne Nevøy   |   |
| Tittel på masteroppgåva: Bruken av PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen<br>Engelsk tittel: The use of expert assessments from the educational-psychological service (PPT) in school |   |
| Emneord:<br>Sakkunnige vurderingar, skule, pedagogisk innhald, PPT, PP-tenesta, framtidsskulen  | Antal ord: 21510<br>+ vedlegg/anna: 7<br>Stavanger, 31. august 2020 |

## 1. Forord

I denne studien undersøker eg bruken av PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen. Formålet er å undersøkje kva erfaringar tilsette i skulen har med dei sakkunnige vurderingar og korleis dei vert brukt og verdsett i skulen.

Ein mangeårig interesse for det spesialpedagogiske praksisfeltet gjorde at eg starta på masterprogrammet på Universitet i Stavanger. Eg i arbeidssamanheng samarbeidd mykje med PPT, og der fått les og arbeidd med mange sakkunnige vurderingar. Dei sakkunnige vurderingane er viktige, omfattande dokument som kan få stor betydning for einskildelevar si opplæring, moglegheiter og framtid. Spørsmålet eg har stilt meg er korleis desse vurderingane vert brukt og verdsett. I samtale med andre lærarar, på eigen arbeidsplass og på andre skular, har det kome forskjellige innspel på korleis dei vert brukt. Nokre fortel om sakkunnige vurderingar som er gode, medan andre ikkje er noko særleg verdsett. Kva gjer ein sakkunnig vurdering god, kva kjenneteiknar ein sakkunnig vurdering som vert brukt, og korleis verdset ein dokumentet? Samstundes som PPT brukar mykje ressursar på dokumentet, så vert dokumentet i stor grad retningsgjevande for arbeidet på skulane, er skulane tilfredse med måten å samarbeide med PPT på?

Tema for masteroppgåva er bruken av PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen. Utan gode informantar hadde ikkje prosjektet vore mogleg å gjennomføra. Takk for at de stilte opp, for innspel og gode faglege samtalar, ikkje minst takk for oppmuntringane eg fekk på vegen. Målet med prosjektet er at skulen og PPT i samarbeid skal bli betre til å løfte undervisinga for dei elevane som treng særskilt individuell tilrettelegging.

Eg vil òg takke Gruppe K(ul) for at de har drege meg gjennom dette studiet. Utan all motivasjon, oppmuntringar, tips og råd hadde eg ikkje kome klart å koma i mål. Eg vil òg til takke arbeidsgjevar som har lagt til rette for at eg har fått arbeide med dette prosjektet, og ikkje minst gjeve meg moglegheit til å arbeide med temaet i fleire år. Ei stor takk går òg til alle PPT-kontora eg samarbeider med i mitt daglege virke, det er lærerikt å vera i eit fellesskap der ein leitar etter kva som eg mogleg å gjera til det beste for alle elevar. Ei stor takk går òg til kone og barn som har stått på for at far skal få prosjektet i hamn, takk for alle timar eg har fått lov til å gøyma meg vekk, takk for at de har gjort det mogleg å bruka tid på dette. Til sist vil eg

takka Anne Nevøy som har vore ein fabelaktig god rettleiar gjennom heile studien, utan dine mange gode innspel, oppmuntringar og refleksjonar hadde eg ikkje kome i mål.

Nærbø, august 2020

Stein Aarsland

# Innhald

|  |    |
|--|----|
| 1. Forord .....  | 2  |
| 2. Kort samandrag .....  | 6  |
| 3. Innleiing .....   | 6  |
| 4. Studiens analytiske referanseramme: .....                                 | 7  |
| 4.1 Sakkunnig vurdering – historikk og forskning .....                       | 7  |
| 4.2 Dagens lovgiving og rettleiar .....                                      | 10 |
| 4.2.1 Veilederen Spesialundervisning .....                                   | 10 |
| 4.3 Sakkunnige vurderingar .....   | 15 |
| 4.3.1 Om sakkunnige vurderingar .....  | 15 |
| 4.3.2 PPT si arbeidsbelastning med sakkunnig vurdering .....                 | 15 |
| 4.3.3 Innhaldet i dei sakkunnige vurderingane .....                          | 15 |
| 4.3.4 Varigheita til dei sakkunnige vurderingane .....                       | 17 |
| 4.3.5 Presisjonsnivået til dei sakkunnige vurderingane .....                 | 18 |
| 4.3.5 Sakkunnig vurdering og ordinær undervisning. ....                      | 19 |
| 4.4 Skulen sin bruk av sakkunnige vurderingar .....                          | 19 |
| 4.5 Sakkunnige vurdering og samarbeidet med PPT .....                        | 20 |
| 4.6 Sakkunnige vurderingar og framtidsskulen .....                           | 22 |
| 5. Forskingsdesign og metode .....   | 22 |
| 5.1 Innleiing .....  | 22 |
| 5.2 Studiens aktualitet .....  | 23 |
| 5.3 Deltakarane: .....   | 24 |
| 5.3.1 Rekruttering .....   | 24 |
| 5.4 Intervju .....   | 25 |
| 5.5 Gjennomføring av intervju .....  | 27 |
| 5.6 Transkribering .....   | 28 |
| 5.7 Analyseprosessen .....   | 29 |
| 5.8 Studiens validitet .....   | 30 |
| 5.9 Forskingsetikk .....   | 31 |
| 6. Analyse .....   | 32 |
| 6.1 PPT sitt kunnskapsgrunnlag for sakkunnig vurdering .....                 | 33 |
| 6.1.1 Barnet gjenfortalt i sakkunnig vurdering .....                         | 33 |
| 6.1.2 Den pedagogiske treffsikkerheita til dei sakkunnige vurderingane ..... | 34 |
| 6.2 Det pedagogiske innhaldet i dei sakkunnige vurderingane .....            | 37 |
| 6.3 Skulen sin bruk av dei sakkunnige vurderingane .....                     | 39 |

|  |    |
|--|----|
| 6.3.1 Sakkunnig vurdering og enkeltvedtak .....  | 39 |
| 6.3.2. Sakkunnig vurdering og foreldresamarbeid .....  | 41 |
| 6.3.3 Bruken av dei sakkunnige vurderingane i skulen .....   | 42 |
| 6.3.4 Sakkunnige vurderingar som hjelpemiddel i det pedagogiske arbeidet .....                               | 43 |
| 6.4 Treng skulen dei sakkunnige vurderingane? .....  | 43 |
| 6.4.1 Sakkunnig vurdering og samarbeidet med PPT .....   | 43 |
| 6.4.2 Sakkunnige vurderingar og framtidsskulen .....   | 47 |
| 7. Diskusjon: .....  | 50 |
| 7.1 Kva rolle har dei sakkunnige vurderingane i skulen? .....  | 51 |
| 7.2 Treff dei sakkunnige vurderingane på det pedagogiske behovet i skulen? .....                             | 52 |
| 7.3 Korleis vert dei sakkunnige vurderingane brukt i skulen?.....  | 54 |
| 7.4 Treng skulen dei sakkunnige vurderingane, eller er det andre samarbeidsformer som er meir verdsett?..... | 55 |
| 7.5 Avsluttande refleksjonar og vegen vidare .....   | 57 |
| 8. Kjelder.....  | 58 |
| 9. Vedlegg:.....   | 62 |
| Vedlegg 1. Informasjonsskriv.....  | 62 |
| Vedlegg 2. Brev til lærarane .....   | 64 |
| Vedlegg 3. Brev til rektorane .....  | 65 |
| Vedlegg 4. Intervjuguide – lærar .....   | 66 |
| Vedlegg 5. Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata .....   | 68 |
| Vedlegg 6. Samtykkeerklæring .....   | 70 |
| Vedlegg 7. Brev frå Utdanningsdirektoratet .....   | 71 |

## 2. Kort samandrag

Studien handlar om PPT sine sakkunnige vurderingar og kva erfaring skuletilsette har med dei. Sakkunnige vurderingar er eit dokument som den sakkunnige instansen brukar mykje tid og ressursar på, og noko som er eit dokument med stor tyngde hjå mottakarane, eleven, foreldre og skulen. Er dei sakkunnige vurderingane viktige for spesialundervisinga i skulen, eller er det andre arenaer som er viktigare for å innhente kunnskap om korleis ein skal arbeide med elevens spesialundervising? Bakgrunnen for studien er mine egne erfaringar med at sakkunnige vurderingar er viktige dokument, som det er brukt mykje tid på å utarbeida. Intensjonen med studien er å høyra med kva erfaring andre tilsette i skulen har med dokumenta, om korleis det vert verdsett ute i skulen, og kva dei tilsette tenkjer om nytta av dei. Vidare er spørsmålet kva endringar som deltakarane i studien eventuelt ser for seg hadde vore nyttige endringar. Åtte intervju med lærarar og rektorarar gav med innblikk i kva erfaring og tankar dei hadde om temaet, og la grunnlag for diskusjonen i lys av teori på området.

## 3. Innleiing

Formålet med denne studien er å undersøkje bruken av PP-tenesta sine sakkunnige vurderingar i skulen. Viss ein elev ikkje har, eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet har dei rett til å få ei sakkunnig vurdering av undervisningstilbodet. Tal frå GSI (2019) viser at det dei siste åra har vore rett i underkant av 8 % av elevane som har fått spesialundervising. Desse elevane skal få ei sakkunnig vurdering og eit enkeltvedtak før det vert gjeve spesialundervising. Det er usikkert kor mange sakkunnige vurderingar det er snakk om som blir utarbeida årleg, sidan dei sakkunnige vurderingane kan gjelde for fleire år. Tala handlar om elevar som får spesialundervising, difor veit me heller ikkje kor mange elevar som får ei sakkunnig vurdering der det ikkje vert tilrådd spesialundervising. Likevel veit me at kommunane brukar store ressursar på PP-tenesta, og store delar av desse årsverka går med til å utarbeide sakkunnige vurderingar. Nordahl-rapporten (2018) viser til at 80 % av arbeidstida til PP-tenesta vert brukt til å utarbeide sakkunnige vurderingar, noko som utgjer 1300 årsverk på landsplan. På landsplan er status at kring 10 500 årsverk vert brukt i skulen, til å gje spesialundervising (Nordahl, 2018), som i stor grad er knytt opp mot sakkunnige vurderingar.

Utgangspunktet for å gjennomføra ei studie som dette er erfaring med at det finns svært ulike sakkunnige vurderingar, frå forskjellige PPT-kontor, i ulike kommunar. Sakkunnige vurderingar

skal ha eit bestemt innhald, kor ein gjer vurderingar på ulike område, og opplevinga er at det er ulike måtar å løyse det på. Inntrykket mitt er at mange i skulen har mange av dei same erfaringane med desse dokumenta.

Studien formål er å undersøkje kva plass dei sakkunnige vurderingane har i skulen, og forskingsspørsmålet vart difor:

**Korleis er PPT sine sakkunnige vurderingar brukt i skulen? Kva rolle har dei, og har skulen behov for dei, eller er det andre samarbeidsformer som er meir verdsett?**

Den analytiske referanseramma til studien er i stor grad knytt til historisk plassering, lovreguleringar, forskning om sakkunnige vurderingar og spesialundervising. Ei viktig del av dette er også Veilederen Spesialundervising (2017) som på mange vis er eit arbeidsreiskap for dei som arbeider med sakkunnige vurderingar.

Eg brukte kvalitativ metode, og har intervjuja tilsette i skulen. Intervju som metode er valt fordi dei vart vurdert som godt eigna for å undersøkje forskingsspørsmåla. Gjennom intervjuja fekk eg kjennskap til kva erfaringar 3 rektorar og 5 lærarar har med PPT sine sakkunnige vurderingar. Deltakarane sine erfaringar og bidrag har eg samanlikna med forskning som er gjort på området. Studiens analytiske referanseramme vert presentert i kapittel fire. Forskingsdesign og metode i kapittel fem, analyse av funna vert presentert i kapittel seks, medan eg i kapittel sju diskuterer funn opp i lys av den analytiske referanseramma.

## 4. Studiens analytiske referanseramme:

### 4.1 Sakkunnig vurdering – historikk og forskning

Sakkunnige vurderingar som fenomen er ikkje nytt. Sjølv om sakkunnige vurderingar ikkje har sett ut som dei gjer i dag, så har ordninga med desse vurderinga røter tilbake i fyrste halvdel av 1900-talet (Tveitnes, 2018). I 1881 vart Lov om abnorme Børns Undervisning, òg kalla abnormskuleloven vedteken (Helle & Nevøy, 2019) . Denne lova, saman med skulelovane frå 1889, gjorde fellesskulen meir akseptabel for «det gode borgarskap» (Befring & Tangen, 2006, s. 38). Utover fyrste halvdel av 1900-talet vaks det fram ulike spesialskular i dei fleste store byane (Hovland, 2012). Her kan ein føra historia til den pedagogisk-psykologiske tenesta tilbake til etableringa av den skulepsykiatriske ordninga i Oslo i 1923 (Dybdal & Skårbrevik, 2014). Utover 1900-talet endra det politiske tanke settet seg, og ein ynskja at spesialskuleelevane skulle integrerast i dei ordinære skulane. Perioden etter 2. verdskrig

omtalar Nevøy (2019, s. 22) som ein periode som har eit diagnostisk blikk på elevane. «Det handler om identifisering, diagnostisering og kartlegging av elevens mangler og vansker» (Helle & Nevøy, 2019). Utover 1970-talet vart det gjennomført ein integreringsreform som gav elever, som tidlegare hadde fått si undervising på spesialskular, rett til å få opplæring på den lokale skulen. Men sjølv om spesialskulane i stor grad forsvann, fortsette undervisinga å vera skilt frå den ordinære undervisinga (Helle & Nevøy, 2019, s. 27). Oppgåva til pp-tenesta var så lenge ein hadde spesialskular å gjera ei sakkunnig vurdering av kven som skulle ha eit spesialskeleopplegg, og seinare ei vurdering spesialundervisingsopplegget (Dybdal & Skårbrevik, 2014). Historisk har sakkunnige vurderingar vore ei sentral oppgåve for pp-tenesta. Dei sakkunnige vurderingane har ofte vore eit dokument knytt til juridiske rettar (Dybdal & Skårbrevik, 2014). Den dominerande forventninga hjå dei tilsette i skulen har vore at PP-tenesta er i den sakkunnige tradisjonen, ein del av skulebyråkratiet (Dybdal & Skårbrevik, 2014).

Dette historiske bakteppet er viktig fordi det viser at systemet med spesialskular, og segregert undervising krev ei sakkunnig stemme til å avgjere kven som skal få dette tilbodet. Helle & Nevøy skriv «Dette tidlige mønsteret av hvem som hørte til, og hvem som ikke hørte til i skolen, og ikke minst de problemene som oppstod i brytningene mellom inkluderende og ekskluderende krefter, har vært en drivkraft i utbyggingen av skolen» (Helle & Nevøy, 2019, s. 22) Det har i mange land vore kritikk mot faget spesialpedagogikk, fordi ein har meint at faget fort vert medisinsk, har fokus på funksjonshemminga og vanskanene. Kritkarane har meint at dette er feil fokus, sidan det er eit samfunnsskapt problem som fyrst og fremst kjem av manglande tilrettelegging og sosialt-kulturelt skapte oppfatningar om kva som er avvik og normalitet (Befring & Tangen, 2006, s. 16). Persson & Persson (2012) held fram at dagens system med spesialpedagogikk ennå er ekskluderande, fordi at både organiseringa og innhaldet gjer at borna får manglande tilhøyre til dei andre borna. (Persson & Persson, 2012)

Lærarar og assistentar i skulen ynskjer eit tettare samarbeid med PP-tenesta, utover det å få utarbeidd ein sakkunnig vurdering. I 2016 publiserte Bachmann, Haug & Nordahl (2016) eit notat om spesialundervising, talmaterialet frå SPEED-prosjektet vart brukt for å sjå på innhaldet og funksjonen til spesialundervisinga for elever med utviklingshemming. Funna handlar ikkje direkte om sakkunnige vurderingar, men dei fann ut at lærarar og assistentar som har spesialundervising får lite eller ingen rettleiing frå PPT etter at det er utarbeida



sakkunnige vurdering. Mellom 50 og 77% av assistentane og mellom 66 og 75 % av lærarane, fortel at dei aldri eller svært sjeldan har motteke rettleiing frå PPT og «i følge resultatene har PPT bare i sjeldne tilfeller anledning til å involvere seg ut over det å utarbeide sakkyndig rapport» (K. Bachmann et al., 2016, s. 17). Notatet hevder vidare at ressursane og den spesialpedagogiske kompetansen i systemet ikkje vert utnytta når samarbeidet mellom skule og PPT i stor grad vert avslutta når den sakkunnige vurderinga er levert.

I notatet òg vist til Nordlandsforskning som hevdar at leiarar i PP-tenesta rapporterer at største delen av arbeidstida vert brukt på individretta arbeid, med hovudvekt på testing og sakkunnige vurderingar (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013). Bachmann, Haug & Nordahl (2016) hevder at «det ligger et stort potensial i å utnytte denne kompetansen bedre inn i en samhandling om utviklingen av planer, undervisning og vurdering for den enkelte elev» (K. Bachmann et al., 2016, s. 17). Her meiner ein altså at potensialet ligg i å arbeide saman også etter at dei sakkunnige vurderingane er utarbeida og overlevert.

Bachmann, Haug & Nordahl (2016) viser vidare til at dei tilsette på skulen i stor grad har sett seg inn i den sakkunnige vurderinga, men at IOP-ane i varierende grad vert brukt i undervisninga. Det kan tyde på at sakkunnige vurdering og IOP for mange er eit juridisk administrativt dokument, og at det er lite brukt i pedagogisk praksis. (K. Bachmann et al., 2016). Dette sett i samheng med at også vert vist til lite samhandling mellom dei tilsette i skulen (K. Bachmann et al., 2016) er noko går ut over elevar med behov for god spesialpedagogisk støtte.

Ein stadig aukande del av elevane som får spesialundervisning får det hovudsakleg i ordinær klasse («GSI - Grunnskolens Informasjonssystem», 2019), og i 2019 gjaldt det 45,7 % av elevane som får spesialundervisning. Når hovudkriteriet for å få spesialundervisning er at ein ikkje har tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisninga, er det viktig at spesialundervisning gjeve i ordinær klasse tek omsyn til eleven sine utfordringar. Undersøkinga til Bachmann, Haug & Nordahl (2016) viser at kontaktlærer i liten grad tilpassar undervisninga til elevar med spesialundervisning. I undersøkinga brukar ein kategoriane elevar med generelle lærevanskar og utan generelle lærevanskar, og ein finn noko skilnad i desse to kategoriane. På tross av ein skilnad i desse to kategoriane er det klart at den ordinære undervisninga berre i noko grad vert tilpassa elevar med spesialundervisning. Det kan «tolkes som et uttrykk for at

disse elevenes behov ikke vedkommer den ordinære opplæringen, heller ikke når elevene deltar i denne. Da forsterker denne opplæringen elevenes manglende utbytte» (K. Bachmann et al., 2016, s. 33). Dette er på tross av at 80-90 % av lærerne melder at de har sett seg inn i den sakkunnige vurderinga frå PPT (K. Bachmann et al., 2016).

Dei ulike nasjonane organiserer skule og spesialundervising på forskjellige måtar, og har difor òg ulike måtar å organisera rådgjevingsteneste for dei elevane som treng det. Nokre har det heller ikkje i det heile. Av den grunn er det lite internasjonal forskning som gjeld akkurat sakkunnige vurderingar. Tveitnes (2018) skreiv i si doktorgrad at ho fekk få treff på sine søk. Treffa handlar mest om kva vanskekategoriar som vert nytta i dei sakkunnige vurderingane og korleis foreldra og elever vert involvert i prosessen. Tveitnes viser òg til internasjonal forskning som seier at sakkunnig vurdering får liten innverknad på læringsmiljøet til elevane, men at dei har ein ressursutløyssande funksjon (Tveitnes, 2018). I si forskning om sakkunnige vurderingar fann Tveitnes (2018) at PPT gjennom dei sakkunnige vurderingane såg ut til å verdsetje ulike typar av kunnskap om eleven på ulikt vis. Høgast vart kunnskap frå ekspertar sett, så skulen sin kunnskap før foreldra sin kunnskap om eleven. Vidare vert det peika på at barnet sin kompetansen om sine vanskar vert mindre verdsett (Tveitnes, 2018).

#### 4.2 Dagens lovgiving og rettleiar

Opplæringslova §5-1 seiar at alle elever som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett på spesialundervising. I §5-3 heitar det at før det vert gjort vedtak om spesialundervising, skal det ligge føre ein sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Viss rektor gjer vedtak om spesialundervising før det føreligg ei sakkunnig vurdering er det brot på saksbehandlingsreglane i forvaltningslova (Pedersen, 2006). Den sakkunnige vurderinga er det PP-tenesta som skal sørge for at vert utarbeidd, og rektor gjer enkeltvedtak på grunnlag av den. Den sakkunnige vurderinga skal både ta stilling til eleven sitt utbyte av den ordinære opplæringa, ta standpunkt til realistiske opplæringsmål for elven, og kva opplæring som eleven treng.

