

Sakkyndighet med mål og mening

En analyse av sakkyndighetskunnskapens
institusjonaliserte kjennetegn;
et grunnlag for refleksjon og endring

av

Marianne Sandvik Tveitnes

Thesis submitted in fulfillment of
the requirements for degree of
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
2018

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2018 Marianne Sandvik Tveitnes

ISBN 978-82-7644-766-8

Dr. avh nr 390

ISSN 1890-1387



Til de viktigste i livet
Sofie, Johannes, Sigrid, Guro og Dag

FORORD

Da jeg våren 2014 fikk tilbud om å bli doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger, ble jeg både glad og takknemlig for at jeg skulle få lov til å ta en pause fra vanlig arbeid og virkelig fordype meg i et emne som jeg var oppriktig interessert i. Et par år senere var jeg imidlertid temmelig sikker på at dette var det dummeste jeg noen gang hadde gjort. Så feil kan man ta, for i dag, er gleden og takknemligheten vendt tilbake, og derfor er det på sin plass å si takk til alle dere som har hjulpet meg på veien.

Aller først vil jeg rette en takk til alle dere som tok dere tid til å hente frem, anonymisere og oversende sakkyndige vurderinger da forespørselen om deltakelse i dette prosjektet kom i posten. Uten deres arbeidsinnsats hadde denne avhandlingen aldri eksistert, så tusen takk alle sammen!

Dernest vil jeg si takk til forelesere og medstudenter på diverse doktorgradskurs og jeg vil særlig trekke frem NATED (National Graduate School in Educational Research). En ekstra stor takk til professor Jorunn Møller og førsteamanuensis Kirsten Sivesind for at dere stadig vekk arrangerte fenomenale kurs, nyttige arbeidsseminar, inspirerende studiereiser og unike sosiale sammenkomster for oss som var så heldige at vi fikk være med i spor 3. Ann Elisabeth, Hedvig, Inger Lise, Jeff, Line, Maike, Nora, Sverre og Øyvind, det har vært en glede å bli kjent med dere. Takk for inspirasjon og gode samtaler de gangene vi møttes, enten det nå var i Oslo, Wien eller Chicago.

God veiledning er alfa og omega i en doktorgradsprosess og jeg vil derfor si tusen takk til førsteamanuensis Anne Nevøy for uvurderlig inspirasjon og støtte i prosjektets første fase. Særlig vil jeg trekke frem hjelpen i forbindelse med paperet 'Negotiating the Role of the Educational Psychological Service under Shifting Conditions'. Det paperet førte meg til Washington, D.C. våren 2016, og det var utrolig gøy å få stå på talerstolen og snakke om den norske PP-tjenesten på AERA sin store årlige konferanse. Takk fortjener også professor Julie Allan som leste, og gav nyttige tilbakemeldinger på, de engelske tekstene jeg skrev i starten. Førsteamanuensis Nina Helgevold fortjener en spesiell takk. Nina, takk for følget og gode innspill gjennom hele prosessen og en ekstra takk for at jeg har fått låne ditt gode blikk som, i motsetning til mitt, har klart å se at det jeg i utgangspunktet tok for gitt ikke nødvendigvis var like selvsagt. Den største takken går likevel til professor Eva Simonsen. Uten din fantastiske veiledning Eva, dine solide historiske kunnskaper og konstruktive tilbakemeldinger, som alltid gav meg tro på at dette kunne jeg klare, hadde denne avhandlingen aldri sett dagens lys. Jeg er derfor evig takknemlig for at du, for akkurat et år siden, sa ja da jeg spurte om du kunne tenke deg å løse meg i havn.

Jeg er for øvrig også svært takknemlig for at du professor Peder Haug sa ja til å lese og kommentere på arbeidet mitt i forbindelse med 90% seminaret i begynnelsen av oktober. Tusen takk for en lærerik diskusjon og gode kommentarer som bidro til å løfte teksten enda noen hakk.

Som PhD-stipendiat ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, har jeg stort sett vært i min egen lille boble. Men når jeg innimellom har kommet ut fra hulen for å hente mer kaffe eller spise litt lunsj, så har alle dere som til daglig arbeider på IGIS alltid møtt meg med et smil og en hyggelig prat. Jeg vil derfor si tusen takk for at dere har inkludert meg i fellesskapet selv om jeg bare holdt på med mitt.

Gode kollegaer og venner er gull verdt. Derfor vil jeg si tusen takk Marieke, for at du så velvillig har delt dine erfaringer med meg og for at du har sørget for å gi tankene mine litt musikalsk balsam i form av en konsert i ny og ne. Kjære Tone og Barbro, det å ha dere to som supportere i ryggen gjennom hele prosessen har betydd utrolig mye, tusen takk skal dere ha begge to! Takk og til deg Annbjørg for at du har dratt meg med ut på tur slik at tankene mine fikk litt nødvendig luft, og tusen takk Rikke, Jette, Anne Berit og Rosemary for at dere, på hver deres måte, har bidratt til at jeg er der jeg er i dag.

I arbeidet med avhandlingen har jeg beveget meg i et skjæringspunkt mellom fagfeltene medisin, pedagogikk, jus og historie. Tilfeldig? Neppe. Jeg ble nemlig født inn i en familie hvor de aller viktigste voksne arbeidet innenfor akkurat disse fagfeltene. Tusen takk mor, fordi du alltid like entusiastisk formidler hele familiens kunnskapsarv. Samlet sett har det gitt meg en uvurderlig balast som garantert har gjort meg til den jeg er, og dermed også avhandlingen til det den er.

En doktorgradsavhandling er imidlertid ikke det viktigste i livet, selv om dere som kjenner meg aller best sikkert kan ha fått inntrykk av det noen ganger. Takk for at dere har holdt ut, for det aller viktigste for meg det er du Dag, og de fire fantastiske ungene våre, Sofie, Johannes, Sigrid og Guro. Uten dere hadde livet vært usigelig tomt og trist. Tusen millioner takk for at dere er akkurat sånn som dere er, og for at dere stadig vekk fyller livet mitt med ekte omsorg, ivrig engasjement, magiske opplevelser, utfordrende diskusjoner, vakre toner og verdens beste klemmer.

Jørpeland, desember 2017

Marianne Sandvik Tveitnes

SAMMENDRAG

Denne avhandlingen utforsker den norske PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Sakkyndighetskunnskap er definert som den sosialt konstruerte kunnskapen som kommunale pedagogisk-psykologiske tjenester gjennom en årrekke har opparbeidet og automatisert med hensyn til hvordan en sakkyndig vurdering om spesialundervisning skal utarbeides, hva man skal bygge på og hva man skal legge vekt på. Avhandlingen skriver seg inn i forskning som retter et kritisk blikk mot spesialundervisningens institusjonaliserte rolle og funksjon i samfunnet, og synliggjør hvordan et institusjonsteoretisk perspektiv kan være hensiktsmessig i studier som utforsker velferdsstatens etablerte og selvfølgeliggjorte praksiser.

PP-tjenestens sakkyndige praksis bygger på lange tradisjoner (Birkemo, 2009) og sakkyndighetsarbeid er jevnt over det PPT assosieres med og anerkjennes for (Hustad et al.2016). I de senere år har det imidlertid blitt rettet kritikk mot sakkyndighetsvurderingenes kvalitet, og i den forbindelse er det også blitt stilt spørsmål ved hvordan elevens rettigheter blir ivaretatt (Aasen, Wilson, Nordahl, & Kostøl, 2010; Barneombudet, 2017; Herlofsen, 2013; Udir, 2015). Ettersom PPT er skolens rådgivende instans med hensyn til spesialundervisning vil tjenestens kunnskapsperspektiv kunne danne presedens for hva den inkluderende norske skolen bør legge vekt på i møte med elever som utfordrer systemet. Følgelig bør PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap preges av et operasjonalisert handlings- og tankemønster som ivaretar elevens synspunkt. Barneombudets rapport *Uten mål og mening* (2017) gir imidlertid signaler om at så ikke er tilfelle. Avhandlingens formål er følgelig å åpne et mulighetsrom for refleksjon og endring gjennom å beskrive, forklare og forstå, men også stille spørsmål ved PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap. På bakgrunn av dette er følgende overordnede problemstilling utarbeidet: **Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?** Den overordnede problemstillingen er videre operasjonalisert gjennom et konkret forskningsspørsmål: Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning?

Studien innrammes av institusjonell teori (Scott, 2014). Det innebærer en forståelse som tilser at PP-tjenestens handlings- og tankemønstre relatert til sakkyndighetsarbeid har gjennomgått en institusjonaliseringsprosess og at PP-

tjenestens sakkyndighetskunnskap over tid er blitt institusjonalisert (Berger & Luckmann, 1966; Czarniawska, 2008). For å kunne forstå og forklare den institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen er det imidlertid nødvendig å forstå de historiske prosessene som har medvirket i formingen av institusjonen (Berger & Luckmann, 1966; Douglas, 1987). På bakgrunn av en gjennomgang av tidligere historisk forskning (Ravneberg, 1998; Simonsen, 2000; Thuen, 2008) samt meddelende kilder i form av politiske dokument og fagtekster (Kjeldstadli, 1999) synliggjøres det at selv om samfunnskontekst, profesjonstilknytning, begrunnelse for, og målsetting med en sakkyndig vurdering har endret seg, så synes sakkyndighetspraksisen å være preget av stabilitet.

Studien som blir presentert analyser, gjennom fire faser, 153 sakkyndige vurderinger utarbeidet av et utvalg PP-kontor fra alle kanter av landet. På bakgrunn av at et sakkyndig vurderingsdokument følger eleven i mange år etter at det er utarbeidet av PPT, søkes det ikke etter forfatterens intensjon, men etter hva slags sosial virkelighet som teksten i dokumentet konstruerer. Metodologien tar følgelig utgangspunkt i at teksten i dokumentene kan forstås som en meningsfull handling (Ricoeur, 1973).

Et av studiens viktigste kunnskapsbidrag er synliggjøringen av hvordan PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap kjennetegnes av et hierarkisk ovenfra og ned perspektiv. Det innebærer at kunnskap basert på test og kartlegging, utarbeidet innenfor et naturvitenskapelig og medisinsk-psykologisk kunnskapsregime, får høy verdi, mens kunnskap basert på observasjon eller erfaring får lav eller ingen verdi. PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap synes dermed å være basert på en institusjonalisert logikk som undervurderer lærere og foreldres fortellinger og kompetanse samtidig som elevens rett og mulighet for å komme til orde begrenses. Studien gir dermed forskningsmessig belegg til påstanden som Barneombudet fremmer i sin rapport, *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017). Løsningen på dette problemet er ifølge Barneombudet å sikre elevens rett til å bli hørt gjennom å revidere opplæringsloven og dens forskrift. Denne studien indikerer imidlertid at det er grunn til å stille spørsmål ved om endring av lov og regelverk vil ha den ønskede effekt. Alt tatt i betraktning er det snarere grunn til å tro at svaret ligger i de underkjente posisjonenes kunnskapsbidrag.

ENGLISH SUMMARY

This study explores the institutionalized expert-knowledge of the Norwegian Educational-Psychological Service (EPS). This expert-knowledge has been defined as the socially constructed knowledge that EPS has been developed over the years in relation to how an expert assessment of special education should be performed. The study relates to research that focuses on the role and function of special education in an inclusive educational context, and it highlights how an institutional theoretical perspective can be useful when exploring well established and taken for granted practices of the welfare state.

The special-educational expert assessment has long roots in history (Birkemo, 2009). However, in recent years this well-established practice has been criticized for lack of quality and possible lack of user involvement (Aasen, Wilson, Nordahl, & Kostøl, 2010; Children's Ombud, 2017; Herlofsen, 2013; Udir, 2015). EPS represents the local expertise at the municipal level in terms of what to do when schools meet students who challenge the system. Therefore, it is of importance that the expert-knowledge of EPS respects the student's point of view. However, a recent report published by the Ombudsman for Children (2017), indicates that this is not the case.

The aim of this study is to open a room for reflection, improvement and change. It will do so by offering a description and an explanation that may lead to better understanding, but also to questions regarding the characteristics of EPS's expert-knowledge. Against this background, the following research question has been developed: **What characterizes the institutionalized expert knowledge of EPS?**

The study is framed within institutional theory (Scott, 2014). Such a perspective means that it is possible to argue that the expert-knowledge related to the performance of the special-educational assessment has undergone a process of institutionalization (Berger & Luckmann, 1966; Czarniawska, 2008).

«Institutions always have a history, of which they are the products» (Berger & Luckmann, 1966, s. 72), so in order to understand the institutionalized expert-knowledge it became necessary to also understand the historical processes that had contributed to the formation of the institution (Berger & Luckmann, 1966;

Douglas, 1987). By drawing on former historical research (e.g. Ravneberg, 1998; Simonsen, 2000; Thuen, 2008) and communicative sources such as political documents and articles written by actors in the field (Kjeldstadli, 1999) this thesis presents a historical chapter which explores how educational policy and ideology has changed since the service was established in 1946. Furthermore, the focus of this chapter is on how these changes have affected the EPS and the development of expert-knowledge.

The study presents an analysis in four stages of 153 special-educational expert assessments performed by a selection of Educational-psychological services from all over the country. The analytical method has been developed by drawing on inspiration from several sources (Czarniawska, 2004; Hsieh & Shannon, 2005; Ricoeur, 1973, 1998a, 1998b, 1998 ; Silverman, 2014 ; Wesley, 2014). Altogether, the method can be described as a systematic qualitative document analysis. Based on the fact that the expert assessment document follows the student for years after being produced, the study does not seek to reveal the intention of the author. Instead, the focus is directed towards the social reality that the texts construct. Consequently, the texts in the documents are both understood and interpreted as meaningful action (Ricoeur, 1973).

A main finding is that the institutionalized expert-knowledge of EPS is characterized by a hierarchical top-down perspective. This means that knowledge based on testing and mapping, drawing on science from the medical and psychological knowledge regime, is valued. However, knowledge based on observation or experience is not given similar credit. Consequently, the expert knowledge of EPS appears to be characterized by an institutionalized logic, which undermines the knowledges of the teacher, parent and student, and limit their possibilities for involvement. The results of the study support the statement made by the Ombudsman for Children (2017), but the findings also give reason to ask whether the Ombudsman is correct in assuming that an adjustment of law and regulations will lead to change. On the whole, it is more reasonable to believe that a possibility for change can be found within the perspectives of knowledge that have been disqualified as inadequate and therefore located at the bottom of the knowledge hierarchy of EPS.

INNHold

Innholdsfortegnelse

AVHANDLINGENS FIGURER OG SKJEMATISKE FREMSTILLINGER	XII
1 INTRODUKSJON	1
1.1 SAKKYNDIG VURDERING – UTEN MÅL OG MENING?	1
1.1.1 <i>Et best mulig faglig grunnlag</i>	2
1.1.2 <i>Grunnleggende rettigheter</i>	4
1.1.3 <i>Behov for endring</i>	4
1.2 VIKTIGE FORUTSETNINGER	6
1.3 PP-TJENESTENS SAKKYNDIGHETSARBEID	7
1.3.1 <i>Lovfestet definisjonsmakt</i>	8
1.3.2 <i>Ekspertkunnskap i institusjonalisert form</i>	9
1.3.3 <i>Økende etterspørsel -en utilsiktet effekt</i>	11
1.4 PROBLEMTUTVIKLING	15
1.4.1 <i>Egen forskningsposisjon</i>	15
1.4.2 <i>Systematisk litteraturgjennomgang</i>	18
1.4.2.1 <i>Litteratursøk</i>	18
1.4.2.2 <i>Sakkyndig vurdering under forskningslupen</i>	21
1.4.2.3 <i>Individuelle vansker og ressursbehov</i>	23
1.4.2.4 <i>Intelligenstesting og normativ vurdering</i>	24
1.4.2.5 <i>Mangelfull involvering og ignorering</i>	25
1.4.2.6 <i>Stabilitet eller endring?</i>	26
1.4.3 <i>Oppsummering så langt</i>	28
1.5 AVHANDLINGENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER	31
1.5.1 <i>Begrepsavklaring</i>	32
1.6 METODE OG DATA	34
1.7 AVGRENSNINGER	37
1.8 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	40
2 TEORETISK RAMMEVERK	45
2.1 INSTITUSJON OG INSTITUSJONALISERING	47
2.1.1 <i>Vaner, konvensjoner og normer</i>	47
2.1.2 <i>Formelle regler og prosedyrer</i>	48
2.1.3 <i>Kognitive ideer og strukturer</i>	48
2.2 ORGANISATORISKE FELT OG INSTITUSJONELL ISOMORFI	50

INNHold

2.3	INSTITUSJONENS LEGITIMITET	53
2.3.1	<i>Den regulative pilaren</i>	54
2.3.2	<i>Den normative pilaren</i>	55
2.3.3	<i>Den kulturelt-kognitive pilaren</i>	56
2.4	INSTITUSJONALISERT MAKT OG AVMAKT	58
2.4.1	<i>En sirkulerende masteridé</i>	61
2.5	INSTITUSJONSPERSPEKTIVETS BIDRAG	62
3	HISTORISK REFERANSERAMME	67
3.1	ET FELLES ENHETLIG OPPLÆRINGSTILBUD (?)	68
3.1.1	<i>Kritikk mot segregering</i>	74
3.1.2	<i>PPT- et vilkår for integrering</i>	76
3.1.3	<i>PPT- en forutsetning for inkluderende opplæring</i>	78
3.2	ET SAKKYNDIG KUNNSKAPSREGIME	82
3.2.1	<i>Spesialpedagogenes inntogsmarsj</i>	85
3.2.2	<i>Spesialpedagogisk legitimitet</i>	87
3.2.3	<i>Den medisinsk-diagnostiske arven</i>	88
3.3	SAKKYNDIGHETSKUNNSKAP FØR OG NÅ	90
4	METODOLOGI OG METODE	97
4.1	SAKKYNDIGHETSKUNNSKAP I DOKUMENTS FORM.	97
4.2	ETISKE OVERVEIELSER	99
4.3	INNSAMLINGSMETODE	103
4.4	DATAMATERIALETS KARAKTER.....	105
4.4.1	<i>Beskrivelse av det innsamlede materialet</i>	105
4.4.2	<i>Begrensninger og identifiserte mangler</i>	107
4.4.3	<i>Det utvalgte materialets karakter</i>	109
4.5	METODOLOGISK REFERANSERAMME	111
4.5.1	<i>Ricoeurs teksttolkningsteori</i>	112
4.5.2	<i>Fra tale til tekst</i>	114
4.5.3	<i>Fra distanse til tilegnelse</i>	116
4.6	ANALYTISK METODE.....	118
4.6.1	<i>Generell refleksjon over metodiske valg</i>	118
4.6.2	<i>Et ledd i forvaltningskjeden og en fortelling om et barn</i>	120
4.6.3	<i>Fire analytiske faser</i>	122
4.6.4	<i>Første fase; Naiv dokumentanalyse</i>	123
4.6.5	<i>Andre fase; Dirigert innholdsanalyse</i>	123

INNHold

4.6.6	Tredje fase; Strukturell analyse.....	125
4.6.7	Fjerde fase; Kritisk fortolkende analyse'	126
4.7	METODENS TROVERDIGHET	127
4.7.1	Triangulering.....	129
4.7.2	Intens eksponering og grundig beskrivelse	130
4.7.3	Prosesrevisjon og kritisk tolkning	130
5	ANALYSEPROSESS OG RESULTAT	133
5.1	EN NAIV ANALYSE AV SAKKYNDIGHETSVURDERINGENS SÆRTREKK	134
5.1.1	Sakkyndighetsdokumentenes form og struktur	134
5.1.1.1	Beskrivelse av data	134
5.1.1.2	Vurdering av data	138
5.1.2	Å gjøre det kjente ukjent.....	142
5.2	EN DIRIGERT INNHOLDSANALYSE AV SAKKYNDIGHETSVURDERINGENS GRUNNLAG.....	144
5.2.1	Analysens fem nøkkelt kategorier.....	144
5.2.2	Konstruksjon av data	148
5.2.3	Kategori 1; Observering	151
5.2.3.1	Beskrivelse av data	151
5.2.3.2	Vurdering av data	155
5.2.4	Kategori 2; Involvering.....	157
5.2.4.1	Beskrivelse av data	157
5.2.4.2	Vurdering av data	160
5.2.5	Kategori 3; Klassifisering.....	162
5.2.5.1	Beskrivelse av data	162
5.2.5.2	Vurdering av data	164
5.2.6	Kategori 4; Referering.....	167
5.2.6.1	Beskrivelse av data	167
5.2.6.2	Vurdering av data	173
5.2.7	Kategori 5; Kategorisering	176
5.2.7.1	Beskrivelse av data	176
5.2.7.2	Vurdering av data	178
5.2.8	«på bakgrunn av elevens diagnoser»	180
5.3	EN STRUKTURELL ANALYSE AV SAKKYNDIGHETSVURDERINGENS FORTELLINGER	183
5.3.1	Konstruksjon av data	184
5.3.2	Kategori 1; Teknologien viser	186
5.3.2.1	Beskrivelse av data	186
5.3.2.2	Vurdering av data	189
5.3.3	Kategori 2; Eksperten konkluderer.....	190

INNHold

5.3.3.1	Beskrivelse av data	190
5.3.3.2	Vurdering av data	192
5.3.4	<i>Kategori 3; Opplærer beskriver</i>	193
5.3.4.1	Beskrivelse av data	193
5.3.4.2	Vurdering av data	195
5.3.5	<i>Kategori 4; Foresatt forteller</i>	196
5.3.5.1	Beskrivelse av data	197
5.3.5.2	Vurdering av data	199
5.3.6	<i>Kategori 5; Elev sier</i>	200
5.3.6.1	Beskrivelse av data	201
5.3.6.2	Vurdering av data	203
5.3.7	<i>Et hierarki av actanter</i>	205
5.3.7.1	Hva kjennetegner PP-tjenestens fortelling?	206
5.4	EN KRITISK FORTOLKENDE ANALYSE AV HVA SAKKYNDIGHETSVURDERINGEN GJØR	210
5.4.1	<i>Sakkyndig sosial virkelighetskonstruksjon</i>	210
5.4.1.1	Beskrivelse av rekonstruerte data	211
5.4.1.2	Vurdering av rekonstruerte data	212
5.4.2	<i>PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap</i>	215
5.5	DE UNDERKJENTE POSISJONENES KUNNSKAPSBIDRAG	219
5.6	ANALYSENE TROVERDIGHET OG GYLDIGHET	223
6	DISKUSJON	227
6.1	SAKKYNDIGHETSKUNNSKAPENS INSTITUSJONALISERTE LOGIKK	228
6.2	SAKKYNDIGHETSKUNNSKAPENS MASTERIDÉ	234
6.3	STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER	241
7	OPPSUMMERING	245
7.1	AVHANDLINGENS VITENSKAPELIGE BIDRAG	245
7.2	MULIGE IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG FORSKNING	247
8	SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING	251
9	REFERANSER	257
10	VEDLEGG	279
10.1	VEDLEGG TIL SYSTEMATISK LITTERATURGJENNOMGANG (Jf. KAP. 1.4.2)	279
10.1.1	<i>Skjematisk oversikt over databaser- søkeord og treff</i>	279
10.1.2	<i>Fordelingen av relevante treff iht. inklusjonskriteriene (Jf. kap. 1.4.2.1)</i>	281

INNHold

10.1.3	Skjematisk oversikt over utvalgt litteratur (Jf. kap 1.4.2)	283
10.2	SKJEMATISK OVERSIKT OVER ET UTVALG RELEVANTE FORSKNINGS- OG EVALUERINGSRAPPORTER	294
10.3	BESTEMMELSER OG INSTRUKSER PÅ SLUTTEN AV 50- TALLET (JF KAP.3.1, FOTNOTE 51) ...	299
10.4	SKISSETE OPPGAVER PÅ MIDTEN AV 70-TALLET (JF.KAP.3.1.2)	300
10.5	SKJEMATISK OVERSIKT OVER SAKKYNDIG TEST- OG KARTLEGGINGSMATERIELL (JF. KAP 5.2.5.1.)	301
10.6	FORESPØRSEL OM DELTAKELSE; PPT (JF. KAP.4.3)	303
10.7	FORESPØRSEL OM DELTAKELSE; FYLKESMENN (JF. KAP 4.4.1)	306

FIGURLISTE

Avhandlingens figurer og skjematiske fremstillinger

Figur 1; Institusjonalisering	33
Figur 2; Skjematisk oversikt over avhandlingens analytiske faser	35
Figur 3; IQ-basert klassifisering og kategorisering.....	73
Figur 4; Problematisering og løsning.....	95
Figur 5; Det utvalgte materialets karakter	110
Figur 6; Narrativ vs. Sakkyndighetsvurdering.....	121
Figur 7; Analytisk prosess	132
Figur 8; Analysekapitelets oppbygging	133
Figur 9; Innholdsanalysens nøkkelkategorier	148
Figur 10; Innholdsanalyse - Koding iht. nøkkelkategori og node.....	149
Figur 11; Innholdsanalyse; Prosentvis fordeling av nøkkelkategorier.....	150
Figur 12; Observasjon - "vurderingen bygger på" vs. faktisk beskrivelse....	151
Figur 13; Fordeling av faktiske observasjonsnotat iht. elevens alder	152
Figur 14; Involvering - "vurderingen bygger på" vs. konkret beskrivelse....	158
Figur 15; Konkret involvering - Elev vs Foresatt - iht elevens alder.....	159
Figur 16; Klassifisering – «vurderingen bygger på» vs. faktisk beskrivelse	163
Figur 17; Referering- fordeling mellom lokale, regionale og nasjonale instanser	168
Figur 18; Referering, regional- "vurderingen bygger på" vs. konkret beskrivelse	170
Figur 19; Skisse over identifiserte diagnoser og diagnoselignende betegnelser	177
Figur 20; Vanskebeskrivelse- Spesialundervisning vs. Ordinær opplæring .	177
Figur 21; Actantanalyse - koding iht nøkkelkategori og node.....	184
Figur 22; Actantanalyse - koding iht. underkategorier	186
Figur 23; Actantanalyse - Teknologiens fortelling	188
Figur 24; Eksperten konkluderer	190
Figur 25; Opplærer beskriver.....	194
Figur 26; Selvforsterkende spiral av negativ forventning.....	231
Figur 27; Sakkyndighetskunnskapens actant-hierarki	236
Figur 28; Flerstemt sakkyndighetskunnskap	253

1 INTRODUKSJON

I denne avhandlingen utforskes den norske PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Institusjonalisert sakkyndighetskunnskap er definert som den sosialt konstruerte kunnskapen som kommunale pedagogisk-psykologiske tjenester gjennom en årrekke har opparbeidet og automatisert med hensyn til hvordan en sakkyndig vurdering om spesialundervisning skal utarbeides, hva man skal bygge på, og hva man skal legge vekt på.

1.1 Sakkyndig vurdering – uten mål og mening?

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) innehar en viktig rolle og funksjon i det norske utdanningssystemet. Formålet med PP-tjenestens arbeid er ifølge Utdanningsdirektoratet å sikre at alle som har behov for særskilt tilrettelegging i forbindelse med utdanning, skal få «et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud» (Udir, 2017, s. 1). PPT er videre kommunenes sakkyndige rådgivere i forkant av vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, kap.5), og hvert eneste skoleår utarbeider PP-tjenesten samlet mer enn 50 000¹ individuelle sakkyndige vurderinger for elever i grunnskolen.

I den sakkyndige vurderingen skal PPT utrede og ta stilling til om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinært tilpassede opplæringen (Opplæringslova, §5-3). Dersom utredningen viser at utbyttet ikke er, eller ikke kan bli, godt nok så utløses det en individuell rett til spesialundervisning (Opplæringslova, §5-1).

¹ Tallet baserer seg på Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), som viser hvor mange elever som tildeles spesialundervisning på bakgrunn av et enkeltvedtak. Opplæringsloven slår fast at slike enkeltvedtak ikke kan fattes uten at en sakkyndig vurdering først er utarbeidet. En kan m.a.o. ta for gitt at PPT har utarbeidet like mange sakkyndige vurderinger som det er fattet enkeltvedtak. På bakgrunn av registreringen av enkeltvedtak i GSI i det siste tiåret, kan man dermed slutte at det gjennomsnittlig har blitt utarbeidet rundt 50 000 sakkyndige vurderinger årlig. (I tillegg vil PPT ha utarbeidet sakkyndige vurderinger for elever hvor det konkluderes med at eleven ikke har rett på spesialundervisning. Enkeltvedtak som konkluderer med at eleven ikke har rett på spesialundervisning, er imidlertid ikke rapportert inn i GSI.)

INTRODUKSJON

PP-tjenestens sakkyndige praksis bygger på lange tradisjoner (Birkemo, 2009) og sakkyndighetsarbeid er jevnt over det PPT assosieres med og anerkjennes for i skolesamfunnet (Hustad, Lødding, Fylling & Ulriksen, 2016). I de senere år har det imidlertid blitt rettet kritikk mot sakkyndighetsvurderingenes kvalitet. Både forskere og offentlige tilsynsmyndigheter (Aasen, Wilson, Nordahl & Kostøl, 2010; Barneombudet, 2017; Herlofsen, 2013; Udir, 2015a) har påpekt at mange vurderinger ikke samsvarer med lovens krav til form og innhold, noe som fører til at man stiller spørsmål ved om elevens rettigheter blir ivaretatt på en god nok måte. I rapporten *Uten mål og mening*, som Barneombudet publiserte våren 2017, blir PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i tillegg kritisert for mangelfull involvering av eleven og manglende ivaretagelse av elevens rett til å bli hørt (Barneombudet, 2017).

Kritikken som bæres frem, bør tas på alvor av flere grunner. PP-tjenestens sakkyndighetsvurdering spiller for det første ikke bare en sentral rolle i den spesialpedagogiske forvaltningskjeden (Herlofsen, 2013). Arbeidet opptar også mesteparten av PP-tjenestens kapasitet og ressurser (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Følgelig blir det viktig at arbeidet både er målrettet og meningsfullt. Sakkyndighetsvurderingen inneholder dessuten informasjon om hva PPT mener skal til for at eleven skal få et likeverdig opplæringstilbud og informasjon om hva PPT legger til grunn for den vurderingen som gjøres. Tjenestens sakkyndige handlings- og tankemønstre vil derfor, ettersom PPT er pålagt å arbeide med kompetanseutvikling i skolene (Opplæringslova, §5.6), kunne danne presedens for hva den inkluderende norske skolen bør legge vekt på i møte med elever som utfordrer systemet. Følgelig er det viktig at PP-tjenestens sakkyndige kunnskapsperspektiv preges av et operasjonalisert handlings- og tankemønster som ivaretar elevens synspunkt. Barneombudets rapport, som ikke kan betegnes som forskning, gir imidlertid signaler om at så ikke er tilfelle. Denne avhandlingen utforsker derfor hva slags handlings- og tankemønstre som dominerer i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger.

1.1.1 Et best mulig faglig grunnlag

PPT har plikt til å sørge for at avgjørelsene som blir tatt på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen, fattes på «best mulig faglig grunnlag» (Udir, 2009, s. 56). Lovverket sier imidlertid ikke noe om hvordan en sakkyndig vurdering

INTRODUKSJON

konkret skal gjennomføres, eller hva man skal bygge vurderingen på. Når det gjelder elevens rett til å bli hørt er imidlertid loven klar. Et tilbud om spesialundervisning skal alltid utformes i samarbeid med elev og foreldre (Opplæringslova, §5-4). Hvordan dette skal skje sier loven likevel ikke noe om. Det mangler med andre ord klare og entydige kriterier som PP-tjenesten kan nyttiggjøre seg når de skal utarbeide en sakkyndig vurdering. Denne mangelen på klare kriterier er årsaken til at det er blitt påstått at det personlige skjønn² til hver enkelt PP-ansatt er avgjørende for de vurderinger som gjøres (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). I denne studien anerkjennes betydningen av PP-tjenestens skjønn. Det er imidlertid ikke PP-rådgiverens³ personlige skjønn det er snakk om, men det profesjonelle og faglige skjønn som ligger institusjonalisert i PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap.

Godt profesjonelt og faglig skjønn er en nødvendighet i forvaltningen av velferdsstatens goder, men skjønnbasert praksis kan også ha sine skyggesider⁴ (Terum, 2003). Kunnskap om hva som kjennetegner skjønnbasert praksis er dermed viktig. I denne avhandlingen argumenteres det for at PP-tjenestens skjønnbaserte sakkyndighetspraksis trolig er styrt av en institusjonell logikk om hva som er mest hensiktsmessig når tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger av god kvalitet. Ved å utforske hva som fremstår som dominerende

² Begrepet skjønn kommer fra det gammelnordiske ordet *skyn* som betyr «omdøme, forstand, dømekraft, vurdering og vit» (Grimen, 2009, s. 2). Skjønn er for øvrig et relativt begrep. Det innebærer at det alltid må avklares hva slags standarder og reguleringer skjønnsutøvelsen er underlagt (Grimen, 2009).

³Begrepet PP-rådgiver er en forkortelse for pedagogisk-psykologisk rådgiver, som igjen er den yrkesbetegnelse som jevnt over brukes på fagpersoner i PPT som har et utdanningsnivå tilsvarende en mastergrad eller høyere.

⁴ Til tross for at skjønn må sies å være basert på en tanke om at den som er gitt retten til å ta skjønnbaserte avgjørelser også må kunne fremvise god dømmekraft, vil skjønnbasert praksis kunne bidra til 1) asymmetri (den som ønsker et velferdsgode, vet ikke hva som skal til for å utløse rett til godet), 2) grenseløshet (det er uklare grenser for hva som er relevant informasjon i saken), 3) vilkårlighet (like tilfeller behandles ulikt), 4) uforutsigbarhet (vanskelig å forutse hva konklusjonen vil bli), 5) ansvarsfraskrivelse (skjønnsutøver kan vanskelig stilles til ansvar så lenge man opererer innenfor de gitte rammene) og 6) private verdier (skjønnsutøvelsen kan bli styrt av en personlig norm og et personlig verdisystem) (Terum, 2003, s. 108-109).

INTRODUKSJON

kjennetegn ved PP-tjenestens sakkyndige praksis, vil PP-tjenestens institusjonelle logikk og grunnleggende ideer kunne tre klarere frem.

1.1.2 Grunnleggende rettigheter

Undervisning og opplæring er en grunnleggende menneskerettighet (FN-sambandet, 1966), og i den norske opplæringsloven slås det fast at alle elever har rett til et likeverdig tilbud, noe som fremmer demokrati og gir elevene grunnlag for å delta i samfunnets fellesskap. Prinsippet om inkludering er førende for norsk skole generelt og spesialundervisningen spesielt (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Inkluderingsbegrepet er imidlertid mangefasettert og kan derfor forstås på mange måter (Ainscow & Miles, 2008). Tar man utgangspunkt i norsk kontekst handler inkludering om å få utbytte både faglig og sosialt. Det handler med andre ord om å legge til rette slik at alle elever får mulighet til være reelle deltagere i fellesskapet (Haug, Nordahl & Hansen, 2014).

Det å være deltager i et inkluderende fellesskap innebærer at man har anledning til å uttale seg og til å bli hørt, og Barnekonvensjonens artikkel 12 understreker at ethvert barn har rett til å gi uttrykk for sin mening og bli hørt i «enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Opplæringsloven poengterer at alle elever skal ha medansvar for egen opplæring, og at de har rett til medvirkning (§ 1-1). Opplæring i form av spesialundervisning utgjør ikke noe unntak.

Staten forventer et sakkyndighetsarbeid av høy kvalitet, og i *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Udir, 2009) påpeker Utdanningsdirektoratet at sakkyndighetsvurdering ikke kan sies å være forsvarlig dersom PPT unnlater å ta kontakt med eleven. Hvorvidt brukermedvirkning faktisk finner sted i sakkyndighetsprosessen, og hvordan det eventuelt gjøres er imidlertid uklart (Aasen et al., 2010; Herlofsen, 2013).

1.1.3 Behov for endring

For å sikre at elevers rettigheter blir ivaretatt, og at spesialundervisningen som tilbys på grunnlag av en sakkyndig vurdering, ikke konstrueres som

INTRODUKSJON

undervisning uten mål og mening, anbefaler Barneombudet at kravene til sakkyndig vurdering presiseres i en ny forskrift. Det anbefales også at det lages en ny bestemmelse i opplæringsloven som sikrer elevens rett til å bli hørt i forbindelse med PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid (Barneombudet, 2017). Disse anbefalingene vitner om tro på at endring i regulative forordninger fører til endring i sakkyndighetspraksis, og at dette igjen medfører konkret endring i spesialpedagogisk praksis. Hvorvidt barneombudet har rett i at flere regulative forordninger er den rette veien å gå, gjenstår det å se.

I takt med at den politiske diskursen om spesialundervisning endret seg fra å beskrive spesialundervisning som et rent gode, til også å stille spørsmål ved ordningens segregerende og marginaliserende effekter (Skrtic, 1991b; Tomlinson, 2012b), har PPT gjentatte ganger blitt oppfordret til å endre praksis (Kunnskapsdepartement, 2011; NOU 2003:16, 2003; NOU 2009:18, 2009; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). PPT har blitt bedt om å redusere omfanget av individbasert sakkyndighetsarbeid til fordel for mer systembasert arbeid⁵, da en tenker at dette vil forebygge behovet for spesialundervisning. Så langt har ikke oppfordringene om endring hatt nevneverdig virkning, og sakkyndighetsarbeid dominerer fremdeles PP-tjenestens arbeidshverdag (Hustad et al., 2016; Hustad et al., 2013).

Et utgangspunkt for denne avhandlingen er at manglende endring trolig ikke kan forklares ved mangler i lovverket, men snarere ved at kunnskapsperspektivet som ligger til grunn for sakkyndig praksis er blitt institusjonalisert. Institusjonaliserte praksiser tas mer og mindre for gitt (Greenwood, Oliver, Sahlin & Suddaby, 2008) og når noe tas for gitt reflekteres det sjelden over hvilke konsekvenser det som tas for gitt kan ha. På bakgrunn av en kritisk analyse av dagens sakkyndige praksis, sett i lys av sakkyndighetsarbeidets historiske verdigrunnlag og mål, konstrueres det i

⁵ Begrepene *individbasert* og *systembasert* skal forstås i sammenheng med at opplæringsloven har gitt PP-tjenesten et dobbelt mandat. I henhold til Opplæringslova, §5-6 skal PP-tjenesten sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurderinger, og i den offentlige diskursen om PPT omtales dette som individrettet arbeid eller individarbeid. I tillegg skal tjenesten hjelpe skoler og barnehager med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Denne formen for arbeid omtales som systemrettet arbeid eller systemarbeid. I denne avhandlingen brukes begrepene på tilsvarende måte.

INTRODUKSJON

denne avhandlingen et forskningsbasert utgangspunkt for å diskutere hvilke konsekvenser det institusjonaliserte sakkyndige kunnskapsperspektivet kan ha. På den måten skapes det et grunnlag for refleksjon og derigjennom åpnes også en mulighet for endring⁶ (Eriksson-Zetterquist, 2009).

1.2 Viktige forutsetninger

Det er PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid som utgjør denne avhandlingens omdreiningspunkt. Avhandlingens tema er imidlertid den sosiale virkeligheten som det institusjonaliserte sakkyndige kunnskapsperspektivet (heretter omtalt som sakkyndighetskunnskap) konstruerer. Foruten det som allerede er nevnt, konstruerer de følgende tre momentene viktige forutsetninger for avhandlingens utforming.

1) Det første momentet er en erkjennelse av at PPT, som lovfestet produsent av den sakkyndige vurderingen, har makt. Ikke makt i den forstand at de kan tvinge frem bestemte resultat, men makt til å produsere faglige fortellinger om hva som er årsaken til at skolen strever med å tilby en elev tilfredsstillende opplæring. De sakkyndiges faglige fortellinger definerer hva slags kunnskap som er verdifull i spesialpedagogisk sammenheng, og legger føringer for samfunnets forståelse av hvem som bør lyttes til når det skal avgjøres hvorvidt spesialundervisning er nødvendig. I dette siste ligger det også en erkjennelse av at et sakkyndig kunnskapsperspektivet har «very real power to define and affect the lives and futures of the children they deal with» (Tomlinson, 2012b, s. 5).

2) Det andre momentet er en anerkjennelse av et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn som tilsier at all menneskelig kunnskap utvikles, overføres og vedlikeholdes i sosiale settinger (Berger & Luckmann, 1966). Kunnskap som PPT benytter seg av når den sakkyndige vurderingen utformes, forstås dermed som en form for kunnskap som er blitt konstruert, og følgelig kan denne sakkyndige kunnskapen både dekonstrueres og rekonstrueres. Det innebærer

⁶ Her skal det understrekes at avhandling ikke har som mål å diskutere hvordan PPT kan redusere omfanget av individrettet arbeid til fordel for økning av det systemrettet arbeidet, men snarere reflektere over behovet for å endre PP-tjenestens institusjonaliserte handlings og tankemønster i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet

INTRODUKSJON

også en annerkjennelse av at meningsbærende sosial interaksjon skaper sosial virkelighet (Berger & Luckmann, 1966).

3) Det tredje momentet er at det i avhandlingen legges til grunn et institusjonsteoretisk perspektiv. Dette perspektivet tilsier at PP-tjenestens sakkyndige kunnskap kan forstås som et institusjonalisert fenomen. En institusjon formes av regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer (Scott, 2014). Denne avhandlingen synliggjør dermed hvordan PPTs sakkyndighetsarbeid er preget av felles lover og regler (regulative element). Den synliggjør også hvordan sakkyndighetsarbeidet formes av tjenestens tradisjonelle verdier og normer (normative element), samt hvordan PPT, gjennom den sakkyndige arbeidskulturen, utvikler og konstruerer kulturell kunnskap som virker styrende for sakkyndighetsarbeidet (kulturelt-kognitive element). Institusjonsperspektivet bygger med andre ord opp under en grunnleggende forståelse av at PPT, på bakgrunn av tjenestens langvarige ansvar for sakkyndighetsarbeid, har utviklet en egen institusjonalisert sakkyndighetskunnskap. En sakkyndig vurdering utgjør et konkret eksempel på institusjonalisert sakkyndighetskunnskap i praksis.

1.3 PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid

PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid er lovfestet og regulert gjennom opplæringslovens paragrafer.⁷ I det følgende gjøres det rede for 1) hvordan opplæringslovens formuleringer gir PPT definisjonsmakt i det

⁷PPT er utpekt som sakkyndige på flere områder. I denne avhandlingen omtales imidlertid kun PPTs sakkyndighetsarbeid i forhold til spesialundervisning i grunnskolen, da det er dette som i praksis dominerer PPTs arbeidshverdag. For ordens skyld nevnes likevel de andre sakkyndighetsområdene her: spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder (barnehageloven § 19 a), tidligere skolestart (opplæringsloven § 2-1 tredje ledd), utsatt skolestart (opplæringsloven § 2-1 tredje ledd), tegnspråkopplæring før opplæringspliktig alder (barnehageloven § 19 h), spesialundervisning for voksne med behov for grunnskoleopplæring (opplæringsloven § 4 A-2), fritak fra opplæringsplikten (opplæringsloven § 2-1 fjerde ledd), tegnspråkopplæring i grunnskolen og i videregående opplæring (opplæringsloven §§ 2-6 og 3-9), punktskriftopplæring m.m. i grunnskolen og i videregående opplæring (opplæringsloven §§ 2-14 og 3-10), særskilt inntak til videregående skoler (opplæringsloven § 3-1 sjette ledd), og utvidet opplæringstid i videregående opplæring (opplæringsloven § 3-1 femte ledd).

INTRODUKSJON

spesialpedagogiske feltet, 2) hvordan lovteksten bidrar til konstruksjon av en særlig form for ekspertkunnskap som i institusjonalisert form forvalter og fordeler et av velferdsstatens goder, og 3) hvordan det i de siste årene har blitt registrert en stadig økende etterspørsel etter PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, og hvordan denne økningen kan forklares.

1.3.1 Lovfestet definisjonsmakt

Opplæringsloven slår fast at all opplæring skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (§1-3). For at skolene skal lykkes i arbeidet med å tilpasse opplæringen for «elevar med særlege behov» (§5-6), er PPT pålagt å hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dersom skolen ikke lykkes med å tilpasse opplæringen, kan retten på spesialundervisning bli utløst. Opplæringslovens rett til spesialundervisning er ikke-kategorial. Det innebærer at retten til spesialundervisning ikke utløses av at eleven har, eller får, en diagnose/vanske som tilhører en spesifikk vanskekategori (Mathiesen & Vedøy, 2012). Det utløsende kriteriet er derimot at PPT, i den sakkyndige vurderingen, konkluderer med at eleven ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (§5-1). Dermed har PPT lovfestet makt til å identifisere og definere hvilke elever som bør ha spesialundervisning. Opplæringsloven slår videre fast at PPT i den sakkyndige vurderingen skal utrede og ta stilling til følgende punkter:

- *lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa*
- *realistiske opplæringsmål for eleven*
- *om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet*
- *kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.*

(Opplæringslova §5-3)

Som sakkyndige har PPT derfor makt til å beskrive og definere hva som er viktig å ta hensyn til med tanke på opplæring, hva som er et realistisk opplæringsmål, samt hva som kan defineres som et forsvarlig tilbud. Kommunen eller skoleledelsen kan ikke instruere eller sette grenser for de vurderinger PPT kommer med (Udir, 2009), og dermed har tjenesten i prinsippet lovfestet definisjonsmakt på det spesialpedagogiske feltet.

INTRODUKSJON

1.3.2 Ekspertkunnskap i institusjonalisert form

Ettersom lovverket definerer PPT som sakkyndig instans ligger det implisitt at lovgiver tenker at PPT har en særlig kompetanse eller ekspertise på området. Utgangspunktet for at noen kan oppfattes som sakkyndige eksperter, er ifølge sosiologen Bauman en forståelse som tilsier at dersom man skal utføre en spesifikk oppgave skikkelig, så kreves det spesifikk kunnskap (A. Berg, 2010). Spesifikk kunnskap er imidlertid ujevnt fordelt i den forstand at noen mennesker har mer av det enn andre. Følgelig bør de som har tilgang på kunnskapen også være de som har ansvar for å utføre oppgaven, eventuelt bestemme hvordan oppgaven bør utføres. En sakkyndig ekspert vil på bakgrunn av en slik forståelse kunne defineres som en person som innehar eksklusiv kunnskap om hvordan en bør løse ulike sosiale problemer (A. Berg, 2010).

Ekspertkunnskap vil ofte være assosiert med profesjonskunnskap som tilegnes gjennom lange studier innenfor et bestemt fagfelt. Leger har for eksempel ekspertkunnskap innenfor det medisinske fagfeltet, og jurister innenfor lov og rett. Norske PP-rådgiveres ekspertkunnskap kan imidlertid ikke assosieres med én spesifikk profesjonsutdanning, da tjenesten tradisjonelt sett er assosiert med tverrfaglig bemanning. De første PP-kontorene, som startet opp rett etter annen verdenskrig, var bemannet med psykiater og psykolog (cand.psychol.) samt en person med sosialfaglig bakgrunn (Vormeland, 1963). Noen få år senere ble det også ansatt pedagoger (cand.paed.). Psykiaterne forlot ganske raskt tjenesten, og ved inngangen til 80-tallet var kontorene (i noe ulik grad) bemannet med psykologer, pedagoger, spesialpedagoger og sosionomer (NOU 1983:4). En sterk reduksjon i andelen personer med sosialfaglig bakgrunn, samt i andelen psykologer, har imidlertid redusert tjenestens tverrfaglige profil (NOU 2009:18). I dag har de fleste PP-rådgivere utdanning på mastergradsnivå eller tilsvarende innenfor spesialpedagogikk (45%) eller pedagogikk (20%). I følge GSI⁸ utgjør psykologene, som tidligere dominerte tjenesten, i dag ikke mer enn 12% av de ansatte. Kun 3 % har sosialfaglig bakgrunn (Hustad et al., 2013).

⁸ GSI er statens system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge. Tallene som kommunene selv rapporterer inn er åpent tilgjengelig for alle. <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

INTRODUKSJON

Til tross for en felles forankring i pedagogikkfaget er pedagoger og spesialpedagoger representanter for ulike fagdisipliner og forskningsfelt (Arnesen & Simonsen, 2011), og innenfor det spesialpedagogiske utdanningsfeltet finnes det mange ulike retninger å fordype seg i.⁹ Ekspertkunnskapen til PPT kan med andre ord sies å være utviklet gjennom at PPT «amalgamate knowledge and techniques from different sources into a complex know-how» (Rose 1998, p.86).

Ekspertkunnskap kjennetegnes av at den sosiale verdenen forstås og omtales på en bestemt måte (Lundeberg, 2008). PPTs ekspertkunnskap regnes følgelig ikke som noe objektivt gitt, snarere som «justified belief shared by the members of an (epistemic¹⁰) community» (van Dijk, 2012, s. 587). Det som teller som sann kunnskap i én kontekst, trenger nødvendigvis ikke gjøre det i en annen. Det betyr at PP-tjenestens ekspertkunnskap, heretter omtalt som sakkyndighetskunnskap, må sies å være kontekstuellet betinget. Følgelig defineres sakkyndighetskunnskapen som sosialt konstruert. Det er imidlertid ikke snakk om sosialkonstruktivisme i sin mest radikale form. I stedet velger jeg å følge Barbara Czarniawska og hennes forståelse som tilsier at «construction is a process by which something is being built from existing material (in contrast to creation , which, at least in principle, starts from nothing)» (Czarniawska, 2008b, s. 5).

PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap bygger på en praksis som kan spore sine røtter drøye 70 år tilbake i tid. Når en definert gruppe mennesker utfører samme type oppgave over lengre tid, vil ikke bare måten praksisen utføres på, men også det ledsagende tankemønsteret, som styrer og legitimerer praksisen, kunne bli institusjonalisert (Douglas, 1987). Hva er så en institusjon? Jepperson formulerer det slik: «Institutions are those standardized activity sequences that have taken for granted rationales, that is, in sociological parlance, some common social “account” of their existence and purpose» (Jepperson, 1991, s.

⁹ Eksempelvis tilbyr Universitetet i Oslo høsten 2017 masterstudenter i spesialpedagogikk fordypning innen audiopedagogikk, logopedi, psykososiale vansker, spesifikke lærevansker eller utviklingshemning (<http://www.uio.no/studier/program/spesped-master/> lastet ned 01.09.2017)

¹⁰ van Dijk definerer epistemisk som «common ground of shared sociocultural knowledge» (van Dijk, 2012, s. 596)

INTRODUKSJON

156). Mennesker tenker ikke over at de er institusjonelle aktører, men dersom de blir spurt vil de som regel ha en funksjonell eller historisk forklaring på hvorfor den gitte praksisen eksisterer. De har også en idé om at ytterligere forklaringer er tilgjengelige. Institusjonsbegrepet refererer følgelig til et *selvfølgelig* og fast handlings- og tankemønster, som har en funksjon i samfunnet, og som eksplisitt kan gjøres rede for (Jepperson, 1991).

PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid har en viktig samfunnsfunksjon ettersom den sakkyndige vurderingens konklusjon er avgjørende for om eleven får eller ikke får spesialundervisning. Riktignok er det skoleeier (kommunen) som fatter det formelle vedtaket, men dersom vedtaket avviker fra tilrådingen i den sakkyndige vurderingen, må skoleeier synliggjøre hvorfor og hvordan vedtaket fører til at eleven får et tilfredsstillende opplæringstilbud. Dersom kommunen gjør et vedtak som avviker fra PP-tjenestens tilråding uten at de samtidig begrunner dette faglig, kan de foresatte kreve at kommunen vurderer saken på ny. Dersom kommunen ikke endrer vedtaket, kan saken ankes videre til fylkesmannen. Spesialundervisning skal i prinsippet gi eleven bedre og andre vilkår for læring enn det han/hun ville fått med ordinær opplæring (Haug, 2015). Særlig individuelt tilpasset opplæring i form av spesialundervisning kan derfor ses på som et rasjonert samfunns gode. En søknad om sakkyndig vurdering og spesialundervisning vil trolig ikke bli fremsatt uten at skole, foresatte eller eleven selv opplever at det er behov for ekstra hjelp og tilrettelegging. Gjennom sakkyndighetsvurderingen skiller PPT ut de *verdige* fra de *uverdige* søkerne om ekstra hjelp, og slik forvalter og fordeler PP-tjenestens institusjonaliserte praksis et av velferdsstatens goder.

1.3.3 Økende etterspørsel -en utilsiktet effekt

Prinsippet om inkludering er, som allerede nevnt, et førende prinsipp for den norske skolen (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2016). Til tross for dette har det i løpet av det siste tiåret blitt registrert en merkbar økning i antallet elever som får spesialundervisning på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PPT (Udir, 2015b). I forrige delkapittel ble det påpekt at sakkyndighetsvurderingen bidrar til å løse samfunnets problem med å bestemme hvem som bør få spesialundervisning. Når antallet elever med spesialundervisning øker, tyder det på at PPT har utarbeidet flere sakkyndige vurderinger som konkluderer med

INTRODUKSJON

behov for spesialundervisning enn tidligere. En medvirkende forklaring til denne økningen er trolig at antallet henvisninger til PPT økte med 73 % i årene mellom 2003-2012 (Hustad & Fylling, 2012). PPT selv melder at det går vært mye tid til utredning og skriving av sakkyndige vurderinger. Et annet problem som har oppstått i kjølvannet av denne situasjonen er at mange PP-tjenester opplever at de ikke har god nok kapasitet, og følgelig blir man redd for at utredningene som gjøres ikke holder god nok kvalitet (Hustad & Fylling, 2010).

De siste års økning i spesialundervisning er imidlertid ikke et særnorsk fenomen, og i artikkelen *The irresistible rise of the SEN industry* peker Tomlinsson på at prinsippet om inkludering i kombinasjon med en skole hvor elevens læringsutbytte til stadighet blir målt og vurdert, har ført til et økende behov for tjenester fra profesjonelle som kan ivareta de elevene som kommer til kort i systemet (Tomlinson, 2012a). Det er imidlertid verdt å merke seg at økningen i spesialundervisning i Norge begynte omtrent samtidig som innføringen av læreplanreformen *Kunnskapsløftet*. Reformen som ble vedtatt i Stortinget i 2004, hadde som mål å «sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b, s. 3). Samtidig ble det satt tydelige mål for hva eleven skal lære og det ble poengtert at elevenes læringsutbytte måtte forbedres. Flere norske forskere har derfor stilt spørsmål ved om denne vektlegging av måloppnåelse og læringsutbytte har bidratt til at skolene i større grad enn tidligere etterspør sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning (Bakken & Elstad, 2012; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nes, 2013). I årene som har gått har gått siden Kunnskapsløftet ble innført har det dessuten vært et økende fokus på kartlegging og tidlig innsats (Aasen et al., 2010; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nevøy & Ohna, 2014). Fokuset på kartlegging og tidlig innsats er i stor grad begrunnet med at det er viktig å identifisere barn som strever så tidlig som mulig, slik at en kan få satt i gang med tiltak (spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning) før problemet har vokst seg for stort. Det er følgelig pekt på at kartlegging og tidlig innsats har en utilsiktet effekt, og det er at antallet barn som henvises for sakkyndig vurdering øker (Aasen et al., 2010; Nevøy & Ohna, 2014).

En annen sannsynlig årsak til økende etterspørsel, er presset økonomi i skolesektoren (Mathiesen & Vedøy, 2012). Et sakkyndighetsdokumentet har en tendens til å bli sett på som et ressursutløsende dokument (Nevøy & Ohna,

INTRODUKSJON

2014; Nordahl & Hausstätter, 2009), og dermed kan en ikke utelukke at noen skoler velger å sende flere henvisninger til PPT i håp om at det vil bidra til økning i de økonomiske rammene.

Juridiske faktorer spiller trolig også en betydelig rolle (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad & Aasen, 2012) og en kan ikke se bort fra at mange foreldre opplever at sakkyndig vurdering fra PPT er det som skal til for å sikre elevens rettigheter (Mathiesen & Vedøy, 2012). I en samfunnskontekst hvor individuelle rettigheter står sentralt er det derfor ikke unaturlig at foreldre ber om at det utarbeides en sakkyndig vurdering.

Det juridiske perspektivet fremheves for øvrig også av myndighetene. Noe som kommer til syne i praksis ettersom Utdanningsdirektoratet selv skriver at de har erfart at PP-tjenesten «har eit kompetansebehov når det gjeld krava i opplæringslova, forvaltningslova og barnehagelova» (Udir, 2014, s. 3-4).