##### 4.2.1 Veilederen Spesialundervisning

I opplæringslova står det at departementet kan gje nærare forskrifter om den sakkunnige vurderinga. I dette kapitlet vil eg ha ein gjennomgang av Veilederen Spesialundervisning (2017) supplert med nokre andre kjelder. Rettleiaren er ei utfyllande og stegvis framstilling av

vegen mot og bruken av sakkunnig vurdering. Rettleiaren nyttar seks fasar for saksgangen for spesialundervising (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Fasane som er brukt i rettleiaren er:

1. Bekymringsfasen
2. Tilvising til PPT
3. Sakkunnig vurdering av eleven sine behov
4. Vedtaksfasen
5. Planlegging og gjennomføring av sakkunnig vurdering
6. Evaluering av vegen vidare

#### *4.2.1.1 Bekymringsfasen*

Den fyrste fasen i saksgangen for spesialundervising er bekymringsfasen. Denne fasen byrjar med at skulen, heimen eller elever stiller spørsmål med om eleven har tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisinga. Årsaka til bekymringa kan vera at eleven strever sosialt eller fagleg. Sjølv om ikkje alle bekymringar endar med ein sakkunnig vurdering, er dette ein viktig fase.

Når skulen er bekymra, eller får ei slik bekymring, må dei ta stilling til om det er grunn til det, og om det er mogleg å gjera endringar innanfor det ordinære tilbodet. Eventuelle tiltak skal prøvast innanfor det ordinære tilbodet. Viss tiltak innanfor det ordinære tilbodet ikkje er nok til å gje eit tilfredsstillande utbyte, skal eleven tilvisast PPT for nærare utgreiing. I tilvisinga bør skulen dokumentera kva tilbod som er gitt, og kva tilpassingar som eventuelt er gjort og kvifor ein likevel meiner at eleven ikkje har tilfredsstillande utbyte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I alle fasar er det viktig med eit godt samarbeid med eleven og heimen. I denne fasen betyr det at foreldra må få veta om bekymringa, at dei må få informasjon om kva tilrettelegging og utprøving som vert gjort. I *Veilederen Spesialundervising (2017)* står det at «Det er viktig å være i dialog med foreldrene slik at de er innforstått med det arbeidet som skolen gjør» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 36). For at rektor skal kunne be om sakkunnig vurdering må det vera med samtykke frå foreldre og eleven. Skulen si vurdering av utprøvde tiltak er viktige i prosessen ved søking om sakkunnig vurdering. Innanfor det ordinære tilbodet heiter det ikkje

at elevane skal ha optimalt utbytte av opplæringstilbodet, men eit tilfredsstillande utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### *4.2.1.2 Tilvising*

Viss tilrettelagte tiltak innanfor den ordinære undervisinga ikkje er nok, skal skulen gjera ei tilvising til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringslova §5-4 seier at eleven eller foreldra kan be om ei sakkunnig vurdering av elevens opplæringstilbod, viss det er skulen som gjer tilvisinga skal det føreligge samtykke frå foreldra (*Opplæringslova*, 1998). Rettleiaren legg vekt på at barnets stemme skal lyttast til, og leggast stor vekt på ettersom barnet vert eldre. Vidare held ein fram at tilvisinga helst bør vera skriftleg. Ofte er kontakten i forkant av den formelle tilvisinga uformell og skulen kan få råd om tilpassing som ein del av PPT sitt systemretta arbeid.

Tilvisinga skal ifølgje Veilederen Spesialundervisning (2017) innehalda ei skildring av skulen si kartlegging, iverksette tiltak og evaluering av desse tiltaka. Nordahl-rapporten hevder at tilvisingssystema krev mykje av barnehagane og skulane som ynskjer hjelp. I tillegg til at mange meiner at PP-tenesta er langt borte frå praksisfeltet (Nordahl, 2018).

#### *4.2.1.3 PPT vurderer eleven sine behov*

Opplæringslova seier at når det blir bedt om ei sakkunnig vurdering er det den kommunale PP-tenesta som skal sørge for at den sakkunnige vurderinga vert utarbeidd. Den sakkunnige vurderinga skal ifølgje Veilederen Spesialundervisning (2017) tydeleg slå fast om eleven har rett på spesialundervisning, og kva slags særskilt tilrettelagt undervisingstilbod det eventuelt skal vera. Den sakkunnige vurderinga skal vera skriftleg, klar og tydeleg, og den må vera individualisert (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Veilederen Spesialundervisning (2017) viser til ei rekke krav til den sakkunnige vurderinga. Den skal vera konkret, ha konkrete tiltak med forslag til kva utstyr som kan brukast, kva tilrettelegging av læremiddel, læringsmiljø og kompetanse hjå personalet det er behov for. Sakkunnige vurdering skal og ha ei tydeleg framstilling av kva innhaldet i timane skal vera i forhold til læreplanen LK20. «Den sakkyndige vurderingen må være så utførlige at skolen ikke er i tvil om hva PP-tjenesten egentlig tilrår» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I ein rapport frå Riksrevisjonen (2011) vert det slege fast at nesten halvparten av undersøkte sakkunnige vurderingar er for dårlege. Ofte handlar dette om «manglende konkretisering eller anbefaling

av hvorvidt eleven skal ha opplæring i tråd med læreplanverkets mål, og hva som er realistiske opplæringsmål for eleven» (Riksrevisjonen, 2011)

Veilederen Spesialundervisning (2017) slår fast at: "En sakkyndig vurdering som er så generell at det er vanskelig for skolen å finne en utredning og tilråding knyttet til hva slags tilrettelegging den enkelte eleven har behov for, er en ufullstendig rapport» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Veilederen Spesialundervisning slår vidare fast at det har vore ein ulik og uheldig praktisering av dei sakkunnige vurderingane (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vert tilskrive manglande føringar om dette i Opplæringslova. Veilederen Spesialundervisning (2017, s. 46) har som minstekrav at PPT skal gjera ei vurdering av:

- Elevens utbytte av den ordinære opplæringen
- Elevens lærevansker og andre forhold som er viktig for opplæringen
- Elevens realistiske opplæringsmål
- Elevens muligheter i en ordinær opplæring
- Opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Her er det tydeleg at dei som har skrive rettleiaren har henta punkta i frå §5-3 i Opplæringslova. Ein kan lure på kvifor det er ikkje er brukte heilt ordlyd, og særleg det fjerde punktet «Elevens muligheter i en ordinær opplæring» er forskjellig frå lovteksten, der det står «om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet» (*Opplæringslova*, 1998). Medan Opplæringslova ber PPT greie ut og undersøkje om det er mogleg å hjelpe eleven innanfor det ordinære opplæringstilbodet, er rettleiaren meir passiv og spør om eleven kan klare seg i det ordinære.

Innhaldet i den sakkunnige vurderinga skal vera så konkret som mogleg, til dømes med tanke på særskilt utstyr, tilrettelagde læremiddel, læringsmiljø og kompetanse hjå personalet. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her er det verd å merke seg at den sakkunnige vurderinga skal vera skriven på ein måte som gjer at ein ikkje skal vera ekspert for å forstå innhaldet. Det heitar at «Den sakkyndige vurderingen må også være utformet slik at både skolen og foreldrene/eleven forstår innholdet i den» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 45).

PP-tenesta si vurdering skal vera fagleg uavhengig, og skuleeigar kan ikkje instruera kva tilrådingar og kva grad av tilrådingar pp-tenesta skal koma til (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### *4.2.1.4 PPT gjer vedtak om sakkunnig vurdering*

Etter at sakkunnig vurdering er sendt til skuleeigar, skal det gjerast eit enkeltvedtak. Enkeltvedtaket er det kommunen som har ansvar for å gjera, ofte er oppgåva delegert til rektor. På friskular er det kommunen som gjer enkeltvedtaket. Enkeltvedtaket skal sei noko om innhaldet i undervisinga, omfang av spesialundervisinga, organiseringa og kompetanse hjå dei som skal utføra spesialundervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den sakkunnige vurderinga er i samband med enkeltvedtaket ikkje bindande, men det er særlege krav til ei god grunngjeving viss ein vel å ikkje fylgje tilrådingane frå den sakkunnige vurderinga. Dette er særleg viktig med tanke på ei eventuell klage. Foreldra/eleven kan klage både på innhaldet i enkeltvedtaket, eller viss spesialundervisinga ikkje er i tråd med vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### *4.2.1.5 Skulen planlegg og gjennomføra vedtaka i sakkunnig vurdering*

Når PPT anbefaler spesialundervising skal det gjerast eit enkeltvedtak og utarbeidast ein IOP, ein individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne planen skal samsvare med dei anbefalingane ein har fått frå dei sakkunnige i PPT, her skal eleven sine eigne mål for spesialundervisinga vera med. IOP-en skal i tillegg til elevens eigne mål òg sei noko om organiseringa av spesialundervisinga (Opplæringsloven, 1998). Opplæringslova legg vekt på at både foreldra og eleven er viktige deltakarar i avgjerdsprosessen og støttespelarar når spesialundervisinga skal utformast, og skal i størst mogleg grad formast etter deira innspel. I Veilederen Spesialundervisning (2017) vert det slått fast at IOP-ane skal vera levande dokument og skal brukast aktivt i arbeidet med undervegvurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2017).

IOP-en skal utarbeidast av dei som skal utføra spesialundervisinga, og planen skal vera eit arbeidsverktøy. Planen skal ha ein konkret og tydeleg oversikt over kva undervising eleven skal få som er annleis enn det ordinære undervisingstilbodet. Kva arbeidsmåtar er formålstenlege å nytta, og kva tilrettelegging må til. Det skal vera samanheng mellom IOP-en og den ordinære undervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### *4.2.1.6 Evaluering av vegen vidare*

Årleg skal det sendast ein rapport til foreldre/eleven og kommunen/fylkeskommunen. Rapporten skal innehalda eleven si utvikling i forhold til dei måla som er gjeve i eleven sin IOP. Ein skal gå gjennom alle sider av spesialundervisinga for å evaluera om ein treng å gjera

endringar, justeringar og om det er ennå er behov for spesialundervising. Viss eleven har ein sakkunnig vurdering som er gjeldande for neste skuleår kan den brukast, viss ikkje må det sendast ny tilvising til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 4.3 Sakkunnige vurderingar

#### 4.3.1 Om sakkunnige vurderingar

7,7 % av grunnskuleelevane i Noreg har enkeltvedtak om spesialundervising med bakgrunn i sakkunnig vurdering («GSI - Grunnskolens Informasjonssystem», 2019). Dei siste åra har om lag 2/3 av elevane som får spesialundervising vore gutar. Tveitnes (2018) peikar på at det i Noreg vert utarbeida mange sakkunnige vurderingar i forhold til elevtal, noko som kan tyde på låg terskel for å tilvise og utarbeide sakkunnige vurderingar (Tveitnes, 2018). Tal på kor mange som vert tilvist til PPT vert ikkje lengre samla inn til GSI, og det er difor vanskeleg å sei i kor stor del saker at PP-tenesta tilrår ressursar. Utdanningsdirektoratet forklarar det med «disse feltene ble lite brukt og mye misforstått» (Vedlegg 7). Denne informasjonen kunne ha sagt noko om terskelen for tilvising, men kanskje og sagt noko terskelen hjå PPT for å tilrå eller ikkje tilrå ressursar.

#### 4.3.2 PPT si arbeidsbelastning med sakkunnig vurdering

Ei undersøking i Møre og Romsdal frå 1975-2008 konkluderte med at PPT sin tidsbruk i løpet av desse 30 åra hadde blitt flytta frå testar og prøvar til meir tid til observasjon ute i skule og barnehage. Tida PPT brukte på sakkunnig arbeid hadde gått ned. (Dybdal & Skårbrevik, 2014) Men andre undersøkingar viser ikkje den same tendensen. I ein artikkel frå 2013 hevdar Tore Gunnar Sandve at produksjon av sakkunnige vurderingar har vore ei nøkkeloppgåve for pp-tenesta. (Sandve, 2013) Dybdal & Skårbreviks (2014) undersøking viser at dei tilsette i pp-tenesta rapporterer at dei brukar omtrent 2 arbeidsdagar i veka på individretta arbeid, der 80 % av dette handlar om sakkunnig vurdering. Også Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018) peikar på høg grad av tidsbruk med sakkunnige vurderingar. Opp mot 80 prosent av arbeidstida til de tilsette i PP-tenesta vert brukt til å utarbeide sakkunnige vurderingar, ofte tek det også lang tid å få behandla dei sakkunnige vurderingane. (Kunnskapsdepartementet, 2019b)

#### 4.3.3 Innhaldet i dei sakkunnige vurderingane

I Meld. St. 6. (2019b) heiter det at «Den sakkyndige vurderingen skal uansett være til praktisk nytte for barnehagen og skolen når de tilrettelegger tilbudet» Den sakkunnige vurderinga skal altså vera eit styringsdokument for skulane, som er i bruk, ikkje berre eit administrativt

dokument. Ei utfordringa som det vert vist til er at det har vore varierende kvalitet på dei sakkunnige vurderingane, og at nokre skuleleiarar melder at dei ikkje inneheld nok informasjon til å vera eit nyttig arbeidsverktøy. (Kunnskapsdepartementet, 2019b)

PPT skal ifølge Opplæringslova §5-6, i tillegg til å skrive sakkunnige vurderingar når det er naudsynt, også bidra med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje til opplæringa betre til rette for elevar for særlege behov. Opplæringslova §5-3 legg òg vekt på at dei sakkunnige vurderingar skal ta stilling til om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har, innanfor det ordinære opplæringstilbodet. I Stortingsmelding nr 23 vert det slått fast at «tenesta skal gi sakkunnig vurderingar av høg kvalitet og stå for praktisk fagleg rådgiving til dei tilsette i skulen og foreldra» (1997-98). Det vart slått fast at arbeidet med sakkunnige vurderingar var viktig, men at det må vera balanse mellom arbeidet med sakkunnige vurderingar og systemretta, førebyggjande oppgåver (St. melding nr. 23, 1997).

I ein rapport frå Høgskulen i Hedmark vert det peika på at det er stor skilnad i korleis dei sakkunnige vurderingane vert utforma, og kor «målretta» dei er. Rapporten viser at viss dei sakkunnige vurderingane har konkrete målformuleringar som kan nyttast i IOP, er det òg meir sannsynleg at det vert laga gode IOP-ar som vert nytta (Knudsmoen, Løken, & Nordahl, 2011). Dette samsvarer med den praksis som Veilederen Spesialundervisning (2017) legg opp til.

Utdanningsmyndigheitene seier gjennom Veilederen Spesialundervisning (2017) at sakkunnige vurderingar skal ha høg kvalitet. Vidare skriv Nordahl & Hausstätter (2009) at «Kvaliteten er et produkt av mange forhold, som hvor presise de sakkyndige uttalelsene er, hvor gode anvisninger den sakkyndige vurderingen gir, om vurderingen ses på som et arbeidsdokument eller som kun et administrativt redskap» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 122) Vidare vert det peika på at kvaliteten på spesialundervisinga heng saman med i kor stor grad det er samsvar mellom sakkunnige vurderinga, IOP og spesialundervisinga som vert gjeve. Utfordringa ifølgje Nordahl & Hausstätter er at «sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 5).

Kvifor dei sakkunnige vurderingane av nokon vert tolka som reint administrative dokument kan henge saman med det som Riksrevisjonen fann ut i 2011, som «Undersøkelsen viser at de sakkyndige vurderingene beskriver elevens vansker, men i mindre grad konkretiserer



realistiske opplæringsmål» (Riksrevisjonen, 2011, s. 9). Utydelege sakkunnige vurderingar gjer det vanskeleg for lærarane å setje gode mål for opplæringa (Pettersen-Høydahl, 2016). Det same kom fram i Barneombudet sin årsrapport for 2017: Utan mål og meining? Elever med spesialundervisning i skulen. Der vert det skrive at svært mange sakkunnige vurderingar er lite konkrete om innhald, organisering, omfang og mål spesialundervisninga, og at «skolens valgfrihet blir dermed stor. For eksempel skrives det ofte at skolen skal ta hensyn til elevens behov, uten å konkretisere hva behovet for den aktuelle eleven består i. Slike tilrådingar gjør det vanskelig for skolen å etterleve tilrådingen» (Barneombudet, 2017, s. 60).

Veilederen Spesialundervisning (2017) slår fast at den sakkunnige vurderingane skal vera så konkret som mogleg. Likevel opplever mange foreldre og brukarorganisasjonar ifølgje Barneombudet (2017) at dei sakkunnige vurderingane er upresise og lite konkrete. Det er tilfeldig om skulane får rettleiing frå PPT etter at den sakkunnige vurderingane er ferdig, og skulane får tilrådd spesialundervisning utan klare råd om arbeidsmetodar og tiltak (Barneombudet, 2017). Rapporten frå Barneombudet slår vidare fast at det ofte ikkje er samanheng mellom dei skildringane som er av barnet i den sakkunnige vurderingane, og dei tiltaka som vert foreslått (Barneombudet, 2017).

#### 4.3.4 Varigheita til dei sakkunnige vurderingane

I Opplæringslova står det ingenting om kor mange år ein sakkunnig vurdering skal gjelda for, og Veilederen Spesialundervisning (2017) seier heller ikkje bestemt antal år. Likevel står det at «hvis den sakkyndige vurderingen er grundig og elevens behov er mer eller mindre uendret kan det tenkes at en sakkyndig vurdering kan gjelde for mer enn ett opplæringsår» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 54). Kva som er ei grundig sakkunnig vurdering vert ikkje skildra, og det uklart kva som avgjer kva som avgjer om den sakkunnige vurderingane skal gjelda for fleire år. Veilederen Spesialundervisning (2017) held fram at når det skal gjerast enkeltvedtak må ein vurderer om det trengs ny sakkunnig vurdering, eller om eleven har hatt den utvikla som er lagt til grunn i den sakkunnige vurderingane (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nordahl-rapporten slår fast at enkeltvedtaka som blir fatta på grunnlag av sakkunnig vurdering ofte er mangelfulle. Manglande relevant informasjon i sakkunnig vurdering er føreslått som forklaring på det. (Nordahl, 2018)

#### 4.3.5 Presisjonsnivået til dei sakkunnige vurderingane

Når råda i dei sakkunnige vurderingane er upresise, vert det opp til skulane å konkretisera spesialundervisinga. Barneombudet er i sin rapport bekymra for at eleven ikkje får god nok, og tilrettelagt nok spesialundervising som tek omsyn til eleven sine realistiske opplæringsmål og potensial (Barneombudet, 2017). Sjølv om skulane i mange tilfelle gjer ein god jobb med å konkretisera gode opplæringsmål for elevane er dette eigentleg noko PP-tenesta er pålagt å ta stilling til i si sakkunnige vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barneombudet slår fast at:

(...) det er PPTs oppgave å konkretisere hva den enkelte elev trenger for å få et forsvarlig, likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. Poenget med å ha et lovpålagt sakkyndig organ er nettopp at PPT skal være «sakens kyndige», det vil si å bistå skolen med en kompetanse man ikke kan forutsette at skolene har selv. (Barneombudet, 2017, s. 61)

Spesialundervising kan sjåast på som tilpassa undervising for dei elevane som får det (K. E. Bachmann & Haug, 2006). Den tilpassa undervisinga er likevel ikkje alltid tilpassa dei elevane som får det. Kritikken om manglande tilpassing av spesialundervising har vore sidan spesialskulane, og fram til i dag. Det vert blant anna vist til spesialundervising der verken elever eller foreldre har hatt moglegheit til å bidra i utforminga av tilbodet (K. E. Bachmann & Haug, 2006). Haug (2017) viser til at det er lite samarbeid og samanheng mellom ordinær undervising og spesialundervising. Det gjer at spesialundervisinga ligg på sida av det ordinære, og spesialundervisinga lever sitt eige liv. Det som vert gjort, og legitimiteten til tiltaka, er knytt til vedtak om spesialundervising, og ikkje til resultata av opplæringa (Haug, 2017). Når ein arbeider med spesialundervising er det særleg lagt vekt på at det må vera eit samarbeid mellom pedagogen som har ansvar for den ordinære undervising og den som har ansvar for spesialundervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2017). At innhaldet i dei sakkunnige vurderingane er konkret er viktig for at ein skulle ha eit fagleg samarbeid. Ifylgje Barneombudet (2017) er det mange foreldre og brukarorganisasjonar som opplever det problematisk at dei sakkunnige vurderingane frå PPT berre er rådgjevande. Mange gonger er den sakkunnige vurderinga ikkje konkret, og ein overlét til skulen å velja kva arbeidsmetodar ein bør bruke (Barneombudet, 2017).

#### 4.3.5 Sakkunnig vurdering og ordinær undervisning.

I ein sakkunnig vurdering er eit av minstekrava at det skal gjerast ei vurdering av elevens sit utbyte av den ordinære undervisinga. Vidare skal det føreligga ei vurdering av korleis ein kan tilpasse den ordinære undervisinga best mogleg for eleven, dette både når det vert tilrådd og ikkje tilrådd spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barneombudet har døme på at det ikkje vert gjort, og at vurderinga av den ordinære undervisinga er mangelfull. «det se ut til at utredningsdelen av de sakkyndige vurderingene primært legger vekt på egenskaper ved elevene, og i mindre grad på hvordan den ordinære opplæringen er tilpasset elevens evner og forutsetninger» (Barneombudet, 2017, s. 70). Sagedal (2016) legg vekt på at det er viktig at PPT kjenner til korleis den ordinære undervisinga i klassen er, for å kunne sjå kva moglegheiter som er innanfor det ordinære tilbodet. Då vil dei sakkunnige vurderingane bli betre, men på same tida kan PPT få bidra med systemretta arbeid (Sagedal, 2016).

Barneombudet peikar i sin rapport «Utan mål og mening? – Elever med spesialundervisning i grunnskulen (Barneombudets fagrapport 2017)» at det kan vera vanskeleg å skilje kva som skal vera tilpassa undervisning og kva som er spesialundervisning. Tiltak som er skildra i nokre sakkunnige vurderingar ser ut til å høyra til i tilpassa undervisning, og eit anna moment er at mengda tiltak som står i den sakkunnige vurderinga ikkje heng saman med storleiken på spesialundervisinga (Barneombudet, 2017).

#### 4.4 Skulen sin bruk av sakkunnige vurderingar

Sakkunnig vurdering skal brukast i utarbeiding av IOP, og ved evaluering av den, men Lillestøl (2007) fann ut at det ser ut til at sakkunnig vurdering var lite brukt (Lillestøl, 2007). Nordahl-utvalet viser til undersøkingar av kva som ligg til grunn for kva undervisningstilbod elevane får. Hovudkonklusjonen er at det ikkje er mogleg å sei om det er dei sakkunnige vurderingane, skulen si generelle tilrettelegging, eller lærarane si faglege vurdering som er styrande for kva opplæring elevane får (Nordahl, 2018). Lillestøl (2007) sine funn på dei seks skulane som var med i undersøkinga, brukte sakkunnig vurdering i svært varierende grad vert brukt når lærarane skal utarbeide IOP-ar. Haug (2017) peikar på at bruken av IKT-hjelpemiddel i spesialundervisinga synast låg, dette på tross av at sakkunnig vurdering ofte har fokus på elevane sitt læringspotensial ved bruk av slike hjelpemiddel (Haug, 2017).

Veileder Spesialundervisning (2017) slår fast at sakkunnig vurdering skal ligge til grunn for IOP-ane, og at IOP-ane skal vera levande dokument i aktiv bruk. Nordahl og Hausstätter (2009)

peikar på at samanhengen mellom desse to dokumenta ofte ikkje er god nok. IOP-en er for lite konkret, måla uklare og dei to dokumenta heng ikkje saman (Nordahl & Hausstätter, 2009). For at IOP-en skal vera det bruksdokumentet det er meint å vera, må måla vera konkrete og realistiske og det er skulen som har ansvar for dette. Riksrevisjonen (2011) skriv også at det er eit generelt problem at det er manglande samheng mellom IOP og sakkunnig vurdering (Riksrevisjonen, 2011). Heimen og PP-tenesta skal årleg få tilsendt ei evaluering av IOP-en i form av ein årsrapport om den spesialundervisinga som er gjeve, og ein kan stille spørsmål med kvaliteten på desse med tanke på momenta ovanfor. Nordahl & Hausstätter (2009) peikar på at det «synes imidlertid som om PP-tjenesten har en liten rolle i vurderingen av kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet som faktisk blir gitt» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 103). Barneombudet (2017) viser til ei mor som har erfaring med at PPT gjorde ein god og engasjert jobb fram til sakkunnig vurdering var ferdig, men at dei forsvann etterpå, og dei siterer mora på: «PPT er veldig gode på å kartlegge min sønns behov. Og de er fantastisk gode til å ignorere oppfølgingen etterpå» (Barneombudet, 2017, s. 49).

Nordahl-rapporten slår fast at dagens system for spesialpedagogisk tilbod er ekskluderande. (Kunnskapsdepartementet, 2019a) Ordninga med individuelle rettar for spesialpedagogisk hjelp og sakkunnig vurdering i praksis fører til å mange ikkje vert godt nok inkludert i fellesskapet. I tillegg vert det lagt vekt på at det er få insentiv for å legge til rette for at desse elevane skal få eit inkluderande tilbod (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For skulane tener sakkunnig vurdering to formål, det eine er å slå fast kva ressursar som bli gjeve kvar einskild elev som får spesialundervising, det andre er å gje pedagogiske tips og råd til læraren.

I fleire omgangar er det blitt foreslått å fjerne den individuelle retten til sakkunnig vurdering (Tveitnes, 2018), seinast av Nordahl-utvalet (Nordahl, 2018). Grunngevinga er at spesialundervising ikkje har fungert godt nok, og ikkje minst for å frigjera ressursar til å arbeide systemretta i skulane. Status er i dag at 80 % av tida til PPT går med på å skrive individuelle sakkunnige vurderingar (Nordahl, 2018).

#### 4.5 Sakkunnige vurdering og samarbeidet med PPT

Ulike undersøkingar er gjort på PP-tenesta sin bruk av arbeidstid, og Nordahl-utvalet peikar på at PP-tenesta bruker halvparten av arbeidstida si på sjølve skrivinga av dei sakkunnige vurderingane. Totalt vert 80 % av arbeidstida brukt til arbeid med dei ulike fasane med

sakkunnige vurdering (Nordahl, 2018). Likevel vert det peika på at dei sakkunnige vurderingane ikkje treff godt nok. Det kan henge saman med for stor avstand mellom skulane og pp-tenesta. Difor føreslår utvalet at PP-tenesta skal arbeide tettare med skulane. (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

Det kan sjå ut til at arbeidet med dei sakkunnige tek for mykje tid for pp-tenesta, og skulane etterspør ikkje i same grad systemretta rettleiing. Det vert peika på at PP-tenesta sitt arbeid med systemisk rettleiing ikkje har same juridiske forankring som individsaker (Hustad et al., 2013). Dette med PPT sine arbeidsmåtar er stadig oppe til debatt. Nordahl-utvalet meinte at spesialkompetansen som PP-tenesta sit på, betre kunne nyttast på skulane (Nordahl, 2018). Også tidlegare har debatten vore om PP-tenesta arbeider best i, eller ved sida av skulen. Etter kvart har det blitt stilt krav til at PPT skal arbeide systemretta. (Befring & Tangen, 2006) Opplæringslova § 5-6 slår fast at: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.» Opplæringslova peikar altså på systemretta arbeid, men då knytt til elevar med særlege behov.

Riksrevisjonen gjorde i 2011 ei omfattande undersøking av spesialundervisinga i Noreg. Dei fann ut at tett samarbeid mellom PPT og skulane hadde stor betydning for kvaliteten på dei sakkunnige vurderingane. Når PPT skal utarbeida sakkunnige vurderingar er den pedagogiske rapporten frå skulane viktig. I tre av fire saker som Riksrevisjonen gjekk gjennom førelåg det ein pedagogisk rapport, men at dei i hovudsak skildrar vanskaner til eleven, men lite om utprøvde tiltak og kartleggingar. Dei fann og ut at skulane som hadde eit tett samarbeid med PPT leverte i større grad pedagogiske rapportar (Riksrevisjonen, 2011).

Vidare peikar Riksrevisjonen på at mange sakkunnige vurderingar har manglar, at dei er vanskefokuserte og nokre gonger tek dei heller ikkje stilling til kva opplæringsmål det skal undervisast etter (Riksrevisjonen, 2011). Vanskefokuset i dei pedagogiske rapportane vert altså vidareført, og det manglar tiltak. Barneombodet (2017) peikar på at spesialundervising vert tilrådd utan at PPT skildrar korleis dei ynskjer at tildelt ressurs skal brukas: «I mange saker ramser PPT opp hva eleven trenger, men lite om hvordan det skal gjøres, for eksempel: Tilrådes spesialundervising i teoretiske fag og på områdene oppmerksomhet, konsentrasjon og eksekutive funksjoner» (Barneombudet, 2017, s. 60). Fleire foreldre fortel òg at den

sakkunnige vurderinga ikkje er uavhengig, men at den er styrt av føringar frå kommunen med tanke på økonomi (Barneombudet, 2017).

#### 4.6 Sakkunnige vurderingar og framtidsskulen

Ludvigsen-utvalet leverte to rapportar om framtidsskulen, «Elevenes læring i fremtidens skole» (NOU 2014:7) og «Fremtidens skole» (NOU 2015:8). I dei to rapportane kom Ludvigsen-utvalet med forslag til kva endringar skulen burde gjera for å vera best mogleg rusta for framtida. Det blei føreslått ei fornying av skulefaga for at faga skulle vera meir retta mot dei behova som arbeidslivet vil ha i framtida. I den fyrste rapporten vert det peika på at elevane bli rusta for eit samfunn med større mangfald, høg grad av kompleksitet og hurtige endringar. Sakkunnig vurdering og spesialundervisning er i svært liten grad nemnt i dei to rapportane, men utvalet legg til grunn at «Bedre kvalitet i opplæringen kan bidra til at færre elever vil ha behov for spesialundervisning, blant annet fordi kvalitetsheving av de allmenne tilbudene også har stor betydning for elever med særskilte behov» (NOU 2015:8, s. 98).

Våren 2021 reknar ein med at det kjem ny opplæringslov, denne har vore ute på høyring våren 2020. Opplæringslovutvalet føreslår fleire endringar i opplæringslova, dei viktigaste punkta som omhandlar spesialundervisning er at kravet til sakkunnig undervisning vert fjerna i mange saker. Vidare skal det innførast nye omgrep, ordinær undervisning blir kalla universell undervisning og spesialundervisning vert kalla individuell tilrettelagt opplæring. Individuelt tilrettelagt opplæring skal som hovudregel bli gjeve av lærarar, og det vert poengtert at assistentar ikkje skal undervisa (NOU 2019:23).

## 5. Forskingsdesign og metode

### 5.1 Innleiing

I denne delen av oppgåva vil eg gjera greie for kva metode eg har brukt og kvifor. Dei ulike delane i forskingsprosessen vil bli gjennomgått og vurdert. Eg vil og vurdere prosjektets validitet og kva etiske vurderingar som er gjort.

Prosjektets formål var å undersøkje erfaringar og synspunkt til lærarar og rektorar om sakkunnige vurderingar og deira vurdering av desse dokumenta. Formålet var utslagsgjevande i val av metodisk tilnærming, og eg vurderte at ei kvalitativ undersøkning var det som kunne belysa problemstillinga best. Ifølgje Thagaard (2013) er intervju ein særleg egna metode for å få informasjon om korleis informantane opplever og forstår seg sjølv og sine omgjevnader. Og

det kvalitative forskningsintervjuet er særleg eigna fordi "Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer" (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 20). For min del handla det om forstå kva erfaringar deltakarane hadde med sakkunnige vurderingar, og samanlikne erfaringane med forskning som er gjort på området.

Dei sakkunnige vurderingane er ein viktig del av kunnskapsgrunnlaget når det skal skrivast enkeltvedtak. I hovudsak er det den kommunale PP-tenesta som utarbeidar sakkunnige vurderingar, og i mange tilfelle blir tilrådingane fylgde opp i enkeltvedtaka. Kvaliteten på dei sakkunnige vurderingane er difor av stor betydning. Målet med forskinga mi var å undersøkje korleis dei sakkunnige vurderingane vart brukt, og om dei svarte på dei pedagogiske utfordringane og behova som dei tilsette på skulen hadde. Forskingsspørsmåla mine vart difor:

- Kva rolle har dei sakkunnige vurderingane i skulen?
- Treff dei sakkunnige vurderingane på det pedagogiske behovet i skulen?
- Korleis vert dei sakkunnige vurderingane brukt i skulen?
- Treng skulen dei sakkunnige vurderingane, eller er det andre samarbeidsformer som er meir verdsett?

## 5.2 Studiens aktualitet

Sakkunnige vurderingar er eit sentralt dokument i samband med spesialundervising. Elevar ein mistenkjer at ikkje klarer å fylgje kompetansemåla har rett å få ei sakkunnig vurdering av opplæringstilbodet (*Opplæringslova*, 1998). I 2019-2020 var det 48 939 elevar som fekk spesialundervising etter enkeltvedtak. Det utgjer 7,7 % av alle elevar i norsk grunnskule («GSI - Grunnskolens Informasjonssystem», 2019). Enkeltvedtaka er basert på ei sakkunnig vurdering. Store ressursar vert brukt på utarbeiding av dei sakkunnige vurderingane, desse er i stor grad førande for kva spesialundervising som vert gjeve i etterkant. Spesialundervising vert stadig debattert og er stadig aktuelt sidan det vert brukt store ressursar på området. Denne studien vil vera med å gje meir kunnskap om korleis dei sakkunnige vurderingane vert brukt og vurdert av aktørane i skulen.

### 5.3 Deltakarane:

Deltakarane i studien var lærarar og rektorar som hadde erfaring med PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen. «Kvalitative studier baserer seg på strategiske utval, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60). I studien var både rektorar og lærarar var interessante, fordi dei har ulike erfaringar med dei sakkunnige vurderingane i skulekvardagen. Rektorane brukar dei i alle fall når dei skriv enkeltvedtak, og lærarane når dei skriv IOP. Målet mitt i fyrste omgang var å få tak i 2-3 på 5-6 skular. Altså ein stad mellom 10 og 18 deltakarar. Kvale & Brinkmann (2015) skriv at talet deltakarar ikkje må vera for lite eller for stort. «Viss antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Hvis antallet intervjupersoner er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene» (Kvale et al., 2015, s. 148). Utvalet mitt blei passe stort til å arbeide med i eit slikt prosjekt, sjølv om situasjonen blei slik at det ikkje let seg gjera å gjennomføra like mange intervju som eg hadde planlagt. På nokre spørsmål ser det ut til at eg nådd eit metningspunkt, medan det på andre området kunne vore nyttig å gjort fleire og grundigare undersøkingar.

#### 5.3.1 Rekruttering

Eg tok fyrst kontakt med åtte tilfeldig trekte rektorar via e-post, med vedlagt skriv om deltaking i studien (Vedlegg 3). I brevet kom det tydeleg fram at eg ville ta kontakt på telefon viss eg ikkje fekk svar. Brevet inneheldt ein introduserte av meg sjølv, formålet med forskingsprosjektet og ein førespurnad om deltaking. Eg bad dei om å sende førespurnaden vidare til lærarar som kunne vera aktuelle deltakarar. Denne metoden er kalla snøballmetoden, at ein kontaktar nokre kvalifiserte deltakarar som vert bedt om å bidra til å finne andre aktuelle kandidatar (Thagaard, 2013, s. 62) Responsen på e-posten var lunken, det var fleire eg ikkje fekk svar frå, og dei fyrste svara eg fekk var negative. Rektorane forklarte det med stort arbeidspress, arbeid med nye læreplanar og lite tid. Nokre sende heller ikkje e-posten vidare til lærarane, fordi dei ikkje ville leggja på lærarane ei større byrde.

Som eg hadde gitt beskjed om i brevet tok eg etter kvart kontakt med rektorane på telefon. Responsen var meir oppmuntrande sjølv om det var varierende i kor stor grad rektor hadde gjort noko aktivt for at lærarar på skulen skulle delta. Ein rektor var tydeleg på at det ikkje var mogleg verken for henne eller nokre lærarar å delta, og forklara det med stort arbeidspress,



særleg i samband med innføring av ny læreplan. Likevel var ho tydeleg på at ho syntest det var eit interessant tema. Resultatet vart ein uformell samtale på om lag ein halv time der ho snakka engasjert om prosjektet og at temaet var noko som engasjerte henne.

Den fyrste som ynskja og hadde moglegheit til å delta var ein rektor, som òg hadde to lærarar som ynskja å delta. Her fekk eg avtalt intervju veka etter. Samstundes som eg fekk avtalt intervju med desse tre arbeidde eg vidare med å få kontakt med andre. Dei to neste rektorane eg snakka med hadde ikkje lest e-posten grundig, men var veldig positive når eg snakka med dei. Dei syntest det var ei aktuell problemstilling som var av interesse. Dei skulle ta kontakt med meg etter at dei hadde undersøkt om det var nokon i personalet som ynskja å delta. Då eg tok kontakt på ny veka etter hadde dei ikkje fått med seg nokre lærarar, så den eine takka nei, medan ville delta om det var greitt at rektor deltok utan lærarar. Saman me med rettleiar fann eg ut at det var ei grei løysing. Dei tre neste eg gjorde avtale med var ein rektor og to lærarar på same skule, og det same på ein siste skule. Totalt hadde eg då avtale med 10 stykk, 4 rektorarar og 6 lærarar.

På grunn av situasjonen som oppstod kring utbrotet av Korona-viruset vart det i samråd med rettleiar bestemt at det var nok å berre intervju 8 av dei 10 eg hadde avtale med, 3 rektorarar og 5 lærarar. Situasjonen gjorde det vanskeleg for dei to siste å delta, og det var samla inn nok data til å kunne gjennomføra studien. Deltakarane var frå 3 ulike kommunar og 4 ulike skular. Dei fem som var i undervising hadde forskjellige titlar, men felles var at dei var lærarar som hadde erfaring med å undervise elevar som hadde sakkunnig vurdering. Sidan studien handlar om erfaringar med sakkunnige vurderingar var det ikkje viktig for meg kva trinn dei underviste på, men alle deltakarar har grunnskolebakgrunn.

#### 5.4 Intervju

Å gjera intervju i kvalitative studiar handlar om å skape ein trygg atmosfære for deltakarane, slik at dei ope kan fortelje om sine erfaringar. I mitt forskingsprosjekt handlar det om å gjera ein grundig jobb både før intervjusituasjonen og under. På den måten kan eg få innblikk i korleis deltakarane vurderer dei sakkunnige vurderingane. Dillard seier at intervju handlar om å få innblikk i intervjupersonens indre liv: «(...) a way of writing the world, a way of bringing the world into play. The interview is not a mirror of the so called external world, nor is it a window into the inner life of the person» (Denzin, 2009, s. 217).

Mitt arbeid med intervjua starta allereie når prosjektskissa var ferdig i byrjinga av desember. Eg laga ein intervjuguide som eg brukte i søknaden til Norsk senter for forskingsdata (NSD). Søknad til NSD er naudsynt når ein planlegg taleopptak av intervjua. Når søknaden var godkjend starta eg med å finne deltakarar til studien. Kvaliteten på intervjua er avhengig av ein god intervjuguide. Intervjuguide vart utarbeida og finpusa fleire gonger. Like viktig som gode spørsmål var òg det å få gode oppfølgingsspørsmål som bidreg til å få fram deltakarene sine refleksjonar. Formålet med oppfølgingsspørsmål er ifølgje Thagaard (2013) å få meir detaljert informasjon og meir nyanser om det som deltakarane skildrar. Thagaard held også fram viktigheita av opne spørsmål som inviterer intervjupersonen til å koma med sine synspunkt og erfaringar (Thagaard, 2013). Målet mitt var at intervjuguiden skulle innehalde gode, opne spørsmål som kunne hjelpe deltakarane til å dela sine tankar og erfaringar. Intervjuguiden var eit utgangspunkt for samtalen mellom meg som intervjuar og deltakarane i studien, ei rettesnor som eg kunne orientera meg ut frå.

Spørsmålet om ein skal ta notat undervegs i intervjuet, eller om ein skal ta lydopptak må vurderast ut frå tema. I dag finns det svært gode lydopptakarar som lett kan brukast, men berre med samtykke frå intervjuobjektet. Thagaard (2013) held fram at det er å føretrekka å ta lydopptak for at forskaren då «kan konsentrere seg om intervjupersonen og dennes reaksjoner» (Thagaard, 2013, s. 112). Sitat vert òg lettare å presentera i resultata. Eit intervju der ein berre tek notat vil redusera mengda data, i tillegg til at ein allereie kjem i ein analyseprosess medan ein intervjuar. For å oppnå ein best mogleg intervjusituasjon og for å kunne analysa data på ein god måte i etterkant baserte eg intervjua på lydopptak, men hadde i tillegg med ei notatblokk for å kunne notera ned tankar og tema som kom fram i løpet av intervjuet. Thagaard (2013) viser til at denne kombinasjonen kan vera positiv for at intervjupersonen skal få tid til å tenke seg om, og vurdere om det er meir å leggja til. (Thagaard, 2013) Eg brukte notatblokka noko undervegs, for å notera viktige oppfølgingsspørsmål, eller markera i intervjuguide kva som var viktig å ta opp att. Eg noterte også i etterkant av intervjua korleis eg følte flyten var samtalen, kroppsspråket og tankar eg gjorde meg.