Ettersom det som oftest er lærere som står bak henvisningene til PPT, ble det i 2017 gjennomført en studie som ved hjelp av faktoranalyse undersøker hva lærere rapporterer som de viktigste årsakene til høy forekomst av spesialundervisning (Bliksvær, Fylling, Hustad & Korneliussen, 2017). Her finner man at et økt fokus på rettigheter samt et økt fokus på resultater og læringsutbytte løftes frem som de to viktigste faktorene. Stramme økonomiske rammer blir også nevnt, men ifølge forskerne skal dette trolig ikke forstås dit hen at lærerne tror at det følger penger med en sakkyndig vurdering, men snarere at de ønsker å gi uttrykk for at det er krevende å gi god tilpasset opplæring når økonomien er stram. Det er for øvrig interessant å merke seg at «mangler ved PP-tjenesten» (Bliksvær et al., 2017, s. 40) også trekkes frem som en aktuell faktor, om enn ikke like sterk som rettigheter, læringsutbytte og ressursmangel. Faktoren er blitt vurdert på bakgrunn av læreres enighet i utsagn som tilsier at PPT har for liten tid til å drive veiledning, for liten kjennskap til skolen og for dårlig kompetanse om forebyggende tiltak (Bliksvær et al., 2017). Slik jeg ser det, er dette utsagn som peker i retning av at lærerne ønsker seg en PP-tjeneste med høy kompetanse som er mer tilstede i skolen. Dette synet kan underbygges av en brukerundersøkelse som ble gjennomført for noen år tilbake (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004), og som også viste at lærere jevnt over var misfornøyde med at tjenesten ikke involverte seg mer i det som skjedde i klassen

INTRODUKSJON

Læreres eventuelle ønske om at PP-tjenesten ikke bare skal ha høy kompetanse men også være mer tilstede er interessant i lys av kunnskap om den inkluderende skolens behov for profesjonelle resurspersoner. Et slik behov løftes frem som et av de viktigste funnene i en rapport om inklusjon fra Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Dyssegaard, Larsen & Tiftikçi, 2013). I rapporten, som bygger på en systematisk gjennomgang og syntese av empirisk forskning som setter fokus på effekten av inklusjon, konkluderer forskerne med at forutsetningen for at lærere skal kunne føle seg trygge og kompetente i møte med elever som har behov for ekstra hjelp og støtte er at de sikres tilgang til kompetanse og resurspersoner, eksempelvis «ledere, psykologer, konsulenter og foreldre» (Dyssegaard et al., 2013, s. 84). Denne konklusjonen kan med fordel ses i sammenheng med at internasjonal forskning har pekt på at mange lærere opplever usikkerhet i møte med elevmangfoldet (Allan, 2012). I en norsk forskningsrapport, *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge* (Nevøy & Ohna, 2014), løftes det for øvrig også frem at et øket fokus på kartlegging og tidlig innsats fører til at lærere blir i tvil om de har den kunnskapen som skal til, eller om eleven trenger noe annet eller noe mer. Slik usikkerhet vil kunne resultere i henvisning til PPT.

Gjennom kartlegging og tidlig innsats styres blikket mot elever som ikke viser tilfredsstillende skolefaglig utvikling og som skal følges opp med spesielle tiltak. For lærerne skaper denne situasjonen økt usikkerhet i arbeidet med å tilpasse opplæringen, og i denne usikkerheten er PPT den selvsagte samarbeidspartner og avlastning. Spørsmål fra engstelige foreldre og tvilen om eleven trenger noe mer eller noe annet enn det den ordinære opplæringen kan tilby, overlates til PPT. Lærere søker på denne måten både støtte og bekreftelse fra PPT og den sakkyndige vurderingen (Nevøy & Ohna, 2014, s. 74).

Utfordringen i denne sammenheng er at man ikke kan se bort fra at PP-tjenestens praksis preges av et tradisjonelt spesialpedagogisk individperspektiv (Aasen et al., 2010; Bele, Gamlem & Bergem, 2008), og at forskning har pekt på at et slikt individperspektiv trolig kan være en medvirkende årsak til at det utvikles et behov for spesialundervisning (Aasen et al., 2010). Nevøy og Ohna (2014) rapporterer imidlertid at PPT selv stiller seg tvilende til en påstand om at tjenestens praksis bidrar til økning i spesialundervisning. En årsak til dette kan ligge i at PPT opplever at de arbeider mer systemrettet enn tidligere, og i

INTRODUKSJON

den politiske diskursen om PP-tjenestens arbeid fremstår forholdet mellom individbasert og systembasert arbeid som omvendt proporsjonalt. Hustad og Fylling påpeker imidlertid at det ikke nødvendigvis er slik at mer systemarbeid automatisk fører til reduksjon i mengden henvisninger til PPT (Hustad & Fylling, 2012). En kan derfor ikke se bort fra at PP-tjenesten vil kunne oppleve at de havner i et krysspress hvor kapasiteten ikke strekker til (Fylling & Handegård, 2009; Hustad & Fylling, 2012). Hvis tidspresset er stort er det ikke utenkelig at PPT utfører sakkyndighetsarbeidet i tråd med den praksisen som er institusjonalisert, for ettersom institusjonen bidrar til å ta rutinemessige beslutninger og løse rutinemessige problemer (Douglas, 1987), så bidrar trolig den institusjonaliserte praksisen til at PP-rådgiveren får frigjort mental kapasitet.

1.4 Problem utvikling

Som et ledd i utviklingen av denne undersøkelsens problemstilling er det gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang som ser på hva norsk og internasjonal fagfelleverdert forskning frem til nå har kunnet fortelle om pedagogisk- psykologiske tjenesters sakkyndige vurderingspraksis.

Ettersom avhandlingen plasseres inn i en postmodernistisk og sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon hvor kunnskap er noe som konstrueres, erkjenner jeg imidlertid at ingen forskning er nøytral eller objektiv. Derfor vil jeg først gjøre rede for min egen faglige, profesjonelle og personlige erfaring, da dette har betydning for avhandlingens forskningstema. I den forbindelse reflekterer jeg også kort over hvordan jeg har valgt å håndtere de dilemmaene som har oppstått.

1.4.1 Egen forskningsposisjon

Ideen om at bakgrunn, personlige verdier og de diskursive kontekstene man er en del av, påvirker hvordan man erfarer og fortolker det som skjer i samfunnet, fanges inn av begrepet *posisjonalitet* (positionality). Ideen om posisjonalitet innebærer med andre ord at forskerens subjektive syn og posisjon har betydning for hva slags kunnskap som genereres (Sánchez, 2010). I denne avhandlingen utforsker jeg et materiale som er utarbeidet innenfor en kultur som jeg som

INTRODUKSJON

forsker er en del av. Begrepet posisjonaltet bygger imidlertid på den forutsetning at kultur er noe mer enn en enhetlig og ensartet enhet (Merriam et al., 2001). Posisjonen og relasjonen mellom forsker og kultur er ikke stabil og uforanderlig. En innenfor-posisjon utelukker dermed ikke at man også kan ha en utenfor-posisjon (Merriam et al., 2001).

Jeg har en profesjonell bakgrunn som lærer, spesialpedagog, logoped og PP-rådgiver. I flere år arbeidet jeg også som leder for et interkommunalt PP-kontor, før jeg gikk over i en lederstilling i Statped¹¹. Jeg har med andre ord førstehåndserfaring med sakkyndighetsarbeid og har vært en del av PP-kulturen, og diskursen om sakkyndighetsvurderinger og spesialundervisning både på mikro og makro nivå. Imidlertid har jeg også en annen form for erfaring. Denne gangen i rollen som mor i møte med systemet. Da ett av mine fire barn viste seg å få behov for mer støtte enn det som utdanningssystemet til vanlig tilbyr, ble den sakkyndige vurderingen ikke bare noe jeg skrev selv eller leste gjennom og kontrollerte, det ble også et dokument som var avgjørende for at mitt barn skulle få bedre tilpasset opplæring. Det å møte den sakkyndige beskrivelsen, den profesjonelle *sannheten* om mitt barn, satte i gang en refleksjon over hva en sakkyndig vurdering faktisk gjør. Hva er konsekvensene av at enkelte barns vansker blir beskrevet i detalj? Hvilke konsekvenser får det for den som blir klassifisert, diagnostisert, og kategorisert som en elev med behov for spesialundervisning? Hvordan kan en slik beskrivelse og kategorisering påvirke barnets muligheter for likeverdig deltakelse og læring i samspill med andre barn? Spørsmålene var mange og på dette punktet følte jeg meg dradd i to retninger. På den ene siden hadde jeg et ønske om en diagnose som kunne forklare hvorfor mitt barn strevde på den måten det tydelig gjorde, på den andre siden fryktet jeg at en diagnostisk merkelapp skulle fungere som en barriere mot inkludering og deltagelse. Jeg var ikke lenger fornøyd med å vite at jeg hadde profesjonell kunnskap om hvordan jeg skulle utarbeide den sakkyndige vurderingen. For meg ble det nå like viktig å fokusere på hvorfor den skulle utarbeides og hvilke sosiale konsekvenser det ville få.

¹¹ «Statped er opplæringssektorens spesialpedagogiske tjeneste for kommuner og fylkeskommuner. Vi [Statped] bidrar til tilpasset og inkluderende opplæring for barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste» <http://www.statped.no/om-statped/> lastet ned 25.11.2017

INTRODUKSJON

Forholdet mellom profesjonell erfaringsbasert kunnskap som forteller hvordan, og vitenskapelig teoribasert kunnskap som belyser hvorfor, kan beskrives ved å ta i bruk begrepene *horisontal* og *vertikal diskurs* (Bernstein, 1999). Profesjonell kunnskap som er knyttet til den horisontale diskursen utvikles gjennom erfaring, praksis og kommunikasjon innenfor et fagfellesskap. Mye av kunnskapen er *taus* ettersom den består av sosiale regler og vurderinger som ikke omtales i klartekst, men som er en del av det man tar for gitt. *Det er slik vi gjør det*. Vitenskapelig kunnskap som er knyttet til den vertikale diskursen utformes gjennom systematisk utspørring og utforskning av et empirisk materiale i henhold til eksplisitte prinsipper for meningskonstruksjon. Kunnskap som baseres på den horisontale diskursen, danner et grunnlag for refleksiv profesjonell praksis (Beach, 2011), men et robust rammeverk for diskusjon får man først når man tilfører elementer fra den vertikale diskursen. En slik forståelse av hvordan den vertikale og horisontale diskursen kan komplementere hverandre, ga meg et vitenskapelig språk til å reflektere over det dilemmaet som oppsto fordi jeg brakte med meg en spesifikk kunnskap og logikk inn i dette forskningsarbeidet.

Kritisk etisk refleksjon rundt de diskursene man er en del av krever profesjonelt og personlig mot, skriver Knudsmoen og Simonsen (2016) og referer i den forbindelse til Foucaults begrep *parrhesia* (frimodighet). Foucault hentet frem begrepet mot slutten av sin karriere da han, i en forelesningsrekke som han gav navnet *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia* (1983), analyserte rollen til den som har frimodighet til å fortelle sannheten. I forelesningen peker Foucault på hvordan innholdet i begrepet er endret fra opprinnelig å referere til noen som har mot til å fortelle sannheten til andre, til å referere til noen som har mot til å fortelle sannheten om seg selv. Som PP-rådgiver og PPT-leder sier det seg selv at jeg i mange år var aktivt deltagende i utformingen av det sakkyndige kunnskapsperspektivet. Den sakkyndige diskursen, som PPT er en del av, er dermed vel kjent for meg. Erkjennelsen av å være en aktør innenfor den horisontale diskursen gjorde det også klart for meg at jeg måtte bringe inn teori fra den vertikale diskursen på et tidlig tidspunkt i prosessen. Det er hevdet at en som har førstehåndserfaring fra et felt, en insider, vil kunne se og forstå det som utforskes på en annen måte enn det en utenforstående vil gjøre. Det betyr imidlertid ikke at forskningen trenger å være mindre valid (Merriam et al., 2001). Uten en tydelig teoretisk forankring fra

INTRODUKSJON

begynnelsen av ville jeg imidlertid kunne risikere å bli *fanget* inn av den institusjonaliserte sakkyndige kunnskapen jeg ønsket å utforske. Ved å velge et institusjonsteoretisk perspektiv har forskningsprosessen blitt dirigert i en retning som har gjort det mulig å utfordre det jeg som sakkyndig aktør tok for gitt. Teorien støtter med andre ord opp under en prosess hvor jeg frimodig stiller kritiske og etiske spørsmål inn mot den diskursen jeg selv har vært en del av.

1.4.2 Systematisk litteraturgjennomgang

Som nevnt innledningsvis presenteres det nå en systematisk litteraturgjennomgang av studier som har fokusert på pedagogisk-psykologisk sakkyndighetsvurdering. Litteraturgjennomgangen har fungert som et viktig ledd i avhandlingens problemutvikling, og den primære hensikten har vært å identifisere hvilke spørsmål som ennå ikke er tilfredsstillende besvart. Dermed kontekstualiseres og synliggjøres betydningen av de spørsmål som reises i denne studien. I tillegg bidrar litteraturgjennomgangen med å identifisere teoretisk kunnskap som det kan være behov for å bekrefte eller videreutvikle, samtidig som det dannes et grunnlag som gjør det mulig å knytte denne avhandlingens funn opp mot tidligere relevant forskning innen feltet.

Oversikten bygger på 15 norske og 18 utenlandske studier, publisert etter år 2000, som på ulikt vis berører ordningen med sakkyndige vurderinger. Valget om å inkludere studier som bygger på data fra andre land enn Norge, er gjort på bakgrunn av at sakkyndig vurdering ikke er et isolert norsk fenomen. En tilsvarende ordning finnes i flere andre vestlige land som det er naturlig å sammenligne seg med (eksempelvis Danmark og England) og er trolig et resultat av «travels of ideas» (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 16).

1.4.2.1 Litteratursøk

Inklusjons- og eksklusjonskriterier

I dette litteratursøket er det primære inklusjonskriteriet at studiene må referere til spesialpedagogisk sakkyndighetsvurdering. Det er kun inkludert studier som omtaler sakkyndighetsvurderingen ved at de enten a) har gjort en analyse av originale sakkyndige vurderinger, b) har berørt temaet sakkyndige vurderinger i intervju eller spørreskjema, og c) diskuterer den sakkyndige vurderingen på bakgrunn av teori, tidligere forskning og/eller politiske dokument.

INTRODUKSJON

I gjennomgangen av internasjonale forskningsartikler er det lagt vekt på at det man refererer til som sakkyndig vurdering (Expert Assessment, Statutory Assessment, Assessment of special educational needs) har form som en skriftlig vurdering av et individuelt barn. Vurderingen skal være utarbeidet av en skoleekstern skolepsykolog eller PP-rådgiver, (educational-psychologist, school psychologist), og fungere som et grunnlag for vedtak om spesialundervisning.

Studier som omtaler sakkyndige vurderinger som ikke er utført i en slik hensikt, eks. sakkyndig vurderinger utført i forbindelse med generell psykologisk vurdering og behandling, barnevernets arbeid eller i forbindelse med at retten oppnevner en sakkyndig for å utrede hvorvidt en elev har rett på erstatning for mangelfull grunnskoleopplæring, er følgelig ekskludert. Det er heller ikke inkludert studier som omhandler utvikling og/eller evaluering av spesifikke utrednings- og testverktøy som kan benyttes i en sakkyndig vurdering.

Søkestrategi og resultat

I arbeidet med å identifisere relevant forskning er to strategier benyttet.

- 1) Systematisk søk i relevante databaser
- 2) Snøballmetoden, hvor aktuell forskning blir identifisert gjennom lesing av andre forskningsarbeid (Lynggaard, 2012).

Systematisk søk

I desember 2016 ble det foretatt et systematisk søk i følgende databaser:

- NORA, som samler norske universiteters vitenarkiv i en tjeneste¹².
- ERIC, som dekker det pedagogiske fagfeltet, og som inneholder referanser til tidsskriftartikler, bøker, avhandlinger¹³.
- PsychINFO, som blant annet dekker fagområdene psykologi, psykiatri, og sosiologi.¹⁴

¹² Nora tilbyr pr.23.06.2017, bl.a. lenker til 6995 doktoravhandlinger, 30199 artikler 21886 rapporter og 88391 studentarbeid

¹³ Eric tilbyr lenker til over 320 000 dokument i fulltekst utarbeidet i perioden fra 1966 til i dag.

¹⁴ PsychINFO inneholder referanser til litteratur om psykologi og psykologiske aspekt av relaterte fag publisert i mer enn 2400 tidsskrift.

INTRODUKSJON

Søkeordene som ble benyttet tok utgangspunkt i de norske begrepene *sakkyndig vurdering*, *spesialundervisning*, *pedagogisk-psykologisk tjeneste* og de engelske begrepene *expert assessment*, *statutory assessment*, *assessment of special educational needs*, *educational psychology* og *school psychology*. Søket ble avgrenset til kun å omfatte fagfellevurderte artikler eller doktoravhandlinger, publisert etter år 2000, på engelsk eller et av de nordiske språkene. Samlet sett utgjorde dette 119 treff.¹⁵ Antallet treff i NORA var imidlertid lavt. Dette kan henge sammen med manglende registrering av publiserte arbeider, men indikerer også at feltet er lite berørt i norsk fagfellevurdert forskning på høyere nivå.¹⁶ Etter å ha ekskludert alle arbeidene som ikke møtte inklusjonskriteriene, satt jeg igjen med 24 relevante treff. Etter at duplikater var fjernet gjensto det totalt 18 studier. Av disse atten har fem foretatt en analyse av originale sakkyndige vurderinger, ti stykker har berørt sakkyndige vurderinger i intervju eller spørreskjema og seks omtaler den sakkyndige vurderingen på bakgrunn av teori, tidligere forskning og/eller politiske dokument.

Snøballmetoden

Gjennom hele forskningsperioden, har relevant litteratur blitt lest og løpende registrert i referansehåndteringsverktøyet EndNote. Jeg var derfor kjent med at det forelå flere relevante studier, enn dem som ble fanget opp gjennom det systematiske søket i NORA, ERIC og PsycINFO. På bakgrunn av de allerede nevnte kriteriene for inklusjon og eksklusjon ble ytterligere 23 artikler inkludert i det materialet som har dannet grunnlag for denne forskningsoversikten. Av disse er det ti studier som har studert originale sakkyndige vurderinger, seks studier som berører sakkyndige vurderinger i intervju eller spørreskjema, og syv studier som omtaler den sakkyndige vurderingen på bakgrunn av teori, tidligere forskning og/eller politiske dokument.

Totalt sett bygger dermed denne oversikten på 34 forskningsarbeid, hvorav 15 referer til en norsk kontekst, mens de resterende har en kontekstuell

¹⁵ Se vedlegg kap.10.1.1

¹⁶ Søkeordet: «sakkyndig vurdering» gir eksempelvis treff på 29 masteroppgaver, men kun en doktoravhandling. Søkeordet «PP-tjenesten» gir ingen treff på doktoravhandlinger, men tilknyttes 58 masteroppgaver og 12 evaluerings- og forskningsrapporter, men ettersom ingen av disse er fagfellevurdert før publisering er de ikke inkludert i forskningsoversikten som presenteres i dette kapittelet.

INTRODUKSJON

referanseramme fra Danmark (3), Storbritannia (14)¹⁷ og USA (1). Den danske pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten, PPR, kan på mange måter minne om den norske. Selv om lovverk og mandat er noe annerledes, har også det danske PPR i all hovedsak vært assosiert med sakkyndig utredning og rådgivning knyttet til overføring fra ordinær undervisning til spesialundervisning. I Storbritannia har man *Educational Psychology Services*, men der er tjenesten delvis privatisert.¹⁸ Educational Psychology Services arbeider ut mot skoler og barnehager, og har også ansvar for å utarbeide *statutory assessments* som vurderer elevens behov for spesialundervisning.

Vurdering

I vurderingen av de utvalgte forskningsarbeidene benyttes firetrinnsprosedyren som Knopf (2006) beskriver i sin artikkel *Doing a Literature Review*. Følgelig er studienes tema/forskningsspørsmål og data, samt hva studiene kan fortelle om sakkyndige vurderinger og sakkyndighetsarbeid registrert¹⁹ Deretter er forskningen analysert ved å se på hva studiene har til felles, hva de er uenige om, samt hva som er blitt oversett eller ignorert. Gjennom denne analyseprosessen var det mulig å få en oversikt over hvilke funn som synes å være valide, og hvorvidt det er enkelte områder hvor forskningen synes å være mangelfull.

1.4.2.2 Sakkyndig vurdering under forskningslupen

I dette delkapittelet gis det en rask oppsummering av hva som har vært hovedtema i de gjennomgåtte studiene.

I Norge har den sakkyndige vurderingen vært lagt under forskningslupen i studier som gransker PP-tjenestens utredninger og vurderinger av barn fra minoritetspråklige familier (Aagaard, 2010; Pihl, 2002a, 2002b, 2002c, 2006), spesialpedagogens rolle i dagens skole (Mjøs, 2007), effekten av direkte veiledning i spesialpedagogisk praksis (Sollied, 2009) og den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Herlofsen, 2013). De norske studiene som

¹⁷ England (12), Skottland (1) Nord Irland (1)

¹⁸https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/300074/RR338_-_Educational_Psychology_Workforce_Survey_April_2013.pdf

¹⁹ Se vedlegg, kap.10.1.2 og 10.1.3

INTRODUKSJON

ikke analyserer originale sakkyndige vurderinger, berører ordningen gjennom intervju og observasjon. I disse studiene fokuseres det på betydningen av sakkyndighetsvurdering i forhold til juridiske rettigheter (Nes & Strømstad, 2006; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011), hvorvidt de ansatte i PPT er mer eller mindre tilfredse når de arbeider individrettet versus systemrettet (Idsøe, 2006), hva som kjennetegner PPTs arbeid når det gjelder problematferd i skolen (Stenberg, 2006), hvordan kvaliteten på PP-tjenestens arbeid kan vurderes mer generelt (Anthun, 2002) hvorvidt PPT har god nok kompetanse når det gjelder *vurdering for læring* spesielt (Risberg & Hanssen, 2014), og hvordan demarkasjonslinjen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning trekkes (Fylling, 2008).

I internasjonal forskning, som analyserer originale sakkyndige vurderinger (expert assessments), fokuseres det på hvilke vanskekatégorier som er benyttet i sakkyndige vurderinger versus det påfølgende enkeltvedtak (Buck, 2000), hvorvidt de saksansvarlige har god nok kompetanse på et spesifikt spesialpedagogisk område (Little & Saunders, 2015)²⁰, og hvordan man historisk sett og i nåtid problematiserer elever som skolen strever med å inkludere (Hamre, 2012, 2013).

Hvordan foreldre involveres i prosessen, og hvordan eleven selv blir hørt, er et mer fremtredende tema i internasjonal forskning enn i norsk. I internasjonal sammenheng dukker temaet opp både i studier som analyserer originale sakkyndige vurderinger (Harding & Atkinson, 2009; Hart, 2011), og i studier som baserer seg på intervju og spørreskjema (Aston & Lambert, 2010; Cuckle & Bamford, 2000; Lindsay, Ricketts, Peacey, Dockrell & Charman, 2016; O'Connor, McConkey & Hartop, 2005; Quinn, 2001).

Flere internasjonale studier stiller for øvrig spørsmål ved den sakkyndige vurderingens rolle og funksjon ved å ta et historisk perspektiv (Gavine, 2001; Hamre, 2012, 2013; Hamre & Ydesen, 2014; Reschly, 2002). Det gjøres også forsøk på å forstå og forklare hvordan historiske og nåtidige aspekt påvirker muligheten for endring (Florian, 2002; Reschly, 2002; Stobie, 2002), og i forbindelse med at lovverk, og de sedvaner som preger sakkyndighetsarbeid

²⁰ I dette konkrete tilfellet: betydningen av synsfunksjon i læringssammenheng

INTRODUKSJON

blir diskutert, trekkes det frem at tiden er moden for å tenke nytt (Buck, 2015; Pinney, 2002; Rix, 2009).

I de neste kapitlene går det mer i dybden på hva de gjennomgåtte studiene kan fortelle om pedagogisk psykologisk sakkyndighetsarbeid, og i den forbindelse synliggjøres det hva som til nå har vært mangelfullt utforsket.

1.4.2.3 Individuelle vansker og ressursbehov

Det er indikasjoner på at PPT i de sakkyndige vurderingene fokuserer på elevens vansker og behov fremfor styrker og muligheter (Herlofsen, 2013). I praksis blir det dermed slik at det er elevens vanske som fremstår som vilkåret for rett til spesialundervisning og ikke elevens utbytte av opplæringstilbudet (Herlofsen, 2013). En slik antagelse støttes av at elever som møter vansker i forbindelse med skolen, synes å bli sortert i henhold til individbaserte problemkategorier (Fylling, 2008), og at PP-tjenestens sakkyndighetsvurderinger i liten grad vurderer elevens opplæringskontekst, men snarere beskriver elevens individuelle vansker (Mjøs, 2007). Også i internasjonal kontekst er det påpekt at sakkyndighetsvurderinger generelt sett setter søkelyset på eleven og ikke opplærings situasjonen (Rix, 2009). I Danmark, et naboland vi ofte sammenligner oss med, har forskning antydnet at sakkyndighetsarbeid er preget av individuell problematisering og påfølgende kategorisering, noe som medfører ekskludering av enkelte elever (Hamre, 2012). Det er også indikasjoner på at psykiatrien har fått en sterkere rolle med hensyn til å sette premisser for hvem som bør inkluderes og hvem som bør ekskluderes i den moderne skolen (Hamre, 2013). Fra England rapporteres det imidlertid at det er manglende konsistens i de sakkyndige vurderingenes begrunnelser for hvilke barn som skal kategoriseres som barn med behov for spesialundervisning (Buck, 2000).

På bakgrunn av det som den gjennomgåtte forskningen har vist kan man ikke se bort fra at individbaserte diagnoser og vanske kategorier formet i et medisinsk patologisk perspektiv også danner grunnlaget for den norske PP-tjenestens sakkyndige vurderinger. Frem til nå har imidlertid norsk forskning vært basert på begrensede utvalg av sakkyndige vurderinger eller på intervjuer og samtaler med foresatte og lærere i noen få kommuner. Det er derfor grunn til å utforske nærmere hvorvidt sakkyndighetskunnskapen generelt sett bygger

INTRODUKSJON

på en institusjonell logikk som tilsier at elevens vanske eller medisinske diagnose er den utløsende faktoren når PPT tilrår spesialundervisning. Det er videre interessant å se på hvorvidt eventuelle vanske kategorier fremstår som konsistente med hensyn til om eleven tilrår ordinær- eller spesialundervisning

Det er antydning at en sakkyndighetsvurdering ikke synes å skape varige endringer i opplæringsmiljøet (Sollied, 2009). I den sammenheng kan det være verdt å merke seg at internasjonal forskning indikerer at den sakkyndige vurderingen i all hovedsak fungerer som et ressursutløsende middel (Rix, 2009), og at norske lærere har gitt uttrykk for et tilsvarende syn (Mjøs, 2007). Hvorvidt en ressursanbefaling avhenger av identifisering av spesifikke individuelle vansker, eller om PPTs sakkyndighetskunnskap bygger på en logikk som tilsier at identifisering av individuelle vansker og diagnoser er en nødvendighet for å kunne vurdere elevens opplæringsutbytte, er det imidlertid ikke forskningsmessig belegg for å si noe om. Det er derfor grunn til å se nærmere på hvilken plass identifisering av individuelle vansker har i PPTs sakkyndige vurderinger, både når det tilrår ekstra ressurser i form av spesialundervisning, og når det ikke gjøres det.

1.4.2.4 Intelligenstesting og normativ vurdering

Det er hevdet at den norske PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i dag i all hovedsak består av intelligenstesting av eleven (Aagaard, 2010; Pihl, 2002a, 2002b, 2006). Det er også indikasjoner på at de sakkyndige vurderingene domineres av et handlings- og tankemønster som tester og vurderer eleven ut fra intelligenstestenes normer (Pihl, 2006). Denne forskningen bygger imidlertid kun på sakkyndige vurderinger utarbeidet for elever med minoritetspråklig bakgrunn, og funnene som presenteres kan dermed ikke sies å være representative for PPTs generelle sakkyndighetsarbeid.

Minoritetspråklige elever er riktignok prosentvis overrepresentert blant dem som innvilges spesialundervisning, men majoriteten av dem som innvilges spesialundervisning på bakgrunn av en sakkyndig vurdering, er norskspråklige (Bachmann et al., 2016). Det er likevel verdt å merke seg at forskningen påpeker at PPT benytter testene som om de er kulturelt nøytrale (Pihl, 2006), noe som kan tyde på at tjenesten er lite kritiske til hva en IQ-test kan fortelle. Hvorvidt dette kan forklares med at PPT har mangelfull kompetanse når det

INTRODUKSJON

gjelder utredning av minoritetsspråklige barn og unge (Aagaard, 2010; Pihl, 2002a), eller om det speiler en generell tendens til at PPTs sakkyndighetskunnskap tilsier at testing resulterer i kunnskap som er objektivt sann, sier den norske forskningen ikke noe om. I internasjonal sammenheng er det imidlertid påpekt at psykometriske tester brukes uavhengig av problemstillingen som har utløst behovet for en sakkyndig vurdering, og det hevdes at testpraksisen utgjør en automatisert og rutinepreget del av sakkyndighetsarbeidet (Stobie, 2002). Det er derfor grunn til å utforske nærmere hvorvidt og hvordan testing benyttes i norske sakkyndige vurderinger.

1.4.2.5 Mangelfull involvering og ignorering

Lovverket er tydelig på at PPT skal involvere og lytte til elev og foresatte²¹, men så langt har det vært uklart hvorvidt brukermedvirkning faktisk finner sted (Aasen et al., 2010; Herlofsen, 2013). En norsk case study (Sollied, 2009) finner imidlertid at til tross for at foreldrene sitter inne med tykk kunnskap så har stemmen deres en tendens til å bli taus. Forskeren peker følgelig på at man ikke kan se bort fra at de sakkyndige i for liten grad forankrer vurderingen i barnets livsverden (Sollied, 2009).

Sakkyndighetsarbeid er både i Norge og internasjonalt kritisert for å ta lang tid (Cuckle & Bamford, 2000; Gavine, 2001; Herlofsen, 2013; Pinney, 2002; Stenberg, 2006), noe foresatte opplyser at de er misfornøyde med (Cuckle & Bamford, 2000). Norsk forskning som har undersøkt kvaliteten på PP-arbeidet, konkluderer for øvrig med at PP-tjenestens arbeid ville hatt høyere kvalitet dersom effektiviteten økte og foresatte ble aktivt involvert (Anthun, 2002). Den studien som her refereres er imidlertid 15 år gammel, og i arbeidet med forskningsoversikten har jeg ikke identifisert norske studier som har sett nærmere på hvorvidt, eller eventuelt hvordan, Anthuns anbefaling er tatt til etterretning av PPT. Internasjonalt er det imidlertid fremhevet at øket foreldresamarbeid er nødvendig for å få til positiv utvikling og endring (Hart, 2011). Viktigheten av at PPT involverer og kommuniserer med de foresatte underbygges også av at flere internasjonale studier viser at foresatte ønsker å bli lyttet til, hørt og tatt på alvor (Cuckle & Bamford, 2000; Lindsay et al., 2016; O'Connor et al., 2005; Quinn, 2001). Det er også hevdet at manglende

²¹ Jf. kap.1.1.1

INTRODUKSJON

kommunikasjon vil kunne resultere i frustrasjon blant foreldrene (Pinney, 2002). Hos mange foreldre blir denne frustrasjonen forsterket av at de enten sitter igjen med en opplevelse av å ha måttet kjempe for å få utredet barnets behov, eller at de sitter igjen med en sakkyndig vurdering som bare bekrefter det de allerede vet (Pinney, 2002). Det er for øvrig grunn til å spørre hva de sakkyndige tenker at foresatte kan bidra med, for internasjonal forskning har påpekt at foreldre, og særlig fedre, opplever at det i praksis ikke utgjør noen forskjell om de er involvert eller ikke (Hart, 2011). Internasjonal forskning indikerer for øvrig at eleven trolig er enda mindre involvert enn de foresatte. «Society does not want young people to have a voice» konkluderer Aston og Lambert (2010, s. 46), og selv i de tilfellene der det er påvist at elevene blir hørt, blir de i langt større grad bedt om å oppgi sitt syn på fritidsaktiviteter, enn hva de foretrekker og misliker i møtet med skolen (Harding & Atkinson, 2009). Norsk forskning som undersøker hvordan elever blir involvert, lyttet til og hørt i sakkyndighetsarbeidet, må imidlertid sies å være mangelfull. Det er derfor grunn for å se nærmere på hvorvidt og hvordan eleven selv og de foresatte involveres og kommer til orde.

1.4.2.6 Stabilitet eller endring?

PPT har, som allerede nevnt, blitt pålagt en endring i rollen de spiller overfor skolesystemet, ettersom de ikke kun skal arbeide individbasert men også systembasert²². PPT selv uttrykker at de ønsker å forvalte en samfunnsmessig forståelse av skolen som en inkluderende arena (Fylling, 2008), men systemendringen synes likevel å være vanskelig å få til, da spesialpedagogikkens sorteringspraksis, som den sakkyndige vurderingen representerer, på mange måter synes å være innvevd i skolenes og tjenestenes institusjonelle praksis (Fylling, 2008; Stobie, 2002). I den forbindelse er det bekymringsfullt at den praktisk-pedagogiske nytteverdien av kunnskapen som formidles i sakkyndige vurderinger synes å mangle (Mjøs, 2007; Pinney, 2002), og at lærere rapporterer at de finner det vanskelig å utføre spesialundervisningen i tråd med det de sakkyndige vurderingene anbefaler (Mjøs, 2007).

²² Jf.kap.1.1.3

INTRODUKSJON

Den sakkyndige vurderingen er ifølge Pihl (2002c), tradisjonelt sett igangsatt som en veldedig handling, og i de senere år er rettighetsperspektivet blitt markant tydeligere. Juridisk forankring er blitt identifisert som en faktor som kan bidra til både stabilitet og endring i PP-tjenestens arbeidshverdag (Florian, 2002; Stobie, 2002), og både norsk og internasjonal forskning bygger opp under ønsket om stabilitet ved å påpeke at elevers juridiske rettigheter kan være i fare dersom ordningen med den sakkyndige vurderingen uthules eller fjernes uten at et funksjonelt alternativ som sikrer de svakeste er kommet på plass i forkant (Florian, 2002; Thygesen et al., 2011).

Det synes likevel å være bred enighet om at det er behov for en endring, både fordi sakkyndighetsarbeid oppfattes som feil prioritering i en tid da omfanget av problematferd i skolen er økende (Stenberg, 2006), og fordi PPT selv ikke assosierer individrettet sakkyndighetsarbeid med positiv opplevelse i jobben (Idsøe, 2006). Positiv opplevelse i jobbsammenheng er ofte forbundet med følelsen av mestring og kontroll. Man kan derfor stille spørsmål ved om PPT opplever at de i mindre grad har kontroll over sakkyndighetsarbeidet, enn det man skulle tro. Fagfellevurderte studier som har utforsket originale sakkyndige vurderinger, indikerer da også at PPT har for dårlig kompetanse på spesifikke områder, som for eksempel individrettet utredning av elever fra minoritetsspråklige familier (Aagaard, 2010) eller individrettet utredning av elevers synsfunksjon (Little & Saunders, 2015). Men på den annen side viser forskning at tjenesten synes å ha relevant kompetanse når det gjelder å vurdere hva som må til for at elever skal oppnå et godt læringsutbytte (Risberg & Hanssen, 2014). Det gir grunn til å undres over om den negative opplevelsen rundt individarbeid, som Idsøe (2006) finner, snarere er et resultat av økende byråkratisering enn manglende kompetanse. Dette fordi økende byråkratisering i seg selv vil kunne føre til økt press på PPT og begrense tjenestens autonomi (Stenberg, 2006).

Ønsket om endring må imidlertid også sies å være utløst av at nåværende ordning synes å bidra til at enkelte barn ekskluderes fra fellesskapet (Nes & Strømstad, 2006; Rix, 2009), samt av vissheten om at ordningen på mange måter synes å ha røtter i for lenge forlatte rasjonaliteter (Buck, 2015; Hamre, 2012, 2013; Hamre & Ydesen, 2014; Reschly, 2002; Stobie, 2002). Endring er derfor vanskelig uten at man samtidig reformerer grunnlaget for den sakkyndige vurderingen (Reschly, 2002). For selv om lovgivning i seg selv

INTRODUKSJON

åpner for nye måter å tenke og handle på, så er kompleksiteten i dagen opplæringskontekst så stor at mange rådgivere trolig vil finne det tryggest å være tro mot tradisjonell praksis innenfor rammen av innarbeidede byråkratiske prosedyrer (Stobie, 2002). Følgelig sier Stobie (2002), som har utforsket pedagogisk-psykologisk praksis i en engelsk kontekst, at man ikke kan se bort fra at den individuelle PP-rådgiveren fortsetter i det samme sporet som han/hun alltid har gjort. Mot en slik bakgrunn vil det kunne være interessant å utforske hvorvidt den norske PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid også synes å følge et tradisjonelt og velkjent spor. At det gamle sporet følges selv om konteksten endres, er for øvrig også synliggjort i en dansk studie (Hamre, 2012) som tar et historisk perspektiv. I den danske PP-tjenestens barndom bidro samfunnsvitenskapens problematisering av intelligens til differensiering mellom «det begavede og det åndssvage» (Hamre, 2012, s. 129). Denne dikotomien medvirket til at noen elever ble inkludert, mens andre ble ekskludert. Selv om konteksten har endret seg, er rasjonaliteten i dag den samme. Forskjellen er bare at nå refererer problematiseringene til nye grupper med elever (Hamre, 2012). Dansk forskning viser for øvrig at selv om det pedagogisk-psykologiske sakkyndighetsarbeidet har en disiplinerende og sorterende funksjon i skolen, så har det psykiatriske fagfeltet i stor grad tatt over rollen som det regimet som forvalter kunnskapen som sakkyndighetsvurderingen bygger på (Hamre, 2013). Hvorvidt den norske PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap formes av PPT selv eller om det er andre profesjoners kunnskapsgrunnlag som dominerer har norsk forskning så langt ikke sagt noe om.

1.4.3 Oppsummering så langt

Litteraturgjennomgangen har vist at det både i norsk og internasjonal forskning er gjennomført studier som indikerer at PP-tjenestens kunnskapsperspektiv jevnt over er vanskeorientert og individfokusert (Fylling, 2008; Hamre, 2012; Herlofsen, 2013; Mjøs, 2007; Rix, 2009). Norsk forskning har videre pekt på at PP-tjenestens sakkyndige handlings- og tankemønstre i stor grad synes å være preget av en logikk som tilsier at intelligenstesting er nødvendig ved utredning av elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Aagaard, 2010; Pihl, 2002a, 2002b, 2006). Sakkyndighetsvurderinger utarbeides imidlertid for barn med alle former for språklig bakgrunn, og det er uvisst om tradisjonell IQ-testing er den

INTRODUKSJON

dominerende utredningsteknologien generelt sett. I internasjonal sammenheng er det imidlertid pekt på at psykometriske tester i stor grad brukes uavhengig av problemstilling (Stobie, 2002). Det er imidlertid uklart om den norske PP-tjenestens generelle handlings- og tankemønstre også er preget av psykometri eller om PPT baserer de sakkyndige vurderingene på observasjon eller samtale med andre.

Dersom PPT i sine sakkyndige vurderinger primært baserer seg på testing som utredningsmetode, kan det være en medvirkende forklaring på hvorfor man finner at de sakkyndige fokuserer på elevens vansker og problemer, fremfor styrker og muligheter. Tradisjonelle pedagogisk-psykologiske tester er blitt utviklet innenfor en diskurs om spesialpedagogikk som tar et diagnostisk og patologisk perspektiv. Innenfor en slik diskurs forklares elevens manglende opplæringsutbytte med at eleven, på grunn av en individuell fysisk eller psykisk skade eller vanske, har problemer med å få til det samme som andre. Internasjonal forskning tyder for øvrig på at det er en slik forklaringsmodell som dominerer når sakkyndige skal undersøke og ta stilling til behov for spesialundervisning (Rix, 2009). Det er også verdt å merke seg at dette synes å skje til tross for at et slikt perspektiv de senere årene har blitt møtt med kritikk, særlig fra forkjempere for inklusjon og inkluderende opplæring (Skrtic, 1995; Thomas & Loxley, 2007).

I nyere spesialpedagogisk faglitteratur og forskning viser man ofte til at det finnes ulike måter å forstå og tilnærme seg *behov for spesialundervisning* på (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Haug, 2014; Kirkebæk, 2010; van Swet, Wichers-Bots & Brown, 2011). I Norge snakker man i all hovedsak om to ulike perspektiv. Begrepene som benyttes på de to perspektivene varierer noe, men generelt sett finner man det ene omtalt som et *individuell-diagnostisk* (Nevøy, 2007) eller *kategorielt* (categorical²³) perspektiv (Emanuelsson et al., 2001). Dette perspektivet har klare røtter i det medisinsk-psykologiske fagfeltet. Det andre omtales som et *kollektivt-inkluderende* (Nevøy, 2007) eller *relasjonelt* (relational) perspektiv (Emanuelsson et al., 2001), og dette

²³ I norsk spesialpedagogisk litteratur finner man at begrepet *categorical* oversettes både med ordet *kategorielt* og ordet *kategorisk*. I denne avhandlingen er det imidlertid valgt å benytte betegnelsen kategorielt, da dette etter mitt syn er det norske ordet som best favner inn begrepets betydning

INTRODUKSJON

perspektivet springer ut fra fagfeltene utdanningsfilosofi og sosiologi. Dersom man vurderer behovet for spesialundervisning via et kategorielt perspektiv, så vil behovet forstås og beskrives ut ifra at eleven har en eller flere vansker. Behov for spesialundervisning er med andre ord en konsekvens av en eller annen form for individuell diagnose. Tar man et relasjonelt perspektiv, forstås og beskrives derimot behovet for spesialundervisning som noe som oppstår i samspillet mellom elev og opplæringskontekst. I et slikt perspektiv oppstår vanskene som en konsekvens av måten skolehverdagen og undervisningen utarbeides og fremlegges på. Eleven har, med andre ord, ikke en vanske men er derimot i vansker (Emanuelsson et al., 2001). Det relasjonelle perspektivet er regnet for å være mer i takt med ideen om en inkluderende skole (Nes, 2014).

Norge regnes jevnt over som et foregangsland for demokratisk opplæring i en inkluderende skole (Lillejord, 2015) og i arbeidet med å utvikle spesialundervisning (Haug, 2016). Det er videre stor grad av enighet blant PP-ansatte og skoleeiere om at tjenesten skal veilede skolen i arbeidet med inkludering (Hustad et al., 2013). Litteraturgjennomgangen har midlertid vist at norsk forskning er mangelfull når det gjelder studier som kan si noe om hvorvidt og eventuelt hvordan involvering av foresatte og elev faktisk skjer i PPTs sakkyndighetsarbeid. Internasjonale studier tyder imidlertid på at elevens kunnskap og mening om opplæringstilbudet ikke er noe som blir fremhevet i sakkyndige vurderinger (Aston & Lambert, 2010; Harding & Atkinson, 2009). Det er følgelig behov for en studie som kan si noe om hvorvidt den norske PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap preges av et tilsvarende handlings- og tankemønster.

I en evalueringsrapport som ser på et pågående etter- og videreutdanningsprogram for ansatte i PP-tjenesten, SEVU-PPT, påpekes det at «PP-tjenestens sakkyndighetsrolle og rådgiverrolle innebærer at de må ha kompetanse som ligger i kunnskapsfronten» (Hustad et al., 2016, s. 20). Hvorvidt PPT har god nok kompetanse er et spørsmål som er vanskelig å besvare, ettersom det ikke finnes fastsatte kriterier for hva PPT-ansatte skal kunne utover det at tjenesten skal være i stand til å løse oppgavene den er pålagt på en kvalitetsmessig god måte (Udir, 2009). Fylling og Handegård (2009) gjennomførte for snart ti år siden en kvantitativ spørreundersøkelse blant ledere og fagansatte i PPT, og på bakgrunn av denne konkluderte de med at PPT langt

INTRODUKSJON

på vei hadde tilstrekkelig kompetanse når det gjaldt individrettet sakkyndighetsarbeid. Fire år senere bekreftet Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) dette funnet, men de påpekte også at enkelte PP-tjenester hadde behov for å heve kompetansen på fagområder som matematikk, psykisk helse og sansemotorikk. I denne avhandlingen er det imidlertid ikke et mål å finne ut hvorvidt PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap kjennetegnes av at PPT har høy kompetanse innenfor spesifikke spesialpedagogiske fagområder som for eksempel syn- eller hørselsvansker, autisme eller ADHD. Slik kunnskap vil alltid variere alt etter hvem som for tiden arbeider i tjenesten. Det som imidlertid er langt mer interessant er de institusjonaliserte handlings- og tankemønstrene som ligger innebakt i sakkyndighetskunnskapen, for ettersom grunnleggende institusjonaliserte handlings- og tankemønstre har en tendens til å bli tatt for gitt, er de også resistente mot endring (Greenwood et al., 2008). Sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte mønstre vil følgelig kunne ha konsekvenser for hva slags kunnskap som fremstår som verdifull og viktig i sakkyndig sammenheng, og hva slags kunnskap som fremstår som mer eller mindre verdiløs. Det vil igjen kunne legge føringer for hvem som kommer til orde og hvem som omtrent ikke blir hørt når sakkyndighetsvurderingen skal utarbeides. Det er mot en slik bakgrunn at avhandlingens formål og problemstillinger er blitt formulert.

1.5 Avhandlingens formål og problemstillinger

Avhandlingens formål er å åpne et mulighetsrom for refleksjon og endring gjennom å beskrive, forklare og forstå, men også stille spørsmål ved PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap.

Ved å utforske hvilke handlings- og tankemønstre som synes å være institusjonalisert i sakkyndige vurderinger, samt hva slags sosial virkelighet et slikt institusjonalisert kunnskapssystem er med på å konstruere har avhandlingen til hensikt å bevisstgjøre PP-tjenesten og dens samarbeidspartnere om hva slags rasjonaliteter og ideer som preger PPTs sakkyndighetskunnskap, og dermed også utformingen av den sakkyndige vurderingen. På bakgrunn av dette er følgende overordnede problemstillinger utarbeidet:

INTRODUKSJON

Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?

Denne overordnede problemstillingen er vid, og derfor er det gjort et valg om å operasjonalisere den gjennom et noe mer konkret forskningsspørsmål:

Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning?

I analysen fokuseres det på hva som dominerer, hva sakkyndighetsvurderingen bygger på, hva eller hvem som kommer til orde, samt hvordan det dominerende kunnskapsperspektivet bygger opp under egen legitimitet. Samlet sett danner dette et grunnlag for å diskutere hvorfor sakkyndighetskunnskapen fremstår som den gjør og hvilke følger det kan få for alle som blir berørt.

Hvordan problemstilling og forskningsspørsmål blir undersøkt og besvart, vil bli skissert i introduksjonens beskrivelse av studiens metode og data²⁴. Før det er det imidlertid nødvendig å sikre felles begrepsforståelse.

1.5.1 Begrepsavklaring

Institusjonsbegrepet står sentralt i denne avhandlingen. Ordet institusjonalisert nevnes spesifikt i avhandlingens problemstilling, og avhandlingen bygger sitt teoretiske rammeverk på institusjonell teori. Hva det institusjonsteoretiske perspektivet konkret bidrar med og hvordan det dirigerer denne avhandlingens analyser og diskusjon, vil bli nærmere gjort rede for i kapittel 2. Før vi kommer så langt, er det imidlertid viktig å avklare at i denne avhandlingen så refererer ikke begrepet *institusjon* til PP-tjenesten som organisasjon, men til PP-tjenestens etablerte mønstre for kollektiv handling forsterket av en korresponderende kognitiv norm (Czarniawska, 1997).

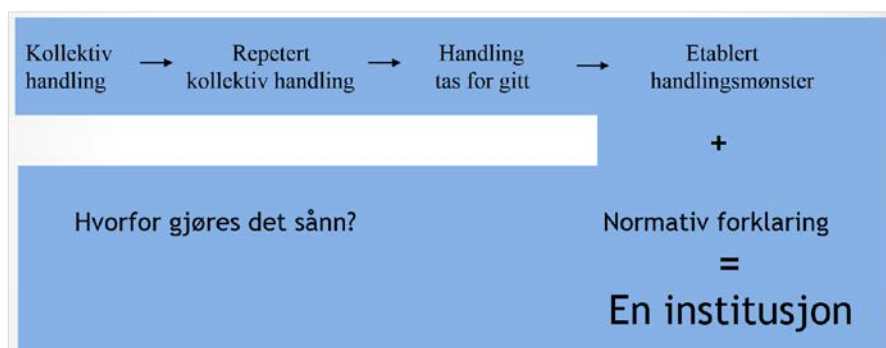
I hverdagspråk og blant statsvitere brukes ofte institusjonsbegrepet når man refererer til offentlige foretak så som skole, barnehage eller sykehus (helseinstitusjon). Det at begrepet institusjon brukes innenfor flere vitenskapelige felt kan være forvirrende. For sosiologer er institusjon imidlertid

²⁴ Jf.kap.1.6.

INTRODUKSJON

et kjernebegrep som viser til en organisert og vel etablert prosedyre (Jepperson, 1991). «Institutionalization may take place in any area of collectively relevant conduct» sier sosiologene Berger og Luckmann (1966, s. 80) og resonnerer videre at når en kollektiv handling blir repetert tilstrekkelig mange nok ganger, utvikles et handlingsmønster som mer eller mindre tas for gitt. Det i seg selv skaper imidlertid ikke en institusjon. Institusjonen blir først etablert når handlingsmønstret også tilskrives en normativ forklaring. Berger og Luckmanns forklaringsmodell kan dermed illustreres på følgende måte:

Figur 1; Institusjonalisering



(Figuren er en oversatt versjon av en modell som presenteres i Czarniawska, 2008b, s. 23)

Utformingen av en sakkyndig vurdering kan defineres som en repetert handling som PP-tjenesten kollektivt har utført så mange ganger at det dannes et automatisert mønster for hvordan PPT handler og følgelig også for hvordan PPT tenker at en sakkyndig vurdering skal utføres. Dersom en utenforstående spør ansatte i PPT hvorfor de gjør som de gjør, er det stor sannsynlighet for at svaret vil være basert på en normativ forklaring, som i bunn og grunn bygger på «This is how these things are done» (Berger & Luckmann, 1966, s. 77).

PPTs versjon av *This is how these things are done* når det gjelder sakkyndighetsarbeid, ligger lagret i det denne avhandlingen definerer som PPTs institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Sakkyndighetskunnskapen rommer med andre ord all den ekspertkunnskapen²⁵ som PPT gjennom en årrekke har

²⁵ Jf. kap.1.3.2

INTRODUKSJON

utviklet om hvordan en sakkyndig vurdering skal og bør utformes, og hva man bør legge vekt på.

1.6 Metode og data

Metodene som benyttes i avhandlingens empiriske del har hentet inspirasjon fra flere kilder (Czarniawska, 2004; Hsieh & Shannon, 2005; Ricoeur, 1973, 1998a, 1998b, 1998 ; Silverman, 2014 ; Wesley, 2014). og kan samlet sett beskrives som en systematisk kvalitativ dokumentanalyse. Det teoretiske utgangspunktet er, som allerede nevnt, at PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid over tid har blitt institusjonalisert og at logikken som preger fortellingene som fortelles i de sakkyndige vurderingene, mer eller mindre tas for gitt. Valgene som er gjort med hensyn til teori, metodologi og metode innebærer at studien ikke vektlegger forfatterens intensjon i det øyeblikket dokumentet ble utformet, men snarere fokuserer på hva eller hvem som kommer til orde, hva slags kunnskap som dominerer, og hva slags sosial virkelighet som konstrueres.

All empirisk forskning har en historie å fortelle (Yin, 2009), og denne avhandlingens historie bygges opp på grunnlag av de analysene som foretas for å besvare studiens overordnede problemstilling. Basert på en grunnleggende forståelse om at «writing preserves discourse and makes it an archive available for individual and collective memory» (Ricoeur, 1998b, s. 147)²⁶, og at tekst kan forstås som meningsfull handling (Ricoeur, 1973), legger denne avhandlingen til grunn at det som står skrevet i de sakkyndige vurderingene synliggjør PP-tjenestens sakkyndige handlings- og tankemønstre. Språk er fundamentalt for institusjonalisering, hevder Phillips, Lawrence og Hardy (2004) og viser til Berger og Luckmann (1966) når de fortsetter: «institutionalization occurs as actors interact and come to accept shared definitions of reality, and it is through linguistic processes that definitions of reality are constituted» (N. Phillips et al., 2004, s. 635).

Avhandlingens data er konstruert på bakgrunn av systematisk kvalitativ dokumentanalyse. Materialet som er analysert består av 153 anonymiserte

²⁶ Ricoeur påpeker at det er gjennom diskursen at et budskap formidles mellom mennesker. Det lingvistiske språksystemet er kun en kode som bidrar til selve formidlingsprosessen (Ricoeur, 1973).

INTRODUKSJON

sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning. Alle de sakkyndige vurderingene er skrevet i perioden mellom 2010 og 2014, og er produsert ved små og store PP-kontor fra alle kanter av Norge.

Studiens forskningsspørsmål – hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap? – er som kjent operasjonalisert på følgende måte: Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning? Spørsmålet besvares gjennom fire ulike, men likevel sammenfallende, analyser.²⁷

Figur 2; Skjematisk oversikt over avhandlingens analytiske faser



I den innledende og første fasen, rettes fokus mot sakkyndighetsdokumentets særtrekk med hensyn til form og struktur. Analysen beskrives som en *naiv* analyse i den forstand at hensikten ikke var å utvikle noen form for dypere forståelse, men å få et første overblikk og inntrykk av hva som dominerte. Metoden var enkel. Alle de 153 dokumentene ble lest i sin helhet, samtidig som løpende tanker og refleksjoner ble notert i et memonotat.

I den andre fasen ble det gjennomført en dirigert innholdsanalyse som fokuserte på hva PPT bygger på når de utarbeider en sakkyndig vurdering. Med utgangspunkt i sakkyndighetsvurderingens regulative rammeverk og

²⁷ Se figur 2

INTRODUKSJON

eksisterende forskning ble det utviklet fem nøkkelkategorier.²⁸ Kategoriene ble benyttet til å kode alle tekstelement som viste til hva PPT bygger på når de utarbeider en sakkyndig vurdering. De fem nøkkelkategoriene er: 1. Involvering (samtale med foresatt/elev), 2. Observering (observasjon i lærings situasjon), 3. Klassifisering (test og kartlegging), 4. Referering (opplysninger, informasjon og rapporter fra andre profesjonelle aktører) og 5. Kategorisering (diagnoser og vanskebeskrivelser). I analysen ble det fokusert på hvordan og i hvilken grad den sakkyndige vurderingen bygget på de ulike forhåndsdefinerte elementene.

I den tredje fasen ble det foretatt en strukturelle analyse, Den strukturelle analysen tar utgangspunkt i at en sakkyndig vurdering består av en hovedfortelling, ført i pennen av PPT. Denne hovedfortellingen består av mange mindre fortellinger hvor PPT refererer til ulike *actanter*. I motsetning til begrepet aktør som viser til personer, så viser begrepet actant også til teknologier, og i sakkyndige vurderinger forteller også test-teknologien sin historie om eleven. Følgende actanter ble identifisert: 1. Teknologi (test/kartlegging), 2. Ekspert (BUP/HABU/Statped), 3. Opplærer (lærer/skole), 4. Foresatt, 5. Elev og 6. Sakkyndig (PPT). Gjennom å analysere hvordan PPT skriver frem de ulike actantenes fortelling, utforskes det hvem og hva som kommer til orde, hva de kommer til orde med. Analysen avrundes ved å se på hva som skjer dersom man også identifiserer PPT som en actant, og ikke kun som en som formidler det de andre actantene har å fortelle .

Den fjerde og siste analysen er en kritisk fortolkende analyse som bygger på funnene fra de tre første. Grunnlaget for analysen er følgelig blitt konstruert gjennom de tre foregående analysene. I denne fjerde fasen fokuseres det på hva som samlet sett fremskrives som viktig, hva som synes mindre betydningsfullt samt hvordan innholdet i den sakkyndige vurderingen får legitimitet.

Avhandlingens metodologiske grunnlag, hvordan de fire analysene ble gjennomført, og hva analysene synliggjorde, beskrives i detalj i avhandlingens fjerde og femte kapittel.

²⁸ Den regulative og teoretiske bakgrunnen for de fem nøkkelkategoriene beskrives nærmere i avhandlingens kap. 5.2.1

1.7 Avgrensninger

Konkretiseringen og operasjonaliseringen av avhandlingens problemstilling legger til grunn at en sakkyndig vurdering utgjør et konkret eksempel på institusjonalisert sakkyndighetskunnskap i praksis. Dermed er det naturlig at PPTs individbaserte sakkyndighetsarbeid blir stående i fokus. PPT har imidlertid et dobbelt mandat. Det innebærer at tjenesten både skal arbeide individrettet og systemrettet. Hva som kjennetegner sakkyndighetskunnskapen som formidles som en del av tjenestens systemrettede arbeid, vil imidlertid ikke bli berørt i denne avhandlingen. Dersom man ville utforske dette, måtte man valgt en annen metodisk tilnærming og et annet datagrunnlag, og på bakgrunn av de valg som er gjort, er det derfor ikke mulig å besvare spørsmål om PP-tjenestens systemrettede arbeid. Følgelig er det kun PP-tjenestens individrettede sakkyndighetsarbeid som settes i søkelyset.

Opplæringsloven pålegger som allerede nevnt PPT ansvar for flere ulike former for sakkyndighetsvurderinger²⁹, og ettersom sakkyndighetsvurdering av behov for spesialundervisning er den formen som dominerer i PP-tjenestens arbeidshverdag er det gjort et valg om å kun analysere sakkyndige vurderinger om rett på spesialundervisning i skolen (jf. Opplæringslova, §5-1). Skole forstås i denne sammenheng som den obligatoriske grunnskolen, med andre ord 1.-10. klasse. Sakkyndig vurdering som er utarbeidet for elever i videregående skole vil derfor ikke bli berørt. I en avhandling som søker å belyse hva som kjennetegner PPTs sakkyndighetskunnskap, kunne det imidlertid vært ønskelig å inkludere både sakkyndig vurdering om spesialpedagogisk hjelp for barn under skolealder og sakkyndig vurdering for elever i videregående skole. Dette ble likevel vurdert til ikke å være gjennomførbart da det ville sprengt rammene med hensyn til avhandlingens format. Dette skyldes at konteksten barnehage, grunnskole og videregående skole opererer under er ulik. I tillegg er den historiske bakgrunnen for spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder³⁰ og spesialundervisning i videregående skole annerledes enn den historiske referanserammen til spesialundervisning i grunnskolen.