Eg gjennomførte fyrst 3 intervju ved ein skule. Der intervjua eg rektor og to andre tilsette. Desse intervjua gav med erfaring med intervjusituasjonen, og det gav med og ein peikepinn på kor mykje informasjon eg fekk til å analysa. Deltakarane var lette å intervju og eg

opplevde det som den engasjerande fasen av studien som Kvale & Brinkmann (2015) skildrar som spanande og inspirerande. Inntrykket mitt etter dei fyrste intervjuar var at her var det mykje data å arbeide med i analysen, og eg fekk ei god kjensle med tanke på det vidare arbeidet. Dei positive opplevingane tok eg med meg vidare når vidare når i arbeidsveka etter hadde eg eit intervju med ein rektor. Dei to neste intervjuar gjorde eg dagen etter at skulane stengte i grunna Korona-viruset. Lærarane var ennå på skulen og kunne gjennomføra intervjuar som avtalt. Dei to siste intervjuar gjorde eg gjennom videosamtale etter at skulane var stengt. At intervjuar måtte utførast på ei alternativ plattform kunne ha gjort det vanskeleg, men avstanden mellom oss stod ikkje i vegen for gode intervju. Felles interesse for temaet gjorde at den fysiske avstanden ikkje var til hinder. Eit forskingsintervju er ein samtale mellom to partar om eit emne av felles interesse (Kvale et al., 2015), noko eg også opplevde sjølv om situasjonen gjorde det noko meir spesielt.

### 5.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuar vart gjennomført i perioden mellom 19. februar og 18. mars 2020. Dei fyrste seks intervjuar var på arbeidsplassen til deltakarane, medan dei to siste vart gjennomført som videokonferanse på grunn av stenginga som fylgde Korona-utbrotet. Lydopptaka av intervjuar er frå 20 til 36 minutt lange, men i tillegg til sjølv opptaket brukte eg òg tid på introduksjon og i nokre tilfelle samtale i etterkant. Dei fyrste minutta av intervjuar er ifølgje Thagaard (Thagaard, 2013) avgjerande for å etablere kontakt med intervjuobjektet, og det var viktig for meg å skape ein god og trygg atmosfære for deltakarane. Derfor starta eg alle intervjuar med litt uformell fagleg og ikkje fagleg prat. Før intervjuet fekk eg òg underskrive samtykkeerklæringa frå deltakarane (Vedlegg 6).

Inntrykket mitt etter det fyrste intervjuet var at det var ein spanande og kjekk situasjon som eg kjente eg kunne trivast i. Eg opplevde intervjuar noko forskjellig. Nokre av informantane hadde mykje å sei, medan andre intervjuar bar preg av at dette ikkje var eit tema som er eit kvardagsleg tema på lærarrommet. Samla sett gjekk intervjuar fint, og den tydelegare skilnaden var nok at nokon hadde erfaring og mange døme, medan enkelte deltakarar ikkje hadde like mykje erfaringar med sakkunnig vurdering. Thagaard held fram at det er ein fordel om rekkefølga på spørsmåla er fleksibel og vert tilpassa intervjuobjektet sine erfaringar og synspunkt. (Thagaard, 2013) Dette var noko eg erfarte fleire gonger i løpet av intervjuar, at eg måtte sjonglere i rekkefølga på spørsmåla fordi intervjudeltakarane fortalte og tok fram tema

som eg hadde tenkt å koma til. Dette opplevde eg at engasjerte meg, samstundes som det gjorde det intervjusituasjonen meir krevjande og uoversiktleg. Eg brukte intervjuguiden som eit utgangspunkt for samtalen, for å kontrollera at eg var innom alle tema, men rekkefølga var styrt av samtalen. I etterkant ser eg at spørsmåla blei noko forskjellig vekta, og at nokre tema vart grundigare belyst enn andre i dei ulike intervju. I arbeidet med analysen ser eg at det var tema eg gjerne ville hatt meir data på, og tanken har slått meg at det hadde vore interessant med eit oppfølgingsintervju, eventuelt nokre nye som var direkte knytt til nokre av temaa som analysen fekk fram.

Deltakarane hadde ulike tilnærming til det å late seg intervju, nokre gav uttrykk for at dei gledde seg til ein samtale om temaet, medan nokre uttrykte at dei hadde grudd seg. Thagaard (2013) skriv at det er ein fordel å starte med nøytrale emne, som det er greitt å samtale om, og at ein skapar god kontakt ved å lytting, vise interesse, forståing og respekt for det som vert sagt. (Thagaard, 2013) Dette gjorde eg gjennom alle intervju, og mitt mål var å skape ein så god og trygg atmosfære der formålet var å lytte til dei ulike erfaringane som var i felten. I etterkant av intervju fekk eg tilbakemelding frå alle at dei syns det var kjekt, fleire gav uttrykk for at dei ville lesa oppgåva når det var ferdig. Fleire av deltakarane gav òg uttrykk for det som Kvale & Brinkmann (2015) skriv at «etter et forskingsintervju er en vanlig erfaring at intervjupersonene har opplevd intervjuet som en berikelse, har nytt følelsen av å kunne snakke fritt ned en oppmerksom tilhører og kanskje fått ny innsikt i betydningsfulle temaer i deres livsverden» (Kvale et al., 2015, s. 160). Det døme som eg hugsar best var ein rektor som uttrykte at det hadde vore travelt i forkant, at det ikkje hadde vore tid til å førebu seg til intervjuet, men då intervjuet var ferdig vart det tydeleg gjeve uttrykk for at det hadde vore ei svært god og interessant oppleving.

## 5.6 Transkribering

Transkripsjon er den nedskrivne fortolkinga av samtalen mellom intervjuar og intervjupersonen. Prosessen med skilnaden i talespråk og skriftleg språk kan by på ei rekke praktiske og prinsipielle utfordringar (Kvale et al., 2015). Blant anna er det lett å tenkje seg at den transkriberte teksten er dei eigentlege empiriske data i eit intervjuprosjekt (Kvale et al., 2015), men den intervju er meir enn ord, noko som ein transkripsjon ikkje klarar å fanga. Eg valde å gjera transkriberinga sjølv med hjelp av NVivo. NVivo er eit dataprogram som hjelper med å sortera store mengder data og identifisera mønster i tekstane («Nvivo», 2020;

Thagaard, 2013, s. 189). I eit mindre prosjekt som dette er det naturleg å utføra transkriberinga sjølv, og det er ein god start på analysen ein skal arbeide etterpå. Ein blir enda betre kjend med datamaterialet og kan starte å gjera notat til analysen. Eg gjorde transkriberinga fortløpande etter som eg hadde utført intervjuet, og transkripsjonsfjellet vart difor ikkje umogleg å koma over. Ein annan fordel er at du har intervjusituasjonen friskt i minne og kan lettare hugse kva som blei sagt.

I sjølve transkriberinga valde eg å skrive mest mogleg ordrett det som vart sagt, eg tok med når deltakaren retta på seg sjølv, markerte pausar, og la inn pauseord «eeh», «mmm» og «mhm». På den måten kunne eg når las gjennom intervjuet i etterkant og få med mest mogleg av heilskapen av det som vart sagt og måten det vart sagt på. Eg la også inn kommentarar i transkripsjonen viss det var lange tenkepausar, latter eller anna som kunne vera nyttig i vidare fortolking av teksten.

### 5.7 Analyseprosessen

Formålet med studien var å finne ut korleis dei sakkunnige vurderingane vart brukt i skulen, og korleis deltakarane vurderte nytten av dei. Når eg skulle byrje å analysa dataa valde eg det Thagaard (2013) kallar ein temasentrert analyse. Eg gjorde analysen ut frå dei fire hovudpunkta med underkategoriar. Fyrst valde eg å gjera ei grov kategorisering, eg delte inn all intervjudata inn i to deler, det som vart snakka om sakkunnige vurderingar i skulen, og så det som var nemnd om sakkunnige vurderingar og PPT. NVivo er eit godt reiskap for å gjera vidare kategoriseringar. Eg ynskja å knytte intervjudata til det som var av tidlegare forskning, og andre data som eg hadde, ein såkalla deduktiv prosess (Thagaard, 2013). Kategoriane vart likevel meir eller mindre til av seg sjølv, ut frå mengda data som eg hadde i dei ulike underkategoriane. Kvale & Brinkmann (2015) brukar bileta om å vera gruvearbeider eller reisande. Ein kan sjå på analysearbeidet som det å vera ein gruvearbeider som leiter etter skjulte skattar, eller ein kan sjå på det som at intervjuaren er ein reisande til ein framand stad som blir guida og oppfordrar intervjudeltakaren til å fortelje sine eigne historier (Kvale et al., 2015, s. 71).

Ei utfordring med ein slik måte å arbeide på, er at nokre utsegn passar i fleire kategoriar, og det var til tider vanskeleg sikre at eg fekk plassert alt der det skulle. I analysen valde eg ofte å ta med heile avsnitt for å lettare kunne gjera nærmare analyser seinare. Thagaard (2013) viser

til at ei innvending mot ei deduktiv måte å arbeide på er at deltakarane kan føle at deira bidrag blir lausrive frå samanhengen, og derfor ser annleis ut enn dei hadde sett for seg (Thagaard, 2013). Eg brukte mest mogleg avsnitt i analysen, for å unngå at kommentarar skulle bli rive laus frå samanhengen.

Intervjuguidane eg brukte var forskjellige til rektorar og lærarar, men i analysen gjorde eg ikkje skilnad på kven som snakka om dei ulike temaa. Likevel er det nokre tema som rektorarar naturlegvis snakka meir enn om lærarar, og omvendt. Ei utfordring eg støtte på var at eg oppdaga at nokre tema var betre belyst i nokre intervju, og at det i nokre av kategoriane gjerne kunne ha vore meir data. Nokre tema som blei lyfta opp var òg interessante og eg skulle i nokre tilfelle ha ynskja å utforske desse meir.

I arbeidet med analysen brukte eg meiningsfortetting som reiskap for analysen. Meiningsfortetting inneber at lengre tekstavsnitt vert korta ned til korte og konsise setningar (Kvale et al., 2015). Eg brukte denne metoden for å få oversikt og sjå mønster i det deltakarane sa. Kategoriane som vaks fram vart brukt i det vidare analysearbeidet og la grunnlag for sjølv analysen. Vidare brukte eg også noko meiningsfortolkning (Kvale et al., 2015) der eg prøvde å analysera kva som låg bak dei ulike utsegna. Kodane eg brukte tok utgangspunkt i delspørsmåla i studien, men det var òg nye kategoriar som vaks fram i løpet av analysen.

I presentasjonen av analysen har eg brukt sitat frå intervju. Det er referansar til dei transkriberte intervju der rektorane har fått nummer 1-3 og lærarane nummer 4-8. Det er ein viss grad av skilnad i kor mange direkte sitat det er frå dei ulike intervju. Sitat er ofte brukt for å synleggjera noko som fleire har utalt seg om.

## 5.8 Studiens validitet

Validitet er spørsmålet om studien er truverdig og gyldig, og om den representerer den røynda som er studert (Thagaard, 2013). Det finnast både indre og ytre validitet, der indre validitet handlar om at dei tolkingane ein har gjort er gyldige innanfor det ein har studert, medan ytre validitet handlar om desse tolkingane er gyldige mot ein større samanheng. Dette er også knytt til reliabilitet, som handlar om studiens resultat er pålitelege. For at studiens reliabilitet skal styrkast er det viktig at studien er gjennomsiiktig, og at ein forklarar kva vurderingar som er gjort gjennom heile studien (Thagaard, 2013).

Validitet høyrer «ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen» (Kvale et al., 2015, s. 277). Gyldigheita til studien er blant anna avhengig av forskingsspørsmåla, noko eg har teke omsyn til når eg har undersøkt kva erfaringar deltakarane har (Kvale et al., 2015). Erfaringane til deltakarane er nyttige, men ein skal vera forsiktig med å generalisera for mykje.

To vanlege truslar i eit kvalitativt forskingsprosjekt er partiskheit og forskaren si påverknad på situasjonen som vert studert (Maxwell, 2008). Gjennom heile studien har lagt vinn på å ikkje påverke resultatata, men ein gjennom alle fortolkingar ein gjer vil det vera mogleg for at mi forforståing pregar resultatet. Ved å vera merksam på dette kan ein sikre validiteten til oppgåva. Mi oppgåve er eit kvalitativ forskingsprosjekt der eg har brukt intervju som metode for datainnsamling. Kvale (2015) skriv at «En vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne» (Kvale et al., 2015, s. 281). Dette er viktig å ha med seg når ein skal analysera data, og at analysen vert målt mot tidlegare forskning. Det er òg viktig som Thagaard (2013) viser til at validiteten handlar om tolkingane ein har kome fram til er gyldige og at det då er viktig at «Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger» (Thagaard, 2013, s. 194).

Når ein skal skrive ei slik oppgåve som dette er det lett at ein ikkje er medviten sin eigen forskaridentitet. Eg som forskar har med meg mine erfaringar og tankar i forkant av arbeidet. Kunnskapen eg har om emnet kan vera ei styrke, men det kan òg prege resultatata i studien. At eg hadde kjennskap til sakkunnige vurderingar ser eg på som ein styrke i datainnsamlinga, deltakarane kunne snakke fritt om eit tema som begge hadde kunnskap om. Det er lettare å stille gode spørsmål òg vera ein god intervjuar når ein har kjennskap til tema. Likevel er det ein fare for at spørsmåla minne var ledande, og at mine haldningar prega samtalen. Derfor var det viktig for meg at spørsmåla var opne, og at det var deltakarane sine erfaringar som skulle kome fram. Eg var òg medviten dette når eg søkte deltakarar, at dei hadde erfaring med sakkunnig vurderingar. Mi forforståing vil då få mindre rom i ein samtale.

## 5.9 Forskingsetikk

Eit viktig verktøy når ein skal arbeide med forskning er retningslinjene frå Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESHpublikasjon, 2016) Retningslinjene skal hjelpe forskaren til å sikre at deltakarane har forstått kva deltaking

inneber, og at deltakarane ikkje har negative opplevingar med å delta i forskingsprosjektet. (NESHpublikasjon, 2016) Retningslinjene er obligatoriske å styra etter når ein skal forska. I retningslinjene vert det skildra grunnleggjande normer og verdiar som ligg til grunn for forskinga. Prosjektet blei meldt til NSD i midten av januar og godkjent kort tid etterpå (Vedlegg 5)

I mitt prosjekt har dette blant anna handla om trygg behandling av personopplysningar og lagring av datamateriale. Angående lagring av data fylgjer eg Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datatryggleik. Deltakarane har også fått informasjonsskriv og har underskrive samtykkeskjema, der dei òg har fått opplysningar om moglegheita at dei kan trekke seg frå prosjektet viss dei måtte ynskje det (Vedlegg 6). Deltakarane har blitt behandla anonymt gjennom heile studien. Der eg har sitert deltakarane har eg gjeve deltakarane ein kode som er knytt til dei. For at dei ulike deltakarane ikkje skal kjenne at sine kollegaers utsegn har dei fått eit nummer som er uavhengig av rekkefølga i intervjurunden. Som forskar har eg ansvar for at forskinga mi tek vare på enkeltindivid, og at enkeltindividets interesser ikkje blir sett til side for å oppnå resultat i forskinga (NESHpublikasjon, 2016). Deltaking i prosjektet er etter mi vurdering ikkje knytt til noko særleg risiko for deltakarane, temaet er lite personleg og utleverande. Under intervjuet var det viktig for meg at det blei skapt ei god atmosfære og at deltakarane fekk ei god oppleving av å bli høyrte. I etterkant av intervjuet har det vore viktig for meg at deltakarane har blitt korrekt sitert og at utsegna er brukt i på ein god måte i oppgåva.

## 6. Analyse

Den empiriske analysen av intervjuet er presentert og organisert tematisk. I dei tilfella der lærarar og rektorar hadde ulike, eller til dels motstridande synspunkt har eg gjort det tydeleg i presentasjonen av analysen. Analysen er organisert i fire hovudkategoriar. Desse er:

- PPT sitt kunnskapsgrunnlag for sakkunnig vurdering
- Det pedagogiske innhaldet i dei sakkunnige vurderingane
- Skulen sin bruk av dei sakkunnige vurderingane
- Treng skulen dei sakkunnige vurderingane?

I presentasjonen er det aktivt bruk av sitat frå dei transkriberte intervjuet. Sitata vert markert med eit nummer på deltakaren og sidetal i transkripsjonen. Sitata er omskrivne til nynorsk og



tidvis er det gjort mindre språklege endringar utan at meiningsinnhaldet har blitt endra. Det er velkjent at det som munnleg kan oppfattast som velformulert, ikkje framstår like velformulert når det vert transkribert. «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når den leses høyt» (Kvale et al., 2015, s. 205).

## 6.1 PPT sitt kunnskapsgrunnlag for sakkunnig vurdering

### 6.1.1 Barnet gjenfortalt i sakkunnig vurdering

I analysen kjem det fram at deltakarane er opptekne av korleis borna vert framstilt i dei sakkunnige vurderingane. Analysen viser at lærarane og skuleleiarane har ei oppfatning av at dei sakkunnige vurderingane ikkje alltid speglar barnet på rett måte. Analysen viser at det har hendt at skulen har fått sakkunnige vurderingar der skulen meiner at barnet ikkje blir framstilt på rett måte, og at behova til barnet ikkje blir skildra riktig. Dette gjer det vanskeleg å skrive gode individuelle opplæringsplanar ifølgje ein rektor. Rektoren fortel vidare at sjølv om dette er noko ein har hatt eit samarbeid med PPT om å utbetra så er dette gapet for stort i dag. Gapet er det ikkje PPT åleine som er skuld i, og det har blitt mindre enn det var for nokre år sidan. Rektoren meiner at det er ulike grunnar til dette, skulen må til dømes bli flinkare til å tydeleggjera elevens behov i møte med PPT, slik at ein saman kan betre kvaliteten på sakkunnige vurderingar.

Dei sakkunnige vurderingane vert skrivne for eit eller fleire år. I løpet av desse åra kan det skje mykje, og det kan fort hende at situasjonen som er skildra i sakkunnig vurdering ikkje stemmer lengre. Deltakarar peikar på at sakkunnig vurdering er eit statisk dokument, medan situasjonen til eleven er dynamisk gjennom året. Det kan vera at PPT har tilrådd tiltak med bakgrunn i den kunnskapen dei hadde på det tidspunktet sakkunnig vurdering blei skriven, til dømes eineundervising, eller i små grupper. Når sakkunnig vurdering blir skrivne for fleire år om gonga, kan det henda at situasjonen har forandra seg, og at ein i enkeltvedtak då skriv at eleven skal arbeide meir i klassen. Ein rektor peikar på at det òg kan forandre seg i løpet av eit skuleår. Skulesituasjonen kan forandre seg og det blir haldt fram at

plutseleg gjer ein elev eit hopp, plutseleg knekk dei lesekode, plutseleg skjer det ting, (...) i heimen som påverkar læringssituasjonen, eller klassemiljø. Det er så mange

faktorarar som spelar inn. (...) Plutseleg har eleven nådd dei måla dei skal i september, som PPT tenkte skulle bruke heile året på (R3:11).

Sakkunnige vurderingar er med andre ord eit dokument med kort haldbarheit ifylgje fleire av deltakarane i studien. Det vert peika på at det er vanskeleg å halde den oppdatert og i tråd med situasjonen i klasserommet til ei kvar tid. Det vert vidare peika på at sjølv om dei sakkunnige vurderingane er omfattande, så må ein ofte fokusera på punkt/ting/læringsmål/utviklingsmål som ikkje står i sakkunnig vurdering. Andre gonger arbeider ein med noko som berre omfattar ein veldig liten del av den sakkunnige vurderinga. Fleire av deltakarane nemner at på tross av at kontaktpersonen i PPT har sett seg godt inn i saken, skrevet ein grundig sakkunnig vurdering, så er det er skulen som kjenner eleven best. «For det er faktisk vi som kjenner eleven best, saman med foreldra. Og vi som møter eleven kvar dag» (L7:11) «Som oftast, viss den som er kontaktperson til barnet, har sett seg godt inn i saken, så er det jo ofte eit ganske godt og grundig dokument, samtidig så føler eg at det er me som kjenner elevane best» (L6:3).