²⁹ Jf.kap.1.3, fotnote nr.7

³⁰ Da dette prosjektet ble igangsatt i 2014, var retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under skolepliktig alder, lagt inn under opplæringslovens §5-7. Sommeren 2016 ble imidlertid denne retten overført til Barnehagelovens §19a.

INTRODUKSJON

En sakkyndig vurdering om rett på spesialundervisning i skolen, består av et dokument med to hovedelementer, en utredningsdel og en tilråningsdel (Udir, 2009). Det er imidlertid mulig å argumentere for at dette skriftlige dokumentet ikke gir et fullstendig bilde av PPTs sakkyndighetskunnskap. En sakkyndig vurdering vil som regel ikke bli utarbeidet uten at PPT har vært i en eller annen form for dialog med skole/foresatte/elev i forkant av at dokumentet skrives. Dermed kan man hevde at kunnskapen som PPT formidler i en slik dialog også burde ha vært undersøkt for å få et godt bilde av PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap. I denne avhandlingen er det imidlertid gjort et valg om kun å fokusere på det skriftlige sakkyndighetsdokumentets utredningsdel samt på hvorvidt det er tilrådd spesialundervisning eller ikke. Det innebærer at det ikke fortas noen analyse av sakkyndighetskunnskapen slik den fremkommer i en eventuell dialog som har foregått før sakkyndighetsdokumentet ble utarbeidet, eller slik den eventuelt kommer til syne i PPTs tilråning om konkrete tiltak og opplæringsmål. Et slikt valg må ikke forstås dithen at kunnskapen som formidles i dialogen mellom PP-rådgiver og skole/foresatte/elev eller i de skriftlige tiltaksanbefalingene, ikke har betydning. Men i motsetning til kunnskapen som formidles i utredningsdelen, er kunnskapen fra førtilråningsprosessen og tiltaksanbefalingene låst til tid og sted på en annen måte enn sakkyndighetsdokumentets utredningsdel. Når et sakkyndighetsdokument blir utarbeidet, legges det i elevens mappe. Dersom eleven bytter lærer eller skole, vil mappen med sakkyndighetsvurderingen følge med. Kunnskapen som ble formidlet i en eventuell dialog i forkant blir imidlertid igjen hos dem som var med i dialogen. Sakkyndighetsdokumentets råd og anbefalinger om tiltak og opplæringsmål vil dessuten kunne fremstå som utdatert, ettersom både tiltak og opplæringsmål vil måtte endres etter hvert som tiden går. I dokumentets utredningsdel skal imidlertid PPT ifølge loven blant annet gi en beskrivelse og vurdering av elevens eventuelle lærevanske og særlige behov (Opplæringslova §5-3), og det er antydning at dersom man en gang er blitt beskrevet som en elev med spesielle behov, er det fare for at man alltid vil bli beskrevet som en elev med spesielle behov (Aasen et al., 2010; Mathiesen & Vedøy, 2012). Hva PPT velger å gjøre og hva de velger å legge vekt på i utredningsdelen, vil dermed kunne få betydning for den sosiale virkeligheten som konstrueres i mange år fremover. Følgelig er det gjort et valg om å kun konsentrere seg om sakkyndighetsdokumentets utredningsdel.

INTRODUKSJON

I avhandlingens tredje kapittel behandles sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme. Hensikten med kapittelet er ikke å gi en fullstendig historisk oversikt over PPTs sin utvikling, og det inneholder derfor ikke en altomfattende beskrivelse av PP-tjenestens vekst og utbredelse. Beskrivelsen av de historiske lovene og den faglige og politiske diskusjonen som gikk forut for at PPT ble definert som sakkyndig tjeneste, er også begrenset. Gjennom lovverket henter sakkyndighetskunnskapen sin regulative legitimitet, og en grundigere gjennomgang av den faglige og politiske diskursen om spesialundervisning, sakkyndig vurdering og innføring av PPT ville kunne gitt et mer fullstendig bilde av den historiske konteksten som sakkyndighetskunnskapen har vokst frem i. Men ettersom avhandlingen ikke er designet som en ren historisk analyse, ville en mer utfyllende historisk gjennomgang av PP-tjenestens og sakkyndighetskunnskapens utvikling sprengt rammene for avhandlingens format. Derfor er det gjort et valg om å begrense fokus til det som synes å være viktigst for å kunne forklare og forstå hvorfor PP-tjenestens handlings- og tankemønstre i forbindelse med sakkyndighetsvurderingen har utviklet seg slik det har.

Det er godt kjent at gutter i langt større grad enn jenter tilrås spesialundervisning (Fylling, 2008). I spesialpedagogiske studier er kjønn derfor ofte benyttet som stabile kategorier som man velger å måle variasjon mellom. I denne avhandlingens analyser er det imidlertid gjort et valg om å ikke benytte elevens kjønn som en analytisk kategori. Dette valget er gjort på bakgrunn av Fyllings beskrivelse av at det i forskning omkring kjønn og spesialundervisning «synes å eksistere to parallelle diskurser» (Fylling, 2008, s. 80). En viktig forskjell mellom de to diskursene er, ifølge Fylling, knyttet til hvorvidt kjønn oppfattes som et fenomen, med andre ord hvorvidt man kan knytte helt bestemte egenskaper opp til elevens kjønn eller ikke. På bakgrunn av at teoretiske drøftinger av kjønn som fenomen er mangelvare, peker Fylling på faren for at man generaliserer individuelle gutters problemer som noe som gjelder for alle gutter og individuelle jenters problemer som noe som gjelder for alle jenter (Fylling, 2008). Følgelig er det i denne avhandlingen gjort et valg om å ikke benytte kjønn som en analytisk kategori. Det skal for øvrig også bemerkes at dersom kjønn var blitt valgt som en analytisk kategori, er det fare for at dette valget hadde skjøvet analysens fokus bort fra studiens primære tema.

1.8 Avhandlingens oppbygging

Foruten å presentere og klargjøre avhandlingens tema, formål og problemstilling har dette introduksjonskapittelet synliggjort mangelen på, og dermed også viktigheten av, forskning som setter fokus på den norske PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap. Det er også blitt argumentert for at det er nødvendig med et solid teoretisk rammeverk fra starten av, ettersom jeg som forsker har profesjonell og privat kunnskap om og erfaring med feltet som utforskes.

Avhandlingens andre kapittel er i sin helhet viet studiens institusjonsteoretiske rammeverk. Ettersom institusjonell teori forklarer hvordan et etablert handlings- og tankemønster over tid kan bli institusjonalisert, er dette teoretiske perspektivet velegnet når man ønsker å studere offentlige institusjoner (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Kapittelet er omfattende, men ettersom teorien har påvirket utformingen av avhandlingens formål og, studiens problemstilling, analyse og diskusjon har det vært viktig å få frem det teoretiske fundamentets mange nyanser. Dette fordi ulike institusjonsteoretiske elementer har bidratt til å løfte frem ulike aspekter gjennom hele forskningsprosessen. I kapittelet gjøres det først rede for hvordan begrepene institusjon og institusjonalisering har utviklet seg, noe som er nødvendig for å forstå hvordan begrepene brukes i denne avhandlingen. Deretter gjøres det rede for utviklingen av begrepene *organisatoriske felt* og *institusjonell isomorfi*. Forståelsen av organisatoriske felt og institusjonell isomorfi er viktig ettersom studien som presenteres analyserer sakkyndige vurderinger utarbeidet ved mange forskjellige PP-kontor. Forutsetningen for å kunne trekke en slutning om hva som kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap på bakgrunn av et slikt materiale er en forståelse som tilsier at alle landets PP-kontor samlet sett utgjør et organisatorisk felt som trolig har utviklet seg på en temmelig lik måte. Deretter beskrives det hvordan en institusjon bygger opp under egen legitimitet, noe som er nødvendig dersom en institusjon skal bestå. Det nære forholdet mellom institusjoners eksistens og makt er tema for delkapittel 2.4, og i den forbindelse trekkes det frem hva det er som gjør at enkelte ideer og visse praksiser blir institusjonalisert fremfor andre. Kapittelet avrundes med en kort redegjørelse for hvordan et institusjonsteoretisk perspektiv til nå har bidratt i studier som retter et kritisk blikk mot spesialpedagogikkens praksiser og selvforståelse, etterfulgt av en oppsummering av hvordan det

INTRODUKSJON

institusjonsteoretiske perspektivet samlet sett har bidratt inn i arbeidet med denne avhandlingen.

Ettersom avhandlingen ser institusjonalisering som en prosess og erkjenner betydningen av å kjenne institusjonens historie for å kunne forklare og forstå institusjonen slik den fremtrer i dag, tar det tredje kapittelet for seg den sakkyndige vurderingens historiske referanseramme. «Past experience is encapsulated in an institution's rules so that it acts as a guide to what to expect from the future» skriver Douglas (1987, s. 48), og i det tredje kapittelet går avhandlingen vel 70 år tilbake i tid til den historiske perioden hvor PPT ble etablert. I beskrivelsen av sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme gjøres det først rede for konteksten som skapte et behov for å opprette de første skolepsykologiske kontorene, og hvordan endringer i politikk og ideologi har bidratt til at PPT har gått fra å bli beskrevet som et nødvendig hjelpemiddel i forbindelse med segregering av eleven, til å bli beskrevet som en forutsetning for en inkluderende skole. Deretter fokuseres det på hvordan det sakkyndige kunnskapsregimet har utviklet seg. Kapittelet bidrar ikke med en utdypende historisk analyse, men reflekterer blant annet rundt hvordan ulike profesjoners kamp om jurisdiksjon over spesialundervisningsfeltet over tid har bidratt til at sakkyndighetspraksisen fremstår som relativt stabil til tross for skiftende kontekst. Presentasjonen bygger på tidligere forskning samt meddelende og beskrivende kilder i form av politiske dokument og fagtekster.

I det fjerde kapittelet presenteres avhandlingens metodologi og metode. Ettersom det legges til grunn at PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap er blitt institusjonalisert, må materialet som analyseres være velegnet for å kunne å identifisere og beskrive institusjonaliserte praksiser. Kapittelet innledes derfor med en redegjørelse for hvorfor studien velger å analysere sakkyndige vurderinger fremfor å intervju eller observere PP-rådgivere gjennom sakkyndighetsprosessen. Det er videre lagt særlig vekt på å beskrive hvordan både metodologi og metode er valgt med omhu for å ivareta personvernet til elevene, og de andre personene, som omtales i dokumentene. Etikk og personvern har vært prioritert gjennom hele prosessen, fra prosjektbeskrivelsen ble påbegynt til avhandlingen nå er i ferd med å bli slutført. Etske overveielser er for øvrig viet et eget delkapittel i sammenheng med at prosedyren for innsamling av materialet blir beskrevet. For å tolke og analysere sakkyndighetsdokumentenes tekster er det behov for en teksttolkingsteori. Det

INTRODUKSJON

er imidlertid ikke behov for en teori som søker å forklare forfatterens intensjon, men derimot en metodologisk teori som forklarer hvordan en tekst i seg selv kan forstås som en meningsfull handling. Ricoeurs hermeneutisk inspirerte fortolkningsteori (Ricoeur, 1973) bidrar i denne avhandlingen med en slik modell og bereder grunnen for en beskrivelse av datakonstruksjon og analytisk fremgangsmåte i kapittelets siste del. Kapittelet avsluttes med en diskusjon rundt den analytiske metodens troverdighet.

Studiens analyser er tema for avhandlingens femte kapittel. Kapittelet bygges opp over de fire analytiske fasene³¹, som både hver for seg og samlet besvarer avhandlingens overordnede problemstilling. Analysene fokuserer på hva og hvem som dominerer, samt hva og hvem som i mindre grad kommer til orde. I første fase vises det hvordan de sakkyndige vurderingenes utforming og språkform konstruerer avstand og isolerer PPT som sakkyndige eksperter med klare assosiasjoner til det medisinske fagfeltet. Det stilles også spørsmål ved hvorvidt teksten i lov og regulering har betydning utover å styrke sakkyndighetskunnskapens formelle legitimitet. I den andre fasen undersøkes det hva som er grunnlaget for PPTs vurderinger. Gjennom analysen dokumenteres det hvordan PPT i liten grad bygger på kunnskap som er generert via observasjon av læringskontekst eller involvering av foresatte og elev. Det forklares videre hvordan klassifisering ut fra en norm, referering til medisinsk og psykologisk ekspertise samt kategorisering ut fra bestemte diagnoser dominerer som grunnlag for den sakkyndige vurderingen. I tredje fase analyseres dokumentene ved å se på hvem som kommer til orde, og hva de gis anledning til å si noe om. Analysen synliggjør hvordan Teknologiens og Ekspertenes fortellinger fremstår som produsenter av objektiv kunnskap som danner grunnlag for konklusjon, mens Opplærers, Foresattes og Elevs fortellinger i større grad fremstår som subjektive beretninger som kun får verdi når de bekreftes av andre. I fjerde fase fokuseres det på hva slags kunnskap som samlet sett synes å bli gitt verdi i sakkyndighetsvurderingene og hvordan dette kunnskapsperspektivet legitimeres. Analysen indikerer samlet sett at PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap er preget av et ovenfra og ned perspektiv, som primært får normativ og kulturell-kognitiv legitimitet fra et individuelt-diagnostisk og kategorielt perspektiv. Kapittelet avrundes ved å hente frem

³¹ Jf.kap.1.6

INTRODUKSJON

kunnskapsbidraget til sakkyndighetskunnskapens underkjente posisjoner, og til slutt gjøres det rede for analysens troverdighet og gyldighet.

Diskusjonen i avhandlingens sjette kapittel tar utgangspunkt i studiens funn, og disse drøftes så i lys av avhandlingens tema, den sosiale virkeligheten som PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap konstruerer. Først diskuteres det hva som ifølge analysen fremstår som sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk. I den sammenheng stilles det spørsmål ved hvorvidt den dominerende sakkyndige praksisen kan medvirke til konstruksjon av en selvforsterkende spiral som bidrar til at både lærer og elev opplever en stadig økning i negative forventninger og manglende mestring. I diskusjonens andre delkapittel argumenteres det for at formell testing og kartlegging på mange måter fremstår som den sakkyndige masteridéen. I et institusjonsteoretisk perspektiv kan testing og kartlegging forstås som en lokal oversettelse og tolkning av en typisk masteridé i vår tid, nemlig kvalitet. Ved å trekke tråder tilbake til sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme, argumenteres det for at kravet om kvalitet i vurderingen av hvem som burde segregeres fra den ordinære skolen var avgjørende for opprettelsen av PP-tjenesten. På bakgrunn av dette diskuteres det hvordan assosiasjonen mellom testing og kvalitet gjennom tid har blitt oversatt og redigert slik at den også passer inn i nåtidens handlings- og tankemønstre. Til slutt i diskusjonen drøftes studiens styrker og begrensninger.

I det syvende kapittelet oppsummeres arbeidet ved å presentere avhandlingens vitenskapelige bidrag. Det synliggjøres også hvordan avhandlingen skriver seg inn i forskning som retter et kritisk blikk mot spesialundervisningens rolle og funksjon i samfunnet. Selv om spesialpedagogikkens og spesialundervisningens rolle og funksjon i den inkluderende skolen har vært underlagt forskningslupen i flere sammenhenger, har PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap vært mindre i fokus. I kapittelet argumenteres det dermed for at avhandlingen bidrar med ny og verdifull kunnskap til feltet. Til slutt gjøres det rede for mulige implikasjoner for fremtidig forskning som avhandlingen samlet sett bidrar med.

Det åttende kapittelet er en epilog. Her tas det utgangspunkt i avhandlingens formål, å skape et mulighetsrom for refleksjon og endring. Følgelig reflekteres det over hva som skal til dersom en ønsker å videreutvikle og dreie PP-

INTRODUKSJON

tjenestens sakkyndighetspraksis i en mer inkluderende retning. I denne sammenheng argumenteres det for at PPT med fordel kan føre videre spesialpedagogikkens historiske tradisjon for å sprengre grenser (Asmervik, 2001; Simonsen, 2000), ikke bare med hensyn til hvem som kan lære³², men også hvem det er verdt å lytte til.

³²Selv om man i Norge var tidlig ute med å vedta skole for alle, var det enkelte barn som ble regnet som ikke opplæringsdyktige. Spesialpedagog og direktør for spesialskolene Marie Pedersen bidro på midten av 1900-tallet til at elever med IQ mellom 50 og 75, som tidligere hadde blitt definert som ikke opplæringsdyktige, både fikk skolerett og skoleplikt (Simonsen, 2000). De spesialpedagogiske pionerene var for øvrig blant de første som ikke bare påpekte, men også påviste, at læringspotensialet til mange funksjonshemmede hadde vært sterkt undervurdert (Asmervik, 2001).

2 TEORETISK RAMMEVERK

Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life. (Scott, 2014, s. 71)

Vissheten om at det finnes mange vitenskapelige teorier og mange ulike forståelser av hva begrepet teori i seg selv betyr gjør det nødvendig å klargjøre grundig hva som er det teoretiske grunnlaget for ethvert vitenskapelig arbeid (D. C. Phillips, 2000). Så også i denne avhandlingen. Selve begrepet teori har sin etymologiske opprinnelse i de greske ordene *theorein*, som igjen kan oversettes med ordene vurdere og betrakte (Caprona, 2013). Hva en skal se etter når man velger å betrakte og vurdere PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap er med andre ord avhengig av det teoretiske perspektivet man velger å ta.

Institusjonell teori har i de senere årene utviklet seg til å bli en av de mer dominerende teoretiske retningene i studier som forsøker å forstå og forklare organisasjoners etablerte handlings- og tankemønstre (Greenwood et al., 2008). Innenfor denne retningen tas det ikke for gitt at organisasjonens aktører til enhver tid velger sine verktøy, og tar sine avgjørelser, på et nøytralt og rasjonelt grunnlag (Eriksson-Zetterquist, 2009).

Institusjonell teori kan ikke forstås som en enhetlig teori, snarere er det snakk om mange ulike teoretikere som gjennom en årrekke har fokusert på ulike institusjonelle elementer. Begrepet institusjon er derfor, som allerede nevnt, en kilde til forvirring.³³ For å få en dypere forståelse for hva begrepet refererer til, innledes dette kapittelet med en redegjørelse for hvordan begrepene institusjoner og institusjonalisering har utviklet seg på tvers av ulike fagfelt.

I Norge er den sakkyndige vurderingen uløselig knyttet sammen med PP-tjenesten, og denne avhandlingens analyser legger til grunn at PP-kontorene samlet sett kan forstås som et organisatorisk felt. Den offentlige diskursen om PPT har inneholdt en forestilling om at PP-kontorene i Norge er ulike, både med hensyn til organisasjonens utforming og tjenestetilbud (Fylling & Handegård, 2009). Følgelig er det verdt å merke seg at da Fylling og Handegård

³³ Jf.kap.1.5.1

TEORETISK RAMMEVERK

kartla og evaluerte hvorvidt PP-tjenestens praksis var i samsvar med Opplæringslovens krav i 2009, fant de at selv om PP-kontorene varierte i størrelse og organiseringsform så var kontorenes faglige profil og konkrete arbeidsmåte påfallende lik (Fylling & Handegård, 2009, s. 155). Hvordan kan dette forklares og forstås? Her kommer organisasjonsteoriens institusjonelle perspektiv oss til hjelp, og i kap.2.2. belyses det hvordan det institusjonsteoretiske perspektivet kan bidra til å forklare hvorfor PP-kontorene, til tross for at de er lokalt organisert, vil kunne utvikle et temmelig identisk handlings- og tankemønster.

Denne avhandlingens formål om å åpne en mulighet for refleksjon og endring ved å beskrive, forklare og forstå PPT sin sakkyndighetskunnskap forutsetter at en diskuterer mulige konsekvenser av den sakkyndige vurderingens institusjonaliserte handlings- og tankemønstre. Det har imidlertid liten hensikt å diskutere konsekvensene av en institusjonalisert praksis hvis ikke institusjonen anerkjennes som legitim i samfunnet. Begrepene legitimitet og legitimering blir følgelig gjort rede for. I den forbindelse belyses det også hvordan regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer (Scott, 2014) hver sin måte bidrar med argumenter som gir kunnskapen som produseres i en sakkyndig vurdering legitimitet.

I kapitlets siste del, som er gitt overskriften *Makt og avmakt*, flyttes fokus til avhandlingens tema: den sosiale virkeligheten som det institusjonaliserte sakkyndige kunnskapsperspektivet konstruerer. Den teoretiske forståelsen av at det er en relasjon mellom institusjonalisert sakkyndighetskunnskap og makt er en grunnleggende forutsetningen for denne avhandlingens analyser, og derfor gjøres det noe nærmere rede for den nære relasjonen mellom makt og institusjoner. Det beskrives også hvordan et institusjonalisert handlings- og tankemønster kan utvikle en særlig form for makt ettersom institusjonen på mange måter kan sies å påvirke både persepsjon og minne (Douglas, 1987). Institusjonen former med andre ord hva som oppfattes som rett og riktig, og i den sammenheng trekker jeg frem begrepet *masteridé* (Czarniawska & Joerges, 1996). Det blir videre gjort et forsøk på å utlede hvordan dette begrepet kan bidra til å beskrive og forklare hvordan og hvorfor noen spesifikke handlings- og tankemønstre gis verdi i den sakkyndige vurdering, mens andre fremstår som mer verdiløse og dermed avmektige. Med andre ord hvordan og hvorfor noen element i en sakkyndig vurdering dominerer mens andre, som i prinsippet

TEORETISK RAMMEVERK

skulle være like verdifulle, nærmest blir fraværende. Kapittelet som helhet avrundes med en kort oppsummering av hva et institusjonsteoretisk har bidratt med i studier som er relevante for denne, og hva perspektivet konkret bidrar med i denne avhandlingen.

2.1 Institusjon og institusjonalisering

2.1.1 Vaner, konvensjoner og normer

Mot slutten av 1800-tallet stilte noen få samfunnsøkonomer, spørsmål ved en økonomisk ide som tilsa at mennesker arbeider fordi de er økonomisk rasjonelle. Den alternative forklaringen de presenterte gikk ut på at mennesker handler som de gjør på grunn av vaner og konvensjoner. (Eriksson-Zetterquist, 2009). I dette miljøet var den norsk-amerikanske sosiologen og samfunnsøkonomen Torstein Veblen sentral. Veblen hevdet at mennesker som handler kollektivt former særskilte handlingsmønstre som over tid blir til selvfølgeligheter. Forsøk på å utfordre eller bryte med det sedvanlige mønsteret ble, ifølge Veblen, imøtegått med normative begrunnelser, korrekser og sanksjoner. Veblen betegnet slike normativt begrunnede handlingsmønstre som en institusjon (Czarniawska, 2008a). Veblens empiriske studier fokuserte på overklassen, som han betegnet som *the leisure class*. Et særlig kjennetegn ved overklassen, var at de ikke arbeidet selv, men at de fikk andre til å gjøre det for seg. Ettersom overklassens medlemmer ikke trengte å produsere varer eller tjenester for andre, kunne de forbruke tiden på å konsumere. Veblen beskrev, med andre ord, effekten av at overklassens vaner og konvensjoner institusjonaliseres. I den forbindelse påpekte han at institusjonen, gjennom at den aksepteres som en norm, har makt til å påvirke sosiale strukturerer samtidig som den til en viss grad former måten institusjonens aktører tenker på (Eriksson-Zetterquist, 2009). Følgelig sier Eriksson-Zetterquist at en institusjonaliseringsprosess vil kunne påvirke samfunnets utvikling på godt og vondt.

The institution of a leisure class has an effect not only upon social structure but also upon the individual character of the members of society. So soon as a given proclivity or a given point of view has won acceptance as an authoritative standard or norm of life it will react

TEORETISK RAMMEVERK

upon the character of the members of the society which has accepted it as a norm. It will to some extent shape their habits of thought. (Veblen 1944:131 gjengitt i Eriksson-Zetterquist, 2009, s. 31)

2.1.2 Formelle regler og prosedyrer

Innenfor det statsvitenskapelige fagfeltet ble fokus i stor grad rettet mot de formelle strukturene og det juridiske systemet. Den amerikanske sosiologen Scott viser i sin beskrivelse, av institusjonsteoriens historiske utvikling (Scott, 2014), til Bill og Hardgrave som i 1981 utgaven av sin bok *Comparative Politics: the quest for theory* oppsummerer hva som kjennetegner tidlig institusjonell teori innenfor det statsvitenskapelige forskningsfeltet. Bill og Hardgrave forteller, ifølge Scott, at forskningen i all hovedsak var konsentrert om grunnleggende rettsregler (constitutions), regjering (cabinet), department (department) og, hva vi i Norge vil kalle, storting (parliament), samt rettsvesenet (courts), og det tilhørende politiske byråkrati (bureaucracies). Videre at man vektla detaljerte beskrivelser av spesifikke politiske system, noe som resulterte i intrikate beskrivelser av hvordan regler, prosedyrer og rettigheter var sammenkoblet. Institusjonene ble med andre ord analysert som om de var ferdig utviklede og komplette, og selv om beskrivelser av institusjonenes opprinnelse og historiske utvikling var tilstede, så var beskrivelser eller analyser av eventuelle pågående endringer fraværende (Scott, 2014). Historisk rekonstruksjon av spesifikke institusjonelle former ble med andre ord vektlagt, men dette blir ikke fulgt opp med videre teoriutvikling. I nyere tid har følgelig statsvitere stort sett brukt ordet institusjon for å beskrive store offentlige sammenslutninger eller foreninger (Jepperson, 1991).

2.1.3 Kognitive ideer og strukturer

Det sosiologiske fagfeltet er trolig det som er nærmest knyttet til studier av institusjoner og institusjonalisering. En grunnleggende ide blant de første institusjonsteoretiske sosiologene er at samfunnet kan betegnes som et organisk system som videreutvikler seg over tid. I følge Spencer og Sumner (gjengitt i Scott, 2014) så tilpasser samfunnet, eller systemet, seg omgivelsene gjennom strukturerte institusjonelle subsystem. Institusjonen består med andre ord av både av en ide (concept), og en struktur. Ideen definerer hensikten med

TEORETISK RAMMEVERK

institusjonen, og strukturen sørger for å legge til rette slik at ideen kan settes ut i livet (Spencer 1876,1896, 1910 og Sumner 1906 gjengitt i Scott, 2014). I senere tid har Spencer og Sumner sine tanker blitt videreutviklet, og i den forbindelse er det blitt presisert at det er en gjensidig uavhengighet mellom individ og institusjon, og at institusjoner følgelig blir utviklet og bevart gjennom samhandling mellom individer. Institusjoner eksisterer med andre ord som «a habit of mind and of action, largely unconscious because largely common to all the group» (Cooley 1902/1956 gjengitt av Greenwood et al., 2008, s. 706). Individet er dermed både institusjonens årsak og effekt (Greenwood et al., 2008).

Sosiologen Selznick er en annen sentral teoretiker som tidlig tok i bruk et institusjonelt perspektiv i sin forskning. Han definerte en institusjon som «a natural product of social needs and pressures — a responsive, adaptive organism» (Selznick, 1966, s. 5). Selznick påpekte også at institusjonalisering i bunn og grunn er et nøytralt begrep, som beskriver fremveksten av ryddige, stabile og sosialt integrerte handlingsmønstre. Det sentrale poenget var derfor, ifølge Selznick, at institusjonaliseringsprosessen medfører at de stabile og sosialt integrerte handlingsmønstrene tilføres en verdi langt utover de tekniske kravene som oppgaven skulle tilsi. På bakgrunn av dette foreslo han at man kan vurdere i hvilken grad noe er institusjonalisert gjennom å se på hvor stabil og dominerende en bestemt praksis er, og i hvor stor grad praksisutøverne stiller spørsmål ved om det er behov for å endre praksisens dominerende handlings- og tankemønstre. Testen er med andre ord hvorvidt en organisasjon er villig til å endre eller gi opp en vel etablert praksis «in response to new circumstances or demands» (Selznick, 1996, s. 271). En av Selznicks studenter, Stinchcombe, bygde videre på Selznicks formuleringer men vektla i mye større grad de viktige aktørenes rolle. Stinchcombe definerte begrepet institusjon ved å si at det er «a structure in which powerful people are committed to some value or interest» (Stinchcombe, 1968, s. 107).

En av de mest innflytelsesrike definisjonene må likevel sies å komme fra Berger og Luckmann³⁴. I boken *The Social Construction of Reality* (1966) tar de utgangspunkt i at all menneskelig handling er underlagt vanedannelse.

³⁴ Jf.kap.1.5.1.

TEORETISK RAMMEVERK

Vanemessig handling kontrollerer og styrer på mange måter aktørens handlings- og tankemønstre, og på den måten internaliseres disse mønstrene som en selvfølgelig del av aktørens generelle kunnskapssystem. En handling som gjentas så ofte at det dannes et mønster frigjør dessuten krefter og energi, ettersom man ikke trenger å tenke gjennom og ta en beslutning i forhold hvilke type handling den bestemte situasjonen bør og skal utløse. Institusjonalisering skjer, ifølge Berger og Luckmann (1966), når flere ulike aktører definerer en bestemt type vanemessig handling som en spesifikk type praksis og knytter denne opp mot en spesifikk gruppe aktører (for eksempel at utarbeidingen av en sakkyndig vurdering skal utføres av en som er ansatt i PPT). Felles kognitiv typeinndeling forutsetter imidlertid at den vanemessige handlingen er blitt bygd opp gjennom aktørens felles historie. Det er derfor ikke mulig å forstå en institusjon uten at en også forstår den historiske prosessen som produserte institusjonen (Berger & Luckmann, 1966).

2.2 Organisatoriske felt og Institusjonell isomorfi

Som tidligere nevnt er alle kommuner pålagt å ha en PP-tjeneste, men staten gir ingen pålegg om hvordan tjenesten skal organiseres eller bemannes. Hvordan tjenesten organiseres varierer derfor fra kommune til kommune, og følgelig har det også vært antatt at tjenestene er like varierende med hensyn til praksis og kvalitet (Fylling & Handegård, 2009). Fylling og Handegård fant imidlertid at PP-kontorenes fagprofil, arbeidsmåter og vurderinger var påfallende like, men de kommer ikke med noen tydelig forklaring på hvorfor det er slik. I en nå klassisk institusjonsteoretisk artikkel, *The Iron Cage Revisited* (DiMaggio & Powell, 1983) utforskes det imidlertid hva det er som gjør at noen organisasjoner blir like, selv om organisering og bemanning er ulik. I artikkelen tar forfatterne, DiMaggio og Powell, utgangspunkt i Max Webers beskrivelser av rasjonalistisk tankegang med påfølgende byråkratisering. Rasjonalistisk byråkratisering er ifølge Weber et effektivt og mektig virkemiddel for å kontrollere mennesker, og når et rasjonalistisk byråkrati først er blitt etablert så er det nærmest umulig å endre. DiMaggio og Powell viser til at Webers forklaring på den økende byråkratiseringen var at innføringen av kapitalistisk markedsøkonomi hadde ført til et behov for å effektivisere offisiell administrasjonsvirksomhet. I praksis ble dermed de fleste organisasjoner like ettersom de store moderne kapitalistiske foretakene fremsto som byråkratiske

TEORETISK RAMMEVERK

modeller (Weber 1968 gjengitt i DiMaggio & Powell, 1983). I artikkelen hevder imidlertid DiMaggio og Powell at Webers årsaksforklaring ikke lenger er holdbar, ettersom statlig byråkratisering nå et faktum (DiMaggio & Powell, 1983). Strukturell likhet blant organisasjoner kan følgelig ikke lenger forklares med markedsøkonomiens krav om effektivitet. I stedet forklarer de organisasjoners homogenisering med begrepene *organisatoriske felt* (organizational field) og *institusjonell isomorfisme* (institutional isomorphism).

Begrepet organisatorisk felt refererer til de organisasjonene som samlet sett fungerer som hovedleverandører eller produsenter av lignende type kunnskap, tjenester eller produkter (DiMaggio & Powell, 1983, s. 148). I denne avhandlingen er en slik begrepsforståelse særlig relevant med tanke på at studien baserer seg på at PP-tjenesten i prinsippet er hovedleverandører av sakkyndighetskunnskap og sakkyndighetsvurderinger. PP-tjenesten kan med andre ord sies å representere «a recognized area of institutional life» (DiMaggio & Powell, 1983, p. 148). Det innebærer at selv om PP-tjenestene rundt om i landet er ulikt organisert, så tilhører de det samme organisatoriske felt. Dermed kan de norske PP-tjenestene samlet sett defineres som en analytisk enhet.

Begrepet institusjonell isomorfisme bygger på ordet isomorfi som enkelt sagt betyr likhet mellom to fenomen. DiMaggio og Powell utleder begrepet institusjonell isomorfisme gjennom å identifisere tre mekanismer.³⁵ De tre mekanismene er: 1) Tvungen (coersive) isomorfisme, 2) Imiterende (mimetic) isomorfisme og 3) Normativ isomorfisme, og samlet sett medvirker de til homogenisering av organisasjonenes institusjoner (DiMaggio & Powell, 1983, s. 150). *Tvungen isomorfisme* utløses av politisk påvirkning og behovet for legitimitet. *Imiterende isomorfisme* er et resultat av usikkerhet. Når man ikke vet hvordan man skal gå frem så imiterer man de som synes å være mest fremgangsrrike. *Normativ isomorfisme* er et resultat av profesjonalisering. Over tid er det en tendens til at organisasjoner ansetter flere og flere personer med samme type utdanning. På den måten vil en profesjons normer for hva som er viktig kunnskap kunne komme til å dominere.

³⁵ Det skal her understrekes at de tre mekanismene må ses på som analytiske begrep, og følgelig gjenfinnes de ikke nødvendigvis i distinkt form i et empirisk materiale (DiMaggio & Powell, 1983, s. 150).

TEORETISK RAMMEVERK

Institusjonell isomorfisme er samlet sett en nødvendighet for organisasjonenes legitimitet i samfunnet (DiMaggio & Powell, 1983), og kan trolig være med å forklare den påfallende likheten Fylling og Handegård (2009) fant mellom ulike PP-kontors arbeidsmåter og faglige profil. I artikkelen *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*³⁶ av Meyer og Rowan (1977) påpekes det for øvrig at institusjonell isomorfisme er en medvirkende årsak til organisasjoners suksess. Institusjonaliserte kollektive måter å handle og tenke på beskytter organisasjoner mot at det etablerte handle- og tankemønsteret blir utfordret. Organisasjonens aktiviteter blir legitimert, og denne legitimeringen bygger opp under, og sikrer, organisasjon mot endring. Når et organisasjonsfelt institusjoniseres fører det også til at det dannes en felles oppfatning av egne og andres roller. Vi får med andre ord, det Berger og Luckmann (1966) beskrev som en sosial konstruksjon av virkelighet.

Isomorfisme fører også til at organisasjoner som tilhører samme felt utvikler et felles vokabular. Et slikt felles vokabular fører, ifølge Meyer og Rowan (1977) til at det konstrueres en *myte* som tilsier at organisasjonen vil utføre sine institusjonaliserte oppgaver på en gjennomtenkt, rasjonell og legitim måte. Det bemerkelsesverdige er at en slik myte vil kunne oppstå uten at en strengt tatt vet hvem den utførende aktøren er, eller hva han/hun faktisk gjør. Et nærliggende eksempel er at når foresatte får melding om at PPT vil foreta en sakkyndig vurdering av deres barn, så vil de på bakgrunn av den formelle beskrivelsen av hva som skal skje trolig ta for gitt at vurderingspraksisen både er gjennomtenkt, rasjonell og legitim. Dette skjer selv om de foresatte ikke har full forståelse for hva sakkyndighetsarbeidet består av. Meyer og Rowan påpeker forøvrig at dersom en organisasjon unnlater å benytte seg av det *mytiske* vokabularet, så vil den kunne fremstå som uprofesjonell og følgelig vil hele organisasjonen stå i fare for å miste sin legitimitet. På den annen side, dersom en benytter seg av institusjonenes mytiske vokabular så vil etablert praksis kunne fremstå som en verdifull tjeneste. Verdiladningen som det etablerte vokabularet fører med seg, vil igjen kunne føre til at organisasjonens aktører mer eller mindre ubevisst forplikter seg til den praksisen som er blitt

³⁶Artikkelen regnes av andre institusjonsteoretiske forskere som en gjennombrudds artikkel med hensyn til å ta i bruk institusjonell teori innenfor det organisasjonsteoretiske feltet (DiMaggio & Powell, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009)

TEORETISK RAMMEVERK

etablert. Overføres dette til denne studiens kontekst, kan man ikke se bort fra at sakkyndighetsvurderingens mytiske vokabular oppleves som forpliktende for de PP-rådgiverne som utarbeider sakkyndighetsvurderinger. Innebærer da en slik forpliktelse at PP-rådgiverne kun kan forstås som lojale agenter som mottar og imiterer ideer og oppskrifter uten å stille spørsmål? Nei, sier Sahlin-Andersson (1996). Hun hevder at organisasjoner består av tenkende og handlende personer og poengterer at de som arbeider i en organisasjon vil søke etter nye modeller og praksiser når de selv opplever at det er problemer med den gjeldene ordningen. Erkjennelse av at det er et problem tilknyttet dagens ordning er med andre ord en forutsetning for å få til endring. Utfordringen i denne sammenheng er imidlertid at organisasjoner har en tendens til å imitere andre, og man imiterer organisasjoner som oppfattes som mer fremgangsrike enn det man selv er. Selskaper som har opparbeidet seg et godt rykte, vil dermed oftere bli imitert enn de som ikke har det. I den vestlige verden så er det ikke uvanlig at man har behov for å imitere de som fremstår som vinnere. Behovet er imidlertid sosialt konstruert. Både enkeltindivid og organisasjoner er lært opp til å ønske seg det som vinneren har, da det gjør at man fremstår som mer vellykket (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre & Woll, 2014). Imitasjon kan dermed ikke forstås som en passiv adoptering av nye begreper og modeller, snarere som en aktiv redigering hvor det som imiteres gis et meningsinnhold som passer til allerede institusjonaliserte handlingsmønstre. I et slikt perspektiv vil institusjoner følgelig kunne være kjennetegnet både av stabilitet og endring. Det er imidlertid først når aktørene selv stiller spørsmålstegn ved de institusjonaliserte ideene, at endring (avinstitusjonalisering) blir mulig.

2.3 Institusjonens legitimitet

Ettersom legitimitet er en forutsetning for at institusjonen skal kunne ha verdi og dermed bestå, er og blir legitimitet et nøkkelbegrep innenfor institusjonell teori (Clegg, 2010). At legitimitet er viktig er det sjelden noen stiller spørsmål ved, og at «the institutional world requires legitimation, that is, ways by which it can be 'explained' and justified» (Berger & Luckmann, 1966, s. 79) synes også å være tatt for gitt. Begrepet *legitimitet* har imidlertid en tendens til å bli brukt uten at det er spesifikt definert (Suchman, 1995). Som en reaksjon på dette utarbeidet Suchman (1995) en definisjon som ser legitimitet som sosialt konstruert og som tar høyde for at legitimitet er knyttet til kognitive og

TEORETISK RAMMEVERK

normative prosesser. «Legitimacy is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions» (Suchman, 1995, s. 574). Gjennom denne definisjonen får Suchman frem at legitimitet ikke kan forstås som et konkret eller objektivt fenomen, men som en subjektivt konstruert oppfatning eller antagelse fra den som observerer og legitimerer institusjonen. Legitimering er imidlertid ikke kun et spørsmål om verdier (Berger & Luckmann, 1966). En viktig forutsetning for å kunne legitimere noe er at en har kunnskap om hva som i den aktuelle settingen er definert som det *riktige* handlings- og tankemønsteret og hva som følgelig fremstår som det *uriktige*. Kunnskap kommer derfor, ifølge Berger og Luckmann (1966), før verdier i en legitimeringsprosess av institusjoner.

Scott (2014) påpeker at legitimeringen av institusjoner hviler på tre pilarer, den regulative, den normative og den kulturelt kognitive. Forskere som tar et institusjonelt perspektiv vektlegger regulative, normative og kulturelt-kognitive faktorer i ulik grad, og følgelig varierer det også hva som fremstilles som de viktigste institusjonelle mekanismene. Satt på linje så vil legitimeringen av regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer danne et kontinuum som beveger seg fra det bevisste til det ubevisste. Eller for å si det på en annen måte, fra det som håndheves ved lov til det som tas for gitt (Hoffmann 1997 gjengitt av Scott, 2014)³⁷ Men selv om en i prinsippet ofte vil se alle tre elementene innenfor en og samme institusjon, anbefaler Scott at man i analytisk sammenheng behandler de tre elementene hver for seg, Hva som fremstår som det legitimerende grunnlaget for en institusjonen vil følgelig avhenge av hvilken pilar en fokuserer på.

2.3.1 Den regulative pilaren

Dersom man vektlegger den regulative pilaren så fokuseres det i hovedsak på hvordan institusjonen samsvarer med lover og regelverk. Institusjonens legitimitet baserer seg med andre ord på lovgivers formelle godkjenning og anerkjennelse (Scott, 2014). Institusjonens regulative legitimitet forsterkes

³⁷ Scott gjengir Hoffmans beskrivelse av kontinuumet på følgende måte: «from the conscious to the unconscious, from the legally enforced to the taken for granted» (Hoffmann 1997:36 gjengitt av Scott, 2014, s. 74).

TEORETISK RAMMEVERK

følgelig dersom institusjonen har kapasitet til å etablere en standard for hvordan en oppgave skal gjennomføres som er i samsvar med lov og regelverk, samt sørge for at institusjonens aktører handler i takt med den etablerte standard og utløse sanksjoner dersom denne ikke blir fulgt. Sanksjonene kan ta ulik form, alt fra uformelle interne mekanismer, så som følelse av mislykkethet eller skam, til formelle og eksterne, så som påvisning av avvik i offentlige evalueringer eller tilsynsrapporter³⁸. Det faktum at PP-tjenestens sakkyndige vurderingen er en forutsetning for et juridisk bindende enkeltvedtak om rett til spesialundervisning gjør at eksterne regulative legitimeringsprosesser blir førende for hvordan PPT bør utforme en sakkyndig vurdering. PP-tjenestens institusjonelle praksis er dermed legitim dersom den er etablert og opererer i samsvar med formelle lover og reguleringer. Imidlertid styres praksisen også av mer uformelle regler, og når et handlingsmønster er blitt institusjonalisert så holder det å si at det er slik det blir gjort, for at institusjonen skal vedlikeholdes og videreføres (Zucker, 1991). Fokus på det regulative elementet synliggjør dermed hvordan institusjoner begrenser og regulerer PP-rådgivernes kollektive handlingsmønstre. Elementet synliggjør imidlertid i mindre grad hvordan en institusjon også kan påvirke måten PP-rådgiverne tenker på. For å forstå og forklare dette må fokus flyttes til de normative og kulturelt-kognitive pilarene.

2.3.2 Den normative pilaren

Når fokus er rettet mot den normative pilaren, så kommer begrep som kollektive verdier og normer på banen. Institusjonen legitimeres og styres av en forestilling om hvordan ting bør være, hva som er den rette måten å gjøre ting på og hva som er den ønskelige standarden for oppgaveløsningen (Scott, 2014). En normativ institusjonsteoretisk tilnærming synliggjør hvordan institusjonens

³⁸ Fylkesmannsembete har i de senere år gjennomført flere tilsyn hvor blant annet PPTs sakkyndige vurderinger har blitt gjort til gjenstand for granskning. Fylkesmannens tilsynsrapporter, som ligger åpent tilgjengelig på net under Fylkesmannen.no, konkluderer med hvorvidt PPTs sakkyndige vurderinger er utformet i samsvar med lovverket eller ikke og gir konkrete pålegg om hva som må endres for at lover og retningslinjer skal bli fulgt. Flere kommuner har også i de senere år bestilt forskningsrapporter i den hensikt å evaluere sitt eget system. Slike rapporter (eksempelvis B. Berg et al., 2013; Knudsmoen et al., 2012) påpeker hvorvidt sakkyndige vurderinger tilfredsstillers lovens formalkrav eller ikke.

TEORETISK RAMMEVERK

aktører handler utifra hva som til enhver tid er passende. Menneskers kollektive handlinger kan i et slikt perspektiv forstås gjennom begrepet *hensiktsmessighetens logikk* (*The logic of appropriateness*) (Olsen & March, 2009). Begrepet, som er utviklet av den norske forskeren Johan P. Olsen i samarbeid med amerikaneren James G. March, bygger på at de fleste mennesker i møte med en oppgave automatisk vil ressonere som følger: «Hva slags situasjon er dette?», «Hva slags person er jeg?» og «Hva gjør en person som meg i en situasjon som dette?» (Olsen & March, 2009, s. 4). Normen for hva som utgjør passende atferd, holdninger og preferanser, for eksempel for en PP-rådgiver, er de som kollektivt fremstår som essensielle for å være en PP-rådgiver. Her skal det imidlertid bemerkes at de ikke er essensielle i den forstand at de er nødvendige for å utføre oppgaven, men i den forstand at uten så vil en ikke kunne hevde å være en ordentlig ekspert (MacIntyre 1988, referert til i Olsen & March, 2009, s. 4). I en slik sammenheng refereres det med andre ord ikke til det den enkelte person tenker er mest hensiktsmessig, men det som fremstår som selvfølgelig og dermed kollektivt logisk og hensiktsmessig innenfor instusjonaliserte rammene. Følgelig vil det som er hensiktsmessig for institusjonen være noe annet enn den enkeltes personlige intensjon.

Normer og verdier virker ikke bare begrensende for institusjonens aktører, de muliggjør også sosiale handlinger. Profesjonelle aktører vil for eksempel vise til at normative standarder kan fungere som en motivasjon for å bryte med mer formelle lover og reguleringer (Scott, 2014). Fokuset på normer og verdier sto sterkt blant de sosiologene som var tidligst ute med å utvikle et institusjonsteoretisk perspektiv. Stinchcombe uttalte at «The guts of institutions is that somebody somewhere really cares to hold an organization to the standards» (Stinchcombe, 1997, p.17). Derfor lønner det seg for organisasjoner at medarbeidere fremstår som kompetente, og at de har integritet og ivaretar organisasjonens verdier (Stinchcombe, 1997). Hvordan medarbeiderne løfter frem organisasjonens verdier avhenger imidlertid av den kulturelle og kognitive konteksten, og dermed forflyttes fokus til den tredje og siste pilaren.

2.3.3 Den kulturelt-kognitive pilaren

Ideen om at felles utviklede tankemønstre og meningsdannende prosesser fører til instusjonaliserte handlingsmønstre utgjør kjernen i den kulturelt-kognitive

TEORETISK RAMMEVERK

institusjonspilaren (Scott, 2014). Fokus på kulturelt-kognitive elementer innebærer at man i stor grad gir institusjonen legitimitet på bakgrunn av at det institusjonaliserte handlings- og tankemønsteret er tatt for gitt. Slike selvsagte og innarbeide tankemønstre legger dermed føringer for hva som er mulig å gjøre. Scott, sier det slik: «A cultural-cognitive conception of institutions stresses the central role played by the socially mediated construction of a common framework of meanings» (Scott, 2014, s. 85). Institusjonen defineres følgelig som legitim fordi man har en felles definisjon av situasjonen, en felles referanseramme og et felles innarbeidet syn på hva som er den enkeltes rolle, mandat og posisjon. Institusjonen videreføres dermed basert på en felles kognitiv plattform, som tas for gitt og som man dermed ikke stiller spørsmål ved. Hvordan man forklarer og forstår den sosiale verden er påvirket av hva slags perspektiv eller tankemønster man har. Douglas (1987) legger, i sin bok *How institutions think*, vekt på at man innenfor en institusjon utvikler en særlig måte å tenke på (*thought style*³⁹) ettersom institusjonalisering av gjentakende handlingsmønstre automatisk innebærer forming av individuelle kognitive prosesser som påvirker den enkeltes persepsjon og minne.

Institutions systematically direct individual memory and channel our perceptions into forms compatible with the relations they authorize. They fix processes that are essentially dynamic, they hide their influence, and they rouse our emotions to a standardized pitch on standardized issues. (Douglas, 1987, s. 92)

Aktører som bærer med seg og formidler et spesifikt institusjonalisert tankesett kan dermed defineres som et tankekollektiv (*thought collective*), og i ethvert tankekollektiv vil det også være en indre krets av *eksperter* (Douglas, 1987). Eventuelle diskusjoner på bakgrunn av det spesifikke tankesettet som er utviklet foregår stort sett kun blant ekspertene. De andre som tilhører samme tankekollektiv nøyer seg stort sett med å ta for gitt hva ekspertene sier. En forklaring på dette kan være at institusjonalisert kunnskap fremstår som fakta, eller som en objektiv realitet. Følgelig overføres kunnskapen direkte uten

³⁹ Douglas henter begrepene *Thought style* og *Thought collective* fra Flecks bok fra 1935: *The Genesis and Development of a Scientific Fact*. Denne avhandlingen går imidlertid ikke til Flecks originaltekst, men drar veksler på Douglas utlegging av begrepene da hun peker på hvordan begrepene er relevante for forskning som tar et institusjonsteoretisk perspektiv.

TEORETISK RAMMEVERK

videre diskusjon (Zucker, 1991). For å kunne tenke selvstendig må man dermed også oppdage den institusjonaliserte kunnskapens kraft, med andre ord bli klar over hvordan institusjonen preger tenkning og dermed også handling (Douglas, 1987).

2.4 Institusjonalisert makt og avmakt

En forståelse av at det er et nært forhold mellom institusjoners eksistens og makt ligger implisitt i et institusjonsteoretisk perspektiv ettersom «Institutions exist to the extent that they are powerful – the extent to which they affect the behaviors, beliefs and opportunities of individuals, groups, organizations and societies» (Lawrence, 2008, s. 170). Ved å anerkjenne ideen om at institusjoner påvirker og former de institusjonelle aktørenes handlings- og tankemønstre, anerkjenner man også at institusjoner har makt til å påvirke og forme det samfunnet vi lever i. I praksis handler det dermed om hvordan den institusjonaliserte makten påvirker og former de vurderingene som gjøres, de avgjørelsene som tas, og følgelig også de mulighetene som skapes. Makt blir i et slikt perspektiv ikke bare negativt og begrensende, men bærer også med seg en positiv produserende kraft (Clegg, Courpasson & Phillips, 2006; Foucault, 1995). Makt forstås følgelig i denne avhandlingen som noe som utspiller seg i relasjon mellom mennesker, og som dermed kan betegnes som et relasjonelt fenomen. Når makt defineres på denne måten blir det naturlig å stoppe litt opp ved tankene til den franske filosofen Michel Foucault. Selv om Foucault ikke primært regnes som en institusjonsteoretiker, så har han påvirket arbeidene til flere institusjonsforskere som spesifikt fokuserer på hvordan institusjoner påvirker og former aktørenes handlings- og tankemønstre. I det foregående delkapittelet ble det referert til boken *How institutions think* (Douglas, 1987). I boken påpekes det at Foucault gjennom sin forskning synliggjorde at viktige institusjoner på mange måter fungerer som en mental tvangstrøye som i praksis begrenser en persons handlings- og tanke muligheter ved at enkelte ting blir selvfølgeliggjort. Dersom man, som i denne avhandlingen, søker å forstå hvilke konsekvenser et institusjonalisert handlings- og tankemønster kan få, så er det verdt å merke seg at Douglas også påpeker at Foucault synliggjorde hvordan en ide kan bli til en institusjon, eller omvendt, hvordan en institusjon kan overvinne individuell tenkning slik at feltets aktører ubevisst former tanken slik at den samsvarer med institusjonens konvensjoner (Douglas, 1987).

TEORETISK RAMMEVERK

At Foucault kan leses som en institusjonalist er for øvrig også et hovedargument i artikkelen *Modeling Foucault: Dualities of Power in Institutional Fields* (Mohr & Neely, 2009). Her argumenteres det for at Foucaults tanker er vel verdt å ta med seg dersom en søker å forstå hvordan makt spiller inn et institusjonalisert felt. Ved å ta utgangspunktet i Foucaults utlegninger av makt, kan man diskutere hvordan den institusjonaliserte makten konstruerer institusjoner som ordnede systemer hvor kunnskap, sannhet og makt filteres inn i hverandre og spiller sammen (Mohr & Neely, 2009).

Foucaults diskusjoner rundt begrepet makt har synliggjort hvordan makt og kunnskap er blitt sammenvevd i vårt moderne samfunn. Den som sitter med kunnskap har makt til å definere hva som er rett og hva som er feil, og den som sitter med makten kan definere hvilken kunnskap som er rett. I boken *Discipline and punish* (1995) diskuterer Foucault hvordan makt og kunnskap operasjonaliseres i praksis, og i den forbindelse identifiserer han også tre disiplinerende praksiser. Disse tre er: 1) Hierarkisk observasjon («Hierarchical observation»), 2) Normaliserende vurderinger («Normalising judgements») og 3) Eksaminasjonen («the Examination») (Foucault, 1995, s. 170). Før det gjøres nærmere rede for hva de tre begrepene viser til, skal det imidlertid bemerkes at begrepene ikke bør forstås som noe annet enn analytiske begrep, da de i det virkelige liv flyter over i hverandre. De tre identifiserte disiplinerende praksisene kan med andre ord ikke observeres isolert.

Hierarkiske observasjon, viser til hvordan eleven blir observert og vurdert til enhver tid, både i klasserom og friminutt. Normaliserende vurdering viser til hvordan bruk av kartlegginger og tester vurderer eleven opp imot en norm. Eksaminasjonen, som kombinerer de to andre, kan best beskrives som et overvåkende *normaliserende blick* (normalizing gaze) som klassifiserer og bestemmer hvilke elever som kvalifiserer for hvilke kategorier. De disiplinerende praksisene gjør seg alle gjeldene innenfor spesialpedagogisk praksis (Allan, 1996) og begrepene fremstår som relevante for studier som retter et kritisk blick mot de praksiser og prosedyrer som har vært, og som er, i spill når profesjonelle aktører identifiserer og definerer hvem som bør få spesialundervisning (Allan, 1996; Hamre, 2012; Persson, 1998).

Foucaults diskusjoner rundt kunnskapsmaktens normaliserende effekt har betydning innenfor det institusjonsteoretiske feltet, ettersom Foucaults

TEORETISK RAMMEVERK

beskrivelse av normalisering på mange måter fremstår som et alternativ til det institusjonsteoretikerne karakteriserer som institusjonalisering (Cooper, Ezzamel & Willmott, 2008). Institusjonalisert normalisering vil igjen, dersom vi følger Foucault, kunne innebære at «human beings become bound to the identities to which they/we are subjected» (Cooper et al., 2008, s. 683). Makten som ligger i de disiplinerende praksisene har imidlertid hatt en tendens til å bli forbigått i diskusjoner som tar for seg makt i organisasjoner (Lawrence, 2008). Dette kan muligens skyldes at studier som tar et institusjonsteoretisk perspektiv har en tendens til å ta et mer overordnet blikk, mens de disiplinerende praksisene først kommer til syne dersom man går institusjonen tett innpå livet og studerer organisasjonenes daglige praksis og prosedyre. Den Skandinaviske retningen innenfor institusjonell teori har imidlertid vist en sterk interesse for studier av praksis, og konkrete feltstudier er ikke uvanlig (Czarniawska, 2008a). Årsaken til dette kan man blant annet finne i en forståelse som tilsier at institusjoner ikke bare bidrar med regler for hvordan visse oppgaver skal løses, men de gjør også disse reglene meningsfulle (March & Olsen, 1996). Følgelig vil det for aktørene selv være vanskelig å oppdage de institusjonaliserte maktrelasjonene. Konsekvensen blir at det institusjonelle handlings- og tankemønsteret blir «viewed as rational by those who share the institution» (Björck, 2004:2). Czarniawska og Joerges forklarer dette fenomenet slik: «A long experience within a certain type of cultural structure leads to cultural color-blindness» (1996, s. 29). Institusjonens aktører blir med andre ord *blinde* for hvordan institusjonen medvirker til at noe gis verdi mens annet fremstår som mer verdiløst, noe dominerer og annet er mer og mindre fraværende. Dermed produserer institusjonen også avmakt.

For å forstå institusjonell makt nytter det derfor ikke å spørre etter de institusjonelle aktørenes intensjon, snarere må en se på hva som kjennetegner den institusjonaliserte praksisen og hva en slik praksis gjør. «What power is can be gleaned from its effects», sier Clegg (2010, s. 9) og han fortsetter med å si at effekten av makt (power) følgelig kan oppdages dersom man ser nærmere på stabile og varige rutiner og praksiser (Clegg, 2010).

2.4.1 En sirkulerende masteridé

Hvordan har det seg så at visse ideer og praksiser blir institusjonalisert fremfor andre? Czarniawska og Joerges (1996), påpeker at i enhver kontekst og historisk periode vil enkelte ideer, på bakgrunn av at de i en periode allerede har sirkulert i menneskers bevissthet, få så stor innflytelse at de kan betegnes som «master-ideas» (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 37). Masteridéer har historiske røtter, men er oversatt og redigert slik at passer inn i nåtidens handlings- og tankemønstre. Det er med andre ord «a loop-like relationship between the ideas of the past and of the present; between metanarratives and master-ideas; between the mainstream and the fringe» (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 37). Masteridéer er så overgripende og generelle at de strekker seg over landegrensene og innlemmes i flere typer organisasjoner. De beskriver hva som er viktig og bra og blir følgelig vanskelige å motsi ettersom de gir legitimitet. Begrepet masteridéer sier noe om at en idé overskygger andre måter å tenke og arbeide på, og får dermed form som et generelt fenomen som nærmest blir allmenngyldig. Ideer som blir allmenngyldige på denne måten kjennetegnes av at de tilegner seg objektive egenskaper gjennom gjentagende og konsistent bruk av en bestemt type kategorier, (labels) samt spesifikke måter å ordlegge seg på (Czarniawska-Joerges & Joerges, 1990; Czarniawska & Joerges, 1996). Effekten av dette er betydelig, ettersom de mest vellykkede kategoriene over tid vil bli etablert som institusjonelle og udiskuterbare kategorier (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 32). Kategorisering stabiliserer det sosiale livet (Douglas, 1987) og flere, nå klassiske, studier har vist hvordan mennesker som kategoriseres på bestemte måter får sin atferd tolket og forstått i samsvar med kategorien, og dermed *er* de ikke lenger de samme menneskene som de var før (Hacking, 1999; McDermott 2001; Mehan, 1996). Problemet som da oppstår er at institusjonen på mange måter synes å konstruere kategoriene, og når institusjonen står for kategoriseringen så er institusjonens aktører i praksis ikke så selvstendige som det de ellers kunne vært (Douglas, 1987, s. 91). Skal endring kunne skje, må en derfor først oppdage hva som er den grunnleggende masteridéen.

2.5 Institusjonsperspektivets bidrag

I all forskning står man på mange måter på skuldrene til de som har forsket i samme felt tidligere. Det institusjonsteoretiske perspektivet kan nok ikke sies å dominere i forskning som kan plasseres innenfor det spesialpedagogiske feltet, men perspektivet har likevel bidratt i flere interessante studier som denne avhandlingen har latt seg inspirere av (eksempelvis Fylling, 2008; Nevøy, 2007; Persson, 2008; Skrtic, 1991a; Skrtic & McCall, 2010).

Skrtic, for eksempel, rettet tidlig på 90-tallet sterkt kritikk mot profesjonelle aktører som gjennom en institusjonalisert spesialpedagogisk praksis «prevents education from confronting its failures, and thus ultimately precludes meaningful reform» (Skrtic, 1991a, s. 24). Studier innenfor det spesialpedagogiske feltet, som tar i bruk et institusjonsteoretisk perspektiv, retter da også i all hovedsak et gjennomgående kritisk blikk mot eksisterende praksis.

Nevøy (2007) bygger på institusjonsteori når hun ser på hvilke spesialpedagogiske forskningstema som får støtte av fagfeltet og hvilke som ikke gjør det⁴⁰. I studien bidrar institusjonell teori til å få tak på hva som er «fagets regulerende mekanismer, maktens irrganger og regler for hva som er passende, hva som er gode spørsmål, gode data og analysemodeller, og hvordan forskningsresultatene skal forstås» (Nevøy, 2007, s. 19). Analysen indikerer at en individuell-diagnostisk fagtradisjon dominerer og at det norske spesialpedagogiske forskningsfeltet i liten grad har åpnet opp for «kritisk-vurderende kunnskap og selvkritiske blikk» (Nevøy, 2007, s. 237).

Et institusjonsteoretisk perspektiv har også vært grunnleggende for Fyllings studie av spesialundervisningens beslutningsprosesser (Fylling, 2008). I Fyllings studie bidrar perspektivet til at spesialundervisning kan tolkes og forstås som en lokal institusjonell praksis. I tillegg bidrar perspektivet med en forståelse som tilsier at det sosiale livet konstitueres av praksiser som både omfatter de ulike aktørenes «applisering av idealer og normer så vel som praktiske handlinger i konkrete valgsituasjoner» (Fylling, 2008, s. 15). Det innebærer at selv om det rådende politiske synet synes å være preget av et

⁴⁰ Studien bygger blant annet på doktorgradsutvalget ved UiO sine vurderinger av søknader om stipendiatstillinger i spesialpedagogikk

TEORETISK RAMMEVERK

mangfoldsperspektiv som likestiller alle elever, så er skillet mellom normalitet og avvik, ifølge Fylling, fremdeles det sentrale punktet i skolens beslutningsprosesser om spesialundervisning. Denne institusjonelle praksisen i skolen rettes i utgangspunktet mot alle elever og det gjør det «nødvendig å håndtere grensene mellom det *normale* (de som svarer til forventningene) og det *avvikende* (de som ikke gjør det)» (Fylling, 2008, s. 99). For øvrig påpekes det også at denne sorteringspraksisen trolig er temmelig stabil ettersom den er vedt inn i spesialundervisningens institusjonelle praksis.

Institusjonell teori og Flecks teorier om tankekollektiv⁴¹ danner grunnlaget for Perssons (2008) studie som demonstrerer hvordan en politisk intensjon om å skape en fullstendig inkluderende skole endres i møte med hverdagens realiteter. Når skolen ikke makter å møte elevmangfoldet søkes det etter særlige løsninger som alle har som mål å redusere heterogeniteten blant elevene. Perssons analyse indikerer at bruk av organisatorisk differensiering synes å være akseptert som legitimt i forhold til elever som er definert til å ha ulike former for skolerelaterte vansker. Tilsvarende organisering defineres imidlertid som en ulempe for alle andre elever. Persson påpeker videre at et slikt tankemønster kan forstås som institusjonell *tanketvang* (thought coercion) og en konsekvens av et slikt tankemønster er hverken elever eller voksne tenker at likeverdig deltakelse i samfunnet for alle mulig. Følgelig påpekes det at «This runs counter to the politics of disability, something which comprises the cornerstone of the democracy, and which is therefore completely unacceptable» (Persson, 2008, s. 346).

I denne sammenheng er det for øvrig også interessant å merke seg at Nevøy (2007) drar nytte av Foucaults beskrivelse av de underkjente kunnskapsperspektivene (subjugated knowledges⁴²) når hun peker på at den mobiliserende kraften som trengs for å fremme kunnskap om likeverd, medvirkning og inkludering ligger i institusjonens underkjente posisjoner, de som ikke dominerer. Interessant er det også å merke seg Skrtic og McCalls

⁴¹ Jf.kap.2.3.3

⁴² “by subjugated knowledges one should understand [...] a whole set of knowledges that have been disqualified as inadequate to their task or insufficiently elaborated: naive knowledges, located low down on the hierarchy [...] it is through the re-emergence of these low-ranking knowledges [...] that criticism performs its work”(Foucault, 1980, s. 82).

TEORETISK RAMMEVERK

(2010) konklusjon etter å ha tatt i bruk institusjonell teori i en nylesing av Sleeters klassiske artikkel, *Why Is There Learning Disabilities?* (Sleeter, 1987). Skrtic og McCall peker på at dersom en leser Sleeters analyse med institusjonsteoretiske briller så skaper hennes konkrete beskrivelse av den grunnleggende ideologien som er i spill, hvem den tjener og hvilke sosiale konsekvenser den får, et nødvendig grunnlag for endring, ettersom den synliggjør hva som faktisk foregår.

Før denne avhandlingen beveger seg videre fra det teoretiske rammeverket til den historiske referanserammen så skal det for øvrig poengteres at denne avhandlingen drar nytte av et institusjonsteoretisk perspektiv på flere måter. Perspektivet bidrar i første omgang til å dirigere retningen på avhandlingen som helhet, ettersom det også i denne studien rettes et kritisk blikk mot etablerte praksiser som på mange måter synes å være tatt for gitt. Perspektivet bidrar med andre ord til å problematisere sakkyndighetskunnskapens selvfølgegjorte og derav vanskelig diskuterbare kunnskapsperspektiv, praksiser og normer (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Institusjonsperspektivet har videre inspirert utformingen av avhandlingens formål, og bidratt i konstruksjonen av avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, samt de analytiske spørsmålene som benyttes til å konstruere data. Tidligere institusjonsteoretisk forskning har også bidratt med relevante begreper som gjør det mulig å forklare, forstå og diskutere sakkyndighetskunnskapen som noe annet, og mer, enn den individuelle kunnskapen som hver og en PP-rådgiver måtte ha som grunnlag for å utarbeide en sakkyndig vurdering. Begrepene regulativ, normativ og kulturell-kognitiv legitimitet (Scott, 2014), hensiktsmessighetens logikk (Olsen & March, 2009) og institusjonell isomorfisme (DiMaggio & Powell, 1983) vil følgelig bli hentet opp igjen når avhandlingens analyser presenteres og diskuteres. Hovedkonklusjonen modifiseres for øvrig ved å trekke frem de underkjente posisjonenes kunnskapsbidrag (jf. Foucault, 1980; Nevøy, 2007). I selve diskusjonsdelen bidrar for øvrig teorigrunnet i den forstand at det først diskuteres hva som fremstår som, og hva som kan bli konsekvensene av, sakkyndighetskunnskapens institusjonelle logikk (Olsen & March, 2009). Deretter diskuteres studiens hovedresultat gjennom begrepet masteridé (Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik & Pettersen, 2014). Samlet sett tilfører dermed det institusjonsteoretiske perspektivet denne studien med en

TEORETISK RAMMEVERK

forståelsesbakgrunn og et teoretisk rammeverk som fremstår som nyttig og hensiktsmessig når en ønsker å åpne et mulighetsrom for sakkyndig videreutvikling og endring.

3 HISTORISK REFERANSERAMME

Institutions always have a history, of which they are the products. It is impossible to understand an institution adequately without an understanding of the historical process in which it was produced.

(Berger & Luckmann, 1966, s. 72)

Denne historiske fremstillingen bygger på forskning som belyser fremveksten av pedagogisk psykologi og det tilhørende testregimet, samt spesialpedagogikkens historiske utvikling, kunnskapstradisjon og vitenskapsgrunnlag (Froestad & Ravneberg, 2006; Hamre & Ydesen, 2014; Haug, 1999; Hausstätter & Reindal, 2016; Ravneberg, 1998; Simonsen, 2000, 2012; Slagstad, 1998; Thuen, 2008; Ydesen, Ludvigsen & Lundahl, 2013). For å gi et bilde av tenkningen i tiden trekkes det også inn meddelende og beskrivende kilder (Kjeldstadli, 1999) i form av eldre politiske dokument og fagtekster. Her skal det imidlertid bemerkes at de meddelende og beskrivende kildene er forfattet av profesjonelle aktører hvis agenda er å komme med innspill i en pågående debatt, samt argumentere for egen virksomhet og faglige standpunkt. Det er derfor sannsynlig at flere av aktørene har en interesse i at saksforholdet blir fremstilt på en særlig måte. De meddelende og beskrivende kildene som er valgt ut formidler imidlertid synspunkt som samsvarer med den tidsånden historisk forskning tidligere har påvist, og kan dermed regnes som pålitelige med hensyn til å synliggjøre datidens tenkning (Kjeldstadli, 1999).

Fremveksten av det moderne Norge er blitt beskrevet som historien om skiftende kunnskapsregimer⁴³ (Slagstad, 1998). Dette kapitlet søker å belyse fremveksten av PP-tjenestens kunnskapsregime, da dette er av sentral betydning for å kunne forklare og forstå hva som har bidratt i konstruksjonen av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn.

Kapitlet består av to hoveddeler og en kort oppsummerende analyse. Første del omhandler grunnlaget for at det ble utviklet et behov for en PP-tjeneste. I tillegg beskrives det hvordan skiftende ideologi og politikk har ført til at PP-

⁴³ Slagstad (1998) definerer et kunnskapsregime som en konstellasjon av makt, kunnskap og verdi (p.17)

HISTORISK REFERANSERAMME

tjenesten som i utgangspunktet fremsto som et hjelpemiddel for segregering, utviklet seg til å bli et vilkår for integrering og deretter en forutsetning for inkludering. Til slutt beskrives det hvordan PPT de siste 20 årene gjentatte ganger har blitt oppfordret til å endre praksis men at de så langt ikke har lyktes. Det har ført til at tjenesten pr i dag står i krysspress mellom brukernes (skoler og foresatte) forespørsler etter individrettet arbeid og politikkenes krav om systemrettet arbeid.

I andre del fokuseres det på utviklingen av det sakkyndige kunnskapsregimet. I den forbindelse synliggjøres det hvordan psykiatriens kunnskapsregime satte premissene i starten, og hvordan psykologer og pedagoger kjempet om tjenestens intellektuelle jurisdiksjon. Deretter beskrives det hvordan spesialpedagogene kom på banen og gradvis overtok den formelle jurisdiksjonen ved å absorbere og adaptere en medisinsk-diagnostisk tankegang.

Til slutt foretas det en kort oppsummering og analyse av hvordan den historiske konteksten har bidratt til å konstruere den sakkyndighetskunnskapen som, til tross for endringer i politikk og ideologi, synes å fremstå som relativt stabil.

3.1 Et felles enhetlig opplæringstilbud (?)

Ordningen med sakkyndig vurdering vokste frem i første halvdel av 1900-tallet, en periode hvor juss, pedagogikk og moderne vitenskap sto sentralt (Slagstad, 1998). Naturvitenskapelig forskning bidro med tankesett og verktøy som kunne benyttes til samfunnspolitiske formål, og et positivistisk kunnskapssyn støttet opp under et biologisk normalitetsparadigme (Simonsen, 2000). Den politiske ambisjonen var rettet mot en felles almendannende skole for alle (Froestad & Ravneberg, 2006; Haug, 1999; Thuen, 2008). Et felles enhetlig opplæringstilbud ble sett på som en viktig premiss for nasjonsbygging. Men dersom velstående familier skulle avstå fra privat skole måtte en kunne garantere at det offentlige opplæringstilbudet holdt høy standard og at barna ikke risikerte å bli utsatt for negativ påvirkning eller sykdomssmitte (Haug, 1999; Thuen, 2008). I følge folkeskoleloven som ble vedtatt i 1889 kunne derfor alle barn mellom 6 ½ og 15 år følge undervisningen med mindre de utsatte de andre barna for skadelig påvirkning på grunn av det som ble betegnet som åndelig eller legemlig mangel, smittsom sykdom, legemlig onde eller slett

HISTORISK REFERANSERAMME

oppførsel (Folkeskoleloven, 1889, §9). Skolestyret kunne i tillegg gi barn fritak for undervisning i enkelte fag og timer dersom de hadde vanskelig for å følge med på grunn av «tungnemhet eller svak helbred» (Folkeskoleloven, § 4). Normalitetsvern i form av utskilling og segregering ble sett på som en naturlig ting (Simonsen, 2000) og var på mange måter en forutsetning for reformen som skulle lede frem mot etablering av enhetsskolen (Slagstad, 1998). Tidsånden var imidlertid preget av oppdragelsesoptimisme, og følgelig tenkte man at behandlingen og oppdragelsen av de såkalte abnorme, burde foregå under «kyndig vitenskapelig veiledning» (Slagstad, 1998, s. 123). *Lov om abnorme børns undervisning* (1881) og *Lov om behandling av forsømte barn* (1896)⁴⁴ gav samfunnet de hjemler som trengtes for å plassere barn og unge som var *blinde, døvstumme* og *åndssvake* i egne skoler, og barn og unge som ble sett på som vanskelige eller hadde det vanskelig i skolehjem eller ulike former for tvangsskoler. I tillegg ble det, særlig i de større byene, etablert særskoler og særklasser/hjelpeklasser som tok imot barn som ble vurdert til å være *sinker* i den ordinære folkeskolen (Ravneberg, 1998).⁴⁵

På bakgrunn av denne utskillingspraksisen har det i ettertid blitt stilt spørsmål ved om ikke inngangsporten til den norske enhetsskolen egentlig bør betegnes som den smaleste noensinne (Froestad & Ravneberg, 2006). Etableringen av enhetsskolen fjernet riktignok skillet mellom barn fra ulike sosiale klasser, men samtidig er det hevdet at det nye skillet, mellom de *normale* som fikk plass i skolen - de *subnormale* som ble plassert i ulike spesialskoler - og de som ble vurdert til ikke å være opplæringsdyktige, etablerte et tydeligere hierarki enn tidligere (Froestad & Ravneberg, 2006).

Lov om folkeskolen ble revidert flere ganger på begynnelsen av 1900-tallet, men uten endring av skolestyrets rett til å avvise en stor gruppe barn. Det er videre verdt å merke seg at selv om den nye folkeskoleloven av 1936

⁴⁴ også kalt Abnormskoleloven og Vergerådsloven

⁴⁵ En grundigere og mer detaljert gjennomgang av den historiske konteksten og det konkrete forløpet som fører frem til etableringen av ulike former for spesialskoler, skolehjem og særskoler, er det ikke plass til innenfor denne avhandlingens rammer. For mer omfattende og gode beskrivelser som også synliggjør maktrelasjonene i spill og barnets rettsvern velger jeg å vise til Simonsen (2000), Froestad og Ravneberg (2006), Ravneberg (1998), Thuen (2008) og Dahl (1992).

HISTORISK REFERANSERAMME

understreket at alle barn både hadde rett og plikt til å gå på skolen, så fortsatte man å stenge døren for alle barn som kunne utsette de andre barna for skadelig påvirkning eller fare. Den ordinære skolen åpnet andre ord bare dørene for de som var 'normale'. Da normalplanen ble innført noen få år senere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939), økte dessuten behovet for å skille ut alle som ikke klarte å nå de minstekravene som var satt (Simonsen, 2000). Folkeskoleloven åpnet for at det kunne etableres særundervisning for de barna som ikke kunne følge med i den vanlige undervisningen dersom det var bevilget midler til det (Folkeskoleloven, 1936, §6), og fagfolk i feltet argumenterte for at særskoleundervisning ikke bare var viktig for skole og samfunn, det var også det mest rettferdige overfor barna selv (Gran & Jacobsen, 1943).

Etter at andre verdenskrig var over sto landet overfor en betydelig utfordring. Rettsstaten skulle gjeninnføres, og som en reaksjon mot nazismen og fascismen ble skolens demokratibyggende funksjon fremhevet (Simonsen, 2012). Samtidig var det et samlet politisk mål å bygge en velferdsstat, og utdanning var et sentralt virkemiddel for å bedre den generelle samfunnsøkonomien (Thuen, 2008). Intelligensforskningen, som hadde godt fotfeste i mellomkrigstidens tanker om rasehygiene, hadde etablert en tenkning som tilsa at det var en klar sammenheng mellom lav IQ og lav moral (Simonsen, 2000). Grundig identifisering og tidlig intervensjon i forhold til barn som avvek fra normalen ble følgelig sett på som særlig viktig, ettersom det ville kunne hindre at barna utviklet kriminalitet og antidemokratiske holdninger. I denne konteksten oversendte Norsk Pedagogikklag et brev til Kirke- og undervisningsdepartementet.

For mest mulig effektivt å kunne oppdra barn som på en eller annen måte avviker fra det normale, er det i en rekke land blitt opprettet institusjoner med det formål å få en planmessig pedagogisk-psykologisk undersøkelse av slike barn og en sakkyndig vurdering med hensyn til deres behandling. Bortsett fra noen spredte tiltak med skolepsykiatere er det her i landet ikke gjort noe for å få gjennomført et systematisk pedagogisk rådgivingsarbeid. Vi mener det er meget

HISTORISK REFERANSERAMME

*viktig at dette spørsmål blir tatt opp og får sin løsning så snart som mulig.*⁴⁶

I brevet viste Pedagogikklaget til at man, blant annet Danmark, hadde hatt svært gode erfaringer med pedagogiske rådgivningskontor og stillinger for skolepsykologer. Hovedargumentet for å opprette en tilsvarende ordning i Norge var at folkeskolens lærere hadde behov for sakkyndig hjelp og støtte ettersom de ofte møtte problemer i form av barn som på grunn av sin avvikende atferd skapte disiplinære vansker i klassen eller som på grunn av mangler i åndelig utrustning utgjorde et rent pedagogisk problem. Normalplanen som ble innført rett før krigen hadde, som allerede nevnt, innført minstekrav og elevene skulle nå måles og vurderes etter en bestemt standard. Planen la også opp til at målet med opplæringen måtte differensieres slik at det samsvarte med elevens evner og anlegg. Pedagogikklaget understreket at forutsetningen for å kunne behandle de barna som avvek fra normalen på riktig måte var at man hadde et «meget grundig og omfattende spesialstudium og en røynsle som en bare får når en til stadighet steller med slike saker»⁽³⁶⁾.

Myndighetene ble med andre ord oppfordret til å opprette skolepsykologiske rådgivningskontor. Det ble poengtert at kontorene burde få funksjon som rådgivende instans ved uttaking av elever til blant annet hjelpeklasser, særskoler, åndsvakeskoler og skoler for barn med talefeil. Med bønn om støtte til forslaget oversendte Pedagogikklaget kopi av brevet og den tilhørende utgreingen til Norges Lærerlag, Norges Lærerinneforbund, Norsk Lektorlag, Norsk Særskoleforbund, Noregs pedagogiske landslag og Norsk psykologforening. Responsen lot ikke vente på seg. I svarene som kom inn ble forslaget støttet på det varmeste. Noregs pedagogiske landslag påpekte blant annet at «tilskipping av pedagogiske rådgivningskontor som er fast innbygde i det ordinære skulesystemet, fortener stønad frå alle ansvarsmedvitne skulefolk»⁴⁷. I lektorlagets støtteerklæring ble det understreket at den vanlige lærers kompetanse ikke var god nok til å kunne møte barn som avviker fra det normale,

⁴⁶ Brevet fra Norsk Pedagogikklag er stilet til Kyrkje- og undervisningsdepartementet, datert 10.januar 1946, og underskrevet av Johs. Sandven, Cecilie Ingebrigtsen, Karl Bakke og Arne Hybert Johansen. Kopi av brevet, den tilhørende utgreiing og støtteuttalelser fra andre organisasjoner er publisert i Vedlegg 2, til Tilråding XVIII om Sosialpedagogiske tiltak i skolen (Samordningsnemnda for skoleverket, 1951)

⁴⁷ Brev fra Noregs pedagogiske landslag, datert 8.februar 1946, signert Hans Viksjø

HISTORISK REFERANSERAMME

og følgelig ville det «føles som en stor betryggelse for lærerne og også for foreldrene om disse tilfeller kunne henvises til en sakkyndig rådgiver»⁴⁸.

Den politisk oppnevnte Samordningsnemnda⁴⁹ fikk i oppgave å vurdere saken, men de konkluderte med at pedagogisk-psykologisk rådgivning var et så nytt tiltak at de vanskelig kunne anbefale full utbygning. Likevel fant man forslaget så interessant at det ble oppmuntret til å starte med forsøksvirksomhet (Samordningsnemnda for skoleverket, 1951). I perioden fra 1946 og frem til midten av 50 –tallet ble ti PP-kontor etablert. Tjenestene fikk blant annet i oppdrag å hjelpe skolen med å sortere ut hvilke elever som burde overføres til ulike former for hjelpeklasser, skoler for tilbakestående, og særskoler for psykopater (NOU 1983:4, 1983).

På 50-tallet ble skolelovgivningen endret. *Abnormskoleloven* som ble vedtatt i 1881, hadde da den ble revidert i 1915 skiftet navn til *Lov om døve, blinde og aandssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige aandssvake*. I 1951 ble denne loven erstattet med *Spesialskoleloven*. Fra å gjelde blinde, døve og åndssvake, omfattet loven nå barn og ungdom som «a) er døve eller har sterkt nedsatt hørsel, b) er blinde eller har sterkt nedsatt syn, c) har små evner, eller d) har tale-, lese eller skrivevansker» (Spesialskoleloven, 1951, §1). I tillegg omfattet loven undervisning av barn og ungdom med tilpasningsvansker. To år senere ble *Vergerådsloven* fra 1896 erstattet med *Lov om barnevern*. Denne loven ga staten rett til å overta omsorgen og plassere barn i spesialskole eller verneskole dersom barnets utvikling eller helse sto i fare. Det samme gjaldt dersom barnet utviste kriminell atferd. Hvis barnet var foreldreløst, eller foreldrene ikke maktet å forsørge det, ville også staten kunne gripe inn. Det samme kunne skje dersom barnet led av «sykdom eller kroppsslyte, nedsatte åndsevner eller andre

⁴⁸ Brev fra Norsk Lektorlag, datert 5.februar 1946, signert Arnulf Nygaard og Sigurd Stensholt.

⁴⁹ Samordningsnemnda ble oppnevnt i 1947. Mandatet var å se på hvordan skoleverket kunne samordnes slik at «alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høgste undervisning skal gå naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer» (Samordningsnemnda for skoleverket, 1952, s. 5). Samordningsnemnda gav i perioden frem til 1952 ut 19 ulike tilrådinge. Tilråding nr V, Opplæring for born som treng serskolar, og nr XVIII Sosialpedagogiske tiltak i skolen, belyser i særlig grad argumentasjonen som ble fremført i forbindelse med at behovet for en PP-tjeneste ble drøftet.

HISTORISK REFERANSERAMME

mangler» (Ravneberg, 1998, s. 160). Konsekvensen av disse lovendringene var at man fikk et todelt system når det gjaldt spesialundervisning. Staten sørget for sentraliserte spesialskoler for barn som hadde spesifikke diagnoser og tilpasningsvansker, mens kommunene sørget for hjelpeundervisning for dem som hadde bruk for det.

Hjelpeundervisningen kunne gis individuelt eller i hjelpeklasser tilknyttet elevens ordinære skole, samt i kommunale hjelpeskoler (Ravneberg, 1998). Elevens IQ-skåre og atferd (se figur 3) ble avgjørende for valg av plassering (Simonsen, 2000).⁵⁰

Figur 3; IQ-basert klassifisering og kategorisering

IQ	Atferd	Plassering
IQ over 90	Ingen atferdsvansker	Normalskole
IQ 70-90	Ingen atferdsvansker	Hjelpeklasse i folkeskolen eller kommunal særskole
IQ 50-75	Ingen atferdsvansker	Statlig evneveikskole
IQ 50-90	Psykiske vansker	Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ under 50		Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ over 70	Atferdsvansker på grunn av miljø	Statlig atferdsvanskeskole
IQ over 70	Barnevernstiltak	Statlig atferdsvanskeskole
IQ over 70	Psykiske vansker, atferdsvansker, konstitusjonelt	Medisinsk psykiatrisk behandling

(Oversikten er hentet fra Simonsen, 2000, s. 422-423)

Samtidig som kommunene fikk plikt til å tilby hjelpeundervisning, ble det også lovfeste at staten skulle yte tilskudd til deler av lønnen til kommunale skolepsykologer i PP-tjenesten. Nå økte antallet PP-tjenester, og ved

⁵⁰ En tilsvarende måte å klassifisere og kategorisere elever på fant man for øvrig også i våre naboland (Ydesen et al., 2013). Det er i denne forbindelse interessant å merke seg at mens danske kommuner med god økonomi opererte med at IQ grensene for særundervisning skulle ligge mellom 70 og 90, så opererte kommuner med dårlig økonomi med IQ grensene 75-90 (Hamre & Ydesen, 2014). Danske kommuner med dårlig økonomi kunne med andre ord ved hjelp av IQ-testen kontrollere og begrense antallet elever som skulle ha undervisning.

HISTORISK REFERANSERAMME

inngangen til 60-tallet var det blitt etablert over 30 kontor (NOU 1983:4, 1983). I 1959 ble det vedtatt å øke det statlige lønnstilskuddet til PP-ansatte, og samtidig sendte Kirke- og undervisningsdepartementet ut et rundskriv som inneholdt klare bestemmelser om pedagogisk- psykologisk rådgivning. PP-tjenesten skulle, på samme måte som tidligere, hjelpe skolen med sakkyndig arbeid når de hadde bruk for dette, men i tillegg skulle tjenesten også drive med vurdering av skole modenhet, evneutrustning, atferdsvansker og fagvansker av mer alvorlig art samt hjelpe eleven over vanskene dersom det var mulig. Tjenesten skulle også gi råd om overføring av elever til spesialskoler eller behandlingsinstitusjoner. Det ble videre understreket at tjenesten skulle kunne gi råd med hensyn til hjelpeundervisning og overføring til hjelpeklasse. Til slutt ble det poengtert at kontoret hadde ansvar for å drive med opplysningsvirksomhet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959a).⁵¹ I årene som fulgte fortsatte antallet PP-kontor å øke, og samtidig økte antallet elever som fikk spesialundervisning eller hjelpeundervisning⁵² (Ravneberg, 1998).

3.1.1 Kritikk mot segregering

Selv om perioden frem mot 60-tallet var preget av økende segregering, hadde det fra lærerhold lenge vært påpekt at det å plassere et barn i spesialskole eller andre former for særskoler ikke kun var av det gode. Særskolelærerinnene Signe Gran og Julie Monrad Jakobsen, som i 1943 skriver om Oslo særskoles historie, forteller at det allerede i 1914 hadde blitt diskutert i Lærerinnens blad at det var uheldig og stigmatiserende at spesialskoler og særskolene ikke ble gitt navn etter beliggenhet slik som alle andre skoler (Gran & Jacobsen, 1943). De oppfatter imidlertid selv særskolen som en nødvendighet og et ubetinget gode.

De barn som opptas i særskolen er barn med små evner, ikke sjeldent forenet med tunghørthet, dårlig syn, forskjellige talefeil eller andre

⁵¹ Rundskrivet er publisert i sin helhet som vedlegg i Vormelands bok fra 1963, *Pedagogisk-psykologisk rådgivning i skolen*. En kopi fra Vormelands bok følger som vedlegg i avhandlingens kapittel 10.3.

⁵² Her skal det bemerkes at det allerede i perioden fra 1948 og frem til 1959 hadde antallet elever som fikk spesialundervisning i folkeskolen økt fra 1600 til 16000. Med andre ord, «en tidobling på ti år» (Simonsen, 2000, s. 536)

HISTORISK REFERANSERAMME

legemlige mangler som krever en mer individuell behandling. Merke seg skal en også, at barna med de små evner, gjerne savner den balanse som ettertanken gir og handler etter øyeblikkets innskyttelse, noe som har brakt mange svakt begavede inn i store vansker og som sterkt kaller på skolen hjelp. [...] Det sier seg imidlertid selv at slike barn må behandles med særskilt varsomhet og individuelt. Hverken for egen del eller for de andre barnas skyld bør de undervises i folkeskolens store alminnelige klasser. (Gran & Jacobsen, 1943, s. 37-38).

Noen tiår senere, dukket det imidlertid igjen opp innlegg i Norsk Skuleblad som poengterte den segregerte særskolens uheldige konsekvenser (Simonsen, 2000). Særskole var ikke bare et ubetinget gode, for noen ble det et så stort nederlag at de aldri kom over det.

Å bli satt i særskole er en ulykke både for barnet og for heimen. Det er talt og skrevet mye om at barn med små evner lider daglige nederlag i skolen og mister arbeidsgleden og troen på seg sjøl. Dette er i høy grad overdrevet, og det er i alle fall rene bagateller mot å bli satt i særskole. Å bli tatt ut av klassen og satt i særskole er et så fryktelig nederlag for barnet og heimen at en del aldri kommer over det. (Mønnesland (1947), sitert i Simonsen, 2000, s. 432).

Gradvis vokste det frem flere kritiske stemmer, men det var først på 60-tallet at det virkelig kom frem sterk kritikk mot det eksisterende systemet. FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, som ble vedtatt i 1966, anerkjente at alle hadde rett til utdanning (§13) og at alle også hadde rett til å delta i det kulturelle liv (§15). Konvensjonens anerkjennelse av opplæring og sosial deltakelse som en grunnleggende rettighet, lot seg imidlertid ikke forene med at enkelte barn og unge ble definert som ikke-opplæringsdyktige. Den lot seg heller ikke forene med et gjennomgående segregert skoletilbud. Det var likevel ikke FN-konvensjonen som alene førte til at man utover 60-tallet fikk oppleve en opphetet debatt omkring handikappedes barns rett til tilhørighet og likeverd. Sentralt i denne debatten sto en gruppe samfunnsengasjerte, foreldre og journalister. Sammen starter de bevegelsen *Rettferd for de handikappede* (Skouen, 1966). Bevegelsen, som i stor grad var kommet i stand på bakgrunn av flere avisartikler om tilstanden i landets spesialskoler, kjempet for at personer med ulike former for handicap

HISTORISK REFERANSERAMME

skulle møtes som likeverdige med alle andre mennesker i samfunnet (Skouen, 1966). Integreringstanken, som sprang ut av ideer om demokrati og likeverd (Vislie, 2006), fikk på den måten gjennomslagskraft og i en stortingsmelding fra 1966 kunne man lese: «Et viktig prinsipp i den nye tankegang er normalisering. Dette vil si at en ikke skal trekke unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre» (Sosialdepartementet, 1967, s. 8). Det ble videre fremhevet som et fundamentalt prinsipp at funksjonshemmede barn så vidt mulig burde kunne fortsette å bo hjemme og ikke bli sendt vekk til sentraliserte spesialskoler som ofte lå langt vekk og hvor elevene måtte bo i internat. Denne prinsippendringen fikk store konsekvenser for PP-tjenesten.

3.1.2 PPT- et vilkår for integrering

Integreringstanken brakte med seg et behov for å øke kommunenes tilgang til kompetanse på opplæring og utdanning av elever som tidligere var blitt plassert i statlige spesialskoler. Politikerne fant den kompetansen de søkte hos de etablerte PP-kontorene, men langt fra alle kommuner hadde ikke tilgang til PPT. Følgelig ble det foreslått å lovfeste kommunenes plikt til å etablere pedagogisk-psykologiske kontor.

Eg er heilt samd i dei nye retningslinene om at flest mogleg funksjonshemma born må få bu heime og få si opplæring på heimstaden. Men føresetnaden - ja vilkåret- må vera ei langt betre utbygd rådgjevingsteneste [...] personleg meiner eg at rådgjevingstenesta må lovfestas og koma med i den nye lova for grunnskulen (Gjengedal, 1969).⁵³

I den nye grunnskolelova, som ble vedtatt i 1969, ble kommunene pålagt å skaffe til veie en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Samtidig fikk høyesterettsdommer Knut Blom i oppdrag å lede et utvalg som skulle se på behovet for nye lovregler for spesialundervisning. I innstillingen som ble lagt frem et par år senere foreslo utvalget at lov om spesialskoler skulle innlemmes i lov om grunnskoler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Komiteen uttrykt samtidig bred enighet om at de seneste års utvikling i skolen hadde

⁵³Sitatet er et utdrag fra et innlegg på Stortingets talerstol fremført av stortingsrepresentant Ola Gjengedal.

HISTORISK REFERANSERAMME

resultert i et økende behov for pedagogisk-psykologisk rådgivning. Konsekvensen var at når loven ble revidert noen få år senere så ble ikke bare spesialskoleloven avskaffet, PP-tjenestens ansvarsområde ble også utvidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976). Spesialundervisning skulle nå kunne tilbys både barn under, samt ungdom og voksne over, skolepliktig alder. Forutsetningen var imidlertid at PPT hadde utarbeidet en sakkyndig vurdering som konkluderte med at barnet/eleven hadde behov for særlig hjelp (Grunnskolelova, 1975 , §8).

Det er verdt å merke seg at prinsipielt sett var spesialundervisning nå ikke lenger knyttet direkte opp mot elevens diagnose. For i motsetning til spesialskoleloven som tilsa at spesialundervisning skulle være for dem med nedsatt hørsel eller syn, små evner eller tale- lese- eller skrivevansker sto det i den nye grunnskoleloven ikke noe om spesifikke diagnoser eller vansker. I stedet sto det nå: «For born og ungdom som ut frå ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning i eller utanom skolen» (Grunnskolelova, 1975 , §8). Følgelig var det opp til PPT å avgjøre om eleven hadde bruk for særlig hjelp.

På midten av 70 tallet var PP-tjenesten dermed ikke bare blitt et vilkår for integreringsreformen, i tillegg var tjenestens sakkyndige vurdering blitt en lovfestet forutsetning for spesialundervisning. I den påfølgende stortingsmeldingen om spesialundervisning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1977) ble PP-tjenestens konkrete arbeidsoppgaver listet opp. Det er verdt å merke seg at i denne oppstillingen, nevnes tjenestens ansvar for diagnostisering av barn som har særskilt behov for opplæring kun en gang. Tjenestens ansvar for rådgivning og direkte behandling nevnes imidlertid hele 16 ganger.⁵⁴

Det forsterkede fokuset på rådgivning bidro trolig til at PPT i årene som kom fikk en tydelig rolle i arbeidet med å realisere målsettingen om en likeverdig skole for alle (NOU 1983:4, 1983). Men samtidig fortsatte omfanget av ulike former for spesialpedagogiske tiltak å øke (Vislie, 2006). En tilsvarende utvikling så en over hele den vestlige verden, og gradvis utviklet det seg en

⁵⁴ Et skjematisk oppsett av denne oppstillingen finnes som vedlegg i avhandlingens kapittel 10.4.

HISTORISK REFERANSERAMME

internasjonal kritikk som retter seg mot det en beskriver som spesialpedagogikkens institusjonelle praksis, tradisjonelle tenkemåte og perspektiv (Skrtic, 1991b; Tomlinson, 2012b). I denne konteksten endret den norske politiske diskursen om spesialundervisning og integrering seg.

3.1.3 PPT- en forutsetning for inkluderende opplæring

Lovendringen, som på midten av 70-tallet slo fast at alle elever hadde rett til å få opplæring i ordinære klasser ved den skolen de geografisk sognet til, førte til at det ikke lenger ble så aktuelt å snakke om rett til integrering. Nå var det målet med integreringen som sto i sentrum, og målet var at alle elever skulle få et likeverdig pedagogisk tilbud uansett hvor de bodde i landet. For å sikre at alle barn, unge og voksne skulle få et tilbud om tilpasset og tilrettelagt opplæring i sitt eget oppvekstmiljø vedtok Stortinget i 1991 å omgjøre statlige spesialskoler til landsdekkende kompetansesenter. Tanken var at PPT skulle kunne søke råd og veiledning herfra når det var behov for det. Det som imidlertid er verdt å merke seg er at selv om en spesifikk diagnose ikke lenger var et avgjørende kriterium for å få særlig hjelp i form av spesialundervisning, så ble likevel de gamle spesialskolediagnosene førende for hva de nye kompetansesentrene skulle fokusere på.⁵⁵ I ettertid er det blitt påpekt at dette langt på vei åpnet opp for å videreføre og vedlikeholde en kunnskapstradisjon hvor elever differensieres i henhold til det samme klassifikasjonssystemet som spesialskoleloven i sin tid hadde lagt til grunn (Simonsen, 2000). Selv om de tradisjonelle diagnosekategoriene ikke nødvendigvis var i samsvar med den pedagogiske virkeligheten, så kan man ikke se bort fra at en slik kategorisering tjente både lokalpolitiske og faglige interesser ettersom en med denne ordningen kunne beholde de samme fagfolkene som allerede var ansatt.⁵⁶ Samme type klassifikasjon lå for øvrig også til grunn for utdanningen av spesialpedagoger, og også fra dette holdet ble det uttrykt et ønske om å

⁵⁵ Høsten 1992 var det opprettet 13 landsdekkende kompetansesentra innenfor følgende områder: syn, hørsel, språk- og kommunikasjon, lese- og skrivevansker, samt sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg var det blitt opprettet 7 regionale sentra med fokus på sammensatte lærevansker, og psykisk utviklingshemming (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1995).

⁵⁶ Eksempel: Christiania offentlige blindeskole var forløperen for det som i 1977 ble kalt Huseby utdanningscenter for synshemmete, og som i 1992 ble omgjort til Huseby kompetansesenter, et Statlig spesialpedagogisk senter for synshemmede.

HISTORISK REFERANSERAMME

oppretholde en kategorisering som var i samsvar med de tradisjonelle vanskegruppene (Simonsen, 2000).

På samme tid rettet ny skolepolitikk fokus mot pedagogiske og sosiale forhold og det ble et uttalt mål alt man skulle legge til rette for en inkluderende prosess som fremmet samhandling og aktiv deltakelse (NOU 1995:18, 1995). Det ble forventet at PPT skulle hjelpe barnehager og skoler med å «skape gode og stimulerende læringsmiljø gjennom tilpassa og inkluderande opplæring» (Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartement, 1998, s. 15). Dermed hadde man nå fått en politikk som i klartekst sa at PPT var «sjølve ryggrada i det spesialpedagogiske hjelpesystemet» (Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartement, 1998, s. 15). PP-tjenesten ble med andre ord ikke lenger omtalt som et vilkår for integrering, men som en forutsetning for inkludering. Men samtidig lå det som en grunnleggende forutsetning en tanke som tilsa at dersom en skulle sikre kvaliteten og likeverdigheten på opplæringstilbudet for alle elever, så måtte PPT sitt ansvar for sakkyndighetsvurderingen forsterkes (NOU 1995:18, 1995). Nå ble det behov for å øke tjenestens kapasitet og følgelig ble det vedtatt å overføre 300 årsverk fra de tidligere spesialskolene. Staten tok imidlertid ét regulativt grep for å dreie PP-tjenestens arbeidsprofil. Da den nye opplæringsloven ble vedtatt i 1998, ble tjenesten pålagt å «hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova, §5-6). PP-tjenesten beholdt imidlertid ansvaret for å utarbeide sakkyndige vurderinger, og det ble i tillegg utarbeidet en egen paragraf som beskrev hva PP-tjenestens sakkyndige vurdering skulle inneholde (§5-3). Samtidig ble spesialundervisning en individuell rettighet (§5-1), og både foreldre og elev kunne nå kreve at skolen gjorde de undersøkelene som skulle til for å vurdere om eleven trengte spesialundervisning (§5-4). I praksis betydde dette at foreldre og elev kunne be om sakkyndig vurdering fra PPT. Samlet sett ble dermed sakkyndighetsarbeidet i grunnskolen tilknyttet fire ulike paragrafer i opplæringsloven (§§ 5-1, 5-3, 5-4 og 5-6). PP-tjenestens ansvar for systemrettet arbeid ble på den andre siden nevnt i en (§5-6). Individbasert og systembasert arbeid fikk følgelig ikke like tung lovmessig forankring. I praksis måtte dermed utviklingen av systemrettet arbeid vike til fordel for «oppgaver knyttet til sakkyndighetsrollen» (Hustad et al., 2016, s. 80).

HISTORISK REFERANSERAMME

Pålegget om å arbeide mer systemrettet må ses i sammenheng med at ideologi og utdanningspolitikk i løpet av det tyvende århundre endret seg fra å fokusere på segregering av funksjonshemmede elever til å fokusere på integrering. Integreringstanken brakte med seg et behov for systemreform (Vislie, 2003) og i Norge tenkte en at PP-tjenesten hadde de beste forutsetningene for å drive forebyggende arbeid, for på den måten «motvirke at problemer oppstår hos det enkelte individ, i grupper og systemer» (NOU 1983:4, 1983, s. 9). Ideen om systemarbeid ble forsterket når man gikk over til å snakke om den inkluderende skolen (UNESCO, 1994), og komplementariteten⁵⁷ mellom kvaliteten på allmenn opplæring og behovet for spesialundervisning (Haug, 2003). Tanken var at PPT, gjennom å drive systemarbeid, kunne bidra til å heve kvaliteten på opplæringen og på den måten redusere behovet for spesialundervisning. Inkluderingsideologien brakte for øvrig med seg tanker som stilte spørsmål ved spesialundervisningens plass i den inkluderende skolen (Haug, 2003). Dette satte ordningen med sakkyndig vurdering under press, og i 2003 ble det foreslått å fjerne retten til spesialundervisning basert på en sakkyndige vurdering (NOU 2003:16, 2003). Argumentasjonen var at sakkyndig vurdering førte til at fokus ble rettet mot enkeltelevers diagnoser og behov for ressurser, og ikke mot det generelle kravet om tilpasset opplæring for alle. Imidlertid, til tross for at 2/3 av høringsinstansene støttet forslaget (Nes & Strømstad, 2006) ble forslaget ikke videreført i den påfølgende stortingsmeldingen. Men det ble slått fast at behovet for spesialundervisning måtte reduseres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). I årene som fulgte utviklet PPT sin rolle som sakkyndige og forsterket dermed på mange måter rollen som spesialpedagogisk «kontrollør og portvakt på vegne av systemet» (Haug, 1999, s. 48). Selv om skoleeier ble oppfordret til å legge til rette for modeller som styrket tjenestens systemrettede arbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a) var det sakkyndighetsarbeid som dominerte tjenestens arbeidshverdag (Idsøe, 2003).

Sakkyndighetsarbeidets dominans er blitt forklart med at PPT manglet kompetanse og legitimitet med hensyn til å arbeide systemrettet (Midthassel, 1999), men også med manglende kapasitet (Fylling & Handegård, 2009). For blant annet å frigjøre kapasitet ble det i 2009 nok en gang foreslått å fjerne kravet

⁵⁷Haug forklarer denne komplementariteten slik: «Når den allmenne undervisninga er god, vil det redusere behovet for spesialundervisning»(2003, s. 89)

HISTORISK REFERANSERAMME

om sakkyndig vurdering (NOU 2009:18). Men heller ikke denne gang ble forslaget videreført. I den påfølgende stortingsmeldingen understrekte imidlertid departementet viktigheten av «å stimulere til at PP-tjenesten i større grad skal kunne arbeide systemrettet» (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 91), men samtidig understreket man betydningen av å beholde PP-tjenestens sakkyndige vurdering. Begrunnelsen for dette var at sakkyndighetsvurderingen var «et viktig element i rettssikkerheten til elevene» (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 94). Som et ledd i oppfølgingen av denne stortingsmeldingen ble det foretatt en kartlegging og evaluering av PP-tjenestens kompetanse. I rapporten konkluderte en med at selv om de ansatte i PP-tjenesten generelt hadde god formell kompetanse, så hadde tjenesten mangelfull innsikt i forvaltningsrett og den generelle vurderingsforskriften som var blitt iverksatt i skolen (Hustad et al., 2013). Det ble også fremhevet at dersom en skulle få til å dreie PP-tjenestens fokus fra individrettet sakkyndighetsarbeid til mer systemrettet arbeid, noe PP-lederne uttalte at de ønsket, så var det behov for å utvikle en kompetanse for å være *tettere på* slik at man kunne fornye de etablerte modellene for samhandling (Hustad et al., 2013). I 2013 startet derfor Staten opp et femårig kompetansehevingsprosjekt for PP-ledere og PP-ansatte (SEVU-PPT)⁵⁸. En målsetting med prosjektet er at PPT skulle stimuleres til å arbeide mer systemrettet. I den første evalueringsrapporten som er publisert, sier imidlertid forskerne at en sterkere systemorientering vanskelig vil kunne realiseres dersom en ikke først adresserer en rekke identifiserte utfordringer og hindringer (Hustad et al., 2016). En av de identifiserte hindringene er at barnehager og skoler i all hovedsak etterspør individrettet sakkyndighetsarbeid, da utarbeiding av sakkyndig vurdering oppfattes som «PP-tjenestens kjernekompetanse» (Hustad et al., 2016, s. 7).

Samlet sett kan man derfor ikke se bort fra at PP-tjenestens systemrettede praksis er blitt gjenstand for manglende kunnskapsutvikling. «Skal man ha legitimitet i skolen, så må man inneha kompetanse på de tjenestene man tilbyr» (Hustad et al., 2013, s. 99) og PP-tjenesten selv har ved to anledninger rapportert at de ikke opplever å ha hadde god nok kunnskap om hvordan man skal kunne hjelpe skoler og barnehager med organisasjons- og

⁵⁸ Informasjon om SEVU-PPT er tilgjengelig på Udir sin hjemmeside <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/>

HISTORISK REFERANSERAMME

kompetanseutvikling (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). PP-tjenesten synes følgelig å mangle legitimitet, erfaring og kompetanse om arbeidet som skjer innad i skolen (Hustad et al., 2016). De ulike statlige kompetansehevingsprogrammene som er blitt igangsatt overfor PP-tjenesten bygger da også, slik jeg ser det, på en forståelse som tilsier at ved å tilføre PP-tjenesten mer kompetanse om systemrettet arbeid så vil tjenesten kunne bedre sine forutsetninger for å endre praksis.

I den neste delen av denne historiske gjennomgangen vil det imidlertid bli synliggjort at det trolig også er andre faktorer enn mangel på kompetanse som har bidratt til at PP-tjenestens arbeidshverdag fremdeles domineres av individbasert sakkyndighetsarbeid.

3.2 Et sakkyndig kunnskapsregime

Da Pedagogikkforbundet i 1946 sendte sin oppfordring om å få etablert pedagogisk-psykologiske tjenester⁵⁹, ble initiativet også støttet av Psykologforeningen. Psykologene vektla imidlertid at deres kompetanse i dette tilfellet var viktigere enn pedagogenes.

Det er særs viktig i alle tilfelle av barn med tilpasningsvanskar at ein ikkje nøyer seg med å klårleggja den pedagogiske situasjon på skulen, men kjem inn til sjølve årsakene i vanskene. I dette arbeidet er grundig kunnskap om barnpsykologi og skjøn for kva vilkåra i heile miljøet kring barn betyr, viktigare enn kunnskap til lærararbeidet og skulekrava. Difor må ein skulepsykolog fyrst og fremst ha god psykologisk utdanning med attåtutdanning på pedagogisk område.⁶⁰

Psykologene var med andre ord ikke uenige i at det burde opprettes en rådgivningstjeneste. Uenigheten besto i hvem som var best kvalifisert til å ta seg av det som fremsto som tjenestens kjerneoppgave, nemlig testing og vurdering av elevers evner og intelligens.

⁵⁹ Jf.kap.3.1

⁶⁰ Brev fra Norsk Psykologforening, datert 27.februar 1946, ikke signert. Kopi av brevet er publisert i Vedlegg 2, til Tilråding XVIII om Sosialpedagogiske tiltak i skolen (Samordningsnemnda for skoleverket, 1951)

HISTORISK REFERANSERAMME

I utgangspunktet var det legene, eller rettere sagt skolepsykiaterne, som hadde ansvaret for å utføre IQ-tester på elever i folkeskolen. Utover 30-tallet fikk imidlertid også norske psykologer og universitetspedagoger testkompetanse⁶¹ og nå utfordret disse nye skolepsykologiske profesjonene⁶² skolepsykiaternes ekspertposisjon.

Samordningsnemnda som fikk i oppdrag å utrede behovet for en pedagogisk-psykologisk tjeneste konkluderte at det kun var to utdanningsløp som ga de som ble uteksaminert tilstrekkelig teoretiske kvalifikasjoner for å kunne arbeide som skolepsykolog. Den ene var magistergrad i psykologi, med pedagogikk som støttfag, og den andre magistergrad i pedagogikk, med psykologi som obligatorisk støttfag (Samordningsnemnda for skoleverket, 1951). Begge utdanningene var på denne tiden relativt nye i Norge, og kampen om jurisdiksjon⁶³ kan dermed på mange måter forstås i lys av at de unge profesjonene søker å markere sin egen særegenhet og vinne terreng (Abbott, 1988). I denne kampen om jurisdiksjon blir den vanlige lærer raskt akterutseilt. Spesialskoledirektør Marie Pedersen⁶⁴ påpekte at selv om det fantes lærere som hadde lært seg individualtesting, så var det «et så stort inngrep i foreldreretten å tvinge et barn inn på spesielle skoler, at foreldrene har krav på en grundig diagnostisering før avgjørelsen tas» (Pedersen, 1948). Lærernes kompetanse holdt med andre ord ikke mål.

Kompetansestriden mellom pedagoger og psykologer varte i flere år, og ble ikke formelt begravd formelt før i 1956. Da la fellesutvalget for skolepsykologiske spørsmål frem en innstilling som konkluderte med at et

⁶¹ Marie Pedersen var opprinnelig utdannet som lærer. Hun studerte pedagogisk psykologi i Sveits og foretok jevnlige studiereiser til Europa hvor hun særlig studerte intelligenstesting. Hun var av den mening at de problemene som særskolebarna møtte ikke bare skyldtes evnenivå, men også konsentrasjonsvansker. I 1939 ble hun direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake, og det er påpekt at i henne var spesialpedagogen, forskeren og skolepolitikeren forent i en og samme person (Simonsen, 2000).

⁶² Psykologutdanningen ble etablert i 1920, og den første magister i pedagogikk ble uteksaminert i 1939.

⁶³ Begrepet jurisdiksjon er hentet fra Abbotts bok 'The System of Professions' (1988). Abbott definerer jurisdiksjon som linken mellom en profesjon og dens arbeid.

⁶⁴ Marie Pedersen var utdannet som pedagog og hadde arbeidet som lærer og skolebestyrer for særskolen i Trondheim før hun i 1939 ble direktør for Direktoratet for spesialskolene. Hun hadde på denne tiden oversatt Dearborns gruppetest til norsk og satt i gang skolering av lærere i IQ-testing (Simonsen, 2000),

HISTORISK REFERANSERAMME

pedagogisk psykologisk fagteam burde bestå av en pedagogisk psykolog, en klinisk psykolog, en sosialarbeider og en psykiater i bistilling (Vormeland, 1963). Det er likevel verdt å merke seg at til tross for den felles innstillingen, så skulle psykologene komme til å dominere tjenesten i mange år fremover. En medvirkende forklaring på dette kan være å finne i at klinisk-psykologisk utdannelse ble sett på som en forutsetning for arbeid i de to første skolepsykologiske kontorene som ble etablert.⁶⁵ Disse kontorene var på mange måter en videreføring av skolepsykiatriordningen som ble etablert før krigen⁶⁶. Det var de «nervøse og vanskelige elevene, som var kommet i ulage psykisk, som først og fremst trengte hjelp. Spesielle pedagogiske spørsmål og vansker var en særoppgave som måtte komme i annen rekke» (Vormeland, 1963, s. 40). Følgelig ble de to første kontorene ledet av en psykiater og en psykolog. Den første pedagogutdannede skolepsykolog fikk ikke rådgiverstilling før i 1954 (Vormeland, 1963). En annen medvirkende forklaring kan ligge i at PPT raskt ble en attraktiv arbeidsplass for psykologene. De hadde nemlig hatt store utfordringer med å få jobb ettersom det ennå ikke var etablert stillinger for dem i helsevesenet (Ravneberg, 1998). En kan heller ikke se bort fra at Psykologloven, som ble vedtatt i 1973, påvirket situasjonen. Psykologloven førte nemlig til at kun personer med embetseksamen i psykologi hadde rett til å kalle seg psykolog (Aanonsen, 2006). Dermed ble det ikke lenger mulig å kalle seg skolepsykolog dersom man ikke hadde embetseksamen i psykologi,

⁶⁵ Det første kontoret ble etablert i Aker, høsten 1946. Det andre i Oslo, våren 1948. Kontorene ble noen år senere slått sammen til ett (Vormeland, 1963).

⁶⁶ Testing og vurdering av elevers intelligens hadde i mellomkrigstiden stort sett vært en oppgave som man mente at legene i skolehelsetjenesten burde ta seg av (Ludvigsen & Seip, 2009). En medvirkende årsak dette lå trolig i psykiaternes interesse for betydningen av arv og miljø i forhold til utvikling av sosiale og mentale problemer. Inspirasjonen hentet man fra Mental hygiene bevegelsen og rasehygieniske teorier, og til tross for at den første fokuserte på miljøets betydning og den andre på betydningen av arv, så var det mange felles forklaringer, virkemidler og mål (Simonsen, 2000). En felles hovedmålsetting var at man måtte forebygge oppvekst av kriminalitet, sosiale og mentale problemer, og dermed ble tidlig identifisering av de som avvek fra normalen viktig. De store byene, Oslo og Bergen, ansatte derfor skolepsykiatere, og dermed fikk psykiaterne rollen som skolens eksperter. Skolepsykiaterens oppgave var, ifølge Johan Lofthus, å møte lærerens behov for å få fjernet vanskelige og svakt begavede elever på en mest mulig effektiv og vitenskapelig måte (Ludvigsen & Seip, 2009). Lofthus, som selv hadde tilpasset og standardisert Binet-Simons IQ-test til norske forhold samt vært med på å utvikle evneprøver til bruk i folkeskolen, så intelligenstesting som det beste grunnlaget for korrekt klassifisering og kategorisering.

HISTORISK REFERANSERAMME

og selv om det fra lederhold i tidsskriftet Skolepsykologi ble slått fast «at det ikke skal bli noen endringer når det gjelder kravet til utdanning for skolepsykologer»⁶⁷ så ble det fra dette tidspunkt av færre og færre personer med utdanning som Cand. Paed. (tidligere kalt magistergrad i pedagogikk) i PP-tjenesten. I år 2000 ble imidlertid profesjonsloven til psykologene endret, og i den nye loven om psykisk helsevern ble det slått fast at alle etater som arbeider med psykisk helsevern må ha tilgang til psykologkompetanse for i det hele tatt å bli godkjent (Aanonsen, 2006). Lovendringen gav med andre ord psykologene en særlig status, og med den fulgte også en mulighet for psykologene til å velge seg vekk fra PP-tjenesten. I årene som har gått har derfor antallet psykologer i PP-tjenesten gradvis blitt redusert, og i dag har kun 12 % av de PP-ansatte psykologfaglig bakgrunn. På mange måter kan det derfor synes som om psykologene har forlatt PPT.

3.2.1 Spesialpedagogenes inntogsmarsj

Ser vi på PP-rådgiverens utdanningsbakgrunn i dag, finner vi at spesialpedagogene på mange måter har overtatt den dominerende posisjonen som psykologene tidligere hadde. Men hvordan kom spesialpedagogene inn i bildet? For å forstå bakgrunnen for dette må en gå tilbake til årene rett før krigen. Legene, med *medicinaldirektør* (senere helsedirektør) Karl Evang i spissen, hadde da i lengre tid hevdet at åndssvakhet var en kronisk og delvis arvelig sykdom. De åndssvake (alle med IQ under 90, ifølge Evang) måtte følgelig behandles som pasienter, og ansvaret burde dermed ligge hos Sosialdepartementet og ikke Kirke- og undervisningsdepartementet (Simonsen, 2000). Pedagogene hevdet imidlertid at det ikke var en absolutt relasjon mellom intelligenskvotient (IQ) og sosial tilpasningsevne, ettersom erfaring hadde vist at også personer med lav IQ kunne være «karaktermessig høyverdige mennesker og gjøre en god arbeidsinnsats» (Simonsen, 2000, s. 289). Marie Pedersen, som i 1939 ble ansatt som direktør for skolene døve, blinde og åndssvake, satte seg følgelig som mål å sørge for at åndssvakeomsorgen og skolehjemmene ikke ble overført til sosialdepartementet men i stedet lagt inn under en «differensiert, helhetlig og faglig sterk spesialscoleetat» (Simonsen,

⁶⁷ Sitatet er hentet fra lederen i Skolepsykologi, nr.4, 1973, årgang 8. Lederen er ført i pennen av Knut Funnemark.