#### 6.1.2 Den pedagogiske treffsikkerheita til dei sakkunnige vurderingane

Analysen viser at deltakarane har erfaring med at dei sakkunnige vurderingane ikkje alltid speglar utfordringane til eleven og i klasserommet. Deltakarane i studien peikar på at det ikkje alltid er samsvar mellom dei tilrådingane som ligg i sakkunnig vurdering og den faktiske behovet i kvardagen. Det vert blant anna peika på at den sakkunnige vurderinga ikkje tek høgde for at det i utgangspunktet er ei krevjande øving å undervisa ein heil klasse, og at dei tilrådingane som kjem i sakkunnig vurdering ikkje alltid let seg gjennomføra. Det understrekar ein lærar med at «Det å tilpasse til 30 elever er ikkje så lett, men det kan ein gjerne få inntrykk av frå nokon i PPT» (L4:1).

Lærarar peikar på at dei opplever at PP-rådgjevarane tek for lett på korleis ein skal gjera for å få til ei god og tilpassa undervising. Dei går inn i eit samarbeid med PPT og har forventning om at PP-tenesta ska bidra med noko forløysande, men dei opplever at tiltaka som kjem i sakkunnig vurdering ikkje er praktisk, pedagogisk moglege å gjennomføra i kvardagen. «så sit du i klasserommet og kan ikkje få gjennomført det, for du har kanskje 21-22 andre elevar og du skal ta omsyn til. Så eg kjenner at dei ikkje alltid klarer å sjå realistisk på korleis skulesituasjonen er» (L5:2). Det blir med andre ord eit for stort sprik mellom det som er skildra

og lagt til grunn i sakkunnig vurdering og det som lærarane opplever i klasserommet. Det vert og påpeika at det kan vera ein motsetnad mellom lovverket, ungane sine rettar, og den praktiske kvardagen. «Det kan og ver motsetning mellom lovverket, ungane sine rettar, den rettsliggjeringa av skulen, og den praktiske kvardagen som ikkje alltid er i tråd med kvarandre» (L4:1). Læraren viser til at det i praktiske kvardagen er vanskeleg å oppfylle intensjonen i lovverket med dei ressursane som fylgjer med vedtaka.

Det blir og trekt fram viktigheita av at råda er praktiske og konkrete, men at det kan hende at tiltaka kan vera så teoretiske at lærarane ikkje ser nytta med dei. «det kan virke som dei har, og det gjerne ikkje berre mi erfaring, men og andre lærarar som eg har høyrte, at dei tek litt lett på det å få til god tilpassa undervising og differensiert undervising, enn det faktisk er» (L4:1). Det vert sagt at det ikkje er alle lærarar som meistrar å gje god tilpassa opplæring, og at det då har vore liten evne hjå PPT til å forstå at her treng lærarar meir rettleiing. Ein lærar peikar på at PPT «seier kva som skal til, men ikkje korleis me skal få det til» (L4:2). Ein rektor fortel at han har fått ei liste med tiltak i sakkunnig vurdering som alt er sett i verk. Det kan gjera at foreldra trur at «denne skulen her gjer ingenting» (R3:2). Den same rektoren fortel at det har blitt betre etter at det vart teke opp med PPT, og at tiltaka i sakkunnig vurdering er korta ned til å innehalda nye tiltak.

Ei liknande utfordringa vert lyfta fram i samband med samarbeidsmøta mellom skule, heim og PPT. Dette er i stor grad møter som gjeld elevar som har sakkunnig vurdering, og møtet startar med å gjera opp status for utviklinga frå sist møte. Foreldra seier korleis det går heime, og «så sit PPT og høyrar, og kjem med slike kloke ord: Kunne du ikkje heller gjort sånn, eller sånn?» (L5:7). Læraren fortel at ho ikkje ser den reelle gjennomføringsmoglegheita i PPT sine forslag som kjem fram i møtet. På same måte som i sakkunnig vurdering vert det fort fine ord som ikkje let seg gjennomføra slik som PPT føreslår det.

Deltakarane opplever stor skilnad i kva erfaring dei tilsette i PPT har. Dei opplever det positivt når dei PPT-tilsette har bakgrunn frå skulen og har erfaring med arbeid i skulen. Deltakarane opplever då at dei sakkunnige vurderingane treff betre. Ein deltakar sa at det ikkje alltid er slik at «PPT ser det store biletet, eller dei har ikkje sjans til å sjå det store biletet» (L7:11). Poenget som blir lyfta fram her er at for å få sjå heilskapen, så må PPT vera mykje meir inne i saka enn ei gong av og til. Ein av grunnane til manglande kjennskap til heilskapen er at observasjonane

er få og korte. «Dei får jo ikkje rette biletet av det utan å vera her mange gonger, og jobbe litt ein til ein med eleven» peikar ein lærar på. (L7:11) Både rektorar og lærarar peikar på at manglande samsvar mellom oppfatninga av situasjonen til skulen og PPT kan vera frustrerande. Observasjonane er òg prega av kven som gjer dei, og ein lærar fortel at ho har opplevd at pp-rådgjevaren vart sitjande i eit hjørne, noterer, har eit lite møte etterpå og skriv rapport i etterkant. Det er eit ynskje at observasjonane var lengre og breiare, slik at PP-rådgjevaren i større grad vert kjend med eleven. Læraren meiner at PPT med sin kompetanse ikkje nyttar moglegheita dei har til å kunne gå djupare inn i problematikken til eleven. Fleire og lengre observasjonar er noko deltakarane held fram som noko dei skulle ynskje blei gjort meir. Det vert peika på at når PPT observerer i samband med utgreiing for sakkunnig vurdering, er observasjonane så korte at dei fort kan bli mangelfulle. Ein lærar fortel at ho aldri har vore med på at observasjonane har vore over ein heil dag, og at ho då synest det då blir mangelfullt når ein skal kome med ein uttale som skal ta for seg heile læringsløpet til eleven. Ein rektor fortel at når observasjonane kanskje varer berre ein time, er det fare for at spriket mellom det som blir observert og det som lærarane opplever som den reelle situasjonen vert stort.

Ein rektor fortel om korte observasjonar gjer at det er vanskeleg å få skildra elevane på rett måte i sakkunnig vurdering.

Me opplever jo at den observasjonen som PPT legg til grunn, når dei skal lage ein sakkunnig vurdering kunne tillagt meir tid. For ofte er det rigga med ein time, og så samtaler dei med læraren, og så skal dei lage ein sakkunnig vurdering. Og viss ikkje læraren klarer å vera tydeleg i den samtalen, på korleis eigentleg spekteret er. [...] Så får du spriket då. (R1:9)

Observasjonane vert skildra som sårbare, og fleire stiller spørsmål med eleven si ivaretaking når det er slik at korte observasjonar ligg til grunn for store avgjersler i sakkunnig vurdering. Det er eit tydeleg ynskje med tettare observasjonar i forkant av skriving av sakkunnige vurderingar. Det blir understreka at PPT-kontakten bør følge eleven og få gjort observasjonar av eleven i ulike situasjonar over tid. «Eg tenker at det er ikkje grundig nok i forkant. Eg tenker at dei burde heller brukt den tida på å bli kjent med denne ungen. Sett, følgt eleven rundt i forskjellige situasjonar» (L5:2). Vidare vert det understreka at det er PPT-kontaktane som har spesialutdanning, og det vert lagt til at det er dei som kan veta kva som må til for «å få ungen

til» (L5:2). Frå skulen si side er det ynskjeleg om nærare og grundigare undersøkingar før PPT skriv si sakkunnige vurdering.

PPT sin kunnskap om barnet slik den er skildra i sakkunnig vurdering er henta gjennom eigne undersøkingar, testar, møter og observasjonar. Nokre av deltakarane fortel at PPT i tillegg til samarbeidsmøte kring elever med sakkunnig vurdering, også har faste møter med skulen der ein drøfter andre elevar og systemsaker. Fleire av deltakarane nemner at det i utgangspunktet skal vera slike møter kvar veke. Desse møta vert av deltakarane halde fram som ein viktig samarbeidsarena, men på same tida vert det også stilt spørsmål med nytta av dei. Også her vert det peika på at pp-rådgjevarane sine faglege råd kan bli upresise fordi råda vert gitt med bakgrunn i informasjonen frå møtet. Lærarane og rektorane ynskjer at rådgjevaren hadde gjort eigne observasjonar og ikkje berre fått indirekte informasjon om utviklinga på møtet.

Observasjonar handlar ikkje berre om at PPT skal få eit betre grunnlag for å kunne skrive gode sakkunnige vurderingar. Ein av lærarane legg òg vekt på at viss PPT hadde brukt meir tid på skulane, ville det ha skapt rom for meir observasjon av også lærarane. Det er eit ynskje med systematisk observasjon av lærarane, og eit tett samarbeid om det didaktiske arbeidet i klasserommet. På spørsmål om korleis samarbeidet med PPT hadde forandra seg utan sakkunnig vurdering er det nettopp rettleiing som vert lyfta fram av ein av lærarane. Det vert poengtert at «viss dei hadde kome inn å rettleia meir, og observert meir i klassane, og kome inn med andre auge, så hadde det jo hjelpt på ein annan måte òg» (L8:5). Ein rektor peikar på at utviklingskurva til både lærar og elev hadde vore betre med ein slik måte å arbeide på.

## 6.2 Det pedagogiske innhaldet i dei sakkunnige vurderingane

Innhaldet i dei sakkunnige vurderingane er sentralt i korleis nytten av dei vert vurdert. Deltakarane ser ut til å ha erfaring med at dei sakkunnige vurderingane har endra seg, og då til det betre. Ein rektor seier «samtidig så opplever eg at sakkunnig vurdering har gått frå å vera tunge, lange, vanskeleg terminologi, til å vera meir lettfatta, konkrete, tydelege» (R1:6). Rektoren peikar på at det i sakkunnig vurdering meir blir vist til nyttige appar, og konkrete tips, men er på same tida usikker på om lærarane brukar dei gode forslaga. Analysen viser at det er skilnad på kva deltakarane ynskjer skal vera med i dei sakkunnige vurderingane.

Det vert etterlyst at dei sakkunnige vurderingane kunne blitt skrive enklare og meir retta mot kvardagen til elevane. Den kvardagslege nytta ser ut til å vera eit sentralt moment. At den

sakkunnige vurderinga skal ta stilling til kva arbeidsformer som kan vera gode å bruke når ein arbeider med måla. Fleire held fram at når måla er konkrete vert det lettare å skrive individuelle opplæringsplanar (IOP), «då er det nyttig, då kan me bruke det inn i, me skal jo bruke det inn i IOP» (L5:3) og at «det me treng er gode arbeidsverktøy» (L4:4) At konkrete og gjennomførbare tips er bra, er både lærarar og rektorar samde om. Det vert lagt vekt på at forslaga må la seg gjennomføre i ein hektisk kvardag, altså at dei må vera realistiske når det skal arbeidast med 20 andre i klasserommet.

Deltakarane er samde om at samstundes som det er ynskjeleg med meir konkrete sakkunnige vurderingar, så ynskjer dei ikkje at dei vert lengre. På spørsmål om kva det kunne ha vore mindre av, er det litt forskjellige ting som kjem fram. Det vert føreslått at ein ikkje hadde hatt så mykje historikk om det som har vore, og det vert føreslått at det eventuelt kunne ha vore vist til tidlegare sakkunnige vurderingar. Det vert og nemnt at dei sakkunnige vurderingane inneheld mykje om dei ulike testane som er gjort, og at det hadde vore nok å ha med resultatata og kva det får å sei for kvardagen til eleven. Erfaringa er òg at dei sakkunnige vurderingane til tider er så omfattande at det ikkje er mogleg å arbeide med alt som står der, og då vert det lærarane si oppgåve å vurdera kva som skal vera med i ein IOP. «Det er liksom vår jobb å prøve, og finna ut; kva er det viktigaste.» seiar ein lærar (L7:6). Dette burde vore ein jobb som vart gjort før den sakkunnige vurderinga vart gjort ferdig. Det blir og stilt spørsmål om nytta av at det for nokre elever blir tatt med kompetansemål for fag utanom basisfaga.

Det er skilnad i kva deltakarane ynskjer av endringar i sakkunnige vurderingar. Ein ser tydeleg at behovet frå lærarane og rektorane er ulikt, slik at dei har ulike behov for endringar i sakkunnige vurderingar. Lærarane ser ut til å vera opptekne av at dei sakkunnige vurderingane skal innehalda konkrete, praktiske forslag til korleis dei kan legge til rette undervisinga for elevane. Ikkje alle sakkunnige vurderingar er like gode men «nokre er jo wow, denne går jo, den kan eg jo bruka, der er det mykje tips og sånn» (L5:3). Når den pedagogiske råda er gode gjer dei både kvardagen lettare, og dei er med å gjera prosessen med å skrive IOP lettare. Rektorane ynskjer heller ikkje lengre sakkunnige vurderingar og syns at dei fort vert for lange. To av rektorane lyftar og fram at dei ikkje synest at det er naudsynt at dei er så konkrete. Både lærarar og rektorane ser på vurderingane frå sin synsvinkel og dei har ikkje det same behovet for at dei skal vera konkrete.

Nokre forslag til endringar med sakkunnig vurdering vert føreslått av fleire deltakarar. Det som kjem fram frå lærarsida er som nemnt, at dei ynskjer at dei skal vera korte og meir konkrete med forslag om kva og korleis ein skal undervise. Ein lærar seiar òg at det er manglande tillit til at det som står i sakkunnig vurdering er det pedagogiske tilbodet som eleven treng:

Eigentleg så kjenner eg at eg saknar litt at eg skal stole på, at eg skal vera trygg på det som står, at det er verkeleg det den eleven treng. Eg stoler ikkje heilt på det, og det bør eg sikkert gjer, men eg gjer ikkje det. (L5:4)

## 6.3 Skulen sin bruk av dei sakkunnige vurderingane

### 6.3.1 Sakkunnig vurdering og enkeltvedtak

Alle rektorane held fram at dei brukar dei sakkunnige vurderingane i samband med skriving av enkeltvedtak. Analysen viser at når dei sakkunnige vurderingane kjem til skulen vert dei fyrst brukt til å skrive enkeltvedtak og i neste omgang IOP. Det er rektorane som skriv enkeltvedtaka og har bruk for dei sakkunnige vurderingane i samband med det.

Deltakarane fortel at fyrst set rektor seg inn i den sakkunnige vurderinga før det er dialog med kontaktlærarane og eventuelt spesialpedagogisk koordinator. Deltakarane legg vekt på at denne dialogen er viktig for å forstå kva som eg mogleg å få til ut frå slik som undervisinga er organisert. Enkeltvedtaket vert då basert på denne dialogen saman med tilrådingane i dei sakkunnige vurderingane. Når enkeltvedtaket er fatta vert det utarbeidd ein IOP innanfor dei gitte ramane. Deltakarane fortel at det i hovudssak er spesialpedagogen som utarbeider IOP-en, men at det kan skje saman med kontaktlæraren og eventuelt den spesialpedagogiske koordinatoren.

Enkeltvedtaka skal baserast på den sakkunnige vurderinga, og det er litt ulik praksis på skulane om ein avviker frå den. Ein av rektorane fortel at han aldri avviker frå sakkunnig vurdering når han skriv enkeltvedtak. Til dags dato har han ikkje gjort eit einaste avvik frå det som er tilrådd, og som han seier: «at PPT har kompetansen, dei må me lytte til» (R3:3). Ein annan rektor er open om at det førekjem avvik frå sakkunnig vurdering, men seier at det då er med bakgrunn i barnet sine behov. Det kan vera med tanke på organisering, om hjelpa blir gitt i individuelt eller i gruppe eller viss eleven får oppfølging nokre dagar i veka, så kan eleven lettare klare seg utan oppfølging andre dagar.

Ein rektor lyftar opp problemstillinga med at det finst rektorar som aldri avviker frå sakkunnig vurdering i enkeltvedtaka, men som i praksis ikkje fylgjer opp vedtak. I praksis avviker dei frå sakkunnig vurdering og enkeltvedtaket med å ikkje setje inn vikarar ved sjukemeldingar eller når til dømes eleven ikkje er motivert til å ta i mot hjelp. Rektoren peikar på at teori og praksis då ikkje stemmer. Rektoren meiner for eigen del at det er viktig å etablera system med dialog med kontaktlærar for å få eit enkeltvedtak som speglar røynda best mogleg. Rektoren peikar på at det beste er å få dialog med PPT i samband med at det vert skrive sakkunnig vurdering, slik at dei tilrådingane som kjem i frå PPT er realistiske og moglege å gjennomføra.

Det kjem fram i analysen at enkeltvedtaka har endra seg noko dei siste åra. Tidlegare enkeltvedtak innehaldt timetalet og organisering, og retten til å klage på vedtaket. Enkeltvedtaket fortalte foreldra ingenting anna enn om det var samsvar mellom timetalet i sakkunnig vurdering og i enkeltvedtaket. Så lenge det var i orden var det ingen som kom nokon veg med å klage på det. I seinare tid har ein òg tatt med måla som det skal arbeidast med. Ein rektor fortel at målet med enkeltvedtaka er at dei skal få fram hovudbodskapen frå sakkunnig vurdering, og at enkeltvedtaka skal gje foreldra innblikk i kva som står i sakkunnig vurdering. Rektoren tek med viktige mål og gjer tilpassingar slik at enkeltvedtaket speglar sakkunnig vurdering på ein korrekt, men forståeleg måte. «Så derfor har det blitt lettare for foreldra nå å forstå kva me skal arbeide med. Samanhengen mellom sakkunnig vurdering og enkeltvedtaka er betre. Pluss at foreldra slepp å lese heile den tunge sakkunnige vurderinga» (R3:3).

På spørsmål om sakkunnig vurdering vert brukt andre gonger enn ved skrivning av enkeltvedtak, svarer ein rektor at dei bruker den i samband med skrivning av IOP, og at dei bruker den i forkant av fyrste møte med foreldre etter at den er skriven. Før møter med heimen er det for å sjekke om skulen har fått med seg alt i oppstarten av IOP. Analysen syner at rektorane ikkje er sikre på bruken av dei sakkunnige vurderingane etter at enkeltvedtaket og IOP er skrevet ferdig. To av rektorane meiner at den då berre ligg i arkivet. «Og i planlegging og i skrivning av IOP-ane, så bruker ein det aktivt. Og så ligg dei i arkivet etterpå» (R3:4). Ein rektor meiner at ho ikkje treng alt som står i sakkunnige vurderingar for å gjera enkeltvedtak, at sakkunnig vurdering er eit unødvendig omfattande dokument som har med mykje som ikkje trengs for å skrive enkeltvedtak.



Den sakkunnig vurderinga er rådgjevande for skulen, og skulen kan velje å ikkje fylgje tilrådingane i enkeltvedtaket. (Utdanningsdirektoratet, 2017) Opplæringslova har tydeleg krav til grunngjevinga viss ein skal avvike frå sakkunnig vurdering. Rektorane har ulik praksis her. Medan ein kan fortelje at han aldri har skrive enkeltvedtak som avvik, så fortel ein annan rektor at det skjer, men legg vekt på at det er gjort med tydeleg begrunning. Grunnen til at det vert gjort avvik er forskjellig frå situasjon til situasjon. Døme på avvik kan vera at rektoren manglar personell med den kompetansen som står i sakkunnig vurdering eller at PPT har tilrådd ei organisering som skulen meiner ikkje er til elevens beste lengre.

### 6.3.2. Sakkunnig vurdering og foreldresamarbeid

I samtale med deltakarane i studien har fleire teke fram foreldresamarbeid som eit perspektiv. Ein lærar samanliknar foreldresamarbeidet og kontakten med PPT og seiar at; «Eg syns jo samarbeid med foreldra er kjempeviktig. Det er kanskje like viktig som å få ein frå PPT som er her kanskje fire gonger i året, og skal skrive ein voldsom sakkunnig vurdering» (L7:9). Sakkunnig vurdering og kontakt med PPT vert vurdert mindre viktig i arbeidet med elevane enn samarbeidet med foreldra.

I analysen kjem det fram at skulen syns det er nyttig å ha PPT med på samarbeidsmøta. «Skulen» kan av og til føle seg usikre i arbeidet med elevane, og det er godt å ha med PPT å støtte seg på. PPT har gjennom sakkunnig vurdering lagt føringane for korleis oppgåvene på skulane skal løysast, og då er det godt å kunne samarbeide med dei i møte med foreldra. Læraren held fram at PPT gjev tyngde til argumenta når dei kan bidra med å forklare vala som skulen har gjort i arbeidet med borna. Det hender òg at foreldre stiller spørsmål med korleis skulen utfører det som står i sakkunnig vurdering, også då er det godt å kunne drøfte desse sakene med PPT for å sjekka at ein løysar oppgåvene i tråd med tilrådingane.