HISTORISK REFERANSERAMME

2000, s. 356). Gjennom krigsårene styrket hun pedagogenes innflytelse ved å spesiallærerutdannelsen gjennom å sette i gang kurs i intelligenstesting. Kunnskap om IQ-testing ville nemlig kunne gi pedagogene mulighet til å ta kontroll over det sorteringsapparatet som et slik differensiert skolesystem ville måtte ha dersom rett elev skulle kunne bli plassert på rett sted. Samtidig arbeidet hun strategisk og målrettet for at også barn med IQ under 90 skulle defineres som elever (Simonsen, 2000). I 1946 la hun følgelig frem et grundig statistisk materiale som påviste at elever som hadde gått i åndssvakeskoler under pedagogisk ledelse stort sett klarte å forsørge seg selv (Pedersen & Eik, 1946). På den måten synliggjorde hun at det var samfunnsøkonomisk riktig å bruke penger på opplæring, ikke bare oppbevaring. På denne måten befestet hun et spesialpedagogisk kunnskapsregime som skrev seg tilbake til abnormskoleloven fra 1881 og som anerkjente barnas læringspotensial (Simonsen, 2000).

Med åndsvake mener folk flest de aller laveststående idioter. Av den grunn mener mange at det ikke nytter å undervise dem i det hele tatt. – Foreldrene har stort sett samme oppfatning, men da de av egen erfaring vet at deres barn kan lære noe, synes de det er helt meningsløst at de skal kalles åndssvake. De evnesvake elevene som for tiden opptas på åndssvakeskolene, er alle undervisningsdyktige. De står lavere enn 'sinkene', men det er et veldig skille mellom dem og idiotene (Pedersen & Eik, 1946, s. 2).

Resultatet av arbeidet ble at sosialdepartementet kun overtok ansvaret for de man tenkte ville trenge livslang omsorg og pleie (IQ under 50), mens de med IQ mellom 50 og 90 forble elever og dermed fikk de også rett til opplæring. Samlet sett kan en dermed si at Marie Pedersen og hennes medspillere bekjempet den medisinske diskursen, om åndssvake som pasienter, ved å ta i bruk medisinerens eget argumentasjonsverktøy, testene og det statistiske normalitetsparadigmet. Samtidig sørget hun for at skolepsykiaterne langt på vei ble overflødiggjort ettersom det spesialpedagogiske kunnskapsregimet tok opp i seg viktige sider ved den medisinske modellen; diagnosenetknning, normalitetsparadigme og testbasert utredning (Simonsen, 2000).

Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at lærerne som arbeidet ved døve-, blinde- og åndssvakeskolene, samt de ulike særskolene for svakt

HISTORISK REFERANSERAMME

begavede barn, ikke hadde hatt særlig høy status i utgangspunktet. Disse lærerne var heller aldri aktuelle som PP-rådgivere i tjenestens barndom. Lovendringene på 50-tallet brakte imidlertid med seg nye samlebegreper. Eksempelvis het det ikke lenger skole for blinde, skole for døve eller skole for åndssvake, men spesialskole. Den nye loven om spesialskoler utvidet dessuten rammene for hvilke barn som skulle få sin opplæring i spesialskole⁶⁸. Innenfor det nye spesialskolesystemet som nå ble utviklet ble det lagt vekt på faglig samarbeid og kompetansedeling mellom de ulike fagfeltene. Lærerne som arbeidet i spesialskolene ble ikke lenger omtalt som lærere for døve, blinde eller åndssvake men som spesiallærere eller spesialpedagoger, dermed utviklet det seg også et særlig faglig felleskap og en felles spesialpedagogisk profesjonsidentitet (Ravneberg, 1998, s. 165).

3.2.2 Spesialpedagogisk legitimitet

Bodil Ravneberg gir i sin studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen en grundig innføring i den spesialpedagogiske profesjonaliseringsprosessen fra slutten av 1800-tallet og frem til årtusenskiftet (Ravneberg, 1998). Her påpeker hun at det ikke er gitt at alle profesjoner som er tilknyttet samme felt har lik gjennomslagskraft med hensyn til å få frem egne «problem- og behovsdefinisjoner» (Ravneberg, 1998, s. 30). Det spesialpedagogiske kunnskapsregime fikk imidlertid god drahjelp fra spesialskoledirektør Marie Pedersen. Hun sto, som allerede nevnt, sentralt plassert og arbeidet strategisk og målrettet (Simonsen, 2000) noe som bidro til at hun fikk gjennomslag for det spesialpedagogiske kunnskapsperspektivet. Men det er verdt å merke seg at dette kunnskapsperspektivets fokus på individuelle behov og differensiering etter evner også har bidratt til at spesialpedagogene på mange måter har blitt voktere av segregeringsprinsippet i skolen (Ravneberg, 1998).

En viktig faktor som bidro til å gi spesialpedagogene legitimitet var fremhevingen av at de, i motsetning til vanlige lærere, underviste barn som ikke var normale men utviklingshemmede og til dette trengtes det spesialpedagogisk

⁶⁸ Jf.kap.3.1

HISTORISK REFERANSERAMME

kunnskap. Da Statens spesiallærerskole ble etablert i 1961⁶⁹, fikk spesialpedagogene også en egen utdanning, noe som også bidro til å styrke profesjonens legitimitet.

Oppgaven til spesiallærerhøgskolen var i all hovedsak å bidra til at lærere ble kvalifisert til å undervise et større mangfold av elever, og å tilby videreutdanning (Befring & Simonsen, in press). Men uten egen fagutvikling og forskning ville spesialpedagogikken måtte bygge på psykologisk, medisinsk og allmenn pedagogisk fagkunnskap, og i 1976 fikk man etablert et eget hovedfag i spesialpedagogikk (Ravneberg, 1998). Noen år senere fikk dessuten de som hadde fullført hele det spesialpedagogiske utdanningsløpet rett til å ta tittelen *cand.paed.spec.*, og fra og med 1981 har spesialpedagoger med hovedfag fått stillinger som PP-rådgiver på lik linje med psykologer (*cand.psychol*) og pedagoger (*cand.paed.*) (Ravneberg, 1998).

3.2.3 Den medisinsk-diagnostiske arven

Det pedagogisk-psykologiske kunnskapsregimet har, som denne historiske gjennomgangen har vist, tydelige røtter i det medisinske fagfeltet, ettersom den sakkyndige vurderingspraksisen først ble ivaretatt av skolepsykiaterne i samarbeid med særskolens personell.

Gjennom å lese Særskolens læreres egen beskrivelse av gjeldende prosedyrer i forbindelse med overføring av en elev fra folkeskole til særskole, kan man få et innblikk i datidens praksis. Slik prosedyrebeskrivelse finnes i boken som ble utgitt i forbindelse med at Oslo særskole feiret sitt 50 års-jubileum (Gran & Jacobsen, 1943). Her står det at dersom et barn skulle overføres til særskolen var det som hovedregel krevd at barnet skulle prøves i alminnelig skole i minst ett år. Dersom barnet ikke klarte å følge den ordinære undervisningen, skulle læreren fylle ut et på forhånd godkjent skjema. På skjemaet skulle det anføres nøyaktige opplysninger om barnets evner, kunnskaper og utvikling. Deretter skulle skolens overlærer prøve barnet, før skjemaet med eventuelle bemerkninger fra overlæreren ble oversendt særskolen. Skolepsykiater Lofthus

⁶⁹ Statens spesiallærerskole skiftet i 1976 navn til Statens spesiallærerhøgskole. Fra og med 1989 ble skolen innlemmet under Universitetet i Oslo og har siden hatt navnet Institutt for Spesialpedagogikk (Befring, 2011).

HISTORISK REFERANSERAMME

kalte deretter inn eleven til prøve på kontoret, og ut ifra denne prøvingen bestemte han elevens «intelligensalder og – kvotient, og uttalte sin mening om overflytningens berettigelse» (Gran & Jacobsen, 1943, s. 71). Det siste punktet før overføring kunne finne sted, var at særskolens overlærer skulle prøve barna pedagogisk. En kan dermed tenke at den pedagogiske vurderingen tross alt var overordnet den medisinske, men det er en sannhet med visse modifikasjoner. I følge prosedyrebeskrivelsene kunne man ikke overflytte noen barn til særskolen dersom skolepsykiateren ga råd om noe annet (Gran & Jacobsen, 1943). PP-tjenesten arvet dermed på mange måter en forståelse som tilsier at det medisinsk-diagnostiske kunnskapsregimets vurderinger er viktigst. Det betyr imidlertid ikke at PP-tjenestens sakkyndighetspraksis ikke er blitt diskutert og problematisert, snarere tvert imot. Hvorvidt det er praksisens funksjon eller omfang som utgjør hovedproblemet avhenger imidlertid av øyet som ser.

I 1971 reflekterte PP-rådgiver og psykolog Eivind Solum over at hverdagen for en skolepsykolog på mange måter fremsto som en sakkyndighetsvurderingens Sareptas krukke, og han stilte spørsmål ved om det da aldri skulle ta slutt (Solum, 1971). Løsningen, slik Solum så det, var at man så hele mennesket i kontekst og skolepsykologen måtte derfor ta på seg ansvar for hele utdanningssamfunnet. PP-rådgivernes frustrasjoner og refleksjoner rundt den økende mengden sakkyndighetsarbeid var for øvrig også tema når fagfolkene møttes, og i et referat fra et tverrfaglig seminar (Sivertsen, 1972) kan man lese at det ble argumentert for at skolepsykologisk testing hadde bidratt til å forsterke en tendens til å dele elevflokkene inn i evnekategorier, og at spesialpedagogikken og utbyggingen av ulike spesialtilbud hadde ført til at den vanlige lærer kun følte seg kompetent til å drive vanlig undervisning. Motargumentet som ble fremført var at PP-rådgiverne hadde erfart at mange elever opplevde spesialgruppen som et fristed og at de derfor ikke ønsket seg tilbake til ordinær skole (Sivertsen, 1972). Uenigheten blant fagfolkene var med andre ord tydelig. I samme tidsperiode hevdes det også at sakkyndighetsarbeid neppe er til det beste for eleven, men kun noe som bidrar til å heve PP-tjenestens faglige prestisje (Asheim, 1973).

Utover 80 og 90 tallet var det ikke uvanlig at PP-rådgivere gav uttrykk for at arbeidsoppgavene var i ferd med å bli for mange. Utvidelsen av tjenestens ansvarsområde til også å gjelde barn og elever under og over grunnskolealder

HISTORISK REFERANSERAMME

hadde gitt tjenestens nye oppgaver , og sakkyndighetsarbeidet ble etter hvert så stort at det var i ferd med å vokse tjenesten over hodet (Schiøll, 1992). Diskusjonen som ble reist dreide seg om PPT skulle være en forandringsagent i skolesamfunnet (arbeide systemrettet) eller en som vaktet over enkeltindividets behov og rettigheter (Ravneberg, 1998). Det individrettede arbeidet ble forsvart gjennom at det ble pekt på at dersom PPT ikke tok ansvaret for å utarbeide kvalitetsmessig gode sakkyndige vurderinger så var dette «en ren fallitterklæring» (Haugen, 1990, s. 15).

Staten var imidlertid opptatt av å forsterke det systemrettede arbeidet, og selv om det ble anerkjent at mesteparten av PP-tjenestens aktivitet var innrettet mot å gi hjelp til den enkelte elev, så ble det i stortingsmelding 54 (1989-90) understreket at det var like viktig å «arbeide med skolen som sosialt system med tanke på å realisere målet: en menings fylt og tilpasset skole for alle» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990, s. 46). Utover 90 tallet ble fokuset på systemrettet arbeid forsterket og i 1998 ble tjenestens mandat formelt utvidet til også å omfatte systemrettet kompetanse- og utviklingsarbeid i skolen. Det individrettede arbeidet ble imidlertid fremdeles gitt høy verdi, og PP-rådgivere argumenterte for at arbeidet med enkeltsaker både ga innsikt og kompetanse som var viktig dersom en ville forstå hvordan systemene virkelig fungerte. Argumentet var at dersom man tok det individbaserte arbeidet bort, så fjernet man også tjenestens legitimitetsgrunnlag (Johnsen, 1999).

3.3 Sakkyndighetskunnskap før og nå.

På bakgrunn av det som denne historiske gjennomgangen har presentert så er det grunn til å hevde at gjennom de siste 70 år så har PP-tjenestens primære fokus og legitimitetsgrunnlag vært basert i sakkyndig identifikasjon av barn og elever som avviker fra det som til enhver tid regnes som normalt. Eller sagt på en annen måte, selv om samfunnskontekst, profesjonstilknytning, begrunnelse for, og målsetting med en sakkyndig vurdering har endret seg, så synes sakkyndighetspraksisen å være preget av stabilitet. Det er følgelig mye som tyder på at vi her står overfor det Haug karakteriserer som «frosne ideologier» (Haug, 1998, s. 232). Med andre ord at synspunkt og praksiser som egentlig er blitt forlatt likevel synes å ha blitt hengende igjen (Haug, 1999). Hvordan kan så dette forklares og forstås?

HISTORISK REFERANSERAMME

Det å skulle skille ut elever fra folkeskolen var i praksis komplisert og mange av elevene var blitt feilplassert (Samordningsnemnda for skoleverket, 1949; Simonsen, 2000). Årsaken til dette var, ifølge Samordningsnemndas *Tilråding om hjelpeskoler og hjelpeklasser* (1949), at utskillingen hadde vært for vilkårlig ettersom det i all hovedsak var klasseforstanderen som pekte ut hvilke elever som burde ha hjelpeundervisning. Det ble også nevnt at mange «tunghørde, dimsynte, evneveike og born med andre sjels- og kroppslyte [...] aldri vert melde for di lærar og foreldre ikkje har vore nok merksame på deffekten» (Samordningsnemnda for skoleverket, 1948, s. 5). Dersom en skulle få en rettferdig utvelging, måtte elevene testes. Følgelig, ettersom skolepsykiaterne kontrollerte det naturvitenskapelige normalitetsparadigmets viktigste verktøy, IQ-testen, så fikk de i utgangspunktet rollen som sakkyndige (Simonsen, 2000). Etter hvert som nye profesjoner mestret teknologien, endret dette bildet seg, og i Samordningsnemndas *Tilråding om born som treng serskolar* (1948) legges det vekt på at oppgaven må overtas av personer som både har erfaring og de psykologiske og pedagogiske kunnskapene som trengs. Det understrekes videre at dersom uøvde leger eller lærere skal begynne med testing så vil resultatet bli fullstendig upålitelig. Følgelig blir det, som tidligere nevnt, foreslått å opprette PP-kontor som kan ta ansvaret for at testingen blir gjennomført på en tilfredsstillende måte. Men samtidig som skolepsykologene overtar psykiaternes rolle som utøvende sakkyndige, overtar de også mye av den medisinsk-diagnostiske tankegangen. Likevel er ikke troen på testing helt ubetinget, for da Kirke og undervisningsdepartementet publiserte sin *Veiledning for ordningen av hjelpeundervisningen i folkeskolen* i 1959, så ble det understreket at dersom man skulle overføre en elev til hjelpeskole eller hjelpeklasse så var det nødvendig med en langt grundigere utredning enn kartlegging av elevens IQ-skåre. I den sammenheng ble for øvrig også verdien av lærerens kunnskap hentet frem.

Foruten intelligenskvotienten må en legge vekt på en rekke andre faktorer [...]. Alle viktige forhold som gjelder barnet, må tas i betraktning. En må om mulig vurdere barnets hele psykiske utstyr, forholdet mellom lærer og barn, barnets hjemmemiljø, forholdet til kameratene osv. Læreren (klasseforstanderen) vil kunne gi viktige opplysninger om barnets evner for skolearbeid, konsentrasjonsevne, arbeidsevne, interesser, sosial evne, avvikende trekk m. v. Lærerens

HISTORISK REFERANSERAMME

opplysninger hører derfor naturlig med når en skal danne seg et bilde av barnet som er så fullstendig som mulig. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1959b, s. 10).

Det er for øvrig verdt å merke seg at i Blomutvalgets innstilling er det lagt vekt på at foreldrene skal trekkes med som samarbeidspartnere og det understrekes at «Vedtak uten foreldrenes samtykke må være en ren nødutvei» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 71). I den påfølgende stortingsmeldingen om spesialundervisning (1976-77) ble da også viktigheten av å gi foreldrene innflytelse poengtert. Det kommer også frem i teksten at foreldrenes rolle i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet har blitt diskutert. Blant annet fordi man i forkant har drøftet hvem som egentlig skal regnes som sakkyndige. I stortingsmeldingen står det for øvrig at «I mange tilfelle og på mange måter er barnets foreldre/foresatte, lærerpersonalet, helsepersonell og sosialkontorets personell sakkyndige instanser» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1977, s. 55). Men til syvende og sist ble det likevel regnet for både rimelig og nødvendig at den pedagogisk-psykologiske tjenesten hadde det avgjørende ordet. Lovendringen som gjorde sakkyndighetsvurdering til en grunnleggende forutsetning for vedtak om spesialundervisning førte dermed til en økende etterspørsel etter kvalifiserte fagfolk (Haug, 1998). Integreringsreformen førte imidlertid ikke til noen stor endring i PPT sin praksis, og da OECD-komiteen i 1983 ble bedt om å vurdere hvorvidt Norge hadde lyktes med integreringsreformen ble det rapportert de hadde vansker med å forstå PP-tjenestens funksjon. I følge OECD arbeidet nemlig tjenesten stort sett på akkurat samme måte som tidligere, og de etterlyste følgelig praksis som var mer i samsvar med den nye politikken (Haug, 1998).

Tidligere i denne historiske fremleggingen ble det pekt på at man ikke kan se bort fra at PP-tjenesten på grunn av individarbeidets dominerende posisjon ikke har hatt kapasitet til å arbeide systemrettet og trolig har tjenesten dermed heller ikke fått anledning til å utvikle kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Kunnskap utvikles imidlertid både gjennom praksis og forskning. Derfor er det verdt å merke seg at i årene etter at integreringsreformen trådte i kraft, i 1975, ble forskning om pedagogikk og spesialpedagogikk som frem til da hadde vært organisert som et felles forskningsområde, splittet opp. Spesiallærerhøgskolen overtok langt på vei ansvaret for forskning om spesialpedagogikk. Her var man praksisorienterte, og den spesialpedagogiske forskningen fokuserte i all

HISTORISK REFERANSERAMME

hovedsak på ulike spesialpedagogiske diagnoser og vanskekatogier (Haug, 1998). Dette var dermed i all hovedsak forskning som tok et tradisjonelt individuelt-diagnostisk og kategorielt perspektiv. Den var følgelig lite hensiktsmessig med tanke på å kunne hjelpe PPT til endre etablert praksis i en mer kollektivt-inkluderende og relasjonell retning. Også i internasjonal sammenheng er det blitt pekt på at forskning innenfor spesialpedagogikk og pedagogisk-psykologi har hatt en tendens til å utarbeide studier som fokuserte på individet i den forstand at man skulle finne ut hva som var galt, for deretter å kunne behandle det (Thomas & Loxley, 2007). Utfordringen er, ifølge Thomas og Loxley, at når en slik kunnskaps og problemforståelse først eksisterer, så er det vanskelig å frigjøre seg fra det institusjonaliserte kunnskapsperspektivet.

Så hvor står vi nå? På bakgrunn av avhandlingens innledende litteraturgjennomgang og denne historiske fremstillingen, stiller jeg spørsmål ved om et medisinsk individual-diagnostisk perspektiv og testbasert praksis fremdeles påvirker PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap? For til tross for at psykiaterne for lengst har forlatt jobben som sakkyndige og til tross for at viktigheten av dialog med lærere og foreldre/elev er blitt fremhevet, så er det mye som tyder på at det har utviklet seg en stabil og stilltiende konsensus om at normbaserte tester og kartlegginger er det som gir best grunnlag for å utarbeide en kvalitetsmessig god sakkyndig vurdering.

Bjørn Hamre, som har analysert historiske og nåtidige sakkyndige uttalelser fra danske PP-tjenester⁷⁰ bruker Foucault sitt begrep *problematisering* (problematization) når han analyserer hvordan konstruksjon av forskjellighet fører til teknologier som inkluderer og segregerer elever (Hamre, 2012). Hamre peker videre på at en problematiseringen som konstruerer et opplevd fenomen som et problem, også konstruerer en løsning. Dette problematiseringsbegrepet kan også være nyttig når man skal forsøke å forstå den stabiliteten og kontinuiteten som synes å prege PP-tjenestens sakkyndige kunnskap.

Som denne historiske fremstillingen har vist, har ideologien og politikken som har rammet inn PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap skiftet fra å se på

⁷⁰ Hamre analyserer PP-journaler utarbeidet i perioden 1930-1945 og sammenligner dem med tilsvarende journaler utarbeidet i perioden 2000-2010.

HISTORISK REFERANSERAMME

segregering som det eneste rette til å se på segregering og segregerende praksiser som et problem. Foucault sier at det er i slike situasjoner at en problematisering blir formet (Rabinow & Rose, 2003), og han påpeker at en gitt problematisering ikke skal forstås som en effekt eller konsekvens av en bestemt historisk kontekst eller situasjon, men som et svar som blir presentert av noen bestemte individer (Foucault, 1983). I den perioden hvor sakkyndighetskunnskapen vokste frem sto tanken om en enhetlig og kvalitetsmessig god skole sentralt. For å klare å få god nok kvalitet var det imidlertid nødvendig å identifisere og segregere det avvikende individet.⁷¹ Tanken var at uten slik segregering ville det avvikende individet kunne bidra til spredning av samfunnssykdommer som fattigdom og kriminalitet. De normale barna måtte følgelig beskyttes; først mot sykdom og antisosial atferd, og senere også mot nazisme og antidemokratiske holdninger (Simonsen, 2012).

I årene som har gått har begrepene og forståelsen av hva som forårsaker normalitetsavvik blitt endret. Dette har ført til endring i ideologi og politikk. Tanken om en kvalitetsmessige god skole for alle står imidlertid like støtt. Spørsmålet som da reiser seg er om løsningen problematiseringen konstruerer har endret seg, eller om den fremdeles er den samme? Ved å trekke inn problematiseringsbegrepet (Foucault, 1983; Hamre, 2012) vil det kunne vært mulig å argumentere for at problematiseringen rundt kvalitet og normalitet i skolen i sin tid medvirkende til at vi fikk en dikotomi mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Denne dikotomien bidro igjen til at det ble behov for å utvikle en form for *teknologi* som kunne identifisere, klassifisere og kategorisere elevene slik at de ikke ble plassert på feil sted. I den historiske fremstillingen ble det for øvrig synliggjort hvordan en sakkyndig vurdering utført av PPT ble presentert som et moderne og vitenskapelig svar på problematiseringens konstruksjon. (I figur 4, på påfølgende side, er det for øvrig skissert hvordan en problematisering kan føre til en dikotomi som igjen konstruerer en løsning.)

Selv om segregering i dag fremstår som et problem, så er det likevel grunn til å stille spørsmål ved om ikke den politiske problematiseringen av kvalitet fremdeles bidrar til at det opprettholdes en dikotomi mellom ordinær opplæring og spesialundervisning? Det skulle være nok å nevne at et vedtak om

⁷¹ Jf.kap.3.1

HISTORISK REFERANSERAMME

spesialundervisning åpner mulighet for å frita en elev for deltakelse i nasjonale prøver⁷². Riktignok rapporteres det at fritaksreglene jevnt over håndteres strengt (Seland, Vibe & Hovdhaugen, 2013) men i media fremstilles gjerne et dårlig resultat på nasjonale prøver som synonymt med dårlig kvalitet. I NIFU sin evaluering av nasjonale prøver som system (Seland et al., 2013), refereres det da også til at skoleledere opplever dette som utfordrende.

Jeg skal ikke underslå at det er enkelte i personalet som kan kjenne på og føle på at 'hvorfor skal vi presse dette så langt når resultatet, som til og med kommer i avisene, viser at vi tilsynelatende gjør en dårlig jobb?' (Seland et al., 2013, s. 86)

Trolig er det slik at så lenge dikotomien består, så vil det også være behov for en eller annen form for teknologisk løsning som kan bidra til å klassifisere og kategorisere elevene. En kan derfor undres over om det er slik at så lenge problematiseringen av kvalitet i skolen løses ved å konstruere en dikotomi mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, så vil det i praksis kunne bidra til å stabilisere PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i historiske rasjonaliteter?

Figur 4;
Problematisering og
løsning



Når vi knytter denne historiske gjennomgangen opp mot funnene fra den innledende litteraturgjennomgangen⁷³, så dannes det et bilde som indikerer at PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid gjennom de siste 70 årene har vært preget av et tradisjonelt individual-diagnostisk og testbasert kunnskapsperspektiv.

⁷² Nasjonale prøver inngår i det nasjonale systemet for vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen.

⁷³ Jf.kap.1.4.3

HISTORISK REFERANSERAMME

Dersom et slikt kunnskapsperspektiv fremdeles dominerer vil det kunne føre til personer som ikke behersker den individual-diagnostiske diskursen og testens teknologi heller ikke vurderes til å ha kunnskap av sentral verdi. Et slikt syn vil i dagens inkluderende kontekst kunne bidra til at foresatte og elev informeres, men ikke nødvendigvis involveres.

Hvorvidt dagens sakkyndige kunnskapsperspektiv legger vekt på å involvere andre kunnskapsperspektiv enn det tradisjonelle, vil avhandlingens analyser kunne fortelle mer om. Før det vil det imidlertid bli gjort rede for undersøkelsens metodologi og metode.

4 METODOLOGI OG METODE

I ethvert forskningsprosjekt vil det overordnede forskningsspørsmålet ha avgjørende betydning for hvilke valg man tar når man skal i gang med selve forskningsprosessen (Baxter & Jack, 2008). I denne studien stilles det et overordnet spørsmål om hva som kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Dette spørsmålet er styrende med hensyn til valg av metodologi og metode. Hvilke valg som er tatt, og hvorfor, er dette kapittelets hovedtema.

I første del av kapitlet argumenteres det for hvorfor sakkyndige vurderinger er valgt som grunnlag for avhandlingens analyser fremfor andre typer forskningsmateriale. De etiske overveielser et slikt valg medfører trekkes deretter frem, før valg av innsamlingsmetode beskrives. Dette følges opp med en beskrivelse av det innsamlede materialet, dets omfang og kjennetegn, samt de avgrensninger som er gjort med hensyn til hva som legges til grunn for avhandlingens analyser. Kapitlets andre del fokuserer på den metodologiske referanserammen som avhandlingens analyser legger til grunn. Som nevnt, i beskrivelsen av avhandlingens oppbygning⁷⁴, er Ricoeurs teksttolkingsteori (Ricoeur, 1973) viktig med hensyn til denne studiens metodologiske fundament. Denne teorien gis derfor en sentral plass når studiens metodologiske rammeverk skal beskrives og forklares. I kapitlet siste del gjøres det rede for hvordan analyseprosessen er strukturert og presentert, og til slutt diskuteres den konstruerte metodens troverdighet.

4.1 Sakkyndighetskunnskap i dokumentets form.

En sakkyndig vurdering er, som kjent, et sentralt dokument i den spesialpedagogiske forvaltningskjeden. PP-kontorene har imidlertid ikke vært pålagt å bruke en bestemt mal med hensyn til dokumentets utforming. Det betyr at det enkelte PP-kontor (kommune) står relativt fritt med hensyn til dokumentets design så lenge opplæringslovens krav⁷⁵, til hva PPT skal vurdere og ta stilling til, blir ivaretatt. Selv om teksten i de sakkyndige vurderingene

⁷⁴ Kap.1.8

⁷⁵ Jf.kap.1.3.1

METODOLOGI OG METODE

ikke nødvendigvis beskriver alt det PPT har gjort, bygger denne avhandlingen på en forutforståelse som tilsier at en analyse av slike tekster vil kunne synliggjøre hva slags vurderingspraksis og informasjon PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap vurderer som viktig når det skal avgjøres hvorvidt en elev har behov for spesialundervisning eller ikke. Med tanke på studiens troverdighet og gyldighet, er det også verdt å merke seg at en original sakkyndig vurdering er et dokument, som i motsetning til et transkribert intervju eller et observasjonsnotat, ikke er utarbeidet i forskningsøyemed (Silverman, 2014). Ettersom teksten i et slikt dokument eksisterer uavhengig av forskningsprosjektet (Justesen & Mik-Meyer, 2010), vil tekstinholdet ikke være påvirket av et eventuelt ønske fra PPT om å gi forskeren en *politisk korrekt* versjon av hvordan sakkyndighetsprosessen skal gjennomføres. Det skal likevel understrekes at bruk av sakkyndige vurderinger som grunnlag for analysen ikke automatisk fører til en påstand om at denne avhandlingen bidrar med bedre analyser enn det som ville kommet frem ved bruk av andre typer datagrunnlag. Jeg vil likevel hevde at når utarbeiding av en bestemt type dokumenter dominerer i en organisasjons daglige virke, så må disse dokumentene sies å være særlige relevante i en studie som befatter seg med samme organisasjons institusjonaliserte praksis. For PPT som organisasjon er produksjon av sakkyndige vurderinger på mange måter rutinepreget arbeid, og dersom en prosjekt ønsker å studere et fenomen som i stor grad preger en organisasjons handlings- og tankemønstre så vil det være uklokt å ikke studere de dokumentene som organisasjonen produserer (Atkinson & Coffey, 2004). I samfunnsvitenskapelig forskning hvor dokumenter blir brukt har det imidlertid vært en tendens til at dokumentene presenteres som om de inneholder den offisielle versjonen av et fenomen, mens forskeren gjennom intervju eller observasjon kan presentere en alternativ forklaring. «the document claim X, but we can show that Y is the case» (Silverman, 2014 s. 119). I denne studien legges det imidlertid vekt på at dokumenter kan forstås som en form for artefakt som er produsert i en spesifikk kontekst (Hodder, 2003). Det innebærer at dokumenter ikke bare bør utforskes ut fra type og form, men også ut fra den funksjon de har i organisasjonens hverdag. I den sammenheng må dokumentene ses i lys av de kulturelle verdiene som er tilknyttet dem (Atkinson & Coffey, 2004).

METODOLOGI OG METODE

Samfunnsvitenskapelige forskere synes imidlertid å prioritere intervju og observasjon fremfor dokumentanalyse (Hodder, 2003). En slik prioritering synes imidlertid ikke hensiktsmessig i dette prosjektet. Intervju og observasjon vil kunne bidra med kunnskap om hvordan PPT konstruerer sin egen sosiale virkelighet, men vil i mindre grad gi kunnskap om hva PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap konstruerer. Aagaard, som i sin studie både intervjuet PP-rådgivere og analyserte et utvalg sakkyndige vurderinger, sier det slik: «Mens intervjuet viser deltagernes kunnskaper, synspunkter og rapporterte praksis, viser sakkyndighetserklæringene resultatet av deres arbeid, den faktiske praksis som får konsekvenser for barn» (Aagaard, 2010, s. 294). Den kunnskapen mennesker presenterer når de blir spurt samsvarer nødvendigvis ikke med den kunnskapen som er i spill når en bestemt arbeidsoppgave utføres (Argyris & Schön, 1978)⁷⁶. Da denne studien fokuserer på den kunnskapen som er institusjonalisert, i forbindelse med en bestemt arbeidsoppgave, velges det å kun analysere sakkyndige vurderinger da de synliggjør hvordan PPT sin sakkyndighetskunnskap kommer til uttrykk i praksis. Analysen er likevel avhengig av tolkning, og vel vitende om at flere tolkninger alltid vil være mulig, er det en klar ambisjon at framskrivningen av selve analyseprosessen skal være både tydelig og transparent. Før vi kommer så langt vil det imidlertid bli gjort rede for viktigheten av etiske overveielser i forskningen generelt og noen særlige etiske problemstillinger som spesielt bør diskuteres når denne form for dokumenter analyseres.

4.2 Etiske overveielser

Etikk er viktig i alle forskningsprosjekt. Grundige etiske overveielser er imidlertid ikke bare viktig før et prosjekt starter opp, men gjennom hele prosessen. I den hensikt å kunne tilby forskere gode verktøy i arbeidet med å sikre god og forsvarlig etisk forskning har den nasjonale forskningsetiske

⁷⁶ Argyris og Schön beskriver et slikt manglende samsvar gjennom begrepene *espoused theories* og *theories-in-use*. *Espoused theories* viser til det en person svarer dersom han/hun blir spurt om hvordan vedkommende vil handle og tenke under en gitt situasjon. *Theories in use* viser til det samme person faktisk gjør i den gitte situasjonen. Argyris og Schön påpeker at «the theory that actually governs his [personens] actions is this theory-in-use, which may or may not be compatible with his espoused theory; furthermore, the individual may or may not be aware of the incompatibility of the two theories» (Argyris og Schön, 1974 s.7 som gjengitt i Argyris & Schön, 1978, s. 11)

METODOLOGI OG METODE

komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) siden 1993 utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

NESH sine etiske retningslinjer er blitt jevnlig oppdatert, og 4. utgave kom våren 2016. Retningslinjene kan ikke forstås som påbud i lovens forstand, men som rådgivende og veiledende normer for å kunne «utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklarer etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH, 2016, s. 5). I retningslinjene påpekes viktigheten av å reflektere over, og redegjøre for, eget ståsted og egne verdier, ettersom dette utvilsomt vil kunne påvirke både temavalg, datavalg og tolkning. En slik redegjørelse har da også fått plass i et eget delkapittel (1.3) i avhandlingens introduksjon. I dette delkapittelet vil det derfor ikke bli reflektert over hvordan eget ståsted kan påvirke forskningsprosessen, men gjøres rede for hvordan prosjektet har gått frem for å ivareta personvernet til de som mer eller mindre direkte berøres av forskningen. Her blir det tatt utgangspunkt både i lovverk og NESH sine retningslinjer, da de i stor grad overlapper hverandre på dette feltet.

Grunnleggende respekt for menneskeverdet og ivaretaking av personvernet er lovpålagte og viktig prinsipp i all forskning. Lovverket⁷⁷ regulerer forskeres mulighet for tilgang til, lagring og behandling av personopplysninger. NESH utvider fokuset og påpeker nødvendigheten av særlig aktsomhet i følgende tilfeller:

- *når selvrespekt eller andre viktige verdier for individet står på spill*
- *når de som er gjenstand for forskningen, i liten grad selv kan velge om de vil delta i forskningsprosessen, for eksempel ved forskning på internett eller ved en institusjon*
- *når individet har redusert eller manglende evne til å ivareta sine egne behov og interesser*
- *når individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til forskningen, for eksempel ved å la seg observere eller intervju*

⁷⁷ Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) §§1 og 31
Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) §13

METODOLOGI OG METODE

- *når individet kan identifiseres, direkte eller indirekte, ved at enkeltpersoner eller miljøer kan gjenkjennes i publikasjoner og annen formidling av forskningen*
- *når tredjepart blir berørt av forskningen*

(NESH, 2016, s. 13)

I denne avhandlingen settes alle disse momentene i spill. Særlig aktsomhet er derfor nødvendig, og ivaretaking av personvernet til alle berørte parter har da også stått sentralt gjennom hele prosessen. En sakkyndig vurdering iht §5-1 i opplæringsloven, er et dokument som i utgangspunktet inneholder personidentifiserbare opplysninger av sensitiv karakter, og som derfor er unntatt offentligheten. Tilgang til denne typen dokument skal en derfor kun få dersom eleven, dokumentet er utarbeidet for, og elevens foresatte har gitt sitt samtykke. Norsk senter for forskningsdata (NSD) presiserer at det er meldeplikt for alle forskningsprosjekt som behandler datamateriale som inneholder personopplysninger⁷⁸. Dersom en utelukkende skal registreres anonyme opplysninger er prosjektet imidlertid ikke meldepliktig. For å sikre at dette forskningsprosjektet ikke fikk tilgang til opplysninger som direkte eller indirekte kunne knyttes til bestemte identifiserbare enkeltpersoner, ble det derfor bestemt at det kun skulle kunne samles inn sakkyndige vurderinger som var fullstendig anonymisert. En fullstendig anonymisert sakkyndig vurdering skal med andre ord ikke inneholde noen opplysninger som på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel. For å være på den sikre siden ble prosjektskissen drøftet med NSD sin avdeling for personvern og der ble det opplyst at dersom prosjektet kun samlet inn fullstendig anonymiserte sakkyndige vurderinger ville ikke NSD behandle saken. Det ble imidlertid anbefalt at online meldeplikt test⁷⁹ ble gjennomført. Slik test ble utført den 26.08.2014, og det ble konkludert med følgende:

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet. Dersom det ikke registreres

⁷⁸ Personopplysninger viser til opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner direkte (ved at datamaterialet inneholder navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn) eller indirekte (via en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger)

⁷⁹ <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>

METODOLOGI OG METODE

personopplysninger, vil prosjektet falle utenfor meldeplikten. Du behøver da ikke sende inn skjema til personvernombudet. NB: Dette er en veiledning og ikke en bekreftelse. Vil du ha en formell vurdering av ditt prosjekt, må du sende inn meldeskjema med vedlegg.

For å få avklart muligheten for en formell vurdering av prosjektet ble det igjen tatt direkte kontakt med NSD. Etter å ha vurdert saken konkluderte saksbehandler med at prosjektet faller utenfor meldeplikten, og at de derfor ikke skal behandle prosjektet. Meldeskjema til personvernombudet skulle som en følge av dette ikke sendes inn. Det ble understreket at de sakkyndige vurderingene måtte være fullstendig anonymisert i den forstand at alle personidentifiserende opplysninger (alle navn på alle personer (elev, foresatte, lærere, og også saksbehandlere og PP-leder), skoler/barnehager, fødselsdatoer og adresser) måtte fjernes.

Personvernet til individet som den sakkyndige vurderingen omtaler er i prinsippet ivaretatt ved å alle personidentifiserbare opplysninger blir fjernet. Imidlertid visste jeg av erfaring at enkelte barn som får en sakkyndig vurdering om rett på spesialundervisning har en så sjelden medisinsk diagnose, at personidentifikasjon ville være mulig dersom den sakkyndige vurderingen kunne geografisk plasseres. Følgelig ble det lagt vekt på at de sakkyndige vurderingene som ble samlet inn heller ikke skulle registreres eller lagres slik at navnet på kommunen eller PP-kontoret som hadde utarbeidet dokumentet kunne identifiseres.

Ved at det i denne avhandlingen er tatt et valg om å analysere sakkyndighetsdokumentene ved å bygge på Ricoeurs teksttolkningsteori (som blir nærmere beskrevet i kap.4.5.1) ivaretas også NESH sine etiske retningslinjers råd om å vise særlig respekt og varsomhet i forhold til alle personer som blir berørt av prosjektet. I en slik metodologisk referanseramme søkes det nemlig ikke etter forfatterens intensjon, og gjennom analysen søkes det derfor ikke etter PP-rådgivernes handlingsmotiv. PP-rådgiverne påføres følgelig ikke noen belastning ved at de personlig stilles til ansvar for den sosiale virkeligheten som sakkyndighetskunnskapen er med på å konstruere. I dette henseendet er det også viktig å huske på at det analytiske fokuset ikke er rettet mot tekstene som individuelle dokument, men mot det institusjonelle nivået.

4.3 Innsamlingsmetode

For å få tilgang på anonymiserte sakkyndige vurderinger ble det, i forbindelse med utarbeidingen av prosjektskissen, diskutert flere mulige fremgangsmåter. En mulighet var å ta kontakt direkte med elevens foresatte via ulike foreldreforeninger. Men de aller fleste slike foreninger er bygd opp rundt ulike medisinske diagnoser (eks: Norsk forbund for utviklingshemmede – NFU; Handikappede barns foreldreforening- NBF; Foreldreforeningen for barn med språkvansker; ADHD-Norge), derfor ville det ført til at prosjektet trolig kun fikk inn sakkyndige vurderinger for barn som hadde visse diagnoser. En slik fremgangsmåte ble følgelig forkastet. Å be om innsyn i PP-kontorenes historiske arkiv (jf. Hamre, 2012) var heller ikke aktuelt, da avhandlingen ønsket å få et bilde av sakkyndighetskunnskapen slik den fremstår i dag. En tredje mulighet var å gå frem på samme måte som Herlofsen (2013) . Hun studerte åtte originale sakkyndige vurderinger, og fikk tilgang til disse ved å ta direkte kontakt rektor ved to skoler. Skolene fant frem til elever som passet Herlofsens utvalgsriterier, og formidlet både informasjonsbrev, og en forespørsel om samtykke til innsyn i elevmappen, til de aktuelle elevene og deres foresatte. En slik fremgangsmåte var imidlertid heller ikke tilfredsstillende, da dette prosjektet ikke ønsker å studere kjennetegn ved sakkyndige vurderinger fra noen få PP-kontor.

For å kunne studere hva som preger sakkyndighetskunnskapen slik den er institusjonalisert i det organisatoriske feltet som alle norske PP-kontor er en del av, var det nødvendig å få tilgang til et så variert utvalg sakkyndige vurderinger som mulig- og aller helst fra så mange ulike PP-kontor som mulig. Høsten 2014 ble det derfor utarbeidet et informasjonsbrev⁸⁰ som ble sendt til 243 kommunale og interkommunale PP-kontor.⁸¹ I brevet ble PPT bedt om å oversende en fullstendig anonymisert versjon av de to siste sakkyndige vurderingene som

⁸⁰ Se vedlegg i avhandlingens kap.10.6

⁸¹ Det finnes ingen samlet nasjonal oversikt over adressene til alle landet PP-kontor. Adresselisten ble derfor utarbeidet på bakgrunn av en oversikt som tidsskriftet Psykologi i kommunen (tidligere Skolepsykologi) har liggende på sin hjemmeside <http://www.fpkf.no/kontorer/velg-ppt-kontor/>. Disse adressene ble kontrollert opp mot informasjon på de enkelte kommuners hjemmeside. I de tilfellene hvor det ikke var samsvar ble adressen på kommunens hjemmeside benyttet.

METODOLOGI OG METODE

kontoret hadde utformet før de mottok forespørselen fra meg⁸². Brevet inneholdt i tillegg informasjon om hvem jeg var, hva som var hensikten med prosjektet og hvordan personvernet ville bli ivaretatt⁸³. I brevet står det derfor blant annet: *Ettersom sakkyndige vurderinger inneholder sensitive opplysninger og er unntatt offentlighet i.h.t. Off.l.§13, jfr Fvl. §13., er det svært viktig at dokumentene er anonymisert. Det betyr at alle direkte og indirekte personopplysninger må være fjernet. Det innebærer at:*

- *Barnet/Elevens navn, fødselsdata, adresse, telefon, barnehage/skoletilhørighet m.m. fjernes.*
- *Alle navn (også navn på foresatte, lærer, andre fagpersoner og PP-rådgiver/PP-leder) i dokumentet fjernes.*
- *Alle institusjonsnavn, også PP-kontorets, med tilhørende adresser fjernes.*

Å studere og analysere dokumenter fritar ikke forskeren fra behovet for å gjøre grundig kildekritikk (Kjeldstadli, 1997). Man må dermed alltid stille spørsmål om hva slags materiale dokumentene inneholder. Hvordan kan materialets karakter påvirke hva slags informasjon det er mulig å hente ut? Hva står egentlig i dokumentet, hva betyr det som står der, og hvordan kan en analyse av teksten besvare studiens problemstilling? (Kjeldstadli, 1997). Ettersom de sakkyndige vurderingene denne studien samlet inn er fullstendig anonymisert, er det ikke mulig å si noe om tekstenes kontekstuelle ramme utover det som kan beskrives på nasjonalt nivå. Det er for eksempel hverken mulig å si noe om forfatteren (eks: fagbakgrunn og erfaring), forfatterens subjektive mål (eks:

⁸² På dette stadiet i forskningsprosessen var tanken å studere både sakkyndige vurderinger utformet både for elever i grunnskolen (opplæringslovens §5-1) og for barn i førskolealder (på det tidspunkt regulert av opplæringslovens §5-7). Derfor blir det i brevet bedt om sakkyndige vurderinger utarbeidet iht §§5-1- og 5-7.

⁸³ I denne sammenheng ble det også poengtert at alle dokumentene ville bli behandlet konfidensielt, og kun bli lest av undertegnede samt mine veiledere. Dokumentene ville for øvrig bli oppbevart i et låst skap inne på et låst kontor på Universitetet i Stavanger. Videre ble det poengtert at for å sikre at det ikke under noen omstendighet ville være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller enkelte PP-kontor i fremtidige publikasjoner eller presentasjoner, ville det i fremstillingen av forskningen ikke bli sitert lange utdrag fra dokumentene.

METODOLOGI OG METODE

imøtekomme ønsker/krav fra foresatte eller skole) eller den mikrokonteksten som forfatteren arbeider innenfor (eks: kommunen har et vedtak om at omfanget av spesialundervisning skal ned, og har pålagt PPT å arbeide for å få til dette).

Silverman (2001) påpeker at ulike former for dokumenter har potensiale for å kunne tilby rike data. På bakgrunn av egen forhåndserfaring hadde jeg da også tro på at sakkyndige vurderinger ville inneholde mye informasjon som var velegnet til å kunne besvare denne studiens forskningsspørsmål. Det var imidlertid ingen forhåndsgaranti for at informasjonsmengden ville bli tilstrekkelig, ettersom det var usikkert hvor mange PP-kontor som ville respondere positivt. Jeg visste at PPT generelt har et stort arbeidspress, og tidligere studier som baserte seg på svar fra PPT (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013) hadde rapportert en svarprosent på rundt 50 %.

I de neste delkapitlene gjøres det rede for det materialet som kom inn, og de valg som ble gjort med hensyn til å styrke og avgrense utvalget, samt en beskrivelse av de dokumentene som til slutt dannet grunnlag for avhandlingens analyser

4.4 Datamaterialets karakter

4.4.1 Beskrivelse av det innsamlede materialet

Forespørselen om å få tilsendt sakkyndige vurderinger ble sendt til totalt 243 adresser. I brevet som var sendt ut til PP-kontorene var det bedt om en tilbakemelding dersom kontoret av ulike grunner ikke hadde anledning til å bidra. 10 PP-ledere tok kontakt og gav beskjed om at de ikke hadde anledning eller ikke ønsket å delta. Noen av landet store bykommuner opererer med flere mindre bydelskontor. Forespørselen var i disse tilfellene sendt til alle bydelskontorene, og i den største bykommunen svarte tjenestens øverste leder at ingen av bydelskontorene hadde anledning til å delta. Samlet sett var det dermed 15 kontor som gav tilbakemelding om at en ikke hadde anledning, eller ønsket, å oversende sakkyndige vurderinger. I tillegg kom tre brev i retur, påstemplet adresse ukjent.

METODOLOGI OG METODE

I brevet som ble sendt ut var det bedt om en tilbakemelding i løpet av 14 dager, og etter tre uker hadde prosjektet mottatt ca 140 sakkyndige vurderinger. Dokumentene ble i første omgang kun sett over og registrert, og på bakgrunn av denne raske gjennomgangen dannet det seg et bilde som tilsa at få av de sakkyndige vurderingene konkluderte med at eleven ikke hadde behov for spesialundervisning. Ettersom det var av interesse for prosjektet å kunne si noe om en negativ⁸⁴ sakkyndig vurdering kjennetegnes av andre element enn en positiv⁸⁵ sakkyndig vurdering, var det ønskelig å styrke utvalget av negative sakkyndighetsvurderinger. I tillegg var det allerede klart at landets største bykommune hadde takket nei til å delta i prosjektet, slik at sakkyndighetskunnskapen som var institusjonalisert i store PP-kontor trolig var mindre representert enn sakkyndighetskunnskapen som mindre PP-kontor representerte.

For å unngå å legge ekstra press på en PP-tjeneste som allerede hadde mer enn nok å gjøre, ble det derfor tatt kontakt med landets fylkesmannsembeter. Jeg var på forhånd kjent med at flere fylkesmannsembeter de siste årene hadde gjennomført tilsyn med kommuners saksbehandling i forbindelse med spesialundervisning, og at en ved slike tilsyn samlet inn sakkyndige vurderinger fra PPT. Følgelig ble utdanningsavdelingene hos fylkesmennene kontaktet, og forespurt om de hadde mulighet til å bistå med anonymiserte versjoner av sakkyndige vurderinger.⁸⁶ Det ble i den forbindelse spesifikt bedt om vurderinger som konkluderte med at eleven ikke hadde rett til spesialundervisning, samt sakkyndige vurderinger utarbeidet ved PP-kontor som var lokalisert i store bykommuner. Flere av fylkesmannsembetene svarte på henvendelsen, men de fleste informerte om at de ikke hadde gjennomført tilsyn i store bykommuner eller at de ved tilsyn ikke hadde fått inn *negative* sakkyndige vurderinger. Dermed mottok prosjektet kun anonymiserte sakkyndige vurderinger fra to fylkesmannsembeter, ett i vest og ett i Midt-Norge

⁸⁴ Negativ viser i denne sammenheng til at den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven ikke har rett på spesialundervisning.

⁸⁵ Positiv viser i denne sammenheng til at den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven har rett på spesialundervisning.

⁸⁶ Se vedlegg kap.10.7

METODOLOGI OG METODE

I løpet av oktober og november 2014, mottok prosjektet imidlertid flere svar fra ulike kommunale PP-kontor og til slutt hadde 121 kontor respondert på henvendelsen. 15 kontor hadde, som allerede nevnt, takket nei, men 106 kontor hadde svart positivt på forespørselen og oversendt anonymiserte sakkyndige vurderinger.⁸⁷

Innen utgangen av 2014 hadde prosjektet totalt fått inn 229 sakkyndige vurderinger. Disse fordelte seg slik:

- 173 sakkyndige vurderinger for elever i grunnskolen,
- 52 sakkyndige vurderinger for barn i førskolealder,
- 4 sakkyndige vurderinger for elever i videregående skole (vgs)

I de tilfellene hvor avsendersted for de mottatte konvoluttene var identifiserbart, ble dette registrert i et eget skjema. Dette ble imidlertid gjort uten noen form for koblingsnøkkel opp mot de sakkyndige vurderingene. Denne registreringen viste at prosjektet hadde mottatt sakkyndige vurderinger utarbeidet ved PP-kontor geografisk plassert i alle landet fylker bortsett fra Oslo, som gav skriftlig tilbakemelding om at de ikke hadde anledning til å delta.

4.4.2 Begrensninger og identifiserte mangler

Før analysen startet hadde prosjektet, som allerede nevnt, fått tilsendt anonymiserte sakkyndige vurderinger både for førskolebarn, grunnskole elever og elever i videregående skole.

Grunnen til at prosjektet fikk tilsendt sakkyndige vurderinger utarbeidet for barn i førskolealder skyldes at det ved prosjektstart var planlagt å benytte sakkyndige vurderinger som var utformet både for barn i førskolealder (Opplæringslova, §5-7) og elever i grunnskolen (Opplæringslova, §5-1). Ettersom antallet sakkyndighetsdokumenter som kom inn oversteg all forventning var det et generelt behov for å begrense studiens omfang. Det ble derfor gjort et valg om å ikke inkludere de 52 sakkyndige vurderingene, som var utarbeidet for førskolebarn.

⁸⁷ Det store flertallet av kontor oversendte to anonymiserte vurderinger slik som det var bedt om, men i ett av brevene kom det fire vurderinger og i ett annet kom det en.

METODOLOGI OG METODE

At prosjektet fikk tilsendt 4 sakkyndige vurderinger som var utarbeidet for elever i videregående skole (vgs) kom som en overraskelse. Det var nemlig aldri blitt sendt ut forespørsel om deltakelse til de fylkeskommunale PP-kontorene. I Norge er det fylkeskommunene som har ansvaret for de videregående skolene mens kommunene har ansvar for grunnskole og barnehage. I de fleste fylkeskommuner har en da også egne PP-kontor for elever i vgs. Årsaken til at prosjektet i det hele tatt mottok 4 stykker for vgs, er trolig at noen kommunale PP-kontor har inngått avtale med fylkeskommunen om å serve elevene ved spesifikke videregående skoler. Ettersom konteksten for spesialundervisning i videregående skole er temmelig ulik den i grunnskolen, (og prosjektet kun hadde fire sakkyndige vurderingen utformet for elever i vgs) ble heller ikke disse inkludert i studien.

Med i begrunnelsen for å ekskludere sakkyndighetsvurderingen for førskolebarn og elever i videregående skole lå imidlertid også den kunnskapen som den historiske gjennomgangen hadde bidratt med, nemlig at et slikt sakkyndighetsarbeid bygger på en kortere historisk tradisjon og har følgelig en noe annerledes historisk referanseramme enn sakkyndighetsarbeid rettet mot grunnskolen. Lovverk og reguleringer som spesialpedagogisk hjelp i førskolealder og spesialundervisning i videregående skole omsluttet av er dessuten noe ulikt det lovverket som omslutter elever som har behov for spesialundervisning i grunnskolen. Følgelig ble det vurdert slik at selv om en inkludering av dette materialet i visse henseender kunne vært meningsfullt med hensyn til å svare på avhandlingens problemstilling, så ville inkludering av et såpass stort og omfattende materiale sprengt avhandlingens format.

Campbell (2004) understreker betydningen av å spesifisere tidsrammen når man har til hensikt å utforske institusjoner. Dette fordi det er et poeng at man forholder seg til ett og samme regulative rammeverk. I 2009 kom Utdanningsdirektoratet (Udir) med en veileder hvor man beskriver selve sakkyndighetsprosessen, og hvordan den bør forstås ut fra gjeldene lov. Fem sakkyndige vurderinger viste seg imidlertid å være utarbeidet før 2009, og disse ble dermed også ekskludert. Dermed gjensto det 168 vurderinger. I utgangspunktet hadde prosjektet tenkt å se på hvorvidt det var forskjell på sakkyndighetsvurderinger utarbeidet for de yngste elevene i forhold til de eldste. Derfor ble det bedt om at dokumentene måtte bli påført barnets alder. I

METODOLOGI OG METODE

en god del av de sakkyndige vurderingene var dette imidlertid ikke gjort, men på bakgrunn av tekstens innhold lot det seg likevel gjøre å finne frem til hvorvidt eleven gikk på barnetrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. I 14 av de sakkyndige vurderingene var dette imidlertid umulig, og det ble derfor gjort et valg om ikke å inkludere disse 14 i det samlede materialet. Ettersom studien ikke benytter kvantitativ metode, og materialet dermed ikke skal analyseres ved hjelp av statistikk, hadde strengt tatt ekskluderingen av disse 14 ikke vært nødvendig. Likevel synes det som det mest hensiktsmessige, ettersom det ville forenkle analysen dersom prosjektet utviklet seg slik at det var formålstjenlig å vurdere forskjeller mellom sakkyndighetsvurderinger for elever på barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

En kan selvfølgelig stille spørsmål ved hvorfor en velger å ikke ta i bruk kvantitativ metode, når materialet er såpass stort og omfattende. Begrunnelsen for dette er enkel. Formålet med avhandlingen, temaet som ønskes drøftet og spørsmålet studien søker å besvare, egner seg etter mitt skjønn bedre for kvalitativ analyse. I arbeidet med avhandlingen har det nemlig ikke bare vært et ønske å kunne beskrive PPT sin sakkyndighetskunnskap, men også forstå og forklare den. Avhandling er med andre ord opptatt av meningsdimensjonen i fenomenet sakkyndighetskunnskap, og i et slikt perspektiv egner kvalitativ analyse seg best (Fossåskaret & Aase, 2007).

En av de sakkyndige vurderingen viste seg å mangle sider (trolig fordi en tosidig original var blitt kopiert over til ensidig format), denne ble derfor tatt ut fra det samlede materiale.

Totalt ligger det dermed 153 sakkyndige vurderinger utarbeidet for elever i grunnskolen til grunn for avhandlingens empiriske analyser.

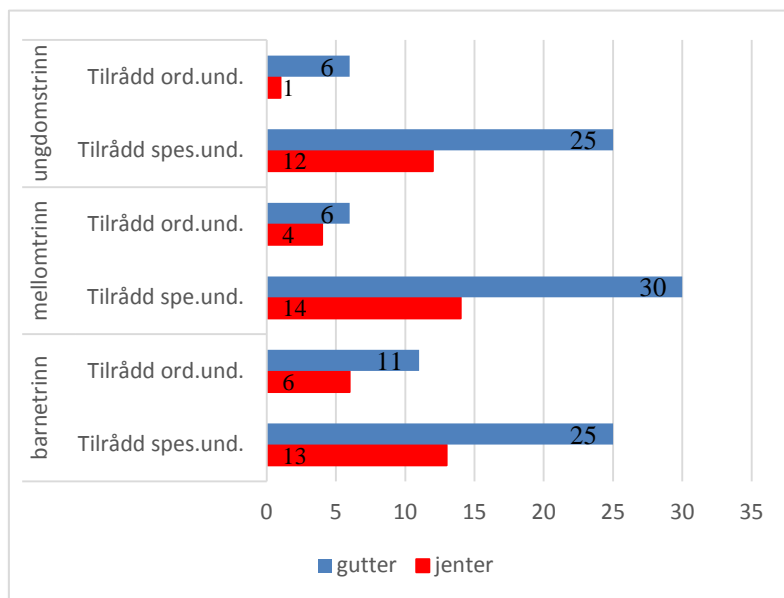
4.4.3 Det utvalgte materialets karakter

For å sikre at analysen ble gjennomført så systematisk som mulig ble dataprogrammet NVivo⁸⁸ benyttet for å organisere og strukturere materialet.

⁸⁸ NVivo er et dataprogram som er velegnet til å organisere og strukturere det materialet som skal analyseres, samt holde orden på kategorier og antall kodinger gjennom den

METODOLOGI OG METODE

Før analysen startet ble derfor alle de sakkyndige vurderingene for elever i grunnskolen scannet og lagt inn i programmet. Deretter ble dokumentene kodet iht. elevens kjønn, om de gikk på barnetrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, samt hvorvidt det var konkludert med at eleven hadde behov for spesialundervisning eller ikke. Hverken elevens kjønn eller alder var i utgangspunktet tema for avhandlingens analyser, men registreringen av dokumentene i forhold til disse aspektene gjorde at dette var en mulighet dersom analysen skulle vise at det likevel kunne være av interesse. De sakkyndige vurderingene som danner grunnlaget for den samlede analysen er skrevet for 103 gutter og 50 jenter.



Figur 5; Det utvalgte materialets karakter

To tredjedeler av disse er utarbeidet for en gutt. Skoleåret 2013-14 utgjorde gutter, ifølge GSI, 67,9% av de som ble tilrådd spesialundervisning på landsbasis. Fordelingen mellom kjønnene i de utvalgte sakkyndighetsvurderingene samsvarer dermed rimelig bra med den fordelingen man finner på et samlet nasjonalt nivå. PPT konkluderer for øvrig med at eleven har behov for

analytiske prosessen. Det skal imidlertid understrekes at programmet ikke analyserer tekstene, det bidrar kun til å holde orden på datamaterialet.

METODOLOGI OG METODE

spesialundervisning i 120 av de 153 sakkyndige vurderingene. Utvalget av sakkyndige vurderinger som danner grunnlag for studiens analyser må følgelig kunne sies å være variert. (jf. figur 5)

4.5 Metodologisk referanseramme

I dette delkapittelet gjøres det rede for de premissene som legges som grunnlag for hvordan studien som presenteres kan oppnå kunnskap. Avhandlingens formål er som tidligere nevnt å åpne en mulighet for endring gjennom å beskrive, forklare og forstå PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Ettersom «Institutions are constituted by the structured collections of texts that exist in a particular field» (N. Phillips et al., 2004, s. 638) argumenteres det i denne avhandlingen for at sakkyndighetskunnskapen best kan beskrives, forklares og forstås ved å analysere et relativt stort og variert utvalg sakkyndige vurderinger. Det er imidlertid ikke den individuelle PP-rådgiverens sakkyndighetskunnskap analysen søker å forklare og forstå, men den kollektive og institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen som kommer til orde som dominerende språklige utsagn i de sakkyndige vurderingene.

Den institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen til PPT både former og formes av de sakkyndige vurderingene ettersom institusjonaliserte tekster innenfor et spesifikt felt kan sies å produsere «the social categories and norms that shape the understandings and behaviors of actors» (N. Phillips et al., 2004, s. 638). I et slikt perspektiv kan ikke teksten kun forstås som ord på et papir, men som en handling. At teksten i sakkyndige vurderinger kan forklares og forstås som en handling er i utgangspunktet ganske klart ettersom dokumentet er utarbeidet som et grunnlag for et enkeltvedtak. Teksten skal frembringe argumenter for hvorfor en elev bør innvilges spesialundervisning eller ikke, samt gi råd om hva slags opplæringstilbud eleven bør få. Teksten i det sakkyndige dokumentet har med andre ord betydning, en betydning som kan få konsekvenser som ikke samsvarer med forfatterens intensjon da dokumentet ble utarbeidet. Tekstene som analyseres i denne avhandlingen er distansert fra forfatteren og den nære konteksten som dokumentet ble utarbeidet i. Teksten er dermed også distansert fra de konkrete personene som dokumentet ble

METODOLOGI OG METODE

utarbeidet for. Dokumentet er ikke lenger knyttet til et subjekt men har blitt et objekt i seg selv. På en måte har dermed dokumentene fått et eget 'liv'.

Det tas dermed avstand fra en forståelse som tilsier at det kun finnes en rett og meningsfull forståelse av en tekst, nemlig den som samsvarer med forfatterens intensjon. Det støttes imidlertid et syn som sier at selv om en foretar en grundig og samvittighetsfull analyse så fører ikke det nødvendigvis til at en tolker en og samme tekst likt. Metodologien som legges til grunn for den praktisk-metodiske prosessen må derfor være egnet til å forklare hvordan denne avhandlingen kan komme frem til en holdbar og sannsynlig tolkning.

4.5.1 Ricoeurs teksttolkningsteori

I denne avhandlingen er det, som tidligere nevnt gjort et valg om bygge opp studiens metodologiske referanseramme rundt Ricoeurs teksttolkningsteori slik han presenterer den i sin artikkel *The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text* (Ricoeur, 1973). Ricoeurs metodologi er basert i hermeneutikken, men selv uttalte han at hermeneutikk primært bidro med grunnregler for tolking av vår kulturs skriftlige dokumenter (Ricoeur, 1973). I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at hermeneutikken og institusjonell teori på mange måter bygger på et felles teoretisk fundament (Barrett, Powley & Pearce, 2011; R. E. Meyer, 2008). Både Ricoeur (1973) og Berger og Luckmann (1966) bygger eksempelvis på arbeidene til de tyske filosofene Dilthey og Husserl. Et felles fundament finner vi også i den skandinaviske retningen innenfor institusjonell teori (Czarniawska & Joerges, 1996).

People reading the same texts see in them different ideas, depending , partly , on what they expect to see , and partly on what they are able to notice in terms of categories accessible to them [...] It also illustrates, in accordance with the postulates of hermeneutics, the initial requirement of translation: we cannot translate what is wholly unrecognizable. (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 27-28).

Ricoeurs hermeneutikk skiller seg imidlertid fra et tradisjonelt hermeneutisk syn som legger vekt på å finne ut hva forfatteren mente. I stedet legger Ricoeur

METODOLOGI OG METODE

vekt på at teksten i seg selv har en mening. (Barrett et al., 2011). Dette skillet setter premissene for hvordan vi kan tilegne oss tekstens mening og forstå hva teksten gjør.

Utgangspunktet for Ricoeur er at både meningsfull tale og meningsfull tekst kan forstås som en meningsfull handling, men at det er noen grunnleggende prinsipielle forskjeller mellom tale og skrift som får konsekvenser for hvordan en tekst kan fortolkes og forstås. Grunnlaget for skillet mellom tale og skrift finner Ricoeur gjennom å ta utgangspunkt i begrepet diskurs, og han forklarer begrepet med å referere til diskurs som en språkhandling eller språk i bruk⁸⁹. Ved å vise til Ferdinand de Saussure sitt skille mellom språk (langue) og tale (parole), Louis Hjelmslev sitt fokus på skjema-bruk (språkinnholdets form) og Noam Chomskys skille mellom kompetanse (competence) og utførelse (performance)⁹⁰, argumenterer Ricoeur for at «the linguistics of discourse has different rules from the linguistics of language» (Ricoeur, 1973, s. 92). Forutforståelsen for denne argumentasjonen er at språket er bygd opp av fonemer og morfemer⁹¹, mens talespråkhandlingen/diskursen er bygd opp av setninger. Hele setningen er avgjørende for å forstå talens/diskursens mening, følgelig er setningen diskursens minste enhet, og det er i diskursen at utsagnets mening er nedfelt. Ricoeur påpeker at skillet mellom språk og diskurs kan forstås ved å innse at diskurs alltid realiseres i forhold til bestemt tid og sted, mens språk er i prinsippet uavhengig av tid og sted. Videre at diskurs alltid referer til den som 'snakker', ettersom den inneholder et variert utvalg indikatorer, for eksempel personlige pronomener. Språk på den andre siden mangler et talende subjekt. Språkets tegn (bokstavene) referer for øvrig kun til andre tegn innenfor samme system. Diskurs, på den andre side, refererer alltid

⁸⁹ Begrepet diskurs brukes er en kilde til forvirring ettersom det brukes på mange måter og dermed forstås ulikt. Når Ricoeur referer til diskurs som språk i bruk sier han at språkbruk/diskurs er en form for 'arbeid'. Dette arbeidet tilhører en bestemt sjanger, noe som innebærer at «it has a unique configuration which defines its individual style» (Ricoeur, 1998b, s. xxiv).

⁹⁰ «We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)» (Chomsky, 2014).

⁹¹ Et fonem – er det minste språklige elementet (språklyd) som har betydningsskillende funksjon (eks: L og R er to ulike fonem pga meningsforskjellen mellom Lus og Rus). Et morfem – er det minste språklige elementet som har meningsbærende funksjon (eks: Lus og Rus er eksempler på to ulike morfem)

METODOLOGI OG METODE

til noe. Det er følgelig i diskursen at språkets symbolske funksjon blir aktivisert. Språket er dermed kun en forutsetning for kommunikasjon, en kode. Meningen og budskapet formidles imidlertid gjennom diskursen, og følgelig adresseres diskursen alltid mot en annen (Ricoeur, 1973).

Skillet mellom språk og diskurs er grunnlaget for å forstå forskjellen mellom tale og tekst sier Ricoeur, og den forskjellen er også av sentral betydning for å forstå logikken i Ricoeurs teksttolkingsteori. Følgelig er forskjellen mellom tale og tekst tema for neste delkapittel.

4.5.2 Fra tale til tekst

I tale, er diskursen knyttet til det tidspunktet og det stedet hvor taleren befinner seg. Selve talehandlingen forsvinner så snart taleren er ferdig med å snakke. Ved å vise til den engelske språkforskeren Austin, som på 1950 tallet utviklet en *Theory of speech acts*, argumenterer Ricoeur (1973, p. 93) for at både meningsfull tale og meningsfull tekst kan karakteriseres som en stimuli som produserer visse resultat.

Språkhandlingsteorien sier at meningsfull og viljestyrt tale ikke bare må forstås som en passiv beskrivelse og viderefremidling av en gitt virkelighet, men en aktiv handling som konstruerer og påvirker faktiske forhold (Austin, 1975). Det legges videre vekt på at det er mulig å skille mellom en ytrings lokusjon (som refererer til ytringens eksistens- det at noe sies med bestemte ord i en bestemt betydning), ytringens illokusjon (som refererer til intensjonen med ytringen – det vi gjør når vi sier noe i en spesifikk kontekst, f.eks. et løfte, en advarsel, en påstand, en anerkjennelse), og ytringens perlokusjon (som referer til selve effekten av ytringen – hva det vi sier gjør med tilhøreren). Gjennom begrepene illokusjon og perlokusjon knyttes dermed tradisjonell språkfilosofi til handlingsteori (Austin, 1975). Dersom denne avhandlingens forskningsspørsmål, *Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?*, skal kunne besvares ved hjelp av tekstanalyse, er denne sammenknytningen av sentral betydning. For å få tak i det institusjonelle aspektet er imidlertid det videre resonnement vel så viktig. Når man tar et institusjonelt perspektiv er nemlig det institusjonen 'sier', langt mer sentralt enn hva den individuelle forfatteren i sin tid mente å si.

METODOLOGI OG METODE

At en tekst kan analyseres uten å fokusere på hva forfatteren i sin tid mente å si, kan man forstå dersom en følger den følgende argumentasjonsrekken fra Ricoeur. Når verbal diskurs overføres til skriftlig diskurs vil talehandlingens lokusjonære nivå bli nedtegnet med bokstaver og tegn. Det verbale utsagnet overføres til en skriftlig setning, som kan identifiseres (leses) gang på gang uten at den endrer form.⁹² Når tale fungerer som stimulus for handling, så utløses ikke handlingen nødvendigvis ved at tilhøreren gjenkjenner talerens intensjoner, men gjennom en direkte påvirkning av emosjoner og affektive disposisjoner (Ricoeur, 1973, s. 94).

Når noen snakker, vil språkhandlingens sender (subjekt) være selvrefererende. Mottakeren vil (som oftest) både se og høre hvem som snakker, og dersom man trenger å oppklare budskapetets mening er det likegyldig om man spør: *hva mener du?* eller *hva betyr det?*. Når tale overføres til tekst, brytes denne tilhørigheten. Ricoeur poengterer at et slikt brudd i tilhørighet ikke betyr at vi skal forestille oss at teksten ikke har en forfatter. Det han legger vekt på er at i motsetning til tale, som ikke kan høres uten at den som snakker er tilstede, så kan en tekst leses gang på gang i mangfoldige ulike kontekster. Hva teksten sier betyr nå mer enn hva forfatteren mente å si (Ricoeur, 1973, s. 95).

Hvordan får en så tak på meningsaspektet? Hva teksten gjør? Nok en gang bygger Ricoeur opp argumentasjonen ved å vise til forskjellen mellom tale og tekst. Ved verbal diskurs er konteksten felles for taler og tilhører. Det betyr at meningsinnholdet kan forklares ved at taleren demonstrerer hva han/hun mener eller tar i bruk eksempler. Den intenderte meningen vil også bli forsterket gjennom talerens prosodi (tonefall og intonasjon), medfølgende gester og ansiktsuttrykk. Når tale overføres til tekst forsvinner disse forsterkende elementene, og teksten frigjøres fra den opprinnelige konteksten til forfatteren.

⁹² Går vi tilbake til Austins begreper så ser man at dersom tale overføres til skrift så blir det illokusjonære nivået nedfelt i setningens struktur, grammatikk og ordbruk. Talehandlingens illokusjonære kraft kan imidlertid bare delvis overføres fra tale til skrift. Dette skyldes at det illokusjonære nivået i tale vil bli understøttet av talerens mimikk og stemmebruk (eks. «Lukk døren» kan fremsies både som en streng ordre fra en som vil stenge deg ute, og som en hyggelig oppfordring fra en som vil ha deg med inn). Slike understøttende momenter følger imidlertid ikke med når det som sies skrives ned. Hva utsagnet gjør med den opprinnelige mottaker, det perlokusjonære nivået, kan i enda mindre grad overføres, og vil følgelig kun være tilgjengelig ved at teksten tolkes ut ifra den nåværende mottakers forståelse.

METODOLOGI OG METODE

Det betyr ikke at teksten er uten referanseramme, men nå er det leserens egen referanseramme som teksten åpner opp. Den verbale diskursen har alltid en mottaker, sier Ricoeur. Det er dette som er fundamentet for all kommunikasjon. Ved overføring fra tale til tekst endrer imidlertid dette forholdet seg dramatisk. Diskursen retter seg ikke lenger mot en som befinner seg i samme diskursive kontekst, men er nå tilgjengelig til alle som får tilgang til teksten og som kan lese. «An unknown, invisible reader has become the unprivileged addressee of the discourse» (Ricoeur, 1973, s. 97).

Når et menneske snakker til en annen, er det umulig for menneskene å ignorere konteksten som omfatter dem, men når det talte ord blir overført og fiksert i skrevet tekst så blir teksten også frigjort, og når en tekst overtar for tale så forsvinner også taleren (Ricoeur, 1998b, s. 111). Skriftlig diskurs kan med andre ord, i motsetning til verbal diskurs, kommunisere uavhengig av tid og sted.

4.5.3 Fra distanse til tilegnelse

By 'appropriation', I understand this: that the interpretation of a text culminates in the self-interpretation of a subject who thenceforth understands himself better, understands himself differently, or simply begins to understand himself. (Ricoeur, 1998b, s. 120).

De sakkyndige vurderingene, som denne avhandlingen analyserer, kommuniserer i utgangspunktet til oss på avstand ettersom den lokale konteksten, som omrammer sakkyndighetsdokumentets utarbeidelse, er ukjent. For å kunne tilegne oss tekstens mening (det som sakkyndighetskunnskapen gjør) må teksten beveges fra en posisjon kjennetegnet av distanse til en posisjon hvor tilegnelse blir mulig.

Ricoeur beskriver i sin teksttolkningsteori at *distanse* kjennetegnes av fire prinsipper eller former. Det første prinsippet er at en ytrings mening overgår det at noe ytres. I møte med en tekst er det med andre ord tekstens mening som er det viktige, ikke at teksten i seg selv er skrevet ned. Det andre prinsippet handler om forholdet mellom teksten og forfatteren. I motsetning til i tale hvor ytringens mening og talerens intensjon overlapper hverandre, er dette ikke tilfelle i tekst. Det tredje prinsippet refererer til forholdet mellom tekst og

METODOLOGI OG METODE

mottaker. I motsetning til tale, hvor ytringens mottaker kan gå inn i en aktiv dialog med den som snakker, er dette ikke tilfellet i tekst. En tekst har i prinsippet potensiale for å henvende seg til alle som kan lese, og er følgelig frigjort fra den konkrete sosiale og historiske situasjonen som den ble utformet i. Det fjerde og siste prinsippet handler om frigjøringen av teksten fra de begrensningene som taler og tilhører møter gjennom at situasjonen som ytringen fremkommer i er felles. Når tale overføres til tekst så åpnes en mulighet for at «the text has a referential dimension which is of a different order from that of speech, a dimension which is unfolded in the process of interpretation» (Ricoeur, 1998b, s. xxv). Dette innebærer at en tekst som i utgangspunktet var utarbeidet for et spesifikt publikum kan få andre konsekvenser enn det som var forfatterens intensjon, fordi tekstens mening blir *adoptert* av et annet publikum (Czarniawska, 2004).

Når Ricoeur definerer en tekst på denne måten, så henger det sammen med hvordan han gjennom sin teksttolkningsteori forklarer at en tekst bør tolkes. Å tolke en tekst betyr ikke at man skal forsøk å gjenforene tekstens mening med den originale intensjonen til forfatteren, men snarere å utvide «the conscious horizons of the reader by actualising the meaning of the text» (Ricoeur, 1998b, s. xxx) . Denne prosessen betegner Ricoeur ved hjelp av begrepet *appropriation*. I forklaringen av begrepet *appropriation* (som på norsk best kan oversettes med å gjøre noe til ens eget, tilegne seg noe), viser Ricoeur til Gadamer's bok *Truth and method* (2006) og begrepet *Play*.⁹³ Gadamer tar begrepet *Play* i bruk når han snakker om kunst (the work of art), og legger vekt på at selv om kunst kan fremstå som fritt og lekende, så er leken underlagt en spesifikk struktur. «[...] it must be perceived by the spectator in order to be

⁹³ At Ricoeur finner det hensiktsmessig å bygge på Gadamer i sin teksttolkningsteori er temmelig naturlig ettersom Gadamer vektla tilhørerens/tilskuerens rolle dersom meningen med kunsten skulle kunne forstås. I det nedenforstående sitatet synliggjøres det hvordan Gadamer trakk linjer mellom fremføring og tolking av kunst og alle andre former for meningsfulle tekster. «We must ask whether what we found to be true of the experience of art is also of texts as a whole, including those that are not works of art. We saw that the work of art is actualized only when it is "presented," and we were drawn to the conclusion that all literary works of art are actualized only when they are read. Is this true also of the understanding of any text? Is the meaning of all texts actualized only when they are understood? In other words, does being understood belong (gehort) to the meaning of a text just as being heard (Zu-Gehor-Bringen) belongs to the meaning of music?» (Gadamer, 2006 s. 156-157)

METODOLOGI OG METODE

actualized (vollendet)» (p.156). Tilskueren (leseren) blir dermed like viktig, om ikke viktigere, enn utøveren for at kunstverket skal bli fullført. På samme måte er forståelsen av en teksts mening avhengig av hvordan den gir mening for og utvider forståelsen til leseren. Når ens forståelse blir utvidet, ved at en tilegner seg en teksts mening, så vil en også forstå seg selv på en ny måte.

4.6 Analytisk metode

Avhandlingens analytiske metode har hentet inspirasjon fra flere kilder (Czarniawska, 2004; Hsieh & Shannon, 2005; Ricoeur, 1973, 1998a, 1998b, 1998 ; Silverman, 2014 ; Wesley, 2014). Ettersom prosessen med å bygge opp en god metodisk modell har vært krevende og utfordrende innledes dette kapittelet med en generell refleksjon rundt de valgene som er tatt. Deretter beskrives det kort hvordan en sakkyndig vurdering kan leses og fortolkes både som et regulativt forvaltningsdokument, og som en fortelling om en situasjon der skole eller foresatte har bedt om hjelp til å få vurdert hvordan de skal gå frem for å sikre at en elev får et tilfredsstillende læringsutbytte. Det at sakkyndighetsdokumentene kan leses på flere måter, danner grunnlaget for å ta i bruk flere ulike analysemetoder. I tillegg understreker Ricoeur (1998b) at for å oppnå mening må teksten forstås både ut fra helheten og sine enkelte deler. Dermed er den samlede analysen bygd opp slik at man går fra helheten til enkeltdeler for så å returnere tilbake til helheten igjen. Samlet sett er dermed analysen bygd opp gjennom fire ulike analytiske faser. Metodene som benyttes i disse fire fasene, vil bli presentert hver for seg. Kapittelet oppsummeres ved at metodens troverdighet diskuteres.

4.6.1 Generell refleksjon over metodiske valg

Mange kvalitative analyse av tekst unnlater å følge en predefinert prosedyre men utfører analysen gjennom gjentagende lesninger av materialet samtidig som en noterer seg sentrale tema som teksten berører (Peräkylä, 2005). Gjennom prosessen tegner forskeren opp et bilde av den kulturelle verdenen som teksten er et eksempel på (Peräkylä, 2005, s. 870). I denne avhandlingen er typen materiale som skal analyseres godt kjent for forskeren, og i tillegg er mengden omfattende. Følgelig var det behov for en noe mer spesifisert analytisk fremgangsmåte for å sikre at analyseprosessen ble håndterbar.

METODOLOGI OG METODE

Samtidig var det viktig å sikre at analysen ikke ble kritisert for å være selvfølgelig, tilbakelemt og passiv, med andre ord fikk preg av det Wesley beskriver som en «armchair interpretation» (Wesley, 2014, s. 135). Silverman (2014) advarer imidlertid mot å overteoretisere metoden en velger for å utføre dataanalysen, og hevder at det er fullt mulig å gjennomføre gode kvalitative studier uten å definere arbeidet med begreper hentet fra det han kaller «obscure philosophical positions» (Silverman, 2014 s. 42).

Selv om det finnes mye litteratur om kvalitativ forskning og metode generelt, omtaler denne litteraturen i mindre grad hvordan en praktisk skal gå frem for å designe og gjennomføre en holdbar og verifiserbar dokumentanalyse som tar et institusjonelt perspektiv. Dette kan ha sin årsak i det institusjonsteoretiske forskningsfeltet har hatt en tendens til å prioritere kvantitativ metode (Zilber, 2008), og at kvalitative studier i stor grad har benyttet dokumenter som supplerende materiale og ikke som hovedkilde for data. Dokumentene brukes for eksempel for å gi et bilde på den offisielle versjonen av et gitt fenomen, som forskeren så gjennom intervju eller observasjon kan påvise at er feil ⁹⁴ (Silverman, 2014). I denne studien er derimot de sakkyndige dokumentene ikke et supplerende bakgrunnsmateriale, men selve grunnlaget, objektet, for analysen. Ricoeur understreker at distansen som oppstår når tale blir overført til tekst, har konsekvenser for hvordan man skal gå frem når man tolker tekstene. Etersom denne studien legger til grunn at dokumentene må forstås på grunnlag av Ricoeurs definisjon av hva som kjennetegner en tekst⁹⁵, står Ricoeurs tolkningsteori også sentral i utformingen av selve metoden. Det innebærer at for å forstå og forklare en tekst kan man, som tidligere nevnt, ikke returnere til de påståtte intensjonene til forfatteren eller den dialogiske relasjonen forfatteren sto i da teksten ble utarbeidet. For både å kunne forklare og forstå teksten i de sakkyndige vurderingene må man derfor enten gjette seg til dokumentenes mening (noe som overhodet ikke er sammenfallende med den sjangeren denne teksten er utarbeidet innenfor og derfor totalt utelukket) eller konstruere meningen som en helhet (Thompson, 1998, s. 14). Når meningen konstrueres innebærer det at flere ulike tolkninger er mulig, følgelig må

⁹⁴ “The model is: the documents claim X, but we can show that Y is the case.” (Silverman, 2014 s. 276)

⁹⁵ Jf.kap.4.5

METODOLOGI OG METODE

tolkningen, ifølge Thompson, underbygges gjennom argumentasjon – og i denne argumentasjonen har forfatterens antatte intensjon ingen privilegert rolle.

For å kunne konstruere tekstens mening på en holdbar måte peker Ricoeur på at man med fordel kan benytte flere fremgangsmåter. Først kan man beskrive og forklare teksten ved å lese den som et forfatterløst objekt. I så fall må teksten beskrives og forklares på bakgrunn av sine indre relasjoner og struktur. Deretter kan man rekonstruere teksten slik at den igjen tar form av å være levende kommunikasjon, og på den bakgrunnen kan man fortolke hva teksten gjør uavhengig av forfatterens intensjon (Ricoeur, 1998). Hvordan man konkret skal gå frem for å forklare og tolke tekstene, henger med andre ord sammen med hvordan tekstene leses, og i denne avhandlingen leses sakkyndighetsdokumentene både som et offentlig forvaltningsdokument og som fortellinger om et barn. Konsekvensene av dette er tema for neste delkapittel.

4.6.2 Et ledd i forvaltningskjeden og en fortelling om et barn

En sakkyndig vurdering utgjør en del av den offentlige forvaltningskjeden i forbindelse med enkeltvedtak om spesialundervisning, men det er også en fortelling, et narrativ, om et barn som skolen ikke klarer å møte på en tilfredsstillende måte. I denne avhandlingen analyseres de sakkyndige vurderingene ved å *lese* tekstene både som offentlige dokument og som fortellinger/narrativ.

Et offentlig dokument er en bestemt sjanger, som reguleres av lovverk og andre former for reguleringer. De sakkyndige vurderingene, som analyseres, er *frie* i den forstand at de er fjernet fra sin opprinnelige lokale kontekst. Linken til forfatterne som i sin tid utarbeidet dem er også brutt, men dokumentene kan likevel ikke tolkes uavhengig av enhver kontekst. Som offentlige dokument er de sakkyndige vurderingene uten tvil en del av en større regulativ situasjonskontekst. Begrepet situasjonskontekst defineres i denne sammenheng som de reguleringer og lover som legger føringer for hvordan en sakkyndig vurdering skal utformes.

METODOLOGI OG METODE

En sakkyndig vurdering kan også leses som en fortelling eller, sagt på en annen måte, som et narrativ. Et narrativ i sin enkleste form består av minimum tre elementer, «an original state of affairs, an action or an event, and the consequent state of affairs» (Czarniawska, 1998, s. 11). Ved å sette disse tre narrative elementene opp mot hovedelementene i en sakkyndighetsprosess (Figur 6), synliggjøres det at den sakkyndige vurderingen har en hovedform som et samsvarer med hovedformen til et narrativ og følgelig kan de sakkyndige vurderingene analyseres som det⁹⁶.

Figur 6; Narrativ vs. Sakkyndighetsvurdering

Definisjon av narrativ	Sakkyndig vurdering
an original state of affairs	En elev har utilfredsstillende læringsutbytte
an action or an event	PPT utreder saken
the consequent state of affairs	Eleven har rett på/ ikke rett på spesialundervisning

Når de sakkyndige vurderingen leses som narrativ rettes fokus mot den sakkyndige fortellingens aktører, og hva de enkeltes narrativ forteller om eleven. Teksten analyseres med andre ord ikke i lys av en ytre kontekst, men fokuserer isolert på tekstenes *indre* liv. Her låner avhandlingen begrepet *actant*⁹⁷ fra narrativ teori ettersom dette begrepet både dekker personer og ulike former for teknologier som benytte for å frembringe kunnskap om eleven.

⁹⁶ Det skal for ordens skyld nevnes at det her ikke er snakk om «narrativ analyse» med referanse til en bestemt analytisk metode. Czarniawska (1998) skriver at hun baserer seg på en antagelse om at det ikke er en strengt spesifikk metode i samfunnsvitenskapelig sammenheng. «All there is are other works as sources of inspiration, an array of various techniques, and a systematic reflection on the work that is done» (Czarniawska, 1998, s. 7-8). Hun oppfordrer derfor til at man, på bakgrunn av inspirasjon fra andres arbeid, utarbeider sin egen metodiske fremgangsmåte. Det er da også det som er forsøkt gjort i denne avhandlingen.

⁹⁷ «Actants are defined entirely by the predicates of action,[...] the actant is the one by whom, to whom, with whom, ... the action is done; it is the one who promises, who receives the promise, the giver, the receiver, etc. Structural analysis thus brings out a hierarchy of actants correlative to the hierarchy of actions» (Ricoeur, 1998b, s. 118-119).

4.6.3 Fire analytiske faser

I denne avhandlingen beskrives den samlede analysen gjennom fire ulike faser.

I den innledende og første fasen leses de sakkyndighetsdokumentene i sin helhet. Hensikten er å få et overblikk over materialet og fokus rettes derfor mot dokumentenes form og struktur.

I andre fase gjennomføres en dirigert innholdsanalyse, som utforsker hva PPT bygger på når de utarbeider en sakkyndig vurdering.

I tredje fase foretas en strukturell analyse som utforsker hvem og hva som kommer til orde, hva de kommer til orde med, og hvordan de ulike fortellingene gis verdi.

I fjerde fase danner funnene fra de tre første fasene grunnlaget for en rekonstruksjon av tekstens enkelte deler til en meningsfull helhet. På grunnlag av den nye meningsfulle teksten gjennomføres en kritisk fortolkende analyse som ikke fokuserer på hva teksten selv sier, men snarere på hva de foregående analysene har avdekket. Til sammen danner disse analysene et grunnlag for å diskutere hva sakkyndighetskunnskapen gjør, med andre ord hva slags sosial virkelighet sakkyndighetskunnskapen konstruerer.

Selv om den analytiske reisen beskrives som at hver fase har beveget seg bent frem, fra start til mål, har det i praksis snarere vært snakk om mange turer frem og tilbake. De mange turene frem og tilbake baserer seg på en erkjennelse av at en tekst ikke kan forstås ved suksessivt å analysere setning for setning (Ricoeur, 1998b). Mening oppnår en, ifølge Ricoeur, først når teksten forstås både ut fra helheten og sine enkelte deler. Med andre ord, forutsetningen for å forstå helheten er at en forstår delene og omvendt. Mening oppnås dermed ikke ved å følge en hermeneutiske spiral, men snarere en hermeneutisk bue hvor forskeren beveger seg frem og tilbake fra helhet til detalj og fra detalj til helhet.

I de følgende delkapitlene blir metodene som er brukt i de ulike analytiske fasene nærmere beskrevet.

4.6.4 Første fase; Naiv dokumentanalyse.

I første fase ble alle de sakkyndige vurderingene lest. Dette er ikke en grundig og systematisk analyse, men en samlet gjennomgang alle dokumentene for å få et overblikk over teksten som helhet. Gjennomlesingen var styrt av et relativt enkelt analytisk spørsmål: **Hva slags tanker og refleksjoner gjør denne forskeren seg etter første gjennomlesing av 153 ulike sakkyndige vurderinger?** For å svare på spørsmålet noterte jeg hele tiden ned tanker og refleksjoner som dukket opp, og særlig merket jeg meg ting som overrasket meg. Tema for denne gjennomlesingen er dokumentenes form og struktur sett i lys av den sakkyndige vurderingens regulative situasjonskontekst, med andre ord de lover og reguleringer som stiller krav til dokumentets utforming.⁹⁸ Som tidligere nevnt er ikke sakkyndige vurderinger ukjent område, derfor hadde jeg i utgangspunktet ikke forventet noen særlige overraskelser. Det var imidlertid en antagelse som skulle vise seg å være feil, og dermed ble det terrenget jeg trodde var kjent plutselig noe mer ukjent. En slik første samlet gjennomgang kan best beskrives som en første naiv analyse av teksten. Begrepet *naiv* er lånt av Ricoeur (1973, s. 116), og det viser til at hensikten med dette analytiske stadiet ikke var å utvikle noen form for dypere forståelse. Hensikten var derimot å få et første overblikk og inntrykk av hva som dominerte. De tankene og refleksjonene som gjennomlesingen førte med seg var imidlertid med på å skjerpe det analytiske blikket, og dirigerte retningen studien tok i de påfølgende analytiske fasene.

4.6.5 Andre fase; Dirigert innholdsanalyse

Avhandlingens andre analyse er betydelig større. Her fokuseres det på hva PPT opplyser at de bygger på, når de utarbeider en sakkyndig vurdering. Metoden som benyttes kan best beskrives som en dirigert innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005).⁹⁹ Innholdsanalyse er en mye brukt metode i både kvantitativ og kvalitativ analyse av tekstlig materiale., og kan generelt beskrives som «the process of organising information into categories related to the central questions of research» (Bowen, 2009, s. 32). Hsieh og Shannon (2005) differensierer mellom tre typer kvalitativ innholdsanalyse (conventional,

⁹⁸ Jf. institusjonen regulative pilar kap.2.3.1

⁹⁹ «Directed content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

METODOLOGI OG METODE

summative og directed), og det er på bakgrunn av deres beskrivelse av *directed content analysis* at denne avhandlingens dirigerte innholdsanalyse er utformet.

I en dirigert innholdsanalyse, tar man utgangspunkt i teori eller tidligere relevant forskning, og på det grunnlaget utvikles det prelimnære koder eller analytiske nøkkelkategorier. En slik form for analyse kan, ifølge Hsieh og Shannon (2005), være velegnet når man søker å bekrefte eller videreutvikle den eksisterende forståelsen og kunnskapen om et bestemt felt. Denne avhandlingen tar, som nevnt innledningsvis, utgangspunkt i at det i de siste årene er blitt rettet kritikk mot sakkyndighetsvurderingenes kvalitet. Kritikken bygger imidlertid i liten grad på forskningsbasert empiri. En dirigert innholdsanalyse vil dermed kunne bidra til å utvide eksisterende kunnskap, samt bekrefte eller avkrefte hvorvidt det er grunnlag for kritikken.

I prosessen med å utvikle innledende nøkkelkategorier ble det tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets veileder til opplæringsloven, da denne veilederen er setter frem noen premisser for hva PPT skal bygge på når de utarbeider en sakkyndig vurdering av god kvalitet. Disse premissene ble sammenholdt med tidligere forskning på feltet og samlet sett førte denne prosessen, som vil bli nærmere beskrevet i kapittel 5.2.1, til at følgende fem nøkkelkategorier konstruert: Observering, Involvering, Klassifisering, Referering, og Kategorisering.

Ved å rette et analytiske spørsmål, i dette tilfellet: **Hva bygger PPT den sakkyndige vurderingen på?** inn mot hvert eneste dokument ble det mulig å hente ut alle tekstelement hvor PPT beskriver hva som er grunnlaget for den sakkyndige vurderingen. Samlet sett konstruerte disse tekstelementene data som ble kodet inn mot de fem nøkkelkategoriene. Data som ikke passet inn i de på forhånd definerte kodene, ble vurdert ut fra om de dannet grunnlag for en ny kategori eller om dataene snarere representerte en underkategori til en av de allerede eksisterende kodene. I henhold til Wesleys anbefaling om å benytte kvalitativ kvantifisering for å underbygge analysen (Wesley, 2014) ble antall koder summert opp. Funnene vurderes i lys av tidligere forskning, og til slutt guidet det institusjonsteoretiske perspektivet og sakkyndighetens historiske referanseramme en kort oppsummering av de institusjonaliserte mønstrene som analysen avdekket.

4.6.6 Tredje fase; Strukturell analyse.

I tredje fase analyseres tekstene som fortellinger. Det innebærer at den regulative situasjonskonteksten ignoreres, og at blikket i stedet rettes mot tekstenes indre sosiale liv.¹⁰⁰ Den analytiske fremgangsmåten som benyttes i denne analysen bygger i all hovedsak på Czarniawska's redegjørelser for strukturell analyse av narrativ (Czarniawska, 1998, 2004).

Strukturell analyse er mye brukt i forbindelse med utforskning av narrativ, og bygger blant annet på den russiske forskeren Propp som på begynnelsen av 1900-tallet analyserte 100 slaviske eventyr.¹⁰¹ Propp fokuserte på de ulike karakterene som er til stede i en fortelling, og merket seg at samme karakter kan utføre ulike typer handlinger, men ulike karakterer kan utføre samme type handling. Handlingenes mening var videre avhengig av hvor i fortellingen de var plassert. Propp konkluderte med at den viktigste komponenten i en fortelling er «the function that an action of a character plays in the whole of the story» (Czarniawska, 2004, s. 77). Propps teorier ble utgangspunkt for Greimas¹⁰² sitt arbeid med å utarbeide en modell for å forstå det organiserende prinsippet for narrative diskurser. Greimas erstattet i den forbindelse Propp sitt begrep karakter (character) med begrepet *actant*.¹⁰³ I denne avhandlingen følges hverken Propp eller Greimas sine analytiske modeller, men i oppbyggingen av analysen i den tredje fasen lånes det fra det metodiske verktøyet disse to utarbeidet. Det sentrale i denne sammenheng er at et narrativ kan defineres og forklares utifra «its actantial structure» (Ricoeur, 1998a, s. 283) og at «an actant might become an actor (acquire a character) or remain an object of somebody else's action» (Czarniawska, 2004, s. 80).

Analysen tar utgangspunkt i at en sakkyndig vurdering består av en hovedfortelling, ført i pennen av PPT. Denne hovedfortellingen består av mange mindre fortellinger hvor PPT refererer til ulike actanter. Analysen begynner med å identifisere actantene som kommer til orde i

¹⁰⁰ Jf. institusjonen kulturelt-kognitive og normative pilarer kap 2.3.3. og 2.3.2.)

¹⁰¹ Vladimir Propp gav i 1928 ut boken 'Morphology of the Folk-Tale'. Boken ble første gang oversatt til engelsk i 1958, men har siden det kommet ut i flere reviderte utgaver. Utgaven fra 2010 er den niende i rekken (Propp, 2010).

¹⁰² Algirdas Julien Greimas var en fransk litteratur- og språkforsker.

¹⁰³ «those who act and are acted upon» (Czarniawska, 2004, s. 81), Se også kap 4.6.1

METODOLOGI OG METODE

hovedfortellingene. Dette gjøres ved å spørre: **Hvem/Hva kommer til orde?** Spørsmålet åpner opp tekstene slik at alle tekstelement hvor det refereres til en actant som forteller noe kan hentes ut og struktureres. De identifiserte actantene, som ble gitt betegnelsene Teknologi, Ekspert, Opplærer, Foresatt og Elev, fungerte med andre ord som den tredje fasens analytiske nøkkelkategorier. Kvalitativ kvantifisering (Wesley, 2014) ble benyttet for å underbygge hvilke actanter som dominerer og hvilke som i mindre grad kommer til orde. Deretter går analysen videre, og denne gang spørres det: **Hva forteller de?** Målet med dette er å se på hva som kjennetegner fortellingene til de dominerende actantene i forhold til fortellingene til de som nesten ikke kommer til orde. Gjennom analysen beskrives og forklares det hvordan PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap synes å konstruere et hierarki av actanter som korrelerer til et hierarki av handlinger (både verbale og nonverbale). På bakgrunn av dette diskuteres det så hvordan sakkyndighetskunnskapen er med på å konstruere sosial virkelighet.

4.6.7 Fjerde fase; Kritisk fortolkende analyse’.

I fjerde fase oppsummeres analysenes resultater så langt, og gjennom en kritisk fortolkende analyse fokuseres det nå på følgende: **Hva fremskrives som viktig, hva synes mindre betydningsfullt og hvordan gis innholdet i den sakkyndige vurderingen legitimitet?**

Som tidligere nevnt påpeker Ricoeur (1998) at man gjennom å beskrive og forklare en tekst, på bakgrunn av analyse av tekstens form, innhold og strukturelle trekk, legger grunnlag for å kunne «rekonstruere» teksten fra sine enkelte deler til en meningsfull helhet som sier noe, gjør noe og dermed bringer med seg et budskap som har konsekvenser. I følge Ricoeur er målet med den samlede tekstanalysen ikke å finne det som er gjemt bak teksten, men å avsløre hva som skjuler seg foran, i den forstand at man ikke ser på hva som skjedde den gangen teksten ble skrevet men hva som kan skje når tekstene leses i fremtid. «To understand a text at this level is to move from its sense to its reference, from that which it says to that which it says it about» (Thompson, 1998, s. 15).

I analysens tre første faser har de analytiske spørsmålene bidratt til å hente ut tekstutdrag som belyser avhandlingens tema. I denne fjerde fasen skjer det

METODOLOGI OG METODE

motsatte. Her benyttes de analytiske spørsmålene til å sette sammen funn fra de foregående analysene og på den måten rekonstrueres den sakkyndige vurderingen. Imidlertid er det ikke en rekonstruksjon av det som en gang var, men en rekonstruksjon av den sakkyndige vurderingen slik den nå fremstår. Ved å fortolke den rekonstruerte sakkyndige vurderingen som en meningsfull og performativ språkhandling, analyseres det nå hvordan denne språkhandlingen finner legitimitet gjennom institusjonens regulative, normative og kulturelt- kognitive pilarer, og hvordan institusjonell legitimitet underbygger sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk om hva som er mest hensiktsmessig¹⁰⁴. Frem til denne fasen har analysen kun adressert det som teksten i dokumentene selv forteller. I denne fjerde fasen går analysen ut over det teksten selv sier og fokuserer på hva teksten konstruerer. På den måten dannes et grunnlag for å diskutere hva sakkyndighetskunnskapen gjør.

Samlet sett beskriver dermed de fire analytiske fasene en reise fra «naive interpretations to critical interpretations, from surface interpretations to depth interpretations» (Ricoeur, 1973, s. 116). Det er imidlertid den siste kritisk fortolkende analysen som, ifølge Ricoeur, gjør hele prosessen meningsfull.

4.7 Metodens troverdighet

Without rigor, research is worthless, becomes fiction, and loses its utility. (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2008, s. 14)

Grundig redegjørelse for studiens metodologi og metode er nødvendig dersom en skal kunne argumentere for at studiens analyser er troverdige. Derfor er da også grunnlaget for analysene blitt beskrevet så grundig som mulig i de foregående delkapitlene. I selve presentasjonen av analysen er det videre lagt vekt på å beskrive prosedyren så godt som mulig, slik at det skal være mulig for leserne å forstå hvordan og hvorfor det konkluderes som det gjør. Det at analysen bygger på detaljert fremstilt rammeverk bidrar til transparens i forskningsprosessen, noe som er nødvendig gitt egen forskningsposisjon¹⁰⁵. Et detaljert rammeverk har for øvrig bidratt til at det har vært mulig å være i forkant med hensyn til å identifisere og eventuelt korrigere element og faktorer

¹⁰⁴ Jf. 'logic of appropriateness', kap.2.3.2

¹⁰⁵ Jf. kap.1.4.1.

METODOLOGI OG METODE

som ville kunne påvirke analysens troverdighet. Et eksempel på dette er bevisstheten rundt, og dermed synliggjøringen av, egen bakgrunn og forskningsposisjon. Gadamer (2006) påpeker at forskeren allerede fra starten av må være sensitiv for tekstens *annerledeshet*, det at teksten ikke nødvendigvis er slik ens forutforståelse tilsier at den er. Slik sensitivitet innebærer likevel ikke at forskeren er nødt til å være nøytral i forhold til tekstenes innhold, ei heller at en må forsøke å *utslette* seg selv og sin egen bakgrunn. Det viktige, sier Gadamer (2006), er å være klar over at man aldri er nøytral og objektiv og at det i seg selv kan føre til skjevhet (bias) med hensyn til hvordan man forstår og tolker teksten. Eget faglig og personlig forhold til forskningsfeltet ble derfor presentert allerede i avhandlingens introduksjon. Egen erfaring kommer også til syne i analysens første fase, der forskerens refleksjoner og tanker som den første gjennomlesingen generer blir presentert. I denne presentasjonen legges det særlig vekt på å få frem det som overrasker.

Ricoeur (1973) hevder at når en begynner å lese en tekst, så forteller ikke teksten leseren hva som er viktig og hva som er mindre viktig. For å kunne forstå hva som er sentralt er man dermed avhengig av «the art of deciphering» (Ricoeur, 1973, p. 106).

I denne undersøkelsen leses tekstene på flere ulike måter, og den samlede forståelsen oppnås ikke før alle elementene er tatt med og tekstens mening kommer frem. Det innebærer at tekstens innhold, etter at analysen er gjennomført, forstås på en ny måte i forhold til den forståelsen man hadde før analysen startet.

I et kapittel som diskuterer den kvalitative metodes troverdighet, er det nærmest umulig å ikke nevne Lincoln og Guba (1985). Wesley (2014) påpeker at deres bok *Naturalistic Inquiry* har blitt stående som en slags Rosetta sten med hensyn til hvordan den kvantitative metodens begreper validitet, reliabilitet og objektivitet kan overføres til kvalitativ forskning. Lincoln og Guba utarbeidet de alternative begrepene *credibility* (troverdighet), *transferability* (overførbarhet), *dependability* (pålitelighet) og *confirmability* (bekreftbarhet), og foreslår konkrete prosedyrer som den kvalitative forsker kan følge for å operasjonalisere de fire begrepene. Wesley (2014) tar utgangspunkt i Lincoln og Gubas arbeid, men bearbeider og tilpasser dette til spesifikt å gjelde kvalitativ dokument analyse. Ettersom denne studien baserer seg ene og alene

på kvalitativ dokumentanalyse benyttes i det følgende Wesley's retningslinjer som et grunnlag for å diskutere den analytiske metodens troverdighet.

4.7.1 Triangulering

Wesley (2014) påpeker at triangulering, hvor forskeren enten bruker flere ulike metoder, flere ulike datakilder, eller samarbeider med flere uavhengige forskere, bidrar til å styrke en studies samlede troverdighet. I denne avhandlingen er det kun gjennomført kvalitative dokumentanalyser (om enn på ulik måte) det er bare sakkyndige vurderinger som utgjør kilden til data. Avhandlingen er heller ikke utarbeidet som et ledd i et større forskningsprosjekt hvor flere uavhengige forskere deltar. Trianguleringen må dermed ivaretas på andre måter. En måte som Wesley (2014) anbefaler, og som denne studien benytter seg av, er kvantifisering av funnene. Kvantifisering «bolsters (the reader's confidence in) the precision of the analysis» sier Wesley (s.147) og kvalitativ kvantifisering, underbygger dermed analysens troverdighet. I denne avhandlingens analyseprosess bidrar kvantifiseringen til å synliggjøre hvordan noen elementer dominerer fremfor andre.

En annen trianguleringsmåte, som Wesley anbefaler, er å diskutere analysens funn med de som har bidratt med data (såkalt *member-checking*). I denne avhandlingen ville det betydd at analysen ble diskutert med ulike PP-rådgivere. En slik diskusjon er imidlertid ikke lagt inn i utarbeidningen av studiens metode, noe som vil kunne være et argument for at analysen ikke er så troverdig som man kunne ønske. På den annen side er jeg som forsker selv tidligere PP-rådgiver (og i uformelle settinger og på privat basis er analysens funn blitt diskutert med tidligere kollegaer) slik at så lenge jeg som forsker er åpen og reflekterende i beskrivelsen av den analytiske prosessen vil det til en viss grad kunne dekke opp for manglende formell diskusjon med andre PP-rådgivere. «The objective of member-checking is to provide at least some safeguard as to the authenticity of the researcher's interpretation of the text» sier Wesley (2014, s. 148). I utarbeidningen av denne analysens metode er det derfor lagt vekt på å diskutere funnene opp mot tidligere forskning. Eventuelle indikasjoner på avvik mellom egne funn og andres forskningsresultat blir imidlertid ikke tolket som at en av analysene er feil. «Any disjunction between those findings and the author's own interpretation should not be taken necessarily as a refutation of

METODOLOGI OG METODE

the former, but rather a point to be explored during the analysis» (Wesley, 2014, s. 148). Følgelig vil undersøkelsens data både bli beskrevet og vurdert.

4.7.2 Intens eksponering og grundig beskrivelse

Ved kvalitativ dokumentanalyse bør forskeren «immerse themselves in their texts and produce detailed accounts of their findings» (Wesley, 2014, s. 148). I denne avhandlingen bidrar studiens design til at teksten utsettes for en serie av repeterte lesinger. I første fase ble alle tekstene lest gjennom. I fase 2 og 3 intensiveres eksponeringen teksten utsettes for gjennom at både den kvalitative innholdsanalysen og den narrative analysen forutsetter at tekstene kodes. Selve kodingen er en omfattende prosess, hvor teksten gjennomgås flere ganger. Gjennom den samlede analytiske prosessen er dermed materialet blitt utsatt for intens eksponering over en lang periode.

I selve presentasjonen av analysen er det lagt vekt på at teksten blir rikelig illustrert med eksempler og direkte sitat fra tekstene som analyseres. Samtidig utforskes de samme sakkyndige vurderingene i flere faser, slik at moment som kommer til syne i en fase, kan følges opp og utforskes nærmere i neste. Samlet sett gis det dermed en grundig beskrivelse av innholdet i de sakkyndige vurderingene, noe som igjen bidrar til troverdigheten med hensyn til de analyser som er gjort.

4.7.3 Prosessrevisjon og kritisk tolkning

Kvalitativ dokumentanalyse innebærer at forskeren i løpet av prosessens må ta et utall vanskelig og subjektive valg. (Eks: Hvilke dokumenter skal inkluderes/ekskluderes, hvilke kategorier skal benyttes, hvor mye «bevis» skal til for å konkludere med at en har et funn?). Wesley (2014) påpeker at man ikke kan gjøre sine valg på bakgrunn av et det finnes et spesifikt rette svar på hva man bør gjøre. Konsekvensen for metodens troverdighet er dermed at man gjør rede for de valg man tar. I utarbeidingen av denne avhandlingen er det derfor lagt vekt på å fortelle om de valg som er gjort, og hvilke alternative muligheter som er valgt bort. Det å synliggjøre at andre veier kunne vært tatt bidrar til å styrke forståelsen av at denne avhandlingens analyser bare er en av flere mulige, samtidig som den detaljerte prosessbeskrivelsen bygger opp under og styrker

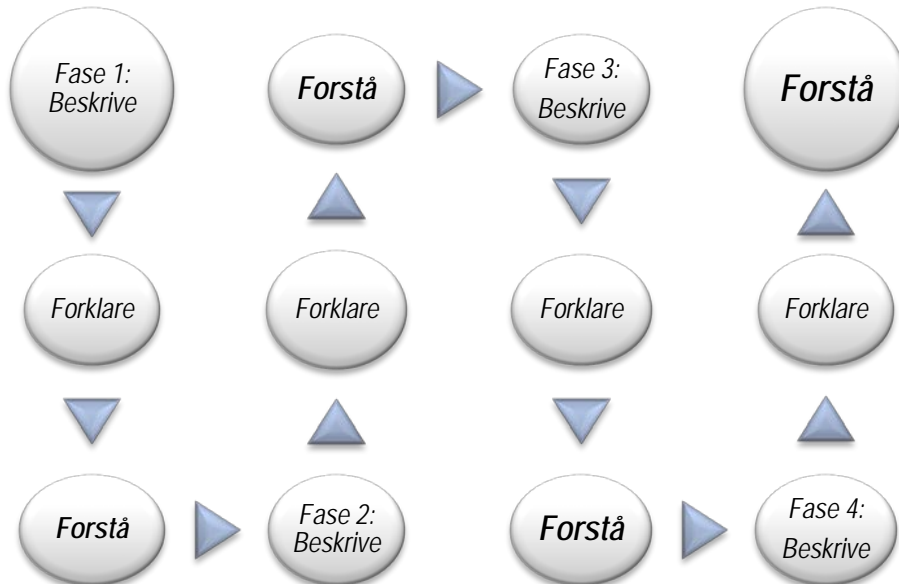
METODOLOGI OG METODE

de valg som er gjort og dermed også de funn som rapporteres. Ettersom den kvalitative dokumentanalyse ikke har som mål å bevise at den fremlagte tolkningen er den eneste riktige, er det ikke negativt at alternative analyser er mulig, men det er et klart behov for å kritisk diskutere troverdigheten og gyldigheten av denne studiens analyser. Dette blir da også gjort i kap.5.6.

Som tidligere nevnt, baserer ikke denne avhandlingen seg på én bestemt metodisk fremgangsmåte. Den baserer seg derimot på flere ulike typer kvalitativ dokumentanalyse. Kvalitativ innholdsanalyse er en av disse, og derfor er det verdt å merke seg at kvalitativ innholdsanalyse er blitt kritisert for å ha et uklart teoretisk fundament (Silverman, 2014). Silverman peker i tillegg på at konklusjoner som trekkes på bakgrunn av kvalitativ innholdsanalyse kan virke noe banale. For å motvirke en eventuell banalitet, blir den kvalitative innholdsanalysen (fase 2) underbygget av en strukturell analyse (fase 3). Ricoeur har for øvrig påpekt at en strukturell analyse er en nødvendighet for kritisk tolkning, ettersom en strukturell analyse bidrar til at tolkningsprosessen kan bevege seg fra en overfladisk semantikk¹⁰⁶ til en dypere og mer grunnleggende forståelse av teksten (Ricoeur, 1973). «It is this depth semantics which constitutes the genuine object of understanding and which requires a specific affinity between the reader and the kind of things the text is about» (Ricoeur, 1973, s. 113). Samlet sett begynner dermed den analytiske prosessen med en beskrivelse, som en så forsøker å forklare, for på den måten å forstå. Denne prosessen gjentas flere ganger, før den til slutt ender opp med en ny forståelse som ikke bare handler om hva teksten sier men hva teksten gjør.

¹⁰⁶ Begrepet semantikk refererer til læren om ord og setningers betydning

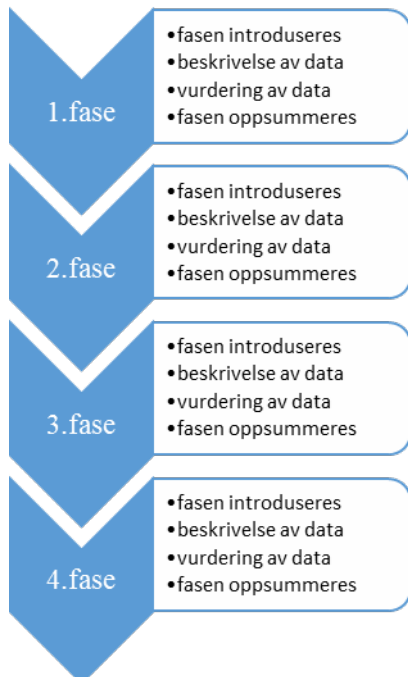
METODOLOGI OG METODE



Figur 7; Analytisk prosess

Hele prosessen fremskrives så nøyaktig og grundig som mulig, og på den måten underbygges metodens og studiens troverdighet.

5 ANALYSEPROSESS OG RESULTAT



Presentasjonen av avhandlingens data og analyser er delt opp i fire hovedkapitler, ett for hver fase. Hvert kapittel innledes med en kort redegjørelse for analysens fokus, samt beskrivelse av hvordan data ble konstruert. Deretter beskrives de konkrete funnene som er gjort. Funnene illustreres blant annet via direkte sitat fra sakkyndighetsdokumentene, og for at det ikke skal være noen tvil om hvilke tekstelement som er hentet direkte fra en av de 153 sakkyndighetsvurderingene, er alle disse sitatene uthevet og kursivert. Funnene vurderes opp mot tidligere forskning og teori før fasen oppsummeres. Deretter beveger presentasjonen seg videre til en ny fase.

Figur 8; Analysekapittelets oppbygging

Den retningsgivende veiviseren for både prosess og presentasjonen finnes i den overordnede problemstillingen og i det konkrete forskningsspørsmålet som analysen søker å besvare. Før analysen presenteres kan det derfor være hensiktsmessig å minne om at den overordnede problemstillingen er:

Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?

og at det konkrete forskningsspørsmålet er:

Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning?

5.1 En naiv analyse av sakkyndighetsvurderingens særtrekk

En forutsetning for forståelse er at man først orienterer seg og får et overblikk over situasjonen (Ricoeur, 1998b). Hensikten med denne første fasen er dermed ikke å utvikle noen form for dypere forståelse, men snarere å få et overblikk over materialet, og på den måten danne et første inntrykk av hva slags handlings- og tankemønstre som synes å dominere når PPT utarbeider en sakkyndig vurdering.

5.1.1 Sakkyndighetsdokumentenes form og struktur

Det innledende fokus var rettet mot tekstens form¹⁰⁷ og struktur. Utgangspunktet var de lover og reguleringer som stiller krav til sakkyndighetsvurderingens utforming. Metoden som ble benyttet var enkel. Alle de 153 sakkyndige vurderingene ble lest i sin helhet, samtidig som løpende tanker og refleksjoner ble nedtegnet i et memonotat. Det er dette memonotatet som danner grunnlaget for framskrivningen av første fase

5.1.1.1 Beskrivelse av data

Når man begynner å lese en sakkyndig vurdering, får man umiddelbart inntrykk av at dette er et lovregulert forvaltningsdokument. Det dominerende bildet er at det henvises til opplæringslovens paragrafer allerede i overskriften og kun et fåtall av dokumentene har en overskrift uten slik referanse.

Under følger to eksempler som illustrerer sakkyndighetsdokumentenes dominerende overskriftsform.

**SAKKUNNIG VURDERING ETTER OPPLÆRINGSLOVA § 5-3,
AV BEHOV FOR SPESIALUNDERVISNING ETTER § 5-1, GJELDANE
FOR SKULEÅRET
2014-2015.¹⁰⁸**

¹⁰⁷ Tekstens form og struktur refererer til hvordan dokumentet er utformet mht. overskrifter og avsnitt, generell språkføring og begrepsbruk

¹⁰⁸ Dokument nr.33

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*Sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning etter Opplæringsloven §5-1 for skoleåret 2014/2015.*¹⁰⁹

Dokument som ikke viser til opplæringsloven i selve overskriften, viser i flere tilfeller til denne rett etterpå. En typisk følgetekst slår fast at loven utpeker PPT som sakkyndig instans, og poengterer at tjenesten har ansvar for å se til at den sakkyndige vurderingen er i samsvar med lov og regelverk.