Mykje forskning peikar på at forholdet mellom skule og heim er ein sentral faktor for læring. Nordahl og Drugli (2016) peikar at eit godt samarbeid mellom skulen og heimen er skulen sitt ansvar og at skulen har eit særleg ansvar for å legge til rette for eit fungerande samarbeid med foreldre som kanskje manglar energi og kompetanse til sjølv å drive samarbeidet. Analysen viser at dette er noko som deltakarane peikar på som sentralt også i arbeidet med dei sakkunnige vurderingane. I fylgje nokre av rektorane er det ikkje er alle foreldre som les den sakkunnige vurderinga. Det kan i fylgje ein av rektorane ha å gjera med at dei har tillit til at det

som blir gjort på skulen er bra og i tråd med sakkunnig vurdering. Andre gonger opplever skulen at foreldre peikar på at undervisinga ikkje er i tråd med sakkunnig vurdering, og at ein då må justere. Dette vert opplevd som nyttig og konstruktivt, og tilbakemeldingane vert då brukt som reiskap for å vurdera om innspela til foreldra er berettiga.

### 6.3.3 Bruken av dei sakkunnige vurderingane i skulen

Som tidlegare vist er sakkunnige vurderingar fyrst og fremst brukt i samband med skriving av individuelle opplæringsplanar. Bruken utanom det er det varierte erfaringar kring, og som ein rektor seier: «eg trur og at sakkunnig vurdering ligg langt bak, i pannelappen, i den daglege verksemda» (R1:5). I analysen kjem det fram at vurderinga til dømes vert brukt i samband med at elevar skal flytta, eller når foreldre stiller spørsmål med om arbeidet på skulen er i samsvar med sakkunnig vurdering.

I fylgje ein deltakar i studien er det ikkje mykje hjelp i fleirårige sakkunnige vurderingar når ein kjem i slutten av perioden. Dømet som vert brukt er at når dei sakkunnige vurderingane er skrivne for tre år, så er det som blei skrive for det fyrste året ikkje nødvendigvis relevant lengre. Då er det læraren sjølv som må ha oversikt over kva eleven strever med. Ein annan deltakar stadfestar at sakkunnig vurdering som varar over fleire år vert brukt i mindre grad etter kvart, og legg til at når IOP-en skal utarbeidast er det førre års IOP som vert lagt til grunn, ikkje sakkunnig vurdering. Ifylgje ein av deltakarane opplever dei at sakkunnig vurdering går ut på dato; «den er etter kvart utgått på dato her. ja. Her er det jo, det er jo lenge sidan at nokon har vært inne og sett, snakka med denne ungen» (L5:4).

Analysen syner at det er ulik praksis med tanke på bruken av sakkunnig vurdering. Ein rektor er tydeleg på at sakkunnig vurdering vert brukt i samband med skriving av IOP, men at dei ved nokre høve i tillegg går gjennom dei sakkunnige vurderingane for å repetera og sjå om dei er på rett spor i arbeidet med eleven, og om det er fleire forslag dei skulle ha teke tak i. Andre fortel at det har vore kontaktlærarar som ikkje har brukt dei sakkunnige vurderingane i det heile. Analysen viser òg at nokre berre les den sakkunnige vurderinga når den kjem, men at det døme på at den heller ikkje har blitt brukt når det skal skrivast IOP.

På ein av skulane var det ulik oppfatning om bruken av dei sakkunnige vurderingane. Rektoren hadde inntrykk av, og meinte bestemt at dei sakkunnige vurderingane vart brukt av lærarane utover til skriving av IOP. Læraren derimot sa at:

«generelt så trur eg ikkje dei (lærarane) har, det er ikkje mange som har ein kopi av den sakkunnige vurderinga. Som stryk over namn og hiv den i skuffa, så dei kan bruke det jamnleg som eit dagleg hjelpemiddel til den eleven» (L6:4)

#### 6.3.4 Sakkunnige vurderingar som hjelpemiddel i det pedagogiske arbeidet

Deltakarane fekk spørsmål om dei hadde opplevd at sakkunnig vurdering hadde løyst utfordringar knytt til elevane si undervising. Til dømes at dei har hatt ei utfordring med ein elev, for så å ha gått til den sakkunnige vurderinga og funne innspel til «løysinga» på denne utfordringa. Deltakarane er delte i dette, og ein rektor svarer kontant «nei» og legg til at «du fikser ingenting med sakkunnig vurdering, det er eit juridisk dokument» (R2:8). Vidare fortalte rektoren at sakkunnig vurdering ikkje er eit dokument som løyser problem, dokumentet kan gje bakgrunnsinformasjon og skildre vanskane til eleven, men utfordringane vert løyste i den direkte kontakten med elevane. Andre svarte på spørsmålet med å ta fram at sakkunnig vurdering kan bidra med tips, forslag til nettsider og appar som på den måten vera til hjelp i møte med eleven. Det som er viktig er at lærarane opplever at det kan kome nye moment i sakkunnig vurdering, nye måtar å løyse utfordringar på som kan vera nyttige. Dette går igjen, men som ein rektor peika på hadde det vore mykje meir nyttig om desse råda kom i direkte samarbeid og kontakt mellom PPT og skulen.

#### 6.4 Treng skulen dei sakkunnige vurderingane?

Er sakkunnig vurdering fyrst og fremst eit juridisk dokument slik som ein av deltakarane i studien held fram? Eller er det meir enn det, er vurderingane relevante dokument som skulen har nytte av? Dei sakkunnige vurderingar vart av deltakarane i studien halde fram som viktige dokument. Likevel er det fleire som peika på tydelege manglar og at dokumenta ikkje innfrir forventningane. Ei god sakkunnig vurdering er relevant og nyttig og som ein lærar seiar: «når det er gode sakkunnige vurderingar er dei veldig relevant, men dårlege sakkunnige vurderingar er ikkje vits å trekke fram når du skriv IOP, då må du heller stole på din egen kjennskap til eleven og læreplanen» (L4:4). Analysen viser at deltakarane har erfaring med både gode og dårlege sakkunnige vurderingar. Det er eit tydeleg signal når ein lærar sa at det ikkje er vits å ta fram den sakkunnige vurderinga i det heile.

##### 6.4.1 Sakkunnig vurdering og samarbeidet med PPT

Sakkunnig vurdering sin relevans viser seg gjennom korleis lærarane vel å bruke dei meinte ein av rektorane. Vidare heldt rektoren fram at ho har erfaring med at bruken er varierende.

Liknande utsegn kom fram hjå andre deltakarar. Det vert skildra at nokre gonger er dei sakkunnige vurderingane relevante, andre gonger er det berre deler av dei som kan brukast. Ein rektor meinte at det som står om kartleggingar og testar ikkje er så viktig for skulen. «...for me bryr oss ikkje så mykje, berre dei kjem fram til ein konklusjon, og sine vurderingar, så har ikkje me greie på CBCL, eller kva dei skjemma og dette her heiter, så er ikkje det så viktig» (R3:5). Vidare hadde han eit forslag til forklaring på dette, at «det er sikkert noko juridisk, at det skal stå i forkant» (R3:5). Det kom fram i analysen at det er konklusjonen og forslag til tiltak som er den viktige delen for skulen. «For me går heller til konklusjon og tiltak. Det er jo den delen me les, den som kanskje er den kortaste» (R3:5).

I analysen etterlyste fleire av deltakarane at sakkunnig vurdering i større grad vert eit konkret hjelpemiddel. «Sakkunnig vurdering kunne nok ha vore meir konkret retta mot mål i læreplanen» (R3:5) var til dømes eit innspel. Det vart òg føreslått at det i større grad kjem fram «Kva slags arbeidsformer som passer best for den eleven. Dei inneheld noko av dette, men kanskje enda meir» (R3:5) Meir om konkrete mål i læreplanen og konkret uttale om arbeidsformer er døme på ynskje frå lærarane. Det er behov for at sakkunnige vurderingar skal vera nyttige arbeidsreiskap, noko dei ikkje er i stor nok grad i dag. Sakkunnige vurderingar vert skildra med store manglar frå deltakarane i studien, og det var tydeleg at deltakarane verdsette andre samarbeidsformer i høgare grad.

Det er vanleg at det er faste møter om elevar som har sakkunnig vurdering, utanom desse møta fortalte deltakarane om andre faste møtepunkt mellom skulen og PPT. Desse møta vart av alle deltakarane skildra som ei viktig samarbeidsform. Desse møtepunktta har ofte form som besøksdagar der PP-rådgjevaren kjem til skulen og er tilgjengeleg for dei skuletilsette. Besøksdagane er ikkje nødvendigvis retta mot dei elevane som har sakkunnig vurdering, det kan òg vera einskildsaker ein eventuelt skal melde opp til PPT, men også førebyggjande tiltak på systemnivå vert drøfta. På to av skulane, var det ulik oppfatning om at dei faste besøksdagane fungerte slik intensjonen er hjå rektor og lærar. I begge tilfelle meinte rektor at PP-rådgjevaren var mykje oppteken, og at det ofte kom andre ting i vegen for desse fastsette møta. Lærarane derimot meinte at besøksdagane var gode og viktige, og fortalte at PPT var ofte på skulen.

I intervjuet vart det nemnt at PPT har eit blikk utanfrå som gjer at dei bidreg med eit alternativt syn i skulekvardagen. Ein lærar kalla det for det «sakkunnige blikket» og seiar at dette er viktig,

men og at det er sakna. Deltakarane sa at tett kontakt og rettleiing frå PPT er viktigare enn dei sakkunnige vurderingane. Ein lærar sa «Nei altså eg tenker jo at de har eit litt sånn overordna blick på ting, som eg trur at vi ofte kunne hatt godt av her og» (L4:7). Lærarane ser ut til å setje pris å få hjelp til å lyfte blikket saman med fagfolk som har litt distanse til kvardagen. Dette vart av fleire omtalt som nyttig i motsetnad til sakkunnig vurdering som deltakarane i stor grad gav ei lunken omtale. Ein lærar sette ord på dette ynskje om ein pp-rådgjevar tett på kvardagen og sa at ein ynskja at PPT skal «vera ein sånn veiledende instans for lærarane. Og vera litt kritisk og speidande til praksis, men det krev jo at dei er tilstades og observerer» (L4:7). Det var tydeleg at ein tenkte at det ikkje var slik i dag, og ein rektor sa at i staden for omfattande og utilgjengelege rapportar ville ein heller hatt: «ein rådgjevande instans litt nært på oss heile tida, det hadde vore veldig bra» (L4:6).

Lærarane hadde stor grad av tillit til PPT og at pp-rådgjevarane innehar ein kompetanse dei har behov for. Dette vart understreka slik: «Eg opplever jo at PPT er fullt av gode fagfolk som stiller opp viss dei kan» (L4:7). Det kunne sjå ut til at dei skuletilsette opplevde PPT som utilgjengelege, og det var erfaring med at små saker kunne ta lang tid å få svar på. Det vart òg peika på at for mykje tid vart brukt på utarbeiding av sakkunnige vurderingar. Samstundes viste analysen at lærarane tenkte at det er låg terskel for å ta kontakt med PP-tenesta, og det var erfaring med at PPT kunne hjelpe med saker også etter at dei har gjort ferdig sakkunnig vurdering. Det kunne vera spørsmål i samband med skriving av IOP, eller til dømes at PPT hjalp til med å skåre eller tolke dei ulike kartleggingane som var gjort av einskildelevar på skulen. Analysen viser at det ofte var snakk om kartleggingar i samband med det individretta utgreiingsarbeid, i forkant av ein eventuell utarbeiding av sakkunnig vurdering. Det vart òg peika på nytten av at pp-rådgjevarane var med og diskuterte einskildsaker før elevane eventuelt vart melde opp til PPT. Deltakarane viste til at dette vart gjort, men ynskja på same tida at det kunne ha vore meir av det. Det vart brukt forskjellige ord om kva dei ville brukt PPT til, men felles var eit tydeleg ynskje om tettare samarbeid. Rettleiing, førebygging og samarbeid er tema som vart drege fram.

Lærarane og rektorane uttrykte eit ynskje om at PP-tenesta i større grad skulle forstå dei reelle utfordringane til elevane og skulen. Analysen viser at deltakarane tenkte at ansvaret her låg på PP-tenesta. Det var eit ynskje at PPT skulle vera meir i klasserommet, noko ein lærar meinte ville auke forståinga hjå PPT av korleis skulekvardagen faktisk var. Lærarane gav uttrykk for at

grunnen til at sakkunnig vurdering ikkje var presise nok, var at pp-rådgjevarane ikkje hadde den rette forståinga av skulekvardagen, og at denne utfordringa hadde vore løyst «viss me hadde hatt dei på skulen» (L6:9).

Deltakarane hadde ei oppleving av at PPT lytta til skulen sine innspel om kva som er viktig for dei, og det var semje om at PPT bidreg til at skulen bli betre i å drive spesialundervising, og betre til å leggja til rette for dei elevane som treng det. Ein rektor uttala at «dei er gode på å gje råd og veiledning inn på elev- og klasseromsnivå, heile klassar, heile grupper, dei ser dynamikker, ser samspel, ser kor komplisert det er. Og dei er jo flinke på elevnivå» (R1:8). Fleire av deltakarane var tydelege på at dei verdsette og ynskja heller eit tett samarbeid, enn at det vart brukt mykje tid på sakkunnige vurderingar. «Det er på ein måte bortkasta, eg tenker jo at det er litt bortkasta tid, altså bruke så masse ressursar på å skrive eit dokument som ikkje blir brukt» (L8:4).

Ein lærar var tydeleg på at det ville vore nyttig med eit nærare samarbeid med PPT for at dei kunne bli betre «kjent med den enkelte ungen» (L5:3). I nokre særskilte saker hadde skulane òg no eit tett samarbeid med PP-tenesta. Det gjaldt sakar med elevar som hadde behov for svært tett oppfølging. Då var PPT med på møter kvar veke eller kvar 14. dag. Deltakarane var samde om at dei ynskja eit tettare samarbeid med PP-tenesta utover det at det vart skrive sakkunnige vurderingar. På noko ulikt vis sette alle ord på eit ynskje om eit nærare samarbeid. Dei fleste sa at dei ynskja at PP-tenesta skal bruke meir tid i skulen. På spørsmål korleis ein opplevde samarbeidet med PPT svara ein lærar at «Eg skulle ønske at PPT var meir inne i skulen, og jobba litt med eleven, eller elevane, som har for eksempel IOP» (L7:2). Dette samsvarer med det som alle dei andre deltakarane også fortel, dei ynskjer at PPT bruker meir av tida si på skulen, med konkret rådgjeving utover tiltak og tilrådingar i sakkunnig vurdering.

Sakkunnige vurderingar med mange ord og utydelege mål var ifølgje deltakarane noko dei opplevde som vanskeleg å arbeida etter. Ein rektor hevda at dei sakkunnige vurderingane var blitt tydelegare og meir konkrete på grunn av eit godt og tett samarbeid med PP-tenesta. Deltakarane i studien opplevde at dei kunne ta opp saker med PPT, og at PPT var villige til å justera sine arbeidsmåter og si rettleiing etter behova i skulen. Det vart peika på at ein viktig del av det gode samarbeidet er at PPT lyttar til skulen si stemme i forkant og under skriving av dei sakkunnig vurderingane. Når PPT veit kva skulen kan få til, vert tiltaka òg realistiske og

gjennomførbare. På andre sida vart det fortalt om at skulen kunne oppleve at små saker kan dra ut, og at det kan hende at det er fordi det var så høgt arbeidspress i PPT. På tross av at fleire deltakarar i studien sa at skulen lett kan ta kontakt med PPT, på telefon eller e-post, vart det fortalt at det ofte tok for lang tid mellom kvar gong skulen var i kontakt med PPT, og at PPT ikkje klarte å fylgje opp alle sakane dei hadde.

Ein rektor lyfta fram eit moment om balansen mellom det ordinære tilbodet og det spesialpedagogiske tilbodet. Rektoren spurte om det spesialpedagogiske tilbodet som vart gjeve av og til kunne vera for godt samanlikna med det ordinære tilbodet. At ein for stor del av ressursane vert gitt til få elever. Han meiner vidare at enkeltvedtaka av og til bind opp ressursar mot einskildelever, og at viss ein hadde brukt ressursane på ein annan måte kunne det ha vore betre for heile elevgruppa.

#### 6.4.2 Sakkunnige vurderingar og framtidsskulen

Etter at Ludvigsen-utvalet si utgreiing «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse» og Meld. St. 28 «Fag – Fordypning - Forståelse» var det eit tydeleg signal at elevane framover skulle arbeide meir forståing og djupnelæring. For å ruste elevane for dei endringane som kom i samfunnet måtte det gjerast endringar i læreplanene. Nordahl-utvalet (2018) fylgde opp og kom med forslag til endringar på spesialpedagogikkfeltet. Her føreslår dei ei omfattande omlegging av det spesialpedagogiske tilbodet i skulen. Blant anna vert det forslått at retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervising vert fjerna, og pp-tenesta skal ikkje bruke ressursar på å skrive sakkunnige vurderingar. Spesialundervisinga skal bli erstatta av ei tilpassa undervising for alle. Nordahl-utvalet føreslår at pp-tenesta vert omorganisert og tenestene dei tilbyr skal flyttast ut i skulane og i pedagogiske støttesystem. (Nordahl, 2018) Rapporten frå Nordahl-gruppa har skapt mykje diskusjon, og sjølv om det er brei semje om utfordringane som gruppa skildrar er det ulik oppfatningar om dei mest drastiske tiltaka som å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervising. (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

I intervjuet fekk både lærarar og rektorarar spørsmål om kva tankar dei hadde om vurderingane til Nordahl-utvalet. Viss ein fjernar oppgåva pp-tenesta har med å skrive sakkunnige vurderingar, blir det frigjort mykje tid til andre oppgåver. Fleire av deltakarane var tydelege på at dei opplevde at sakkunnige vurderingar fort vart eit spørsmål om ressursar og tilbakemeldingane frå deltakarane kan oppsummerast med det ein deltakar sa; «Me treng jo

fortsett hender» (R2:9) Ein annan deltakar var redd for at utan dei sakkunnige vurderingane så endrar det òg fordelinga av ressursar i kommunen; «Eg trur viss me hadde teke vekk retten til spesialundervising, så kunne det gått ut over ressursbruken i kommunen» (L4:5). Det vart halde fram at ei eventuell forandring verken måtte bety innsparing for kommunen eller mindre kontakt med PPT. Målet er at pp-tenesta må «vera med på eit eller anna vis, hjelpa og rettleia» (L4:2). Deltakarane var opptekne av om retten til spesialundervising forsvinn, så må ressursane til skulen vera gode nok til å gje elevane hjelpa dei treng. Ein rektor sa at ei eventuell omorganisering ikkje må bety færre folk som skal ta seg av elevane, medan ein lærar sa at det vil vera like stort behov for miljøarbeidararar og spesialpedagogar sjølv om det eventuelt vert rektor som bestemmer kven som skulle fått dei ulike støttetimane.

Viss ein hadde fjerna retten til sakkunnig vurdering meinte deltakarane at ressursane til skulen må bli like. Ei slik endring meinte deltakarane hadde vore stor, og det hadde «vore ei veldig drastisk endring, men med nokre år så trur eg og det ville ha gått seg til» (L6:8). I tillegg kjem det fram at PPT måtte ha arbeidd på heilt andre måtar enn dei gjer i dag. Nordahl-utvalet sitt forslag om å flytte PPT-ressursane frå skriving av sakkunnige vurderingar, til tettare samarbeid med skulen kommenterte ein lærar slik: «me kunne kome litt nærmare kvarandre i forståinga av korleis skolekvardagen faktisk er. Og at dei kunne bidra meir med sin kompetanse» (L4:6).

Sakkunnige vurderingar tilrår ressursar til einskildelevar, men det vert òg tilrådd pedagogiske tiltak som er skildra i dei sakkunnige vurderingane. Analysen tyda på at deltakarane ikkje trudde at undervisniga ville ha endra seg noko særleg utan dei sakkunnige vurderingane. «Eg tenkjer ikkje alt avhenger av den der sakkunnige vurderinga. (...) me kunne jo drive omtrent som me driv i dag» (L8:5), sa ein lærar og la til at dei før sakkunnig vurdering visste kva elevar det var som strevde. Andre deltakararar sa i stor grad det same, eit eventuelt bortfall av sakkunnig vurdering hadde ikkje forandra så mykje. «Alle barn har rett på tilpassa opplæring. Barn i dag òg får tilpassa opplæring» seier ein deltakar (L6:8) som la til at tilpassa opplæring ikkje er eit resultat av sakkunnig vurdering, men er noko alle elevar har rett på. Nordahl-utvalet meiner at ei omlegging vil føre til at fleire elevar vil møte ein inkluderande praksis med høg kvalitet (Nordahl, 2018), men dette er noko som fleire av deltakarane meinte at dei allereie gjorde med å nytta meir inkluderande arbeidsmåtar. Likevel var det ikkje alle som meinte at dei er i mål med inkluderande fellesskap og ein rektor sa: «Eg trur at me kunne ha utnytta ressursen betre» (R3:7).