Det er ikke uvanlig med direkte sitat av opplæringslovens paragrafer. I all hovedsak er det §5-1, *Rett til spesialundervisning*, og § 5-3, *Sakkunnig vurdering*, som blir sitert. Det finnes imidlertid også eksempler på at sakkyndighetsdokumentet innledes med sitat av § 5-4, *Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning*, og § 5-6 *Pedagogisk-psykologisk teneste*. Gjennomgangen av 153 sakkyndige vurderinger viser at referansene til opplæringsloven gjennomgående er korrekte. Merkingen i henhold til offentlighetslov og forvaltningslov er imidlertid mangelfull, og i enkelte tilfeller også ukorrekt. I materialet finnes det nemlig flere eksempler på at det henvises til Offentlighetslovens §5a. §5a ble imidlertid erstattet med §13 så langt tilbake som i 2006.

Forvaltningslovens § 13 pålegger alle som utfører tjenester eller arbeider for et forvaltningsorgan taushetsplikt. Denne taushetsplikten er avgjørende med tanke på elevs rett til personvern. I forarbeidet til gjeldene opplæringslov, poengteres det da også at PP-tjenestens arbeid med sakkyndige vurderinger må følge reglene i forvaltningsloven. Denne bestemmelsen medfører at den sakkyndige vurderingen, som et saksforberedende dokument, er underlagt en rekke krav (NOU 1995:18, 1995, s. 134). Et krav, som ivaretar personvernet, er at det ikke skal være noen tvil om at innholdet i den sakkyndige vurderingen er unntatt offentlighet. Dokumentet må derfor merkes tydelig. Det som imidlertid trer frem ved gjennomlesingen av denne studiens materiale, er at forvaltningslovverkets paragrafer fremstår som langt mindre dominerende enn paragrafene i opplæringsloven. I motsetning til opplæringslovens paragrafer som gjerne får plass i dokumentets overskrift, er henvisningen til offentlighetslov og forvaltningslov som regel plassert med liten skrift øverst i

¹⁰⁹ Dokument nr.170

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

høyre hjørne. Flere dokumenter (31¹¹⁰ av 153) er heller ikke påført noen form for tekst som viser at dokumentet er unntatt offentlighet¹¹¹. Det kan tenkes at enkelte PP-kontor lagrer sakkyndighetsdokument i en mappe som er påført *unntatt offentlighet*, men en slik ordning vil ikke, slik jeg forstår lovteksten, tilfredsstillende lovens krav til merking.

Når man ser nærmere på utformingen av de 153 sakkyndighetsdokumentene er det tydelig at de fem punktene som nevnes i opplæringslovens §5-3¹¹² i all hovedsak benyttes som deloverskrifter, eller som et utgangspunkt for en sakkyndighetsdokumentets ulike avsnitt. Lovteksten siteres direkte eller gjenfinnes i redigert form i dokumentets deloverskrifter. Sakkyndighetsdokumentets er imidlertid ikke bare preget av henvisning og referanse til lov og regelverk, det er også preget av at dokumentets forfatter gjennomgående fremstår som et større vi. Det er med andre ord ikke PP-rådgiveren men *Vi*, PPT, som snakker. Den overordnede *Vi-posisjonen* understrekes av at dokumentene i så godt som alle tilfeller er undertegnet både av saksbehandler og leder. Her kan det bemerkes at selv om det ikke ble foretatt noen kvantifiseringer under første gjennomlesing av materialet, har dette blitt gjort i ettertid. På bakgrunn av et systematisk søk, ved bruk av NVivo, ble det synliggjort at forfatteren kun bruker Jeg/Eg form i 11 av 153 dokument. Blant disse 11 identifiseres det kun fire dokumenter hvor forfatteren omtaler seg selv som Jeg/Eg mer enn en gang.

Gjennomlesningen viste videre av at dokumentene preges av et formelt *saksbehandlingsspråk* og det er en betydelig bruk av fagspesifikke termer.

Hans sprikende resultater på indeksen proseshastighet antyder at han kan variere i forhold til mental, motorisk bearbeiding,

¹¹⁰ Ett av disse 31 dokumentene (nr 33) var riktignok merket med fortrolig.

¹¹¹ De resterende 122 dokumentene er merket, men måten dette gjøres på, og detaljrikdommen i referansen varierer. Det er ikke uvanlig at det kun vises til offentlighetslov og ikke forvaltningslov.

¹¹² Opplæringslovens §5-3 pålegger PPT å utrede og ta stilling til følgende: 1) elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, 2) elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen, 3) realistiske opplæringsmål for eleven, 4) om en kan hjelpe på elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet og 5) hva slags opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova §5-3).

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*oppmerksomhet, evnen til å diskriminere visuelle stimuli, inhibering av responser og i noen grad arbeidshukommelse.*¹¹³

Det overstående eksempelet er hentet fra en sakkyndig vurdering utarbeidet for en gutt i 8.klasse. I sitatet oppsummerer PPT en utredning basert på evnetesten WISC. Eksempelet, som ikke er enestående, synliggjør hvordan utredning og vurdering basert på spesifikke tester refereres og gjøres rede for med et fagspesifikt språk som få, utenom de som selv er sertifisert til å utføre testen, har forutsetning for å forstå. Den sakkyndige diskursen om eleven som utredes og vurderes har klare likhetstrekk med en medisinsk-psykologisk fagdiskurs. Det dominerende inntrykket er at elevene beskrives ved hjelp av diagnoser eller diagnoselignende betegnelser. Anamnese utgjør en del av PP-tjenestens undersøkelse og det snakkes eksempelvis om internaliserte og eksterne vansker i det kliniske området. Beskrivelsen av elevens vansker blir med andre ord en beskrivelse av symptom.

Dokumentene er gjennomgående utformet slik at man først gir en beskrivelse av hva som ligger til grunn for den vurderingen som er gjort. Deretter konkluderes det med hvorvidt PPT tilrår spesialundervisning eller ikke, hvor mange timer som skal benyttes og om det skal foregå alene, i liten gruppe eller innenfor klassens ramme. I de fleste tilfellene nevnes det også hvem som bør gjennomføre undervisningen. Mot slutten av dokumentet listes det opp eller beskrives ulike forslag til mål og tiltak. Denne siste delen av dokumentet er imidlertid, som allerede nevnt, ikke blitt analysert noe nærmere, likevel kan det bemerkes at den første gjennomlesingen synliggjorde at det i flere tilfeller listes opp generelle tiltak som baserer seg på en gitt diagnose.

Sakkyndighetsdokumentene utredningsdel er det første man møter når man begynner å lese. I mange dokument var det imidlertid påfallende vanskelig å slutte seg til hva som ville bli konklusjonen, og temmelig like vanskebeskrivelser førte nødvendigvis ikke til samme resultat. Det dannet seg imidlertid ett inntrykk som tilsa at dersom BUP eller HABU hadde bidratt i utredningen så ble det konkludert med at eleven hadde behov for spesialundervisning.

¹¹³ Dokument nr.106

5.1.1.2 Vurdering av data

Hva slags tanker og refleksjoner gjør så denne forskeren seg under første gjennomlesing av 153 ulike sakkyndige vurderinger? Gjennomgående danner gjennomlesingen et bilde som tilsier at de 153 sakkyndige vurderingene er rimelig like med hensyn til form og struktur. Et slikt inntrykk støtter opp under tidligere registreringer av at PP-tjenestene gjennomgående arbeider mer likt enn det man i utgangspunktet ville tro (Fylling & Handegård, 2009). Herlofsen som i sin studie utforsket åtte sakkyndige vurderinger fant imidlertid at sakkyndighetsvurderingene var preget av å være nokså varierende med tanke på utforming. Hun forklarer dette funnet med mangelen på felles formkrav (Herlofsen, 2013). Det finnes imidlertid ikke en fast bestemt nasjonal sakkyndighetsmal som setter ramme for hvordan en sakkyndig vurdering skal utformes¹¹⁴. Det enkelte PP-kontor har dermed stått fritt med hensyn til å utvikle en egen mal.

Den første gjennomlesingen av denne studiens materiale indikerer at opplæringslovens kapittel fem i stor grad er styrende for sakkyndighetsdokumentets form ettersom punktene i loven gjenfinnes i dokumentets avsnittsoverskrifter. Hvorvidt innholdet i de enkelte avsnittene også er i samsvar med lovens intensjon var det på dette stadiet i analyseprosessen ikke mulig å si noe om. Men dersom en tar i betraktning at PP-tjenestens institusjonelle praksis gis legitimitet dersom den er etablert og opererer i samsvar med formelle lover og reguleringer¹¹⁵, så vil det ikke være urimelig å anta at loven også regulerer måten selve teksten utformes på. Dokumentene som denne studien har gjennomgått innledes jevnt over med henvisning til, eller sitat av, lovens paragrafer. Slik henvisning sender signaler til leseren om at dokumentet er utarbeidet av en offentlig autoritet og at teksten er utarbeidet i henhold til gjeldende lov og regelverk, og i det ligger det underforstått at saksbehandlingen har vært forsvarlig. En vil på en slik

¹¹⁴ Udirs nettside tilbyr i dag forslag til mal, men denne er av relativt ny dato og kom ikke på plass før Udir oppdaterte og digitaliserte den trykte utgaven av *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Udir, 2009). Høsten 2014, da denne studiens materiale ble samlet inn, forelå veilederen fremdeles bare i trykt form, og i den utgaven finnes det ingen slik mal. Hvert enkelt PP-kontor var i 2014 dermed ansvarlige for å utarbeide sin egen mal.

¹¹⁵ Jf. kap.2.3.1.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

bakgrunn kunne anta at dokumentet er utarbeidet i samsvar med regelverkets formkrav.

Noe som skaper grobunn for refleksjon er imidlertid at gjennomlesingen viste at refereringen til offentlighetslov og forvaltningslov ikke bare er mangelfull og varierende, i enkelte tilfeller er den også feil. Det gir grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt sakkyndighetskunnskapen legger vekt på betydningen av å ivareta formell sikring av elevers rett personvern. I følge datatilsynet¹¹⁶ er personvern en forutsetning for demokratisk deltagelse i samfunnet, og ettersom en sakkyndig vurdering inneholder sensitive personopplysninger er det et ubetinget krav at den sakkyndige vurderingen er merket med «Unntatt offentlighet, jfr. offentleglova § 13, jfr. forvaltningsloven § 13» (Herlofsen, 2013, s. 132). I de åtte sakene, fra to ulike kommuner, som Herlofsen analyserer finner hun imidlertid ikke noen dokument med korrekt henvisning til offentlighetslov og forvaltningslov. Hun finner derimot, på samme måte som i denne studien, at det henvises til forvaltningslovens §5a, og påpeker at dette synliggjør at dokumentenes mal ikke er oppdatert etter at endringen trådte i kraft i 2006. Imidlertid, ettersom alle de åtte sakkyndige vurderingene hun studerte var merket «unntatt offentlighet», tolker hun dette som at «kommunene har en intensjon om å gjøre dette riktig» (Herlofsen, 2013, s. 113). Problemet er, ifølge Herlofsen, at kommunen har manglende kompetanse med hensyn til hvordan det skal gjøres juridisk korrekt. Her skal det bemerkes at Herlofsen fant dette i dokumenter utarbeidet i 2007. Den manglende oppdateringen kan derfor forklares med at det er kort tid siden endringen skjedde. Når denne studien registrerer samme fenomen på dokumenter utarbeidet for skoleåret 2014/15, stiller saken seg i et litt annet lys. Når en slik feilaktig henvisning til lovparagraf kan bli stående i nærmere ti år, skyldes det neppe at PPT ikke har hatt tid til å oppdatere malen. Den første gjennomgangen av denne studiens 153 dokumenter gir derfor ikke grunnlag for å avvise Herlofsens tolkning, men jeg finner hennes forklaring om at intensjonen om korrekt lovhenvisning er tilstede men at kompetansen mangler, noe utilfredsstillende.

Tar man et institusjonsteoretisk perspektiv så vil enhver lovhenvisning bygge opp under den sakkyndige vurderingens regulative legitimitet. I denne

¹¹⁶ <https://www.datatilsynet.no/om-personvern/hva-er-personvern/>

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

sammenhengen fremstår opplæringsloven som langt mer betydningsfull enn de mer generelle lovene som styrer forvaltningspraksis. Min analyse er at sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk tilsier at det er viktig at sakkyndighetsdokumentet fremstår som et lovregulert forvaltningsdokument, men at forvaltningsloveverkets paragrafer kun er en formalitet, og dermed av liten betydning for selve utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering. I en travel arbeidshverdag er det derfor ikke utenkelig at oppdatering med hensyn til forvaltningslovverket nedprioriteres. Selv om denne første gjennomlesingen av sakkyndighetsdokumentene gir signaler om at det er opplæringslovens paragrafer som langt på vei styrer og regulerer sakkyndighetsvurderingens form og struktur, så kan denne analytiske fasen hverken bekrefte eller avkrefte om loven også styrer og regulerer sakkyndighetsdokumentets innhold. Videre, dersom det stemmer at forvaltningslovverket på mange måter forstås som en formalitet, så kan man heller ikke ta for gitt at sakkyndighetsvurderingen er utformet i samsvar med opplæringslovens intensjoner. Følgelig er det grunn til å stille spørsmål ved om sakkyndighetskunnskapen i praksis motvirker eller medvirker til at systemet fungerer slik det var meningen at det skulle.

Et annet funn som er gjort i denne første fasen, er at sakkyndighetsvurderingene preges av at forfatterens posisjon ikke viser tilbake til PP-rådgiveren som førte teksten i pennen, men til PPT som organisasjon. En slik forfatterposisjon¹¹⁷ speiler vanlig praksis innenfor offentlig forvaltning og understreker at det ikke er den individuelle saksbehandler som alene står ansvarlig for dokumentets innhold. Forfatterposisjonen understreker imidlertid det asymmetriske forholdet mellom PPT som produsent, av de sakkyndige vurderingene, og skole/foresatte/elev som mottakere. En slik asymmetri skaper også avstand, som igjen forsterkes ved at det benyttes et formelt saksbehandlingsspråk og fagspesifikke termer. Stenberg (2006) påpeker, i sin studie av PP-rådgiveres tilnærming til problematferd, at spesialiserte diskurser kan medvirke til at PPT får en tydelig identitet. Men det vil også kunne føre til sterk isolasjon, ettersom en utstrakt bruk av fagtermer isolerer de som behersker den spesialiserte

¹¹⁷ Forfatterposisjon må ikke forveksles med forfatterens intensjon. I denne avhandlingen er det tidligere gjort rede for at det ikke er noen målsetting å prøve å forstå forfatterens intensjon når dokumentet ble utarbeidet. Forfatterens posisjon i forhold til leseren kan imidlertid, slik jeg ser det, beskrives uavhengig av en eventuell intensjon

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

diskursen fra de som ikke gjør det (Stenberg, 2006). Det at sakkyndighetsdokumentene generelt utformes i en fagspesifikk og spesialisert språkdrakt, gir grunn til å undres over om PPT sitt institusjonaliserte handlings- og tankemønster har ført til at sakkyndighetskunnskapen ikke reflekterer nødvendigheten av at lærer, foresatte og elev, forstår det som står i dokumentet.

Opplæringsloven poengterer at eleven og elevens foresatte har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen, men hvor enkelt er det å gjøre seg kjent med et innhold og eventuelt komme med en respons dersom vurderingen benytter ord og begreper man ikke har noen forutsetning for å forstå? Mjøs (2007) fant i sin studie at det kun var spesialpedagogene som så faglig nytte av PPTs sakkyndige vurderinger. Spesialpedagogene pekte i den forbindelse også på nytten av og behovet for samarbeid med andre fagpersoner når tiltak for enkeltelever skulle utarbeides. Lærerne ga imidlertid uttrykk for at den sakkyndige vurderingen ikke hadde faglig verdi, men kun tjente som et middel til å utløse ressurser. Konsekvensen av det var at mange lærere ikke engang brydde seg med å lese de sakkyndige vurderingene (Mjøs, 2007). Mjøs påpeker at dette funnet kan forstås som et uttrykk for at spesialpedagogenes profesjonelle sikkerhet gjorde det lettere å se hva elevene trengte hjelp med. En annen alternativ tolkning kan være at det kun var spesialpedagogene som forsto innholdet. Et sterkt fagspesifikt språk hindrer en som ikke er kjent med diskursen å dra nytte av innholdet. Usikkerhet som følge av ordlydens kompleksitet kan følgelig hindre læreren i å gi respons på hvorvidt vurderingens innhold kan ha verdi utover det rent økonomiske aspektet. Gitt at den sakkyndige vurderingen har betydning for tilpasning av elevens ordinære opplæringstilbud, vil et sterkt fagspesifikt språk også kunne virke hemmende på elevens mulighet for tilhørighet og deltakelse i den ordinære opplæringssituasjonen.

Forvaltningslovens § 17 understreker at det ikke kan fattes noen form for enkeltvedtak før saken er så godt opplyst som mulig. En konsekvens av dette er at en sakkyndige vurderingen må være konkret utformet og ha et klart og forståelig språk, slik at det ikke er tvil om hva som er grunnlaget for tilrådingen som gis (Herlofsen, 2013). Herlofsen stiller for øvrig spørsmål ved hvorvidt lovens juridiske språkdrakt er tilgjengelig og forståelig nok for at PPT skal kunne praktisere det. Et like viktig spørsmål, som reiser seg på bakgrunn av den

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

første gjennomlesingen, er hvorvidt sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte handlings- og tankemønster bidrar til at dokumentets språkdrakt er tilgjengelig og forståelig for lærer, foresatte og elev. Regelverkets intensjon om inkludering, tilhørighet og deltakelse kan, slik jeg ser det, neppe sies å være ivaretatt dersom innholdet i dokumentet ikke er forståelig for dem det faktisk angår.

5.1.2 *Å gjøre det kjente ukjent*

Ved oppstarten av første fase, bar jeg på en forutforståelse som tilsa at jeg raskt ville forstå om PPT mente at eleven som ble utredet kunne ha utbytte av ordinær tilpasset opplæringen eller ikke. Det kom dermed som en stor overraskelse at så ikke var tilfelle. De sakkyndige beskrivelsene av utredningen som var gjort var ikke nok til at en (jeg) som har lang erfaring både som produsent (PP-rådgiver) og godkjenner (PP-leder) av sakkyndige vurderinger klarte å forutse hva PPT ville komme til å konkludere med. Annen forskning, som har analysert hva som kjennetegner de elevene som har spesialundervisning, peker på at sjansen for å få spesialundervisning øker dersom det er lav kvalitet på ordinær opplæring, og/eller eleven har svake skolefaglige prestasjoner, vansker eller lav skåre på evnetester samt lave verdier når momenter som trivsel, motivasjon og læringshemmende atferd skåres (Haug, 2017b). Forskerne understreker imidlertid at disse momentene ikke kan forklare alt. Det er i den forbindelse verdt å merke seg at for hver elev som får spesialundervisning, så er det nesten alltid mulig å identifisere en relativt lik elev som ikke får det (Haug, 2017b). En medvirkende forklaring kan være at lovens kriterier for å få spesialundervisning er uklare og baserer seg på PPT sitt skjønn (Knudsmoen et al., 2011). Følgelig kan man, i noen tilfeller, ikke se bort fra at tilfeldighetene rår (Haug, 2017b). Det er heller ikke usannsynlig at den sakkyndige konklusjonen er påvirket av utenforliggende forhold som ikke er beskrevet i den sakkyndige vurderingen. Nå i etterkant, er det dermed ikke så underlig at det som i utgangspunktet var kjent i enkelte tilfeller fremsto som ukjent. Det konkrete forskningsspørsmålet bidro for øvrig til at også andre mer ukjente aspekter ble forsterket. Gjennom å endre fokus, fra hvorvidt det var grunn til å tilrå spesialundervisning, til hva som dominerte med hensyn til form og struktur ble det synlig at forvaltningslovens paragrafer langt på vei fremsto som en

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

formalitet. Ved å lese tekstene med et, for meg nytt, fokus dannet det seg også et inntrykk som indikerer at de sakkyndige vurderingenes utforming og språkform konstruerer avstand til alle som ikke behersker den spesialiserte diskursen. En slik avstand vil kunne assosiere PP-tjenestens kunnskap med det medisinske fagfeltets kunnskapsregime, men samtidig kan man ikke se bort fra at tjenesten på mange måter isoleres (Stenberg, 2006). Dermed kan man spørre seg om en slik isolasjon kan føre til at tjenesten går glipp av kunnskap som er utviklet blant de som ikke behersker den spesialiserte diskursen?

Alt i alt bidro gjennomlesingen av studiens samlede materiale og den naive analysen i første fase til å gjøre det kjente ukjent. Det var følgelig spennende å bevege seg over i analysens andre fase, da den forhåpentlig ville kunne gi mer utfyllende og utdypende kunnskap om hva som er grunnlaget for PP-tjenestens sakkyndige vurderinger.

5.2 En dirigert innholdsanalyse av sakkyndighetsvurderingens grunnlag

Kunnskap om hva PPT generelt sett velger å bygge sakkyndighetsvurderingen på bidrar til å klargjøre hva slags handlings- og tankemønster som er blitt institusjonalisert. I denne fasen fokuseres det følgelig på grunnlaget for sakkyndighetsvurderingen. Eller rettere sagt på hva som fremskrives som det sakkyndige utrednings- og vurderingsgrunnlaget.

PPT har ansvar for å utarbeide en «helhetlig utredning ut fra den dokumentasjonen som kan fremskaffes» (Udir, 2009, s. 57). Det innebærer at tjenesten i ethvert tilfelle må vurdere hva slags opplysninger det er behov for å innhente fra andre, og hvilke egne undersøkelser man har behov for å gjøre. Det institusjonsteoretiske perspektivet tilsier imidlertid at det er grunn til å anta at det som trer frem som dominerende praksis trolig speiler det som er blitt institusjonalisert.

Analysen i denne fasen er, som tidligere nevnt, utformet som en dirigert innholdsanalyse, da dette er en velegnet metode når man søker å bekrefte eller videreutvikle den til nå etablerte forståelsen av hva en sakkyndig vurdering bygger på.¹¹⁸ I en dirigert innholdsanalyse kodes derfor tekstene opp mot forhåndsdefinerte nøkkelkategorier som er blitt utviklet på bakgrunn av eksisterende kunnskap (Hsieh & Shannon, 2005). Innledningsvis vil det derfor bli gjort rede for hva som ligger til grunn for utviklingen av de fem nøkkelkategorien. Deretter følger en beskrivelse av hvordan data ble konstruert. De konkrete funnene blir så beskrevet og vurdert opp mot annen forskning og teori. Til slutt gjøres det en oppsummering av denne fasens bidrag til studien som helhet.

5.2.1 Analysens fem nøkkelkategorier

Utviklingen av denne andre fasens analytiske nøkkelkategorier: Observering, Involvering, Klassifisering, Referering og Kategorisering, tok utgangspunkt i de anbefalingene som Udir gir i sin veileder til opplæringsloven (Udir, 2009). For selv om lovverket ikke sier noe om hvordan en sakkyndig vurdering

¹¹⁸ Jf.kap.4.6.5.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

konkret skal gjennomføres eller hva PPT skal bygge vurderingen på ¹¹⁹, så legges det likevel regulative føringer. I Udir sin veileder poengteres det at PPT kan benytte seg av ulike kilder og metoder i sakkyndighetsarbeidet, og det anbefales videre at tjenestens sakkyndige vurdering bygger på følgende strekpunkt :

- *Samtale med eleven/foreldrene.*
- *Utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen.*
- *Egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver.*
- *Rapporter og utredninger fra andre sakkyndige.*
- *Samtale med andre berørte.*

(Udir, 2009, s. 58)

- Samtale med eleven/foreldrene.

Viktigheten av «samtale med eleven/foreldrene» (strepunkt 1) er poengtert både i norsk og internasjonal forskning (eksempelvis: Anthun, 2002; Hart, 2011; Herlofsen, 2013; O'Connor et al., 2005) men norsk forskning har frem til nå ikke gitt et tilfredsstillende svar på hvorvidt og eventuelt hvordan samtale med elev/foresatte danner grunnlag for den sakkyndige vurderingen.¹²⁰ Ved å opprette nøkkelkategorien **Involvering**, ble det mulig å samle alle tekstelement som viser at PPT bygger den sakkyndige vurderingen på samtale med elev og/eller foresatte. Følgelig ble det også mulig å bekrefte og videreutvikle kunnskap om sakkyndighetsvurderingen bygger på samtale med foresatte og/eller elev.

- Utdypende opplysninger og vurderinger/rapporter fra andre.

«Utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen», «Rapporter og utredninger fra andre sakkyndige», samt «Samtale med andre berørte» (strepunkt 2, 4 og 5) danner utgangspunkt for nøkkelkategorien **Referering**. Kategorien ble blant annet utviklet på bakgrunn av at Udir anbefaler at skolen alltid legger ved en pedagogisk rapport når det sendes henvisning til PPT. Skolens pedagogiske rapport vil nemlig ifølge Udir kunne utgjøre «en viktig del av grunnlaget» (Udir, 2009, s. 52) for PP-tjenestens sakkyndige vurdering. At PPT gjennomgående baserer den sakkyndige vurderingen på informasjon fra

¹¹⁹ Jf. kap.1.1.1

¹²⁰ Jf. kap.1.4.2.5.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

skolen er for øvrig noe som Herlofsen (2013) finner i sin analyse av sakkyndige vurderinger fra to kommuner. Udir understreker for øvrig at dersom PPT ikke har tilstrekkelig fagkompetanse til å utrede saken selv så må man bygge på informasjon og utredninger fra andre instanser. I veilederen foreslår Udir at PPT henvender seg til et «statlig kompetansesenter [Statped], privat sakkyndig eller kommunehelsetjenesten» (Udir, 2009, s. 55). I Herlofsens materiale var det imidlertid ingen referanser til Statped eller kommunehelsetjeneste men to av elevene var videre henvist til BUP for nærmere utredning. Det fremgikk likevel ikke av sakkyndighetsdokumentet hvorvidt og eventuelt hvordan BUP hadde bidratt. Herlofsen poengterer imidlertid at man ikke kan se bort fra at PPT bygger på informasjon fra andre instanser (Herlofsen, 2013). Norsk forskning har dermed til nå ikke gitt et tilfredsstillende svar på hvorvidt og eventuelt hvordan PPT benytter seg av kunnskap som er generert av andre profesjonelle aktører når de utarbeider den sakkyndige vurderingen. Ved å knytte alle tekstelement som viser at PPT bygger på informasjon fra andre profesjonelle instanser opp til nøkkelkategorien Referering, ble det i denne studien mulig å samle og analysere hvilke andre instanser PPT refererer til og i hvor stor grad dette faktisk skjer.

- Egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver.

I veilederen blir det også understreket at PPT skal bygge den sakkyndige vurderingen på «egne observasjoner, kartleggingsprøver og undersøkelser» (strekpunkt nr.3). Dette punktet ble utgangspunkt for de tre resterende nøkkelkategoriene, Observering, Klassifisering og Kategorisering.

Et av punktene som loven pålegger PPT å ta stilling til i sakkyndighetsvurderingen er hvorvidt en kan ivareta elevens behov for tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet (Opplæringslova, §5-3). I den forbindelse anbefaler Udir at PPT retter oppmerksomhet mot «de relasjonene eleven inngår i, og på det helhetlige læringsmiljøet». (Udir, 2009, s. 58) En måte å kartlegge dette på er at PPT observerer samspillet som foregår mellom lærere og elever i en undervisningssituasjon. Nøkkelkategorien **Observering** ble derfor utviklet for å kunne trekke ut og analysere alle tekstelement som viser at PPT bygger vurderingen på observasjon. Herlofsen sin studie forteller ikke hvorvidt PPT bygger sakkyndighetsvurderingen på observasjon, men i en kommunalt basert evalueringsrapport (Aasen et al., 2010) synliggjøres det at

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

selv om PP-leder sier at PPT observerer eleven før sakkyndighetsvurderingen skrives, så opplyser enkelte lærere at dette ikke er tilfelle. Ved å knytte alle tekstelement som synliggjør at PPT bygger den sakkyndige vurderingen på observasjon, ble det mulig å analysere både hvorvidt Observering er etablert som en institusjonalisert praksis eller ikke, samt hvorvidt PPT legger vekt på relasjoner og det helhetlige læringsmiljøet i sine observasjoner.

At PPT bygger den sakkyndige vurderingen på ulike former for tester og kartleggingsprøver er vel kjent (Aagaard, 2010; Aasen et al., 2010; Herlofsen, 2013; Pihl, 2002a, 2002b, 2006). Udir understreker da også at «Ulike prøver og tester kan være ett av flere hjelpemidler i vurderingen av om eleven har behov for spesialundervisning» (Udir, 2009). De norske studiene som frem til nå har vært gjennomført gir imidlertid ikke grunnlag for å si hvorvidt dette er en praksis som jevnt over synes å være institusjonalisert. Det er for eksempel ikke utenkelig at de siste års fokus på systemarbeid og inklusjon har påvirket PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i den forstand at de relasjonelle aspektene tillegges mer vekt enn tidligere. I så fall vil klassifisering av elevens vansker og ferdigheter i henhold til en fastsatt norm trolig være mindre dominerende. Nøkkelt kategorien **Klassifisering** ble derfor utviklet for å kunne utdype kunnskapen om sakkyndig bruk av tester og kartleggingsmateriell. Alle tekstelement som viste at PPT bygget den sakkyndige vurderingen på ulike former for test- og kartleggingsmateriell som klassifiserer eleven ut fra hva som regnes som normalt ble derfor tilknyttet denne koden.

Den siste nøkkelt kategorien **Kategorisering**, tar utgangspunkt i at spesialpedagogisk ekspertkompetanse tradisjonelt sett har hatt et individualdiagnostisk fokus (Fylling, 2008; Nevøy, 2007). Udir poengterer imidlertid at det ikke er nødvendig at barnet har en spesifikk diagnose for at retten til spesialundervisning skal bli utløst. Retten til spesialundervisning er en ikke-kategoriell bestemmelse (Nes, 2013). Det betyr at PPT ikke har adgang til å bygge den sakkyndige vurderingens konklusjon på at eleven har en gitt diagnose. Det er elevens opplæringsbehov og læringsutbytte som skal utredes, ikke hvorvidt eleven kan kategoriseres i henhold til forhåndsbestemte diagnosekategorier (Udir, 2009). Årsaken til dette er, ifølge Udir, at samme diagnose ikke utarter seg likt hos alle elever. Herlofsen (2013) finner imidlertid at elevens vansker og diagnoser fremstår som et sentralt grunnlag for PP-tjenestens sakkyndighetsvurderinger. At kategorisering i henhold til spesifikke

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

diagnoser legges til grunn for elevens rett til spesialundervisning er for øvrig noe som også andre studier indikerer (Aasen et al., 2010; Fylling, 2008; Mathiesen & Vedøy, 2012). Ved å knytte nøkkelkategorien Kategorisering til alle tekstelement som synliggjør at PPT bygger den sakkyndige vurderingen på kategorisering av eleven i henhold til spesifikke diagnoser og vanske kategorier, ble det mulig å analysere om det individual-diagnostiske kunnskapsperspektivet fremdeles dominerer. Samlet sett kan dermed de fem nøkkelkategoriene eksemplifiseres på følgende måte:

Figur 9; Innholdsanalysens nøkkelkategorier

Nøkkelkategori	Eksempel
Observering	Henvisning til at PPT baserer vurderingen på observasjon av elev og/eller lærer i undervisningssituasjon
Involvering	Henvisning til at foresatte / elev er blitt involvert i prosessen
Klassifisering	Klassifisering av eleven på bakgrunn av ulike former for test- og kartleggingsmaterieell
Referering	Henvisning til og referat fra utredning/uttale fra andre instanser
Kategorisering	Kategorisering av eleven i form av formelle diagnoser eller diagnoselignende begrep

Selve analysen vil bli presentert i fem delkapitler, et for hver nøkkelkategori, men først en beskrivelse av datakonstruksjonen.

5.2.2 Konstruksjon av data

Konstruksjonen av data foregikk ved alle de 153 dokumentene i tur og orden ble møtt med følgende analytiske spørsmål: Hva bygger PPT den sakkyndige vurderingen på? Alle tekstelement som gav svar på dette spørsmålet ble deretter kodet og tilknyttet en av de innledende nøkkelkategoriene. I tillegg til dette ble tekstelementene tilknyttet en node som nyanserte og utdypet kodingen gjennom å synliggjøre hva eller hvem som ble observert, hvem som ble involvert, hvordan eleven ble klassifisert samt hvem og/eller hva som ble referert. Eksempelvis ble følgende tekst: *I følge skolens pedagogiske rapport leser hun sakte, og med lav forståelse. Hun liker likevel å lese høyt for*

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*klassen*¹²¹, tilknyttet nøkkelkategorien *Referering* samt nodene *Skole* og *Pedagogisk rapport*.

Gjennomlesingen av sakkyndighetsdokumentene i fase en hadde forøvrig etterlatt et inntrykk av at PPT i stor grad kategoriserte elevene ved hjelp av medisinske diagnoser eller diagnoselignende termer. For å få klarhet i om dette første inntrykket stemte, og i tilfelle hva slags diagnostiske termer og kategorier som dominerte, ble alle tekstutdrag som refererte til slike, kodet under nøkkelkategorien Kategorisering men i tillegg ble tekstutdraget tilknyttet en node som refererte mer spesifikt til det diagnostiske begrepet som var brukt.

I det påfølgende skjematisk oppsettet (figur 10) illustreres det hvordan kodingen ble utført.

Figur 10; Innholdsanalyse - Koding iht. nøkkelkategori og node

Tekstutdrag	Node	Nøkkelkategori
<i>Vurderingen bygger på: Pedagogisk rapport med vedlegg, xx.xx.14</i>	Pedagogisk rapport Skole	Referering
<i>Inntakssamtale, xx.xx.14</i>	Samtale Foresatte	Involvering
<i>Samtale med skolen, Uttalelse i engelsk fra skolen, xx.xx.14</i>	Samtale Rapport Skole	Referering
<i>WISC-IV, xx.xx.14, xx.xx.14 Logos, xx.xx.14, xx.xx.14 Språk 6-16</i>	WISC Logos Språk 6-16	Klassifisering
<i>Tilbakemeldingsmøte, xx.xx.14¹²²</i>	Tilbakemeldingsmøte	Se fotnote ¹²³

¹²¹ Dokument nr.14

¹²² Dokument nr.79

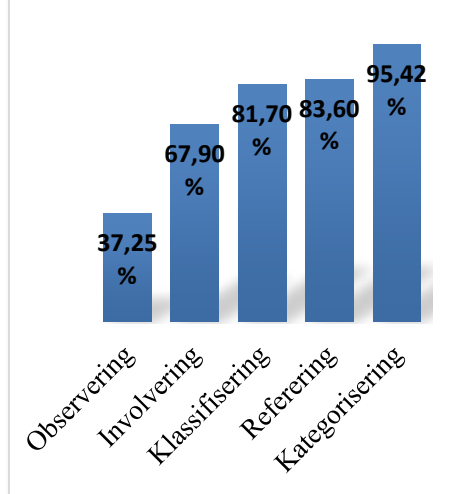
¹²³ Gjennomgang av teksten viste at det ikke informeres noe om hvem som har deltatt på tilbakemeldingsmøtet eller hva som der har blitt sagt. Tekstelementet ble følgelig kun tilknyttet noden Tilbakemeldingsmøte, men ikke lagt inn under noen av de på forhånd identifiserte nøkkelkategoriene.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

<i>Observasjon: Eleven er stille men deltar i undervisningssituasjonen. Hun følger med på lærers gjennomgang men trenger hyppig støtte og instruksjoner til individuelt arbeid.¹²⁴</i>	Beskrivelse av elev	Observering
<i>PPT vurderer at eleven har fagvansker som følge av oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker – ADHD.¹²⁵</i>	Fagvanske Oppmerksomhetsvanske Konsentrasjonsvanske ADHD	Kategorisering
<i>NN har Downs syndrom og er blind.¹²⁶</i>	Downs syndrom Blind	Kategorisering

Gjennom denne kodingsprosessen ble kategorien *Observering* tilknyttet 57 av de 153 sakkyndighetsdokumentene. 104 dokumenter fikk tilknyttet kategorien *Involvering*. Kategorien *Klassifisering* ble tilknyttet 125

Figur 11; Innholdsanalyse; Prosentvis fordeling av nøkkelkategorier



sakkyndighetsdokument, 128 dokument ble knyttet opp mot kategorien *Referering*, og hele 146 dokument ble knyttet opp mot kategorien *Kategorisering*.

I figur 11 er antallet dokument som ble tilknyttet hver enkelt nøkkelkategori regnet om til prosent av det samlede antallet dokumenter (153). Dette synliggjør at *Kategorisering* av eleven i henhold til en spesifikk diagnose eller vanske, *Referering* av informasjon fra andre, og

¹²⁴ Dokument nr. 17

¹²⁵ Dokument nr 104

¹²⁶ Dokument nr 85

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Klassifisering i form av test og kartleggingsmateriell, dominerer som grunnlag for den sakkyndige vurdering. *Involvering* av foresatte/elev ser ut til å være et grunnlag i rundt to tredjedeler av vurderingene, mens *Observering* synes å være relativt lite brukt.

Den videre analysen skulle imidlertid komme til å vise at det er betydelig grunn til å undres på om ikke omfanget av observasjon og involvering reelt sett er mindre enn det figur nr.11 synliggjør. Årsaken til dette er at selv om opplyses innledningsvis i en sakkyndig vurdering at man bygger vurdering på observasjon eller samtale med foresatte/elev, så er det langt fra slik at kunnskapen som en eventuell observasjon eller samtale har generert kommer frem i teksten. Dette vil det bli gjort nærmere rede for når dataene i det følgende beskrives og vurderes.

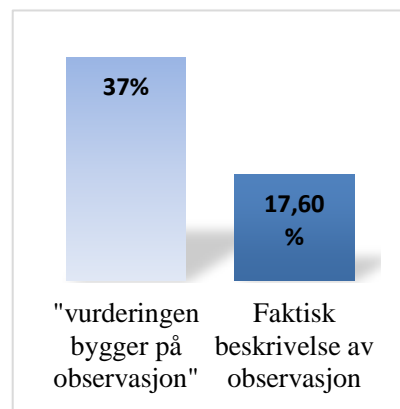
5.2.3 Kategori 1; Observering

I dette delkapittelet fokuseres det på hvorvidt og eventuelt hvordan Observasjon benyttes som grunnlag for PP-tjenestens sakkyndige vurdering.

5.2.3.1 Beskrivelse av data

Nøkkelt kategorien *Observering* ble alt i alt tilknyttet 57 av 153 sakkyndighetsdokument.

I utgangspunktet kan man dermed tenke at den sakkyndige vurderingen bygger på observasjon i 37 % av tilfellene. Imidlertid er det betydelig grunn til å tvile på om dette tallet stemmer med realiteten, for alt i alt ble det kun identifisert 27 dokument hvor observasjonen konkret beskrives.



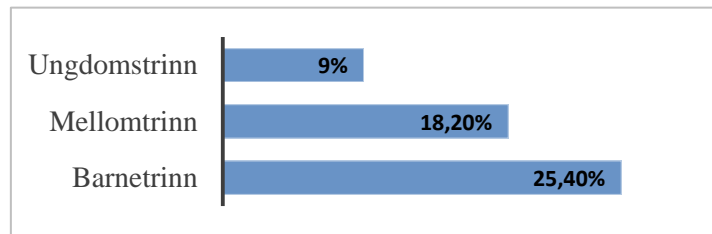
Figur 12; Observasjon - "vurderingen bygger på" vs. faktisk beskrivelse

Kunnskapen som observasjonen har generert er med andre ord ikke beskrevet i mer enn 17,6 % av de sakkyndige vurderingene. I figur 12 vises forholdet

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

mellom det prosentvise antallet dokument hvor det ble opplyst at vurderingen bygget på observasjon, og det prosentvise antallet dokument hvor kunnskapen som observasjonen hadde generert faktisk ble referert.

Dersom man ser på hvordan de faktiske observasjonsbeskrivelse er fordelt så er det klart at observasjon brukes i langt større grad som grunnlag for en sakkyndighetsvurdering for de yngste elevene enn for de eldste. Med utgangspunkt i aldersfordeling i materialet som helhet så viser dataene at observasjon er benyttet i 25,4% av sakkyndighetsvurderingene for elever på barnetrinnet, i 18,2% av vurderingen for elever på mellomtrinnet, men ikke mer enn 9% av vurderingene for elever på ungdomstrinnet. (se figur 13).



Figur 13; Fordeling av faktiske observasjonsnotat iht. elevens alder

Ser man videre på hvordan observasjonsbeskrivelsene er fordelt i forhold til om det er konkludert med at eleven har behov for eller ikke, og tar utgangspunkt i fordelingen i materialet som helhet, så finner man at observasjon danner grunnlaget for den sakkyndige vurderingen til 18,3% av elevene som er tilrådd spesialundervisning, og 15,5% av eleven som er ikke har fått slik tilråding.

Samlet sett indikerer dermed kvantifiseringen som er foretatt at observasjon i relativt liten grad benyttes som grunnlag for en sakkyndig vurdering. Likevel er det slik at observasjon benyttes langt oftere når en vurdering skal utarbeides for en elev på barnetrinnet enn for en elev på ungdomstrinnet. Det er forøvrig ikke noe som tyder på at observasjon medvirker til en bestemt form for konklusjon

I de 27 observasjonsbeskrivelsene som er identifisert, er det ikke opplyst at man har benyttet noen form for standardisert observasjonsmetode eller skjema. Teksten tyder imidlertid på at det er snakk om ordinær åpen observasjon, hvor PPT kommer på besøk i klasserommet og noterer seg det som vedkommende

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

finner viktig. Dataene tyder dessuten på at det i all hovedsak er eleven, og elevens atferd som observeres.

Observasjonsbeskrivelsene synliggjør imidlertid både elevens positive og negative atferd. Det er for eksempel like vanlig å understreke hva eleven får til som det han/hun ikke får til. Ser man på beskrivelsen av det eleven ikke får til så er det ikke uvanlig at det opplyses at man observerer en elev som er ukonsentrert eller som har vansker med å følge med. Elevens manglende evne til å komme i gang og arbeide selvstendig er også noe som kommenteres.

I full klasse faller hun ut endel, hun fikler med småting, prater og spør sidemann om hjelp fremfor å prøve selv. Hun må ha direkte beskjed og forklaring.¹²⁷

På motsatt side viser beskrivelsen av hva eleven får til at eleven klarer å arbeide relativt selvstendig, at han/hun følger med på hva lærer sier og at han/hun fungerer godt sosialt når ting er godt tilrettelagt.

Han kan fungere veldig bra, bade sosialt og faglig, når alt er tilrettelagt, han er forberedt på og forstår hva som skal skje, han har hodet fritt til å ha fokus på aktiviteten eller oppgaven, han er opplagt og motivert og han mestrer og får anerkjennelse. I slike situasjoner har NN godt læringsutbytte. Når derimot noen av suksessfaktorene er fraværende, har han lite til ingen læringsutbytte.¹²⁸

At det likevel primært er eleven og ikke opplæringskonteksten som står i sentrum for observasjonen underbygges av at det i enkelte tilfeller vises til observasjon foretatt da eleven gikk i barnehagen, selv om eleven har gått mer enn ett år på skolen. I tre av observasjonsbeskrivelsene vises det for øvrig kun til observasjon av eleven i testsituasjon og ikke i ordinær undervisningssituasjon. Beskrivelsene her handler om hvorvidt eleven var positiv i møte med testleder, om han virket motivert, var enkelt å forholde seg til og om han jobbet godt.

¹²⁷ Dokument nr. 12

¹²⁸ Dokument nr. 123

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Beskrivelse av hvordan opplæringen konkret tilrettelegges av lærer forekommer alt i alt kun i fire sakkyndighetsdokument. Tre av disse fire beskrivelsene kjennetegnes av at læreren roses for å praktisere god klasseledelse, ha god didaktikk og god relasjon til elevene. Lærerne roses også for å ha god kompetanse på eleven, og for å ha utviklet gode strategier med hensyn til å møte elevens behov. Måten undervisningen blir organisert på er også noe som omtales positivt. I ett av tilfellene understrekes det for eksempel at lærerne i klassen virker samkjørte og det poengteres at dette er til fordel for hele klassen, ikke bare eleven som får sakkyndig vurdering. I det fjerde tilfellet beskrives en lengre undervisningssekvens, og her kommer det tydelig frem at det generelt er mye uro i klassen. Under følger et noe lengre utdrag som fra denne konkrete sakkyndige vurderingens observasjonsbeskrivelse.

Ved overgang til timen i norsk begynner noen elever å snakke med hverandre. Læreren forsøker å undervise, men flere av elever henger seg på og snakket eskalerer. Læreren og en elev forsøker å roe ned klassen, uten å lykkes. Flere av elevene forlater sine pulter og vandrer rundt i klasserommet. De forstyrrer hverandre og det er urolig, bråkete og høyt lydnivå i klasserommet.[...] i neste time er det norsk med en annen lærer. [...] Det er noe mer stille i klassen under denne øvelsen, men læreren gir flere ganger beskjed til klassen om å være stille. Noen av eleven har vanskelig for å vente på tur og rekke opp handen. NN klarer det.¹²⁹

Det som er verdt å merke seg er at i den sakkyndige vurderingen, som det overforstående sitatet er hentet fra, konkluderes det med at eleven (NN) har vansker med å holde på konsentrasjon og oppmerksomhet over tid. Det understrekes også at konsentrasjons- og oppmerksomhetsvanskene vil gjøre eleven sårbar både i faglige og sosiale situasjoner. Det er med andre ord slik at selv om observasjonen beskriver en situasjon hvor lærerne tydeligvis strever med å skape gode betingelser for læring, så er det eleven som blir eieren og bæreren av problemet.

¹²⁹ Dokument nr.9

5.2.3.2 Vurdering av data

I denne delen av analysen vurderes dataene opp mot annen forskning og teori. Dataene indikerer at observasjon i liten grad legges til grunn for PP-tjenestens sakkyndige vurderinger. På bakgrunn av at observasjon er en av de spesifikke metodene som Udir foreslår at PPT tar i bruk, fremstår dette funnet i utgangspunktet som noe påfallende. Riktignok er det påpekt i annen forskning at selv om PP-leder opplyser at en sakkyndig vurdering aldri vil bli utarbeidet uten foregående observasjon, så kan lærere informere om at observasjon ikke alltid blir gjennomført (Aasen et al., 2010). Ved å gå tilbake til Udir sin veileder ble det imidlertid klart at observasjon heller ikke her fremstår som en viktig og nødvendig metode. I veilederen, som er på 91 sider, er observasjon som sakkyndig vurderingsmetode kun nevnt to ganger. Første gang i forbindelse med at forslag til kilder og metoder som kan bidra til en helhetlig og forsvarlig vurdering listes opp, og andre gang i forbindelse med at Udir understreker at PPT også må gjøre sine egne vurderinger, «Det kan blant annet være nyttig å observere eleven både i naturlige og i mer tilrettelagte situasjoner» (Udir, 2009, s. 58). Observasjon blir med andre ord fremstilt som noe som er nyttig, men ikke absolutt påkrevd.

Den historiske gjennomgangen gav for øvrig ingen indikasjon på at observasjon ble fremskrevet som et viktig element i historisk sakkyndig praksis. Riktignok påpekes det i veilederen for hjelpeundervisning fra 1959, at det er behov for en grundig utredning og kartlegging av mer enn elevens IQ-skåre¹³⁰, men observasjon er ikke blant de forslagene som gis. Går man enda lenger tilbake i tid, så vet man dessuten at psykologene i 1946 poengterte at psykologisk utredning var langt viktigere enn belysning av den pedagogiske situasjonen på skolen.¹³¹ Observasjon som grunnlag for PPT sin sakkyndige vurdering kan dermed trolig ikke sies å ha særlig sterke røtter i historien. I den første evalueringsrapporten om SEVU-PPT (Hustad et al., 2016) trekkes det for øvrig frem at PPT etterlyser mer kunnskap om observasjon.

Hvorvidt fraværet av observasjon skyldes manglende kunnskap, er et spørsmål som denne studien ikke har grunnlag for å si noe om, men det er likevel verdt å merke seg at førskolelærere jevnt over synes å være bedre trent i observasjon

¹³⁰ Jf.kap.3.3.

¹³¹ Jf.kap.3.2.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

enn de andre profesjonene som arbeider i tjenesten. Dette gjelder både med hensyn til selve metoden, det å observere, men også med hensyn til å tolke og forstå hva det er man ser (Hustad et al., 2016). I utgangspunktet vil det være naturlig å tro at førskolelærerne i PPT i all hovedsak arbeider inn mot barn i førskolealder. Men ettersom mange av landets PP-tjenester er relativt små, så er det sannsynlig at de også blir satt til å utarbeide sakkyndige vurderinger for de yngste elevene i grunnskolen. Det vil i så fall kunne være med å forklare hvorfor analysen av de observasjonsbeskrivelsene som finnes i dette materialet viser at observasjon er mer i bruk når vurderingen skal utarbeides for en elev på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Et annet funn, som analysen av observasjonsbeskrivelsene bidrar med, er at det jevnt over er eleven og elevens atferd uavhengig av opplæringskonteksten som observeres. På bakgrunn av at PPT blir oppfordret til å rette oppmerksomhet mot det helhetlige læringsmiljøet og relasjonene som eleven inngår (Udir, 2009), er det påfallende at ikke observasjon av samspillet står mer i fokus i sakkyndighetsvurderingen enn det gjør. Det er følgelig grunn til å reflektere over hvorfor det er slik og hvorfor ikke selve opplæringskonteksten, og skolens evne til å tilrettelegge undervisningen, blir beskrevet og vurdert?

En mulig forklaring på hvorfor man ikke vektlegger beskrivelse av opplæringskonteksten, kan være manglende kapasitet. Tidligere forskning har pekt på at PP-tjenestens kapasitet varierer (Agenda Kaupang, 2017), og det rapporteres om at det er ønskelig at tjenesten er mer ute på skolene til å komme ut på skolene. En annen forklaring kan være at PP-tjenestens institusjonaliserte tankemønster er preget av et individuelt–diagnostisk perspektiv¹³². I så fall vil det være naturlig å observere eleven, ettersom årsaken til elevens utfordringer i møte med skolen i et slikt perspektiv vil bli forstått som et symptom på at eleven har en eller annen form for spesifikke eller mer generelle vansker. Problemet er at når en slik metafor først eksisterer så er den også svært vanskelig å erstatte (Thomas & Loxley, 2007, s. 39).

Skrtic (1991b) påpeker at selv om noen barn har en atferd som avviker fra det de fleste har, på grunn av en eller annen form for medisinsk definert patologi, så betyr ikke det at den relasjonelle konteksten er uten betydning. Det er derfor

¹³² Jf.kap.1.4.3.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

grunn til å reflektere over hvorfor observasjonsbeskrivelser som fokuserer på relasjonen mellom elev og lærer, samt det helhetlige opplæringsmiljøet er så lite synlige i denne studiens materiale. Følgelig var det interessant å se om resten av analysen kan si noe mer om hvorvidt sakkyndighetskunnskapen har åpnet opp for et kollektivt-inkluderende og relasjonelt perspektiv.

5.2.4 Kategori 2; Involvering

I avhandlingens første kapittel ble det pekt på at norsk opplæringspolitikk baserer seg på prinsippet om inkludering. Barn og unge har rett til å bli hørt i viktige saker som angår dem selv, og opplæringsloven poengterer at elev og foresatte, så langt som mulig, skal involveres når tilbud om spesialundervisning skal utformes og at de har rett til å sette seg inn i den sakkyndige vurderingen før det fattes et enkeltvedtak.

Selve inkluderingsbegrepet er sjelden nevnt i sakkyndige vurderingene. Alt i alt er det kun identifisert 15 sakkyndige vurderinger hvor PPT sier noe konkret om inkludering, og stort sett handler dette om at skolen må sørge for at eleven blir inkludert slik at han/hun kan få mulighet til å oppleve klassetilhørighet. Inkludering handler imidlertid, som tidligere nevnt, om mer enn fysisk plassering. Det handler også om å kunne uttale seg og å bli hørt (Haug et al., 2014). Aktiv inkludering i form av involvering vil kunne få frem relevante opplysninger som er viktige for å forstå den gjeldene situasjonen.

I dette delkapittelet fokuseres det derfor på hvorvidt PPT bygger den sakkyndige vurderingen på informasjon som er fremkommet på bakgrunn av involvering av foresatte og elev.

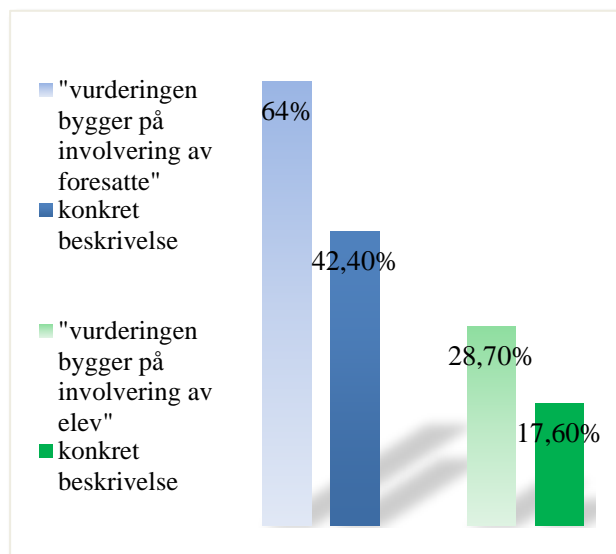
5.2.4.1 Beskrivelse av data

Nøkkelkategorien *Involvering* ble alt i alt tilknyttet 104 sakkyndighetsdokumenter. 98 av disse ble merket med noden *foresatte* og 44 med noden *elev*. På samme måte som med *Observering* er det imidlertid ikke samsvar mellom hvor mange sakkyndighetsvurderinger som innledningsvis opplyser at vurderingen bygger på samtale med foresatte eller elev, og hvor mange som faktisk refererer til hva foresatte eller elev har sagt. Selv om det blir opplyst at vurderingen bygger på samtale med foresatte i 64 % av

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

dokumentene, blir kunnskapen som involvering av de foresatte har bidratt med ikke referert i mer enn 42,4 % av dokumentene. Det samme mønsteret trer frem når man retter fokus mot involvering av eleven. Det opplyses innledningsvis at vurderingen bygget på samtale med eleven i 28,7% av dokumentene, men hva slags kunnskap som involvering av eleven genererte blir ikke referert i mer enn 17,6 % av sakkyndighetsvurderingene.

I figur 14 synliggjøres fordelingen mellom det prosentvise antallet dokument hvor det innledningsvis ble opplyst at vurderingen bygget på samtale med foresatte/elev. Dette settes opp imot det prosentvise antallet dokument hvor kunnskapen som ble generert på bakgrunn av samtalen med foresatte/elev faktisk blir referert.

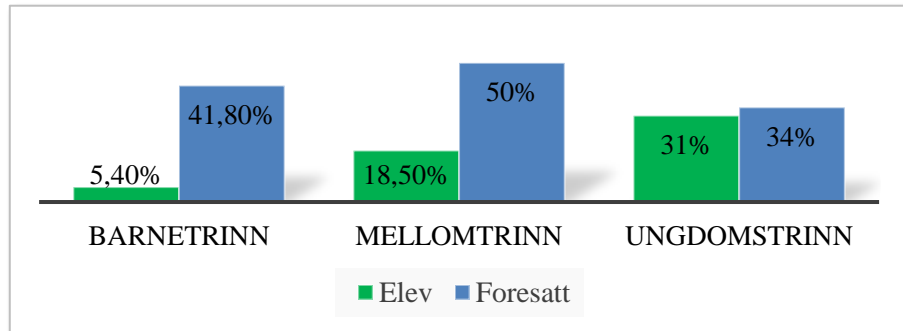


Figur 14; Involvering - "vurderingen bygger på" vs. konkret beskrivelse

Sakkyndighetsvurderingene som analyseres i denne avhandlingen er utarbeidet for elever i alderen 6-16 år. Det er stor forskjell på en seksåring og en sekstenåring, og det ville ikke være unaturlig om de eldste elevene ble mer involvert enn de yngre. Det ville heller ikke være unaturlig om foreldrene til de yngste elevene i større grad ble involvert enn foreldrene til de eldste. Ved å se nærmere på de dokumentene hvor kunnskapen som samtalen med elev/foreldre genererte ble referert, ble det da også synlig at de eldste elevene ble mer involvert enn de yngre. Med hensyn til involvering av foreldre så er ikke bildet like tydelig, men kvantifiseringen av data tydet likevel på at foreldre til elever

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

på barnetrinnet involveres mer enn foreldre til elever på ungdomstrinnet. (se figur 15.)¹³³



Figur 15; Konkret involvering - Elev vs Foresatt - iht elevens alder

Samlet sett indikerer følgelig analysen at PP-tjenesten i liten grad bygger den sakkyndige vurderingen på kunnskap som er blitt generert på bakgrunn av involvering av de foresatte, og i enda mindre grad på bakgrunn av involvering av eleven selv. Det skal imidlertid bemerkes at mange av sakkyndighetsdokument er påført setninger som slår fast at foresatte er blitt orientert om innholdet i den sakkyndige vurderingen. Eksempelvis finnes det sakkyndige vurderinger hvor det under overskriften **Brukermedvirkning** står: **Foresatte er orientert om innholdet i den sakkyndige vurderingen og har hatt anledning til å komme med innspill.**¹³⁴ Det er også mange eksempler på at dokumentene inneholder standardiserte setninger hvor det understrekes at dersom foresatte mener at den sakkyndige vurderingen er mangelfull eller feil, så må de ta kontakt med PPT før enkeltvedtaket blir fattet. I det påfølgende er det satt inn et sitat som illustrerer hvordan en slik standardsetning kan se ut.