I analysen kom det fram ein redsel for at viss ein hadde fjerna retten til spesialundervising og sakkunnig vurdering, så vil det gått ut over dei einskildelevane som strevar og treng ekstra oppfølging. Slik det er i dag har desse elevane støtte, og det kom fram ei bekymring blant deltakarane at ny organisering og nye arbeidsmåtar kan bety at elevane tapar på det. Ein rektor drog fram at nokre elevar står i fare for å falle mellom to stolar. Fjernar du den sakkunnige vurderinga er rektoren redd for at meir ansvar vert lagt på lærarar, som ikkje har kapasitet til å ta seg av elevane. Rektoren trur ikkje at ein hadde klart å ta i vare den gruppa som verkeleg har behov for ekstra oppfølging utan denne retten. Den same bekymringa var det fleire andre deltakarar som delte. Ein lærar peika på at ho var redd for at om sakkunnig vurdering forsvinn, vil det i neste omgang bety at det forsvinn ressursar frå klasserommet. - Konsekvensen av dette vil vera at det hadde blitt vanskeleg å leggja til rette for rette for læring for alle i fellesskapet. Deltakarane la vekt på at elever som treng hjelp og støtte for å kunne fungera i fellesskapet, vil ha behov for det også om Nordahl-utvalet for gjennomslag for sine forslag. Deltakarane var tydelege på at det er lite som kan erstatta eit ekstra sett med auge, eit ekstra sett med hender i klasserommet. Ein rektor stilte spørsmål med konsekvensen av å ta bort retten til spesialundervising, om det kan bety at elevane då «fylgjer det ordinære, og får sine hol, og sine frustrasjonar, fordi dei ikkje får tilrettelagt, eller hadde me sett inn fire par med hender likevel?» (R1:7). Analysen viste at deltakarane hadde ei oppfatning av at Nordahl-utvalet sine forslag i stor grad handla om mindre ressursar, noko dei meinte ville gje dårlegare kapasitet til å kunne gje tilfredsstillande opplæring.

I Meld. St. 6. (2019b) kjem det fram at mange høyringssvar på Nordahl-utvalet sin rapport ynskje ei forenkling av byråkratiet rundt sakkunnige vurderingar. Ein av rektorane eg snakka med meinte at det hadde vore fint å fjerne heile sakkunnig vurdering så lenge ein oppfylte det juridiske. «Kan ein kutte ut sakkunnig vurdering, og samstundes innfri diverse lovkrav. Så hadde det vore gull» (R3:6). Med diverse lovkrav viser rektoren til det at sakkunnig vurdering er eit dokument med juridiske rettar. Rektoren ville vidare at den juridiske biten skulle vore gjort heilt enkel, og at PPT ikkje skulle arbeidd med sakkunnig vurdering i det heile.

I analysen syner det seg at Nordahl-utvalet sine konklusjonar har noko støtte, men at det skepsis til å fjerna noko som er ein rettighet. Likevel vert det sagt at det hadde vore positivt om PPT hadde vore meir til stades på skulane og arbeidd førebyggjande. Deltakarane peika på at nokre PPT-kontor har begynt å ta i bruk nye arbeidsmåtar, dei arbeider meir på systemnivå

og rettleiar skulane tettare, dette syns deltakarane er positivt. Likevel peika fleire deltakarar på at det er ennå er for lite av dette. Ein rektor sa ho ynskja «meir førebygging, mindre brannsløkking» og viste til at måten ein organiserer spesialpedagogisk hjelp og støtte i dag, gjer at ein ofte hamnar på etterskot. Ein arbeider for ofte med å tette hol i staden for å unngå kunnskapshol. Det vart av fleire etterlyst eit tettare samarbeid og som ein deltakar sa; «litt mindre sakkunnigheitsarbeid i eit dokument, men litt meir sakkunnigheitsarbeid ute i felten» (L4:5). Desse tankane kom òg fram i sitatet under:

viss du hadde frigjort 80 % av tida deira, så kunne dei jo vore her heile dagen. Med i klasserommet, og kunne vore, og sett, både vore litt vaktbikkje og sett at ting fungerte, men og ikkje minst som rådgjevar og rettleiar for lærarane i læringssituasjonen, det hadde vore kjempe. Dei kunne teke små drypp med enkeltelevar, og fylgt opp på ein heilt annan måte. Hjelp med tilpassing (R3:8).

Deltakarane ynskja eit tettare samarbeid kring einskildelevar. Til dømes ynskja deltakarane at PPT skulle ha dialog med elevane som har sakkunnig vurdering om «korleis dei opplever undervisinga på de ulike trinna» (R2:13). Denne koplinga mellom PP-tenesta og eleven meinte deltakarane at dei ikkje overlevde, men at det hadde vore nyttig når PPT skal rettleie lærarane. Fleire av deltakarane ynskja i tillegg at PP-rådgjevaren kunne ha arbeid med einskildelevar. Dette er i tråd med Nordahl-utvalets forslag om ein lokal rettleiingsteneste. (Nordahl, 2018)

«Vi hadde klart å drive god spes.ped.undervising utan dei òg» (L7:8), sa ein deltakar om sakkunnig vurdering. Dei meinte at det var mange gode råd og forslag i dei sakkunnige vurderingane, men at ein ikkje er avhengig av dei for å drive god undervising. I nokre tilfelle var det heller ikkje mogleg å følgje råda i sakkunnig vurdering, råda var for mange og for konkrete. Tips og råd frå PPT som ein i dag får i sakkunnig vurdering, kan koma i andre kanalar viss ein tek vekk sakkunnig vurdering. «Eg meine absolutt at me treng PPT, men eg veit ikkje om sakkunnige vurderingar er den viktigaste delen av jobben deira» (L4:3), oppsummerte ein av deltakarane.

## 7. Diskusjon:

Dette kapittelet er ei drøfting av resultatata i lys av teorien. Lærarane og rektorane sine erfaringar og tankar kring problemstillinga vil bli diskutert med bakgrunn i aktuell teori. Sjølv om deltakarane i studien i dette kapittelet vil bli referert til i fleirtal, betyr ikkje det at

synspunkt som kjem fram i denne delen er representativt for alle lærarar og rektorar. Synspunkta er nødvendigvis ikkje representative for alle andre enn deltakarane i denne studien.

Sakkunnige vurderingar har ein lovgjeven, sentral plass i spesialundervisinga. Enorme ressursar vert brukt på desse dokumenta, for at dei skal vera til hjelp og støtte for einskildelevar. I diskusjonen vert det diskutert kva rolle dei sakkunnige vurderingane har, og bør ha i skulen. Eit anna viktig spørsmål er om dokumentet treff på ein presis og god måte på dei behova som er i skulen. Deltakarane i studien peikar på at mange sakkunnige vurderingar er gode, men det vert òg peika på nokre utfordringar. Korleis vert dei sakkunnige vurderingane brukt, og treng skulen dei eigentleg?

#### 7.1 Kva rolle har dei sakkunnige vurderingane i skulen?

I analysen kjem det fram at nokre av deltakarane ser på den sakkunnige vurderinga fyrst og fremst som eit juridisk dokument. Dette kan henge saman med det historiske bakteppet, at dei sakkunnige vurderingane tidlegare var mest knytt til juridiske rettar (Dybdal & Skårbrevik, 2014), og derfor har mindre verdi som eit pedagogisk hjelpemiddel. Slik det kjem fram av analysen kan dette også skyldast at skulane har opplevd at dei sakkunnige vurderingane til tider er av låg kvalitet. Knudsmoen, Løken & Nordahl (2011) peikar på at det er stor skilnad i korleis dei sakkunnige vurderingane vert utforma. Gode sakkunnige vurderingar med konkrete målformuleringar gjer at dei vert bruk i utarbeiding av IOP. Dette samsvarer med mine funn, og det vert av deltakarane etterlyst konkrete, nyttige sakkunnige vurderingar. Meld. St. 6 (2019b) viser til at dei sakkunnige vurderingane skal ha ein praktisk nytteverdi for skulane, og ikkje berre ein juridisk verdi. Praktisk verdi kan bety at dei sakkunnige vurderingane har løyst eit problem, ei pedagogisk utfordring og har vore til hjelp for dei tilsette på skulen. Deltakarane i studien har delt oppfatning av dette. Slik analysen viser er det tydeleg at sakkunnig vurdering ikkje er til hjelp i møte med pedagogiske utfordringar. Dei kan gje bakgrunnsinformasjon og skildre vanskar, men utfordringane må lærarane sjølv løyse. Analysen viser at det er delte oppfatningar om dette, men det kan ha samband med eit anna moment som kom fram i analysen, at det er skilnad i kor nyttige dei sakkunnige vurderingane er.

For at sakkunnige vurderingar ikkje berre skal vera eit juridisk dokument, må dokumentet ha verdi som ein arbeidsreiskap for lærarane. Nordahl & Hausstätter (2009) skriv at kvaliteten på dei sakkunnige vurderingane er avhengig av presisjonsnivået dei har, om dei vert sett på som eit arbeidsdokument og kor god rettleiing dei gjev (Nordahl & Hausstätter, 2009). Analysen viser at deltakarane i studien opplever at kvaliteten ikkje alltid har det presisjonsnivået som er ynskjeleg. Det blir skildra sakkunnige vurderingar som ikkje innfrir dei forventningane som er frå skulen si side. Det kan vera ulike årsaker til det, blant anna kan manglande involvering av foreldre og eleven sjølv i utarbeiding av den sakkunnige vurderingane (K. E. Bachmann & Haug, 2006). Sjølv om Veilederen Spesialundervisning (2017) legg vekt på at ein skal lytte til elevstemmen, kjem det i analysen fram eit ynskje om at PP-tenesta skal arbeide tettare på elevane for å bli betre kjent med dei. I tillegg viser analysen at det er eit ynskje om at PP-rådgjevaren skal arbeida med eleven også etter at sakkunnig vurdering er ferdig utarbeida. Liten vektlegging av elevstemmen er òg noko Tveitenes (2018) peika på at svekka dei sakkunnige vurderingane. Innvendinga som kjem fram i analysen er at PPT har lite kontakt med elevane, og at dei difor ikkje kjenner barnet som dei skildrar i sakkunnig vurdering. Skulen etterlyser at dei sakkunnige vurderingane stemmer betre med den røynda som skulen opplever.

#### 7.2 Treff dei sakkunnige vurderingane på det pedagogiske behovet i skulen?

Analysen peikar på at pp-rådgjevarane ikkje klarar å forstå og skildre korleis kvardagen til lærarane er, og at råd som kjem i sakkunnig vurdering ikkje har den pedagogiske treffsikkerheita som ein håper og forventar. Slik det går fram av analysen peikar deltakarane på at råd i sakkunnig vurdering ikkje let seg gjennomføra i praksis, og at det som kan sjå enkelt og fint ut i sakkunnig vurdering ikkje er lett å gjennomføra i den praktiske lærarkvardagen. Deltakarane etterlyser meir råd og rettleiing som er i tråd med det som vert sagt i Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017), at tiltak er nært knytt til praksis. Det vert skildra sakkunnige vurderingar som ikkje tek omsyn til forholdet mellom spesialundervisning og den ordinære undervisninga. Spesialundervisninga vert kritisert for å vera ekskluderande (Persson & Persson, 2012), og analysen tyder på at sakkunnig vurdering på den eine sida ofte legg opp til inkluderande arbeidsmåtar, medan dei på andre sida er lite konkrete om tiltak for å inkludera.

Opplæringslova nemnar ikkje konkrete metodar for informasjonsinnhenting i samband med utarbeiding av sakkunnig vurdering, men i Veilederen Spesialundervisning (2017) vert observasjon peika på metode i fasen med å innhente opplysningar om barnet. Veilederen legg òg vekt på samtalar med barnet/foreldra som viktig, og presiserar at «dersom PP-tjenesten ikkje har hatt kontakt med eleven, kan det spørres om utredningen er forsvarlig» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik det går fram av analysen vert det peika på at observasjonane ofte er korte, og at dei kan vera mangelfulle. Det vert etterlyst fleire og lengre observasjonar, for at dei skal bli betre kjend med eleven og læringssituasjonen til eleven. I analysen kjem det fram at PP-tenesta sin kjennskap til eleven kan vera mangelfull, og at tiltaka i sakkunnig vurdering ikkje treff. Tilliten til PP-tenesta vert og svekka, fordi skulen «kjenner elevane best». Analysen kan tyde på at PP-tenesta har så stort tidspress at det ikkje er mogleg å gjennomføra grundigare observasjonar, eller det vera at PP-tenesta har ei oppfatning av at dei klarar å skildre barnet på ein god og grundig måte sjølv med korte observasjonar. Sjølv om forskning viser at PP-tenesta bruker meir tid på observasjonar, viser analysen at observasjonane frå skulen si side vert oppfatta som for korte, noko som det er ei oppfatning av at er ein vesentleg årsak til upresise sakkunnige vurderingar.

Analysen viser i tillegg at resultatet av observasjonane er ei skildra som kjem i sakkunnig vurdering, medan deltakarane etterlyser rettleiing på andre måtar. Ifølgje analysen er det andre former for rettleiing som er å føretrekkja. At PP-rådgjevarane hadde vore lengre på skulen, i eit tettare samarbeid med lærarane hadde vore ynskjeleg. PP-tenesta er gode å samarbeida med, det er greitt å halde kontakt med dei, men kontakten synast å vera noko distansert. Analysen viser at deltakarane ynskjer at PP-tenesta skulle vore meir tilstades på skulen med sin kompetanse, og at den sakkunnige stemmen kome fram i det samarbeidet og ikkje berre gjennom sakkunnige vurderingar. Undersøkingar tydar på at bruken av observasjon har auka (Dybdal & Skårbrevik, 2014), medan analysen tyder på at ein ikkje er i mål. Det kan sjå ut til at dette òg handlar om kor mykje tid PP-rådgjevarane har tilgjengeleg til slikt samarbeid totalsett, men det kan òg handla om som Nordahl-utvalet peikar på at PP-tenesta brukar så mykje tid på skriving og utarbeiding av sakkunnige vurderingar at observasjon som metode for datainnsamling er for tidkrevjande. Analysen fortel om sakkunnige vurderingar som er upresise, og då er det vanskeleg å sjå at dei vert «til praktisk nytte for barnehagen og skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019b), slik dei er meint å vera. Når dei sakkunnige

vurderingane ikkje er slik at lærarane ser nytta av dei, er det ei tilbakemelding som det er verd å lytte til.

### 7.3 Korleis vert dei sakkunnige vurderingane brukt i skulen?

Analysen viser at sakkunnig vurdering vert brukt når det skal fattast enkeltvedtak. Sakkunnig vurdering er ikkje bindande, men rådgjevande (Utdanningsdirektoratet, 2017). Analysen viser at det er ulik praksis og forståing her. Ein rektor fortel at det alltid vert gjort enkeltvedtak i samsvar med det som er tilrådd i sakkunnig vurdering, fordi PP-tenesta veit best, medan ein annan meiner at ein må gjera vurderingar i kvar einskild sak. Den ulike praksisen kan tyde på at ein har ulikt syn på kor mykje sakkunnig vurdering skal vektleggast. Både rektorar grunnar dette i barna sine behov, men skilnaden er at den eine rektoren meiner at skulen må gjera ei totalvurdering av situasjonen, og at sakkunnig vurdering berre er ein del av den vurderinga. Rektoren som seier «at PPT har kompetansen, dei må me lytte til», peikar også på at det er viktig med eit godt samarbeid med PP-tenesta, slik at skulen sin stemme blei høyrte i dei sakkunnige vurderingane.

Eit moment som kunne vore interessant å undersøkt i større grad er korleis enkeltvedtaka vert fylgt opp i praksis. I analysen kjem det fram at enkeltvedtaka kan vera i tråd med sakkunnig vurdering, men at det ikkje er sikkert at det er slik i praksis. Rektoren som lyftar dette fram meinte at dei same som skriv enkeltvedtak i tråd med sakkunnig vurdering, ikkje fylgjer dei opp med å setje inn vikarar eller ta att spesialundervisingstimar viss eleven er sjuk. Dette er både eit interessant og viktig moment som viser at det ikkje er enkle svar her.

Analysen viser vidare at lærarane og rektorane har noko ulik oppfatning om dei sakkunnige vurderingane er juridiske eller pedagogiske dokument. Frå rektorsida vert det juridiske halde fram, medan lærarane har fokus på det pedagogiske. Det er ei mogleg forklaring at rektorane fyrst og fremst brukar sakkunnig vurdering som eit juridisk dokument, dei brukar sakkunnig vurdering til å gjera enkeltvedtak. Lærarane har ein annan bruk av dei sakkunnige vurderingane, og legg meir vekt på andre sider av dokumentet, som om dei kan bidra med råd om undervisinga. Felles for begge grupper er det som analysen viser at det er eit ynskje om at råda og rettleiinga heller kunne kome i direkte samarbeid med PP-tenesta og ikkje gjennom sakkunnig vurdering.

7.4 Treng skulen dei sakkunnige vurderingane, eller er det andre samarbeidsformer som er meir verdsett?

Ei av utfordringane det vert peika i analysen er at dei sakkunnige vurderingane har kort haldbarheit. Verken Opplæringslova eller Veilederen Spesialundervisning (2017) seier noko om kor mange år den sakkunnige vurderinga skal gjelda for. I rettleiaren vert det sagt at den sakkunnige vurderinga kan gjelde for meir enn eit år, viss den er grundig og situasjonen er stabil (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sjølv om dette konkret ikkje er undersøkt, tyder analysen på at praksis er at dei sakkunnige vurderingane gjeld for fleire år. I analysen vert dette peika på som ein svakheit med dei sakkunnige vurderingane for som analysen viser kan mykje forandre seg på kort tid. Det vert peika på at lærings situasjonen for elevane kan forandra seg i løpet av perioden som den sakkunnige vurderinga gjeld for. Analysen tyder på at dei sakkunnige vurderingane som er skrivne for fleire år «går ut på dato», men at det er vanskeleg å veta når det skjer.

Når avstanden mellom det som står i sakkunnig vurdering og undervisnings praksis vert stor svekker det òg tilliten til sakkunnig vurdering. Sjølv om Veilederen Spesialundervisning (2017) slår fast at ein kan søkje om ny sakkunnig vurdering viss behova i perioden vert endra. Likevel viser analysen at terskelen er høg for å fornya vurderingane, skulen arbeider i staden med sakkunnige vurderingar som ikkje opplevast aktuelle. Kva som er årsak til denne høge terskelen kjem ikkje fram, men Nordahl (2018) peikar på at tilvisingsprosessen krev mykje av skulane. Forskinga er tydeleg på at PP-tenesta brukar mykje tid på dei sakkunnige vurderingane, opp mot 80 %, men analysen tyder òg på at det krev mykje av lærarane. Viss føreslegne lovendringar vert vedtekne er det kanskje ein moglegheit for å forenkla og forbetra rutinane kring desse prosessane.

Ein kan og tenkja seg at når behova endrar seg, i perioden der den sakkunnige vurderinga er gyldig, kjem pp-tenesta med råd på andre arenaer enn gjennom ei sakkunnig vurdering. Ein mogleg forklaring kan òg vera at skulen underviser utan ein oppdatert sakkunnig vurdering, men i tråd med eigne pedagogiske vurderingar. Det kan i praksis bety at elevane har sakkunnige vurderingane som ikkje treff på pedagogisk innhald, og at dei sakkunnige stemmen vert svekka. Dette igjen kan føra til at det er skulen som gjer tilpassingar, og tilsette på skulen vert den «sakkunnige» stemmen.

Tilliten til den sakkunnige instansen som fagleg rådgjevar synast å vera høg hjå deltakarane i studien. I analysen vert det gjeve uttrykk for at skulane opplever at dei får god hjelp frå PP-tenesta, men at det ikkje alltid er lagt til rette for at PP-rådgjevaren kan vera rådgjevar. I analysen vert det etterlyst meir av det som PPT er gode på, «å gje råd og veiledning inn på elev- og klasseromsnivå, heile klassar, heile grupper, dei ser dynamikker, ser samspel, ser kor komplisert det er. Og dei er jo flinke på elevnivå» (R1:8). Det ligg òg ein tillit til pp-tenesta når det vert sagt at «eg skulle ønske at PPT var meir inne i skulen, og jobba litt med eleven, eller elevane, som har for eksempel IOP» (L7:2). Bak utsagnet ligg det ei tru på at den tilsette i pp-tenesta har noko å bidra med som skulen ikkje har. Likevel ser det ut til å direkte samarbeid som er etterlyst, og ikkje sakkunnige vurderingar. Dette samsvarer med det som Bachmann, Haug & Nordahl (2016) fann, meir direkte rettleiing, utover sakkunnig vurdering. Eit tettare samarbeid kan òg tenkjast å auka tilliten til tiltaka i sakkunnig vurdering. Analysen viser at skulen har manglande tillit til at det som står i sakkunnig vurdering eigentleg er det pedagogiske tilrettelagte tilbodet som eleven treng: «Eg stoler ikkje heilt på det, og det bør eg sikkert gjer, men eg gjer ikkje det» (L5:4). Bachmann, Haug & Nordahl (2016) hevdar at det ligg eit stort potensial i å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen som er i PPT-systemet betre. Denne måten å arbeida på ser ut til å koma tydlegare fram i forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019:23).

Slik det går fram av analysen er det tydeleg at ein ynskjer at det skal leggjast mindre vekt på sakkunnige vurderingar i framtida. Ludvigsen-utvalet håper at endringar i det ordinære opplæringstilbodet skal føre til nettopp det (NOU 2014:7; NOU 2015:8), og det er noko Nordahl-utvalet (2018) har konkrete løysingar på korleis det kan gjerast. Analysen viser at deltakarane har delte meiningar om dei konkrete forslaga som er kome fram, men det synast å vera semje om intensjonen frå Nordahl-utvalet (2018), om at PP-tenesta må koma nærare skulen og bli meir delaktige i spesialundervisinga. Deltakarane i studien vonar at det vert mindre fokus på sakkunnige vurderingar som dokument, men meir sakkunnig vurdering i praksis. Som Bachmann, Haug & Nordahl (2016) viser vert ordinær undervising i liten grad tilrettelagt for elevar med særskilte behov, sjølv om det er spesifikt nemnt i Opplæringslova §5-3 at ein skal. Tanken om ei meir inkluderande individuell tilpassa undervising kombinert med eit meir nærverande PPT, kan gjera at ein klarar å tilpassa ordinær undervising i større grad.



### 7.5 Avsluttande refleksjonar og vegen vidare

Truleg vil det spesialpedagogiske feltet i åra framover gå gjennom store endringar. Både den nye læreplanen, og den komande nye opplæringslova legg opp til at det vil koma endringar. Denne studien viser òg at skulane ser behov for at det vert gjort endringar på feltet og endringar kring dei sakkunnige vurderingane vil vera ein del av dette. Likevel kan ein stille spørsmål med om det kan vera vel optimistisk å tru at elevar som ikkje har tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisinga vil klare seg med mindre støtte ved å endre læreplanen, slik Ludvigsen-utvalet førespeilte. Deltakarane i studien er tydelege på at endringar i arbeidsmåtar ikkje må bety mindre ressursar til skulen.

Det er eit behov i skulen for meir spesialpedagogisk kompetanse som Nordahl-utvalet peikar på. Denne intensjonen vert delt av deltakarane i studien, og forskinga er tydeleg på at det er mykje å henta på dette samarbeidet. Skulen har behov tettare samarbeid med PP-tenesta, og det ser det ut til at vil koma dei neste åra. Likevel trengs det meir forskning på korleis dette best mogleg skal organiserast. PP-tenesta har tilsette med ulik utdanning og erfaringsbakgrunn, og for at dei best mogleg skal kunne hjelpe skulen med dei pedagogiske utfordringane dei har, må ein arbeide tett. PP-tenesta og skulen må endre sine arbeidsmåtar for å tilpassa seg framtidsskulen, òg det vil vera behov for løysingar som ein i dag ikkje kan sjå. Ein nøkkel for arbeidet er nok uansett som ein av deltakarane sa: «litt mindre sakkunnigheitsarbeid i eit dokument, men litt meir sakkunnigheitsarbeid ute i felten». Det spesialpedagogiske feltet er langt frå ferdig utforska og utvikla, men målet må vera at ein klarer å hjelpe alle born til å bli skulevinnarar.

## 8. Kjelder

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda

Møreforskning Volda.

Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med*

*utviklingshemming*. Høgskolen i Volda, Møreforskning. Henta frå

<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>

Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen

(Barneombudets fagrapport 2017). Henta 11. juli 2020, frå [https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)

Befring, E., & Tangen, R. (2006). *Spesialpedagogisk utsyn læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen akademisk.

Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire: Toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press.

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Henta frå

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Dybdal, L. A., & Skårbrevik, K. J. (2014). Tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tenesta.

*Utdanningsforskning.no*, (08), 16–25. Henta frå

<https://utdanningsforskning.no/artikler/tidsbruken-i-den-pedagogisk-psykologiske-tenesta/>

GSI - Grunnskolens Informasjonssystem. (2019). Henta 18. januar 2020, frå

<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>

Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. Henta 4. januar 2020, frå Utdanningsforskning

website: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/>

Helle, L., & Nevøy, A. (2019). *Profesjonsrettet pedagogikk—Innspill til læreres arbeid for inkludering*.

Gyldendal.

- Hovland, K. (2012). Spesialskolenes historie. Henta 10. juli 2020, frå <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetansen i PP-tjenesten—Til de nye forventningene?* Nordlandsforskning. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pp-tjenesten.pdf>
- Knudsmoen, H., Løken, G., & Nordahl, T. (2011). «*Tilfeldighetenes spill*»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. Uke. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Henta frå Høgskolen i Hedmark website: [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133940/rapp09\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133940/rapp09_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Henta 18. januar 2020, frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, november 8). Meld. St. 6 (2019–2020) [Stortingsmelding]. Henta 11. februar 2020, frå Regjeringen.no website: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillestøl, S. R. (2007). *Papiret i arkivet? : Bruk av sakkyndig vurdering i grunnskolen*. Henta frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31966>
- Maxwell, J. (2008). Designing a Qualitative Study. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- NESHpublikasjon. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Henta 3. juni 2020, frå [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge; Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforl. Henta frå <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Henta frå Høgskolen i Hedmark website: [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Henta frå Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning website: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Nvivo. (2020). I *Wikipedia*. Henta frå <https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Nvivo&oldid=20458074>
- Opplæringslova*. , (1998).
- Pedersen, Å. (2006). *Skolen som forvaltningsorgan en innføring i skolens rettslige rammer*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: - Att nå framgång med alla elever*. Liber.

- Pettersen-Høydahl, S. A. (2016). *Hvordan er lærere og foreldres erfaringer med vurdering av spesialundervisningen?* (Nord Universitet). Nord Universitet. Henta frå <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2423910/Pettersen-Hoeydahl.pdf?sequence=1>
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen Dokument 3:7 (2010–2011)*. Henta frå [https://evalueringsportalen.no/evaluering/riksrevisjonens-undersokelse-av-spesialundervisningen-i-grunnskolen/Dokumentbase\\_3\\_7\\_2010\\_2011.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/riksrevisjonens-undersokelse-av-spesialundervisningen-i-grunnskolen/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf/@@inline)
- Sagedal, Å. A. (2016). «Den gode timen» Ordinær undervisning og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, (4), 4–16. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202016.pdf>
- Sandve, T. G. (2013). *PPT i spenningsfeltet mellom intensjon og praksis*. (7), 68.
- St. melding nr. 23. (1997). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystem* [St. meld. nr 23]. Oslo: KUF.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. University of Stavanger, Norway. Henta frå <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Henta 4. januar 2020, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

## 9. Vedlegg:

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet: «Korleis vert PPT sine sakkunnige vurderingar brukt i skulen?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt, kor formålet er å undersøke bruken av PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen. I dette skrivet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet, og kva deltaking vil innebera for deg.

#### Formål

Mitt namn er Stein Aarsland, eg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk på Universitetet i Stavanger. I samband med masterstudie skal eg undersøka korleis PPT sine sakkunnige vurderingar vert brukt i skulen. Sakkunnige vurderingar skal vera PPT sin stemme inn i skulen, og eg ynskjer å finne ut korleis skulane vurderer og brukar denne stemmen. Kva praksis har skulane for bruken av rapportane, korleis vert tilrådingane brukt av dei tilsette. Pp-tenesta bruker stor del av tida si på utarbeiding av sakkunnige vurderingar, men korleis vert dei brukt på skulane? Kva seiar skulane om vurderingane? For å betre kunne gjera samanlikningar har eg planlagt å gjera intervju ved totalt 6 skular i 3 ulike kommunar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet:

Institutt for grunnskulelærarutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarleg for prosjektet. Anne Nevøy er rettleiar for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet skal eg samle inn data frå 5 skular frå 2-3 ulike kommunar i Rogaland. På kvar skule ynskjer eg å intervju rektor, og to-tre lærarar. Det kan til dømes vera spes.ped.koordinator og erfarne kontaktlærarar som har erfaring med sakkunnig vurdering det siste året. Viss du vel å delta i prosjektet vil det innebera eit intervju på ca 30-45 minutt. Intervjuet vil det bli teke lydopptak av.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å opplyse om grunnen til det. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekka deg. Dersom dette vert aktuelt, kan du ta kontakt med Stein Aarsland, [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com)

Ditt personvern, korleis me oppbevarer og brukar dine opplysningar

Me vil berre bruke opplysningane om deg til formålet fortalt i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Berre rettleiar og student har tilgang til opplysningane gitt i prosjektet. I arbeidet med prosjektet vil du bli anonymisert, og personar og skular vil ikkje kunne bli identifisert. For å sikre personvernet vil ei liste med namn- og kontaktopplysningar bli lagra skild frå resten av prosjektet.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast med innlevering av masteroppgåve i juni 2020, men datamaterialet vil bli lagra til sensuren føreligg i oktober 2020. Etter det vil lydopptak og utskrift av intervju bli sletta.

Dine rettar

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå UiS har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finna ut meir?

Viss du har spørsmål til studiet, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med

- Institutt for grunnskulelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved min rettleiar Anne Nevøy: 51 83 34 47 eller [anne.nevoy@uis.no](mailto:anne.nevoy@uis.no).
- Ansvarleg student for oppgåva: Stein Aarsland, telefon: 482 35 570 eller [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com)
- Personvernombod UiS: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55 58 21 17

Med venleg helsing

Anne Nevøy  
Rettleiar ved Universitetet i Stavanger

Stein Aarsland  
Student ved Universitetet i Stavanger

## Vedlegg 2. Brev til lærarane

Stein Aarsland  
Sigdvegen 15  
4365 Nærbø  
Tlf: 482 35 570  
E-post: [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com)

Nærbø, 26.01.20

### **Førespurnad om å delta i intervjuundersøking**

Dette året er eg masterstudent på Universitetet i Stavanger, der eg tek ein master i spesialpedagogikk. I samband med studiet søker eg å koma i kontakt med lærere på ulike skular som kan vera informantar i masteroppgåva Tema for masteroppgåva er: *Korleis vert sakkunnige vurderingar vurdert og brukt i skulen?* Sakkunnige vurderingar skal vera PPT sin stemme inn i skulen, og eg ynskjer å finne ut korleis skulane vurderer og brukar denne stemmen.

Eg har vore i kontakt med rektor på din skule som vidare sender denne førespurnaden om å delta i prosjektet til aktuelle lærarar.

I studien vil eg intervju tilsette i skulen med erfaring med sakkunnige vurderingar. Eg vil innhente opplysningar frå skulane gjennom individuelle intervju med rektor og 2-3 lærere ved skulen. Eg vonar at du har lyst å delta i dette.

Viss du seiar ja til å delta i intervju, vil eg å koma til skulen for å gjera eit kort intervju som kjem til å vare i ca 30- 45 minutt. Har du spørsmål om prosjektet er det berre å ta kontakt. Er du positiv til å delta i prosjektet ber eg om at du fyller ut samtykkeerklæringa og gjev den til rektor. Eg tek kontakt med deg når eg har fått samtykkeerklæringa frå rektor slik at me kan avtale tidspunkt for intervju.

Ring meg gjerne på mobil 482 35 570 eller send ein e-post til [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com) viss det er noko de lurar på. De kan òg ta kontakt med min rettleiar Anne Nevøy ved Universitetet i Stavanger på 51 83 34 47 eller [anne.nevoy@uis.no](mailto:anne.nevoy@uis.no)

Med venleg helsing  
Stein Aarsland  
Student ved Universitet i Stavanger



### Vedlegg 3. Brev til rektorane

Stein Aarsland  
Sigdvegen 15  
4365 Nærbø  
Tlf: 482 35 570  
E-post: [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com)

Nærbø, 26.01.20

#### Førespurnad om deltaking i prosjekt

Dette året er eg masterstudent på Universitetet i Stavanger, der eg tek ein master i spesialpedagogikk. I samband med studiet søkjer eg å koma i kontakt med tilsette på skular som kan vera informantar i masteroppgåva mi. Tema for masteroppgåva mi er: *Korleis vert PPT sine sakkunnige vurderingar vurdert og brukt i skulen?* Kva erfaring, tankar og kjensler ein har med sakkunnig vurdering. Viss skulen er positive til denne førespurnaden, er det fint om du som rektor tek kontakt med aktuelle lærarar på skulen som kan vera med i prosjektet. Eg ber deg derfor om å vidarende informasjonsskrivet og skjemaet med samtykkeerklæring til 3 aktuelle lærarar. Undersøkinga vil vera eit intervju på ca 30-45 minutt. Viss læraren ynskjer å delta leverer læraren utfylt samtykkeerklæring til deg som rektor. Når eg får tilbakemelding frå deg som rektor tek eg kontakt med lærarar for å avtale tidspunkt for intervju. Eg vil ringe deg om 4 dagar for å følgje opp dette spørsmålet.

Ring meg gjerne på mobil 482 35 570 eller send ein e-post til [steinaarsland@gmail.com](mailto:steinaarsland@gmail.com) viss det er noko de lurar på. De kan òg ta kontakt med min rettleiar Anne Nevøy ved Universitetet i Stavanger på 51 83 34 47 eller [anne.nevoy@uis.no](mailto:anne.nevoy@uis.no)

Eg håper på positiv respons på spørsmålet om deltaking, og ser fram til å samarbeide med deg og nokre av dine tilsette.

Med venleg helsing

Stein Aarsland  
Mastergradstudent

## Vedlegg 4. Intervjuguide – lærar

### *Spørsmål til lærar om bruken av dei sakkunnige vurderingane i skulen*

Før intervjuet startar vil det bli gitt kort informasjon om prosjektet og formålet med intervjuet. Intervjuobjektet vil bli opplyst om at ved bruk av døme frå skulen, må det brukast generelle døme, og at alle opplysningar må vera anonymisert. Intervjuet vil bli teke opptak av, og viss personopplysningar vert delt, vil det bli fjerna frå lydopptaket.

1. Korleis samarbeider du med PPT?
  - a. I kva for situasjonar? Kan du gje døme?
  - b. Kva erfaring har du med slike samarbeid med PPT
  - c. Korleis vurderer du samarbeidet – er det noko som vurderast som meir/mindre positivt enn andre ting. Kan du gje døme?
2. Dine erfaringer med sakkyndige vurderingar:
  - a. Har du hatt elever i klassen med sakkyndig vurdering?
  - b. Har du tilgang til denne vurderinga? – hvis ja,
    - i. korleis vurderer du innhaldet i vurderinga med tanke på relevans for arbeidet ditt
    - ii. og skuletilbodet til eleven?
    - iii. Er det noko du syns PPT kunne ha skrive meir om? Eller skrive mindre om?
  - c. Har du døme på at du har hatt stor nytte av sakkunnig vurdering? Og ikkje?
    - i. Kva handla det om?
3. Du arbeider kanskje også med å utforme iop'ar? I arbeidet med iop'ar, er di erfaring at sakkunnig vurdering er relevant for dette arbeidet?
4. Er du kjent med om andre på skulen, utanom rektor, har tilgang til desse vurderingane? – og eventuelt kva dei brukar dei til? Vert dei brukt andre gonger enn ved skrivning av iop?
5. Enkelte har stilt spørsmål ved nytten av de sakkunnige vurderingane, t.d. Nordahl-rapporten som føreslo å ta bort rett spesialundervisning. Har du nokre tankar om dette?
6. Har du tankar korleis undervisninga i klassen og eventuelt spesialundervisninga hadde forandra seg utan sakkunnige vurderingar?
  - a. Mtp inkludering av alle elever?
  - b. Mtp samarbeid med PP-tenesta?
7. Viss me no førestiller oss at PPT ikkje bruker tid/lite tid på sakkunnige vurderingar, korleis tenkjer du PPT då kan bidra meir inn i arbeidet på skulen? Er det rom for dette i dag? Er det noko du saknar du frå PPT i dag?
8. Sakkunnige vurderingar er PPT si stemme, på kva andre måtar kan ein høyre PPT si stemme i skulen?
  - a. I kva grad vurderer du sakkunnig vurdering som arena for å få veta kva PPT tenkjer er viktige tiltak for utviklingen av undervisningen i klassen og oppfølging av enkeltelever?
9. Er det anna du ynskjer å tilføra til samtalen?

Takk for samtalen:-)

## Intervjuguide – rektor

*Spørsmål om dei sakkunnige vurderingane si rolle og tyding for arbeidet med §5-1-vedtak*

Før intervjuet startar vil det bli gitt kort informasjon om prosjektet og formålet med intervjuet.

Intervjuobjektet vil bli opplyst om at ved bruk av døme frå skulen, må det brukast generelle døme, og at alle opplysningar må vera anonymisert.

Intervjuet vil bli teke opptak av, og viss personopplysningar vert delt, vil det bli fjerna frå lydopptaket.

1. Korleis samarbeider du med PPT?
  - a. I kva for situasjonar? Kan du gje døme?
  - b. Kva erfaring har du med slike samarbeid med PPT
  - c. Korleis vurderer du samarbeidet – er det noko som vurderast som meir/mindre positivt enn andre ting. Kan du gje døme?
2. Dine erfaringar med sakkunnige vurderingar?
  - a. Korleis brukar du sakkunnig vurdering når du skriv enkeltvedtak?
  - b. Bruker du sakkunnig vurdering andre gonger?
  - c. Kva rutinar har de når de mottok sakkunnig vurdering på skulen?
3. Kven er det som har tilgang til og kven er som bruker sakkunnig vurdering på skulen?
  - a. Kva bruker dei sakkunnig vurdering til?
  - b. Veit du om at sakkunnig vurdering vert brukt andre gonger enn ved skriving av iop?
4. Har du tankar om korleis innhaldet i vurderingane er relevant for arbeidet med eleven?
  - a. Er det noko du syns PPT kunne ha skrive meir om?
  - b. Er det noko du syns dei skriv for mykje om?
  - c. Har du døme på at du/andre har hatt stor nytte av sakkunnig vurdering? Kva handla det om?
5. Enkelte har stilt spørsmål ved nytten av dei sakkunnige vurderingane, t.d. Nordahl-rapporten som føreslo å ta bort rett til spesialundervisning.
  - a. Har du tankar om det?
6. Har du tankar om korleis undervisninga og eventuelt spesialundervisninga hadde forandra seg utan sakkunnige vurderingar?
  - a. Mtp inkludering av alle elever?
  - b. Mtp samarbeid med PP-tenesta?
7. Sakkunnige vurderingar er PPT si stemme i skulen, på kva andre måtar kan ein i dag høyre PPT si stemme i skulen?
8. Har skulen rutinar for bruken av sakkunnig vurdering når de skriv IOP?
  - a. Vert det gjort kontroll-tiltak for å sjå til at IOP'ane er i samsvar med tilrådingane i sakkunnig vurdering?
9. Har du noko anna du vil føye til samtalen?

Takk for samtalen:-)



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Livet til PPT sine sakkunnige vurderingar i skulen

### **Referansenummer**

855229

### **Registrert**

20.01.2020 av Stein Aarsland - St.Aarsland@stud.uis.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anne Nevøy, anne.nevoy@uis.no, tlf: 51833447

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Stein Aarsland, steinaarsland@gmail.com, tlf: 48235570

### **Prosjektperiode**

22.01.2020 - 20.10.2020

### **Status**

24.01.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **24.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.10.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 6. Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Korleis vert sakkunnige vurderingar brukt i skulen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2020

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7. Brev frå Utdanningsdirektoratet

Hei,

I GSI samles ikke antallet henvisninger til PPT inn lenger, kun antallet enkeltvedtak om spesialundervisning. Frem til 2014-15 samlet vi også inn antallet henvisninger, men disse feltene ble lite brukt og mye misforstått så for å redusere rapporteringsbyrden for skolene ble de fjernet etter innsamlingen høsten 2014.

Vår referanse: 2020/150

Vennlig hilsen

**Jonatan Smith-Isaksen**

Utdanningsdirektoratet