Foresatte har rett til å uttale seg om innholdet i den sakkyndige vurderingen før skolen v/ rektor (som er vedtaksmyndighet) fatter

¹³³ Selv om kjønn ikke er en faktor som vurderes i denne avhandlingen, kan det være interessant å merke seg at blant de 65 foresatte som blir referert, finner man foreldrene til 22 jenter og 43 gutter. Ser man på kjønnsfordelingen blant de 27 elevene som kommer til orde så finner man 9 jenter og 18 gutter. Her skal det imidlertid understrekes at to tredjedeler av sakkyndighetsdokumentene er utarbeidet for gutter. En slik kvantitativ oppsummering må derfor ikke mistolkes dithen at det er et statistisk signifikant funn at gutters foreldre og guttene selv oftere kommer til orde enn jenters foreldre og jenter selv.

¹³⁴ Dokument nr.141

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven. Dersom foresatte mener den sakkyndige vurderingen er mangelfull eller inneholder feil, må melding om dette gis til saksbehandler i PP-tjenesten senest 1 uke fra den ble mottatt.*¹³⁵

5.2.4.2 Vurdering av data

Nøkkelkategorien Involvering ble utviklet på bakgrunn av at norsk og internasjonal forskning påpeker viktigheten av å involvere eleven og foreldrene. Norsk forskning har, frem til nå, ikke gitt et tilfredsstillende svar på hvorvidt en sakkyndig vurdering bygger på involvering av foresatte og elev.¹³⁶

Denne studiens data synliggjør imidlertid at en sakkyndig vurdering jevnt over ikke bygger på involvering av foresatte og elev i påtagelig grad. I de 153 dokumentene som her er vurdert involveres foreldrene i under halvparten av sakene (42 %) og elevene i mindre enn 1/5 (17%).

Det skal imidlertid poengteres at selv om det ikke fremkommer i sakkyndighetsvurderingen at foresatte eller elev har blitt involvert, så betyr ikke det at de ikke er blitt snakket med, eller at de ikke får komme til orde i prosessen. Det forteller imidlertid at sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk trolig tilsier at denne kunnskapen, i motsetning til annen kunnskap, ikke trenger å bli videreformidlet. Det er i seg selv betenkelig ettersom tidligere forskning har pekt på at det er viktig for foreldre som er i kontakt med PPT er at de blir lyttet til og informert, slik at de kan føle seg trygge på at sakkyndighetsprosessen ender opp med en god løsning for deres barn (Anthun, 2002). I en tidligere brukerundersøkelse, som riktignok er mer enn ti år gammel, ble PPT forøvrig også kritisert av lærere for at elevene og foreldrene i for liten grad ble involvert i utformingen av spesialpedagogiske tjenester og opplæringstilbud (Grøgaard et al., 2004). Dersom PPT unnlater å bekrefte at de bygger på kunnskap som er blitt generert på grunn av at foresatte og/eller elev har vært involvert, så sender de også signaler om at involvering ikke er så viktig.

¹³⁵ Dokument nr.120; I dette konkrete eksempelet er responsfristen kort, i andre tilsvarende eksempler bes foreldrene om å gi eventuell tilbakemelding innen tre uker.

¹³⁶ Jf. kap.1.4.2.5

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Riktignok varierer tallet for involvering av eleven betydelig i den forstand at de eldste involveres langt oftere enn de yngste. Men på bakgrunn av at barn som er fylt syv år har lovfestet rett til å uttale seg (Barnelova, 1981, §31), så er denne studiens funn, som viser at bare fem prosent av elevene på barnetrinnet involveres, et funn som gir grunn til bekymring. Barneloven regulerer riktignok forholdet mellom barn og foreldre, og ikke opplæring, men sender likevel viktige signaler om betydningen av barnets mening. Barneloven slår forøvrig fast at barn over 12 år, ikke bare har rett til å uttale seg, det skal også legges stor vekt på barnets meninger. Funnene som denne analysen har gjort viser da også at elever som er over 12 år involveres i langt større grad, men 31 % er like fullt et lavt tall. Det at kunnskapen som samtalen med eleven genererer blir referert er for øvrig ingen garanti for at den også er blitt tatt hensyn til.

Hvordan kan så dette funnet forklares og forstås? Ser man funnet i lys av sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme, så er det ikke utenkelig at årsaken til manglende involvering kan forklares ved at sakkyndighetskunnskapen tradisjonelt sett ikke har lagt vekt på å få frem hva foresatte og elever mener. Riktignok entret mange foreldre barrikadene under integreringsreformen¹³⁷, men selv om det ble diskutert at foreldrene skulle kunne fungere som sakkyndige ble dette aldri gjennomført i praksis.¹³⁸ I dag kan det synes som om foreldrene har mye de skulle ha sagt ettersom økningen i omfanget av sakkyndighetsvurderinger blant annet forklares med at foreldre i økende grad krever dette for å sikre sine barns rettigheter,¹³⁹ men selv om foresatte og elev har rett til å be om sakkyndig vurdering så utløser ikke det i seg selv en garanti om involvering. Herlofsen (2013) understreker imidlertid, i sin studie av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, at både foreldre og elever er å anse som part i saken, og derfor er det lovens forutsetning at PPT skal involvere foreldre og elev. Herlofsen fant da også i sin analyse av sakkyndige vurderinger at det gjennomgående var vist til at vurderingen bygget på samtale med foreldrene, og til en viss grad også på samtale med eleven. Hun finner imidlertid at det ikke nødvendigvis er slik at det beskrives i sakkyndighetsvurderingen hvordan PPT bruker denne kunnskapen.

¹³⁷ Jf.kap.3.1.1

¹³⁸ Jf.kap.3.3

¹³⁹ Jf.kap.1.3.3

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Ettersom mangelfull involvering er i strid med intensjonen til internasjonale og nasjonale lover og reguleringer, stiller Herlofsen spørsmål ved om «formuleringen i loven i stor nok grad fanger opp dette kravet, slik at det er tydelig nok for PPT» (Herlofsen, 2013, s. 174). Slik jeg ser det er imidlertid ikke årsaken, til at sakkyndighetsvurderingen i relativt liten grad synes å bygge på involvering, at lovens krav er utydelig. Denne studien finner nemlig at det er vanlig å legge inn en eller annen form for standardsetning om at foreldrene har blitt informert og at de har anledning til å ta kontakt dersom noe er feil. Dette indikerer at lovens krav er tydelig, for ved å legge inn en slik setning har tjenesten på formelt vis oppfylt lovens krav, og dermed underbygges også institusjonens regulativ legitimitet. Men samtidig som institusjonens regulative legitimitet forsterkes, så kan en stille seg spørsmål om ikke en slik formulering også bidrar til å redusere PPT sitt ansvar når det gjelder å involvere foresatte og elev i sakkyndighetsprosessen.

5.2.5 Kategori 3; Klassifisering

I dette delkapittelet fokuseres det på hvorvidt og hvordan klassifisering av eleven ved hjelp av ulike typer tester og kartleggingsmateriell benyttes som grunnlag for den sakkyndige vurderingen.

5.2.5.1 Beskrivelse av data

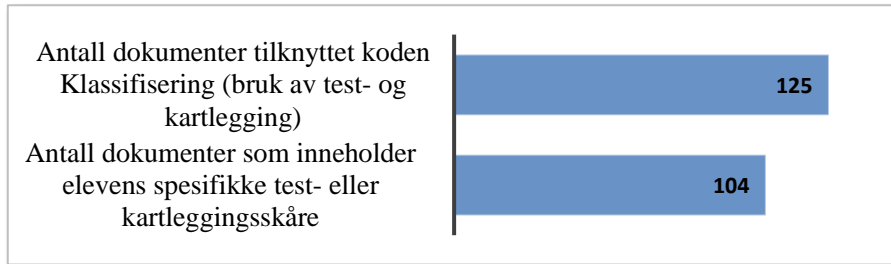
Analysen av data som er tilknyttet nøkkelkategorien *Klassifisering* indikerer at den sakkyndige vurderingen i all hovedsak bygger på ulike former for tester og kartleggingsverktøy. Alt i alt er 125 av sakkyndighetsdokumentene tilknyttet denne koden, og i den forbindelse er over 40 ulike tester og kartleggingsverktøy blitt identifisert. (En samlet oversikt over de identifiserte testene og kartleggingsverktøyene følger som vedlegg i avhandlingens kap. 10.5). Det er heller ikke uvanlig at flere ulike tester og kartleggingsverktøy legges til grunn i en og samme sakkyndighetsvurdering.

Selv om det nevnes innledningsvis i sakkyndighetsdokumentet at vurderingen bygger på spesifikke tester og kartlegginger, er det ikke alltid at resultatet av hver enkelt test blir presentert, men dette er ikke det mest vanlige. Blant de 125 dokumentene som ble tilknyttet nøkkelkategorien *Klassifisering* er det identifisert 21 dokumenter hvor det opplyses at vurderingen bygger på

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

spesifikke tester, men uten at man opplyser om elevens spesifikke skåre på de ulike testene. (se figur 16).

Figur 16; Klassifisering – «vurderingen bygger på» vs. faktisk beskrivelse



Men selv om det ikke opplyses konkret hva eleven mestret eller hva han/hun strevde med, så indikerer analysen at testresultatene jevnt over danner et grunnlag for en konklusjon, som for eksempel: *Ut i fra testresultatene kunne det konkluderes med at NN har dysleksi.*¹⁴⁰

Ser en på hvilke testverktøy som dominerer finner en at tradisjonelle evnetester slik som Wechsler-testene¹⁴¹ danner grunnlag for mer enn halvparten av alle de sakkyndige vurderingene. LOGOS, som kartlegger en elevs leseferdighet og benyttes når det er spørsmål om hvorvidt en elev har dysleksi eller ikke, danner grunnlag for rundt en fjerdedel av vurderingene. Utover dette bygger de sakkyndige vurderingene også på tradisjonelle nonverbale evnetester som Leiter-R og nyere tester for kartlegging av kognitive funksjoner så som CAS¹⁴².

Udir (2009) påpeker at ulike tester og kartleggingsverktøy vil kunne gi PPT en indikasjon på elevens nivå ut fra et landsgjennomsnitt. I denne studiens materiale er det imidlertid mye som tyder på at klassifisering av elevene skjer i forhold til en på forhånd satt aldersnorm. De følgende to sitatene er typiske eksempler som illustrerer hvordan eleven klassifiseres ut fra en på forhånd bestemt aldersnorm.

¹⁴⁰ Dokument nr.28

¹⁴¹ Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) og Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)

¹⁴² Cognitive Assessment System

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Resultatene fra evne- og modenhetstest WISC-IV viser at NN skårer betydelig under det evnemessige nivået som forventes for hans alder.¹⁴³

Kartleggingen viser resultater som ligger mer enn 2 år under aldersadekvat nivå på 2 deltester.¹⁴⁴

Ulike tester og kartleggingsverktøy benyttes ikke bare for å klassifisere elevens evner og skolefaglige kunnskaper. I de 153 sakkyndige vurderingene benyttes det flere ulike former for diagnostiske skjema som kartlegger og vurderer elevens atferd.¹⁴⁵ I slike skjema skal man krysse av for hva som er typisk/ ikke typisk elevatferd. Atferdskartleggingsskjemaet består med andre ord av en mengde utsagn om eleven, som foresatte og/eller skole bekrefter eller avkrefter. PPT skårer deretter resultatet og vurderer elevens atferd i forhold til en på forhånd fastlagt norm basert på alder og kjønn. Eksempelet som følger er hentet fra en sakkyndig vurdering hvor man viser til lærerens utfylling av et TRF-skjema.¹⁴⁶ Her sammenlignes lærerens rapportering med en standardisert norm for lærerrapportering av hva som er normalt blant barn på samme alder.

Eleven har flere vansker, sammenlignet med det lærere til barn på samme alder bruker å rapportere. Spesielt vansker med engstelse eller depresjon, vansker med sosiale relasjoner, tankeforstyrrelser, oppmerksomhetsvansker, regelbrytende atferd, og vansker med aggresjon.¹⁴⁷

5.2.5.2 Vurdering av data

Analysen viser at en sakkyndig vurdering svært ofte bygger på ulike former for tester og kartleggingsverktøy. Dette er ikke et overraskende funn. At testing er en mer eller mindre selvfølgelig del av sakkyndig vurderingspraksis er også påvist i annen forskning. Herlofsen (2013) fant for eksempel at det var gjennomført testing med WISC-III i 7 av 8 saker. I tillegg identifiserte

¹⁴³ Dokument nr.100

¹⁴⁴ Dokument nr.161

¹⁴⁵ Se vedlegg kap.10.5

¹⁴⁶ 'Teacher's Report Form', ASEBA

¹⁴⁷ Dokument nr.62

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Herlofsen også flere andre tester og kartleggingsprøver (eksempelvis «Ravens fargematriser», «Bender Gestalt test», «Brown ADD Scale» og «Kartlegging av matematikkferdigheter»). En omfattende bruk av ulike tester og kartlegginger er også noe som er registrert av Aasen et al.(2010) og de påpeker at det i de sakkyndige vurderingene de har analysert så legges det «stor vekt på å beskrive en elevs vanske ut fra hva testene måler»(Aasen et al., 2010, s. 81).

Når PPT problematiserer og klassifiserer elever i forhold til en forhåndsgitt norm så antyder dette at PP-tjenestens institusjonaliserte tankemønstre bygger på en logikk som tilsier at det finnes en korrelasjon mellom standardisert norm og prestasjon generelt i befolkningen (Farrell, 2010). Et slikt tankemønster vil for eksempel kunne innebære at en elev med gjennomsnittlige test-score forventes å ha skolefaglige ferdigheter som samsvarer med gjennomsnittet blant barn med samme kronologiske alder. Dermed minimeres betydningen av elevens kulturelle læringskontekst. Årsaken til svake testskårer knyttes opp til eleven iboende ferdigheter. Atferdskartleggingen fungerer tilsvarende. Elevens atferd vurderes ut ifra hvordan en forventer at barn, med tilsvarende alder, skal oppføre seg. Elevens atferd har dermed en tendens til å fremstå som et resultat av elevens iboende egenskaper og ikke som en konsekvens av den sosiale konteksten eller kvaliteten på personlige relasjoner.

Et testbasert handlingsmønster i forbindelse med vurdering har, som den historiske gjennomgangen viste, stått sterkt gjennom hele PP-tjenestens historie. I et sterkt segregert skolesystem så fremsto testing som en vitenskapsbasert og objektiv fordelingsnøkkel. I dag er målet en inkluderende skole, men likevel er det mye som tyder på at bruken av ulike kartleggingsprøver og tester har spredd om seg, og det er påpekt at man ikke kan se bort fra at testene fremdeles medvirker til å ekskludere elever fra felleskapet (Nes, 2013).

Det er, som tidligere nevnt¹⁴⁸, hevdet at det er de underkjente posisjonene, de som ikke dominerer, som inneholder den mobiliserende kraften som trengs for å fremme likeverd, medvirkning og inkludering (Nevøy, 2007). Analysen av data har imidlertid ikke klart å identifisere noen sakkyndige vurderinger som viser at PPT har utviklet et handlings- og tankemønster som tilsier at det er

¹⁴⁸ Jf.kap.2.5

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

mulig å gjøre en sakkyndig vurdering uten å bygge på en eller annen form for test. Riktignok er det 28 dokumenter som ikke spesifikt viser til at det har blitt utført tester eller kartleggingsprøver. Det er likevel grunn til å tro at så likevel er tilfelle, da en god del av disse 28 sakkyndighetsdokumentene er fornyelser av eldre vurderinger. I tillegg er flere utarbeidet for barn som er gitt spesifikke diagnoser fra 2.linjens helse- eller psykiatri tjeneste.¹⁴⁹ Flere av 2.linjens diagnoser settes delvis på bakgrunn av elevens resultat på ulike test- og kartleggingsverktøy. Dermed er det sannsynlig at ulike former for testing også er blitt gjennomført med disse barna. Når testresultat likevel ikke refereres, så indikerer det trolig at den diagnostiske kategoriseringen vurderes som mer betydningsfull enn elevens testresultat. Dette underbygges av at heller ikke to sakkyndige vurderinger som er utarbeidet for barn med diagnosen Down syndrom, inneholder noen beskrivelse av at test- eller kartleggingsresultat har vært avgjørende for den sakkyndige vurderingen.

PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap synes følgelig å være preget av et handlings- og tankemønster som fører til en dominerende bruk av testmateriell og rapporteringsskjema. Dermed tydeliggjøres de sakkyndiges ekspertrolle, noe som understøtter sakkyndighetskunnskapens legitimitet. Elevens mulighet for medvirkning i vurderingene som gjøres blir imidlertid redusert.

Det er for øvrig verdt å merke seg at mange av testene som er i bruk selges på lisens. Firmaene som forvalter eierskapet til testmateriellet krever at den personen som skal gjennomføre testen sammen med eleven er sertifisert for oppgaven. Tradisjonelt sett har Wechsler testene, samt Leiter-R, vært forbeholdt psykologene. Kun pedagoger med master (eller tilsvarende) i pedagogikk eller spesialpedagogikk med fordypning i spesialpedagogisk/pedagogisk-psykologisk rådgivning, gis anledning til å bli sertifisert. Det er dermed grunn til å spørre om et institusjonalt tankemønster som tilsier at denne form for testing er av sentral betydning, vil kunne føre til at kunnskapen til personer som ikke er sertifisert får mindre verdi?

¹⁴⁹Eksempelvis er ni av de 28 dokumentene hvor det ikke refereres til testing og kartlegging utarbeidet for elever med en autismediagnose, fire for elever med diagnosen ADHD.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Det er også grunn til å undres over hvorvidt en sakkyndig vurdering som i hovedsak bygger på test og kartlegging, reduserer elevens mulighet for deltakelse? Det finnes riktignok kartleggingskjema som baserer seg på at eleven selv skal fylle dette ut.¹⁵⁰ Men selv om slike skjema i prinsippet lar eleven selv komme til orde, så er det verdt å merke seg at også her skåres og vurderes elevens svar i forhold til en norm. I testregimets verden er det følgelig fare for at eleven blir et objekt som skal observeres og vurderes.

Samlet sett er det derfor mye som tyder på at elevens kunnskap om egen situasjon, havner nederst sakkyndige kunnskapshierarkiet. Sakkyndighetskunnskapen havner derimot på topp, ettersom den skårer og gir verdi både til elevens konkrete prestasjon på de kognitive ferdighetstestene samt de andres rapporteringer.

5.2.6 Kategori 4; Referering

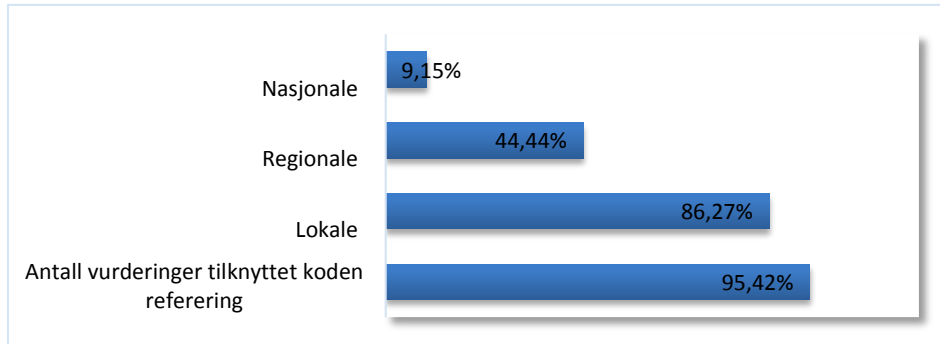
I dette delkapittelet utforskes det hvorvidt den sakkyndige vurderingen bygger på informasjon fra andre profesjonelle instanser. I analysen fokuseres det på hvilke andre instanser det refereres til, og hvorvidt disse instansene er lokale (eksempelvis skole), regionale (eksempelvis BUP/HABU) eller nasjonale (eksempelvis Statped).

5.2.6.1 Beskrivelse av data

Alt i alt ble 146 sakkyndighetsdokument tilknyttet koden *Referering*. Analysen indikerer med andre ord at sakkyndighetskunnskapen generelt sett finner det hensiktsmessig å referere til andre lokale, regionale og nasjonale instanser. Det refereres til lokale instanser i 132 sakkyndighetsdokument, regionale instanser i 68, og nasjonale instanser i 14. I figur 17 (se påfølgende side) vises antallet vurderinger som ble tilknyttet koden *Referering*, omgjort i % av det totale antallet vurderinger som ble analysert. Her synliggjøres det også hvordan refereringen var fordelt i forhold til om det ble vist til lokale, regionale eller nasjonale instanser.

¹⁵⁰ I egenrapporteringsskjemaene er det eleven selv som krysser av for om påstanden stemmer svært godt, mindre godt eller ikke i det hele tatt.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT



Figur 17; Referering- fordeling mellom lokale, regionale og nasjonale instanser

På lokalt nivå refereres det til i all hovedsak til skole, men også barnehage, logoped, fysioterapeut og barnevernstjeneste nevnes. På regionalt nivå refereres i all hovedsak Barne- og ungdomspsykiatritjenesten (BUP) samt Helse- og habiliteringstjenesten (HABU). På nasjonalt nivå refereres Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped)¹⁵¹, samt statlige helseforetak som for eksempel Statens senter for epilepsi.

I den videre presentasjonen omtales først det nasjonale, deretter det regionale og til slutt det lokale nivået.

Nasjonalt nivå

Det er i utgangspunktet få sakkyndighetsvurderinger som refererer til nasjonale instanser. I ett tilfelle vises det til Statens senter for epilepsi, men dette synes ikke å ha noen annen funksjon enn å dokumentere elevens diagnose. Det vises nemlig kun til at eleven har vært til utredning på Statens senter for epilepsi og at det i den forbindelse er blitt konkludert med at elev er moderat psykisk utviklingshemmet.¹⁵²

¹⁵¹ Statped tilbyr kommunene individbaserte og systembaserte tjenester innenfor seks spesialpedagogiske fagområder. Disse er Syn, Hørsel, Kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet, Språk og tale, Ervervet hjerneskade og S sammensatte lærevansker. I forbindelse med sakkyndig vurdering kan kommunene (PPT) be om hjelp fra Statped dersom de har behov for hjelp til utredningen, evt ønsker å styrke egen kompetanse på ett eller flere av de nevnte seks områder.

¹⁵² Dokument nr.96

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Det nasjonale støttesystemet Statped tilknyttet 14 sakkyndighetsdokument alt i alt. I tre av disse skyldes dette at det stilles spørsmål ved om ikke en henvisning til Statped kan være relevant, ettersom en har behov for hjelp til utredning av elevens syn, språk og alternativ kommunikasjon (ASK). I to andre handler det om at PPT anbefaler pedagogisk materiell som Statped har utarbeidet. Med andre ord refereres det direkte til kunnskap som Statped har bidratt med i ni sakkyndighetsdokument.

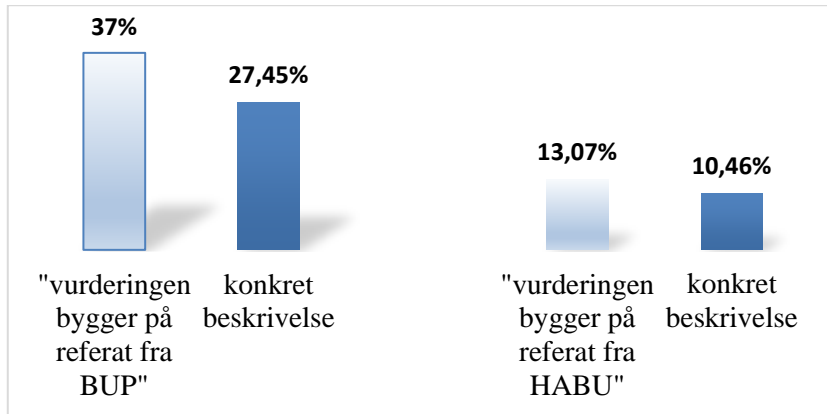
Det synes å være ulike grunner til at Statped er koblet inn. Tre av referansene viser til synspedagogisk vurdering eller synsrelatert diagnose, eksempelvis at eleven har Retinitis Pigmentosa, (noe som medfører at eleven er svaksynt på grunn av redusert skarpsyn, begrenset synsfelt, lysømfintlighet og dårlig mørkesyn) eller at eleven er blind. Tre andre referanser viser til at Statped har medvirket i utredning av autismerelaterte diagnoser. I to tilfeller vises det til at Statped gir hjelp i forbindelse med at eleven har utfordringer med hensyn til språk og atferd, og i ett tilfelle vises det til at Statped har utredet og gitt diagnosen APD (Auditive prosesseringsvansker).

Regionalt nivå

Når det analytiske fokuset forflyttes til det regionale nivået, ser en at Barne- og ungdomspsykiatritjenesten dominerer. Totalt sett er 56 sakkyndighetsdokument tilknyttet noden *BUP*¹⁵³ og 20 sakkyndighetsdokument er tilknyttet noden *HABU* (5 av disse er for øvrig også tilknyttet *BUP*). På samme måte som for de foregående nøkkelkategoriene er det heller ikke her gitt at dokumentet inneholder et faktisk referat av kunnskapen som BUP eller HABU har bidratt med, selv om det innledningsvis nevnes at vurderingen bygger på samtale med eller utredning av BUP/HABU.

¹⁵³ I enkelte dokument benyttes betegnelsen BUPA, ettersom det vises til Barne og Ungdomspsykiatrisk Avdeling. I denne avhandlingen brukes for enkelthets skyld bare begrepet BUP

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT



Figur 18; Referering, regional- "vurderingen bygger på" vs. konkret beskrivelse

I denne sammenheng er det verdt å merke seg at differansen mellom hvorvidt det blir opplyst at vurderingen bygger på referering av kunnskap formidlet av regionale instanser så som BUP og HABU, og det som faktisk blir referert, er mindre enn det som ble registrert under Observasjonen og Involvering. (jf. figur 18 med figur 12 og 14).

Analysen indikerer videre at i de sakene hvor det refereres til BUP og HABU så handler dette i dominerende grad om en bekreftelse av elevens vanske eller diagnose. Under følger to ulike eksempler som illustrerer denne praksisen:

Epikrise fra BUP bekrefter at NN oppfyller kriteriene for diagnosen: F90.0 Forstyrrelse av aktivitet og oppmerksomhet.¹⁵⁴

BUP konkluderte med diagnosene: F84.5 Asperger syndrom, F90.0 Forstyrrelser av aktivitet og oppmerksomhet.¹⁵⁵

Det er følgelig grunn til å stille spørsmål om det er slik at den sakkyndige vurderingen bygger på kunnskap som er generert gjennom at BUP og HABU har satt en spesifikk diagnose? Det er kun unntaksvis at referering til BUP/HABU ikke viser til diagnosesetting, og det skyldes ikke nødvendigvis at dette ikke lot seg gjøre.

¹⁵⁴ Dokument nr.106

¹⁵⁵ Dokument nr.61

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*Utredningen på BUP viser at han ligger langt under normalområdet. Det er ikke satt noen diagnose ennå, da foreldrene vurderte at de ikke ønsket dette.*¹⁵⁶

I det overstående sitatet refererer PPT til BUP sin utredning av eleven, men poengterer samtidig at det ikke er satt noen diagnose ennå ettersom de foresatte ikke har ønsket dette. Referatet levner likevel ingen tvil om at BUP har dokumentert at eleven har store vansker, og at en diagnose kunne vært satt dersom foresatte ikke hadde motsatt seg dette, og følgelig dannes det et bilde som tilsier at BUP har satt en tentativ diagnose. Samlet sett er det derfor ikke gjort noen funn som viser nasjonale og regionale instanser bidrar noe særlig utover det å dokumentere elevens vanske eller diagnose.

Lokalt nivå

En sakkyndig vurdering bygger i stor grad på uttalelser fra skolen. Alt i alt er 130 av dokumentene tilknyttet nøkkelkategorien Referering og noden Skole. Dette er i og for seg naturlig, ettersom søknad om sakkyndig vurdering i all hovedsak formidles via skolen. Analysen synliggjør at PPT benytter seg av ulike måter å hente inn informasjon fra skolen på. Det vises både til ulike skriftlige rapporter¹⁵⁷, samt samtaler med kontaktlærer, spes.ped.ansvarlig og/eller skolens ledelse, og samlet sett finnes det konkret informasjon som skolen har bidratt med i 82 dokument.

Når PPT refererer skolens uttalelser, så skapes det mer nyansert bilde av eleven enn det som kommer til syne når nasjonale og regionale instanser ble referert. I det følgende gis det to eksempler. Det første er hentet fra en sakkyndig vurdering som konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning,

¹⁵⁶ Dokument nr.69

¹⁵⁷ Skolen formidler i all hovudsak informasjon til PPT gjennom Pedagogisk rapport. Den pedagogiske rapporten vil som regel inneholde informasjon om ulike kartleggingsprøver som skolen har tatt, samt lærerens inntrykk, vurdering og evaluering. For elever som allerede har, eller tidligere har hatt ,spesialundervisning sil skolen også kunne legge ved kopi av elevens individuelle opplærings plan og/eller kopi av evalueringsrapporten som skolen er pålagt å utarbeide for alle elever som får spesialundervisning (se opplæringslovens §5-5) . Referering til pedagogisk rapport dominerer imidlertid fremfor de andre.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

og det andre fra en vurdering som konkluderer med at eleven har utbytte av det ordinære tilbudet og følgelig ikke har behov for spesialundervisning.

*I pedagogisk rapport datert xx.xx.2014 framkommer det at NN har prestert i overkant av middels måloppnåelse faglig sett.[...] Kontaktlærer beskriver NN som en snill, høflig og grei elev, både ovenfor medelever og voksne på skolen. NN har venner på skolen og har alltid noen å være sammen med ute i friminuttene. Har en del angst for nye og ukjente situasjoner, og derfor avhengig av forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen. Han følger med i timene og kan være aktiv muntlig.*¹⁵⁸

*I følge skolen er NN en blid og hyggelig elev som har mye omsorg for andre. Eleven liker å spille i korps og sparke fotball. NN har svært god kroppsbeherskelse. I forhold til utfordringer opplever skolen at NN har lav impuls kontroll og liten tro på seg selv. Det kan virke som NN ikke tørr og er redd å svare feil. Skolen opplever eleven som en usikker og utrygg gutt med lavt selvbilde. Han trenger å bli sett og få følelsen av at han er en flott gutt. Ofte smiler eleven, uansett hva som har skjedd og det kan virke som han prøver å avvæpne de voksne med smilet sitt.*¹⁵⁹

Selv om beskrivelsen av eleven er mer nyansert så er det ikke noe i teksten som PPT refererer som tyder på at skolen reflekterer over eller vurderer betydningen av egen praksis. Enkelte få unntak finnes imidlertid, som i det følgende eksempelet hvor PPT referer direkte fra skolens pedagogiske rapport.

Skolens tiltak i forbindelse med NN sine utfordringer: Eleven liker å komme på kurs og har jobbet godt på mindre grupper sammen med spes.ped.lærer. Plassering i klasserommet: Plass nærmere lærer har fungert. Det blir vanskeligere å «gjemme seg bort». Fortsatt jobber eleven sakte og bruker tid på å komme i gang. Noe bedring etter utviklingssamtale med elev og foresatte. [...] Enkelte ganger er det tilbud og ekstra hjelp sammen med voksen. Da kommer gjerne eleven

¹⁵⁸ Dokument nr.107

¹⁵⁹ Dokument nr.134

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*og sitter på liten gruppe i klasserommet og får tettere oppfølging. Dette fører til at eleven får gjort mer.*¹⁶⁰

Når det refereres til skolens kartleggingsprøver snevres lærerens nyanserte bilde ganske mye inn. Beskrivelsene av eleven blir nå mer vanskeorienterte og elevens skoleprestasjoner refereres i forhold til den på forhånd satte normen.

*NN har ikke tilegnet seg forventet lese- og skriveferdighet. Han leser 60 ord i minuttet, og får mange feil på diktat. SOL- kartlegging viser at han ligger på nivå Si leseutviklingen sin. STAS indikerer lese- og skrivevansker.*¹⁶¹

I noen få sakkyndighetsdokument refereres det til andre lokale instanser enn skole. Noden *barnevernstjenesten* er tilknyttet fem sakkyndighetsdokument. Det samme gjelder for noden *fysioterapitjenesten*. I en sakkyndig vurdering referer PPT til *logoped*. Analysen av disse tekstelementene viser for øvrig ikke noe utover å fortelle at det har vært samtaler med barnevernstjenesten eller at eleven har blitt fulgt opp av fysioterapeut på grunn av motoriske vansker eller logoped på grunn av forsinket språklig utvikling samt vansker med artikulering. Det vises og i enkelte tilfeller til at PPT bygger vurderingen på samarbeidsmøter. Analysen av teksten indikerer imidlertid at selv om det relativt ofte opplyses innledningsvis at samarbeidsmøte mellom ulike instanser ligger til grunn for den sakkyndige vurderingen, så inneholder ikke teksten noen beskrivelse av hva møtene resulterer i.

5.2.6.2 Vurdering av data

PPT er pålagt å utarbeide sakkyndige vurderinger av god kvalitet og følgelig understrekes det at dersom tjenesten selv ikke har tilfredsstillende kompetanse så må denne hentes inn fra andre, for eksempel Statped eller BUP/HABU (Udir, 2009).

Statped er, som allerede nevnt, et statlig spesialpedagogisk støttesystem som skal kunne bidra med tjenester dersom kommunen selv ikke har kompetanse.

¹⁶⁰ Dokument nr.136 (Den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven ikke har behov for spesialundervisning)

¹⁶¹ Dokument nr.101

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Analysen av data viser imidlertid at en sakkyndig vurdering i liten grad bygger på kunnskap generert på grunnlag av at Statped har vært inne i saken. Til sammenligning finner Herlofsen (2013) ikke noen sakkyndighetsvurderinger som viser til at Statped har vært inne i saken. Statped trekkes heller ikke frem i de 20 sakkyndige vurderingene som er analysert av Aasen et al. (2010).

Statped er et resultat av at statens skoler for spesialundervisning ble lagt ned. I 1992 ble disse skolene omgjort til regionale og nasjonale kompetansesenter (Ravneberg, 1998) og åtte år senere ble kompetansesentrene omgjort til Statped (Sorkmo, 2010). Statped er i dag organisert i henhold til følgende fagområder: «Ervervet hjerneskade», «Hørsel», «Kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet», «Sammensatte lærevansker», «Språk og tale» og «Syn».¹⁶² Det at Statped fremstår som en tjeneste som har spesifikk kompetanse på tradisjonelle spesialpedagogiske vanske kategorier, kan være en medvirkende forklaring på at dataene som min studie bygger på ikke viser at Statped har medvirket utover det å utrede elevens vanske og komme med en diagnose. Dette funnet er imidlertid verdt å merke seg ettersom det i 2010 ble slått fast at Statped, som tradisjonelt har hatt enkeltindividet som sitt utgangspunkt, nå i større grad skulle sikre at det individbaserte arbeidet ble et utgangspunkt for «kompetanseoppbygging i skoler og barnehager og i PP-tjenesten» (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 117). Statped skal med andre ord arbeide for at barn og unge får «god tilrettelegging innenfor et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 117). Det er imidlertid ikke gjort noen funn i datamaterialet som tyder på at en slik endring i arbeidsprofil har fått gjennomslag med hensyn til sakkyndighetsarbeidet som ble utført i 2014.

Dersom vi forflytter oss til det regionale nivået så viser analysen at vel 44% av sakkyndighetsvurderingene bygger på kunnskap som er blitt generert som en følge av at BUP eller HABU har vært involvert i saken. Dette indikerer at man ikke kan utelukke at BUP/HABU jevnt over er mer involvert enn det tidligere studier har indikert. Til sammenligning finner Herlofsen (2013) at eleven er viderehenvist til BUP for utredning i 2 av 8 saker (25%), mens Aasen et al. (2010) finner at BUP er blitt involvert i 10 % av sakene.

¹⁶² Se <http://www.statped.no/>

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Når man ser dagens situasjon i lys av historien, så er det ikke utenkelig at sakkyndighetskunnskapen preges av en logikk som tilsier at medisinsk diagnostikk er et viktig grunnlag for en sakkyndig vurdering, ettersom leger og psykologer var de første til å holde jurisdiksjon over den sakkyndige vurderingen.¹⁶³ Dersom PPT sin sakkyndighetskunnskap kjennetegnes av at et medisinsk-psykologisk handlings- og tankemønster er blitt institusjonalisert, så vil dagens PPT, som alle leger og de fleste psykologer har forlatt, måtte basere seg på henvisning til nasjonale og regionale instanser for å få gjort en medisinsk-psykologisk vurdering. Analysen tyder da også på at det er dette som skjer.

Samlet sett viser likevel analysen at det i all hovedsak er skolen som bidrar med informasjon. I veilederen til opplæringsloven (Udir, 2009) påpekes det da også at skolen i forbindelse med henvisning skal gi informasjon om eleven, en vurderingen av opplæringssituasjonen samt en begrunnelse for hvorfor en mener det er nødvendig med sakkyndig vurdering. I utgangspunktet er det dermed naturlig å anta at en sakkyndig vurdering for en elev i grunnskolen i så godt som alle tilfeller vil bygge på informasjon fra skolen. I Herlofsens studie bygger da også alle de sakkyndige vurderingene på pedagogisk rapport fra skolen (Herlofsen, 2013). I min studie har det ikke vært mulig å identifisere at den sakkyndige vurderingen bygger på informasjon fra skolen i mer enn 85 % av dokumentene, men det må understrekes at det ikke trenger å bety at PPT ikke mottar eller innhenter opplysninger fra skolen. Det viser kun at en eventuell informasjon ikke er skrevet inn i sakkyndighetsvurderingen. En kan følgelig undres over hva slags sosial virkelighet som konstrueres dersom sakkyndighetsvurderingen bygger på en logikk som tilsier at noen former for kunnskap, i motsetning til andre former for kunnskap, ikke nødvendigvis trenger å bli videreformidlet? Analysen viser for øvrig at skolen formidler kunnskap som er blitt generert på bakgrunn av ulike former for kartleggingsprøver, men også kunnskap som baserer seg på daglig kontakt med eleven i ulike undervisningssituasjoner. Det er i denne forbindelse verdt å merke seg at analysen tyder på at når sakkyndighetsvurderingen bygger på kunnskap som skolen har generert gjennom daglig kontakt, så kommer ikke bare vanskene men også elevens styrker og potensialer til syne.

¹⁶³ Jf.kap.3.3

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Samlet sett indikerer imidlertid analysen av tekstelement som er tilknyttet koden *Referering* at PP-tjenesten bygger på referering av andre instanser for å dokumentere en elevs vansker og diagnose, men i mindre grad benytter dette for å synliggjøre elevens ressurser og muligheter. PPT drar med andre ord veksler på lokale, regionale og nasjonale instansers karakterisering av eleven. Dette fører analysen over til den siste forhåndsdefinerte nøkkelkategorien, nærmere bestemt *Kategorisering*.

5.2.7 Kategori 5; Kategorisering

I dette delkapittelet fokuseres det på hvorvidt sakkyndighetsvurderingen bygger på ulike former for diagnostisk og vanskebasert kategorisering av eleven.

5.2.7.1 Beskrivelse av data

Kategorisering av eleven i form av diagnoser eller diagnoselignende betegnelser forekommer i så godt som alle de 153 sakkyndige vurderingene (et fåtall unntak finnes riktignok, men dette er sakkyndige vurderinger hvor det opplyses at sakkyndighetsdokumentet er en videreføring av tidligere sakkyndig vurdering).

Kategorisering av elevene i forhold til spesifikke diagnoser knyttet til vansker med syn eller hørsel, skade eller kjente syndrom er relativt få¹⁶⁴ Kategoriseringen av eleven ved hjelp av diagnoser eller diagnoselignende beskrivelser som er relatert til elevens atferd eller faglige ferdigheter forekommer langt hyppigere. De hyppigst forekommende diagnosene og diagnoselignende beskrivelsene er Dysleksi (lese- og skrivevansker) og ADHD. Deretter følger språkvansker, matematikkvansker, autisme og asperger, samt oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, Kombinasjon av flere diagnoser er ikke uvanlig.

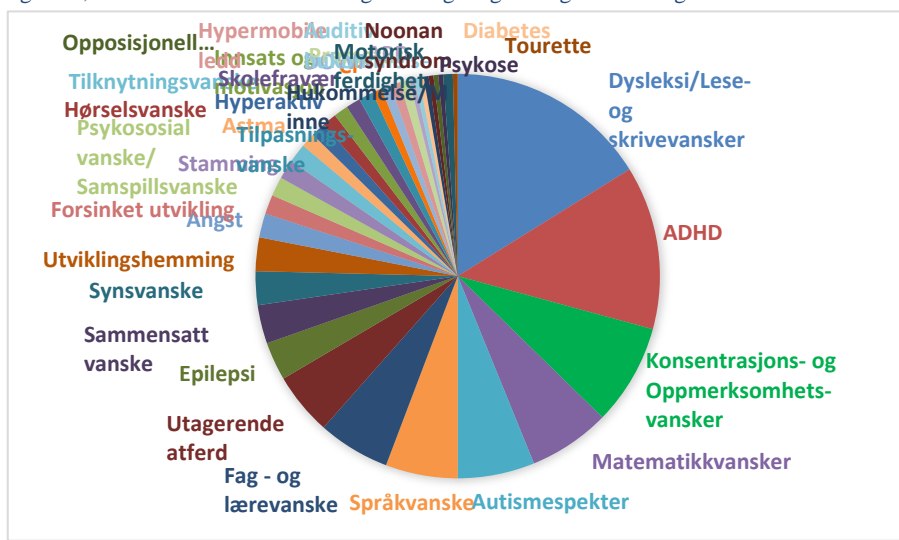
I figur 19 er ulike diagnose- og vanskebetegnelser skissert i henhold til hvor mange sakkyndighetsvurderinger som kategoriserte eleven ved hjelp av den nevnte diagnosen/betegnelsen. Figuren synligjør hvordan enkelte

¹⁶⁴ Eks: Synsvansker: n=5, Hørselsvansker: n=3, CP: n=2, Down syndrom: n=2, Noonan syndrom: n=1, Tourette syndrom: n=1, XXY-syndrom: n=1.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

diagnoser/vanskebeskrivelser dominerer, men også hvordan diagnose og vanskebeskrivelsene jevnt over florerer.

Figur 19; Skisse over identifiserte diagnoser og diagnoselignende betegnelser



Analysen viser for øvrig at eleven kategoriseres i henhold til spesifikke diagnoser og vansker også i de sakene hvor det ikke tilrås spesialundervisning.

For å illustrere likheten mellom vanskebeskrivelsene hos dem som tilrås spesialundervisning i forhold til de som ikke gjør det, er det i det følgende stilt opp tekst fra seks ulike sakkyndige vurderinger (se figur 20). Vanskebeskrivelsene i venstre kolonne er hentet fra vurderinger hvor PPT konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning, mens beskrivelsene i høyre kolonne er hentet fra vurderinger hvor PPT konkluderer med at eleven vil ha tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.

Figur 20; Vanskebeskrivelse- Spesialundervisning vs. Ordinær opplæring

Spesialundervisning	Ordinær opplæring
<i>Eleven har utfordringer knyttet til læring og bruk av kunnskap, strever med konsentrasjon og fokus, vansker med regulering av følelser, handler impulsivt, tidvis høyt aktivitetsnivå,</i>	<i>Eleven har faglige vansker, motivasjonen er varierende, leser seint, strever med ordforråd, strever med retning, ukonsentrert og urolig, overlangsynt og har tunnelsyn.¹⁶⁶</i>

¹⁶⁶ Dokument nr.67

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

<i>vansker med lek i friminutt, vansker med språk, kommunikasjon og lesing.</i> ¹⁶⁵	
<i>Eleven strever med å opprettholde det sosiale samspillet, virrer fra aktivitet til aktivitet, henger etter i norsk og matematikk.</i> ¹⁶⁷	<i>Eleven har vansker i forhold til uro, konsentrasjon, impulsivitet, uorden i skolebøker og utstyr, sosial vansker.</i> ¹⁶⁸
<i>Eleven har ujevn kognitiv fungering, strever med å ta opp i seg språklig kunnskap, automatisere og forstå sosial samhandling.</i> ¹⁶⁹	<i>Eleven har vansker med å konsentrere seg og holde fokus, motivasjon, trivsel og arbeidsinnsats er varierende, avhengig av stimuli og lite indre driv. Ligger generelt under normalområdet og det som er forventet ut fra alder, svak impulskontroll.</i> ¹⁷⁰

5.2.7.2 Vurdering av data

Samlet sett synes dataene som er analysert, at PP-tjenesten i all hovedsak bygger de sakkyndige vurderingene på et handlings- og tankemønster som fokuserer på elevens vansker og diagnoser. Det er imidlertid verdt å merke seg at identifisering av en spesifikk diagnose ikke automatisk fører til at PPT konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning.

Spesialpedagogikken har, som tidligere nevnt¹⁷¹, tradisjonelt sett vært assosiert med et kategorielt perspektiv hvor en elevs behov for spesialundervisning knyttes til individuell karakteristikk av eleven og «medisinsk-diagnostisk» kategorisering. Hvordan man karakteriserer og kategoriserer det man ser er, innenfor et institusjonsteoretisk perspektiv, avhengig av den kulturelle-kognitive referanserammen man opererer innenfor (Douglas, 1987). Det er derfor verdt å merke seg at i de sakkyndighetsvurderingene som denne avhandlingen analyserer, så karakteriserer og kategoriserer PPT og BUP elevene på en tilnærmet lik måte. Likheten i språk og begrepsbruk illustreres

¹⁶⁵ Dokument nr.62

¹⁶⁷ Dokument nr.48

¹⁶⁸ Dokument nr.132

¹⁶⁹ Dokument nr.90

¹⁷⁰ Dokument nr.141

¹⁷¹ Jf.kap. 1.3.3.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

med to sitat. I det første siterer PPT fra kartleggingsrapporten utarbeidet av BUPA. I det andre eksempelet står PPT for hele utredningen alene.

NN strever med funksjoner knyttet til selvregulering. Dette inkluderer rigiditet, impulsivitet, følelsesregulering, igangsetting, arbeidsminne, planlegging og organisering. Disse vanskene gjør at han strever på flere områder, både faglig og sosialt.¹⁷²

Utredningen viste at han har store vansker med faget matematikk, at han har svak auditiv minne og arbeidsminne, at han skårte forholdsvis svakt når det gjelder ekspressivt språk. NN hadde vansker med visuo-spatial persepsjon og rekkefølge. Han har vansker med planlegging og målrettet bruk av strategier og med suksessive prosesser, mens han har bedre forutsetninger for å jobbe med simultane prosesser og å holde fokus på enkle oppgaver.¹⁷³

I begge eksemplene benyttes det ord og begreper som ikke er kjente dersom man ikke selv er en del av fagfeltet, og fokuset er gjennomgående vanskeorientert. Dette samsvarer med inntrykket som ble dannet i analysens første fase¹⁷⁴. Tidligere forskning har for øvrig også antydnet at PPT sitt sakkyndighetsarbeid synes å være preget av et nokså ensidig og tradisjonelt vanskebasert individfokus (Aasen et al., 2010; Mjøs, 2007).

Denne fasens analyser gir indikasjoner på at testing og diagnostikk, som man på bakgrunn av avhandlingens historiske gjennomgang vet har røtter i et medisinsk kunnskapsregime, dominerer som grunnlag for PPT sin sakkyndige vurdering om rett på spesialundervisning i grunnskolen. I den forbindelse er det verdt å merke seg at det i avhandlingens forskningsoversikt ble trukket frem at forskning utført i en dansk kontekst har pekt på at psykiatrien på mange måter synes å blitt spesialundervisningens premissleverandør (Hamre, 2013).¹⁷⁵ Følgelig er det grunn til å utforske nærmere om psykiatriens eksperter også

¹⁷² Dokument nr. 76

¹⁷³ Dokument nr.78

¹⁷⁴ Jf.kap. 5.1.3.

¹⁷⁵ Jf.kap. 1.4.2.3

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

fremstår som en form for premissleverandører i det norske spesialundervisningssystemet.

5.2.8 «på bakgrunn av elevens diagnoser»¹⁷⁶

I analysens første fase dannet det seg et inntrykk av at sakkyndighetskunnskapen henter regulativ legitimitet ved å vise til lovverk, men det ble også gjort funn som gav grunn til å spørre hvorvidt det institusjonalisert handlings- og tankemønsteret legger vekt på hva lovverket faktisk sier. Videre tegnet det seg et bilde av at sakkyndighetskunnskapen baserer seg på en normativ og kulturell-kognitiv praksis som skaper avstand til, og objektiverer, den dokumentet faktisk angår- eleven selv. Analysen i denne andre fasen bekrefter på mange måter dette bildet.

Analysen gir for øvrig indikasjoner på at de sakkyndiges institusjonaliserte tankemønster tilsier at informasjon fra lokale og regionale instanser har langt større betydning som grunnlag for en sakkyndig vurdering, enn informasjon fra foresatte og eleven selv. Det er også indikasjoner på at PPT sin sakkyndighetskunnskap er dominert av et individuelt – diagnostisk perspektiv der den sakkyndige vurderingens viktigste formål blir å kartlegge og identifisere hvorvidt eleven tilhører en eller flere bestemte patologiske kategorier, ettersom det ikke er uvanlig at det skapes et bilde som tyder på at vurderingen er gjort på bakgrunn av elevens definerte vansker og/eller diagnose. Sitatet under illustrerer for øvrig på en god måte hvordan diagnose og diagnostikk fremstår som et primært mål i sakkyndighetsprosessen.

*Det er ikkje sett nokon diagnose enno, [...] det er naudsynt å sette i gong fleire tiltak*¹⁷⁷

Samlet sett indikerer den teoridrevne innholdsanalysen at PPT sitt institusjonaliserte handlingsmønster i større grad kan assosieres med ulike former for test- og kartleggingsmateriell, fremfor observasjon av eleven i ordinær opplærings situasjon. Ved å ta et historisk tilbakeblikk så husker en at IQ-testing og andre medisins-psykologisk relaterte utredningsteknologier i sin tid ble vurdert som den moderne, vitenskapelig og rasjonell metode for å

¹⁷⁶ Dokument nr.96

¹⁷⁷ Dokument nr. 69

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

identifisere elever som skulle overføres til spesialscole (Hamre & Ydesen, 2014; Ydesen et al., 2013). I dag er rasjonaliteten som lå til grunn for IQ-testingen sterkt kritisert (Farrell, 2010), likevel tyder analysen, av data tilknyttet koden Kategorisering, på at denne form for testing i sterk grad dominerer det sakkyndige handlingsmønsteret.

Institusjonsteoretikerne Meyer og Rowan (1977) påpeker at ulike former for teknologier også kan bli institusjonalisert, og på den måten fremstå som en form for myte som blir førende for organisasjonens handlingsmønster. «Technical procedures of production [...] become taken-for-granted means to accomplish organizational ends» sier Meyer og Rowan (1977, p. 344). Denne studiens analyse kan tyde på at bruk av ulike testteknologier har blitt en selvfølgeliggjort måte å gå frem på når PPT skal ivareta mandatet om å utarbeide en god, helhetlig og forsvarlig sakkyndig vurdering. Meyer og Rowan påpeker også at bruk av slike institusjonelle teknologier medvirker til at en organisasjons etablerte praksis fremstår som passende, rasjonell og moderne. Uavhengig av teknologiens mulige effektivitet, så viser organisasjonen ansvar ved å ta disse i bruk og dermed begrenses muligheten for å hevde at praksisen også kan medvirke til at enkelte aspekter ved virksomhetens mandat forsømmes. Skal vi tro Meyer og Rowan så vil effekten av et slikt institusjonalisert handlingsmønster være positiv for PP-tjenesten som organisasjon og følgelig også for sakkyndighetskunnskapen som institusjon.

Analysen indikerer videre at sakkyndighetskunnskapens perspektiv er individfokuserende og vanskerelatert. Det reflekteres i liten grad over opplæringskontekstens bidrag til elevens eventuelle manglende læringsutbytte. Selv i saker hvor det i klartekst beskrives at eleven har opplevd vanskelige ting, eller levd under svært vanskelig forhold, er det elevens avvikende atferd/manglende læringsevne som den tilrådde spesialundervisningen skal «fikse». Forskere har påpekt at en konsekvens av et slikt perspektiv er at eleven på mange måter forstås og defineres som «avvikende» og «unormal» (Hjørne & Säljö, 2014), og det er også påpekt at mennesker som blir kategorisert, for eksempel som en elev med spesialpedagogisk behov, på mange måter blir slik som man forventer at mennesker innenfor denne kategorien skal være (Hacking, 1999). Følgelig er det trolig slik at har man først blitt kategorisert som en elev med spesialpedagogisk behov så skal det mye til dersom en skal komme ut av kategorien igjen, ettersom kategoriseringen i seg selv bidrar til å

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

konstruere elevens identitet (Mehan, 1996). Dette vil, ifølge Mehan (1996), kunne få konsekvenser for konstruksjonen av sosial virkelighet, og i den sammenheng er det for øvrig også verdt å merke seg at nyere norsk forskning peker på at kontaktlærere har en tendens til å vurdere oppmerksomheten, arbeidsinnsatsen og motivasjonen til elever som får spesialundervisning til å være mye lavere enn de andre elevenes (Nes, 2017).

Analysen i denne andre fase bidrar samlet sett med både beskrivelse og forklaring på hva PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap finner det logisk å bygge vurderingen på. Analysen fra de to første fasene gir imidlertid ikke nok informasjon til å kunne gi en tilfredsstillende forklaring og forståelse av hva som kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. I studiens tredje analytiske fase, ses det derfor nærmere på hvem som faktisk kommer til orde i PPTs sakkyndige vurderinger og hva de sier noe om.

5.3 En strukturell analyse av sakkyndighetsvurderingens fortellinger

I denne fasen leses de sakkyndige vurderingene som fortellinger fra sakkyndighetsarbeidet. Sakkyndighetsdokumentene forstås med andre ord som «tales of the field» (Czarniawska, 1998, s. 14) .

Den formelle juridiske hensikten med en sakkyndig vurdering er, som tidligere nevnt, at et eventuelt enkeltvedtak angående en elevs rett til spesialundervisning skal være best mulig forberedt. PPT har ansvar for dette, og dermed skal de ikke bare utrede saken selv, men også hente inn informasjon fra andre. Analysen i fase to, synliggjorde at PPT i stor grad bygget på ulike test- og kartleggingsteknologier, men også på informasjon fra skole. Regionale helseinstanser, så som BUP og HABU, var referert i rundt halvparten av dokumentene. Foresatte og ikke minst eleven syntes imidlertid å komme mye mindre til orde, selv om det innledningsvis i sakkyndighetsdokumentet var opplyst at vurderingen bygde på samtale med foresatte eller elev.

I denne fasen defineres alle som forteller noe i den sakkyndige vurderingen, både teknologier, etater og personer, som en actant¹⁷⁸. Det er i denne sammenheng viktig å skille mellom i hvor stor grad det opplyses at den sakkyndige vurderingen bygger på informasjon fra ulike actanter, og hva slags informasjon som konkret knyttes til actantene som refereres. Forskjellen mellom analysen i fase to og analysen som følger i fase tre ligger nettopp her. Det er også viktig å bemerke at det i denne analysen ikke fokuseres på hva ulike actanter i prinsippet kan fortelle noe om¹⁷⁹, men hva sakkyndighetskunnskapen videreformidler. Med andre ord hva slags kunnskapsperspektiv som gis verdi, innenfor sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte referanseramme.

Analysen som ble gjort i fase to bidro på mange måter til å identifisere sakkyndighetsdokumentets actanter, ettersom den synliggjorde hva (og dermed også hvem) PPT bygger den sakkyndige vurderingen på. Dermed ble følgende fem nøkkelkategorier etablert: 1. **Teknologi** (herunder test- og kartleggingsprøver), 2. **Ekspert** (herunder BUP, HABU og Statped),

¹⁷⁸ Jf.kap.4.6.6

¹⁷⁹ Denne studiens datagrunnlag og metode gir for øvrig heller ikke mulighet for det.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

3. **Opplærer** (herunder barnehage, skole og lærer), 4. **Foresatt**, og sist men ikke minst, 5. **Elev**. Selve analysen presenteres ved at det først gjøres rede for hva som kjennetegner de fem actantenes fortellinger. Deretter retter analysen fokuset mot hvordan de ulike actantenes fortellinger gis verdi. Analysen oppsummeres ved at det reflekteres over hva som skjer dersom man identifiserer PPT som en actant og ikke kun som en formidler av de andre actantenes fortellinger. Spørsmålet blir da hva som kan regnes som PP-tjenestens fortelling, samt hva som kjennetegner den? Først gjøres det imidlertid noe nærmere rede for hvordan data ble konstruert.

5.3.1 Konstruksjon av data

Et analytisk spørsmål bidrar i denne, som i forrige fase, til å hente ut relevante tekstelement fra de sakkyndige vurderingene. Spørsmålet som stilles inn mot de sakkyndige vurderingene er: **Hvem/Hva kommer til orde og hva forteller de?** Tekstelementene ble identifisert gjennom å ta utgangspunkt i at den teordrevne innholdsanalysen hadde identifisert de dokumentene som ikke bare opplyste at vurderingen bygget på informasjon fra andre, men som også gjorde rede for hva de andre fortalte. Disse dokumentene ble nå gjennomgått på nytt og samtidig ble de tilknyttet en nøkkelkategori, samt en node som refererer konkret hvem som kommer til orde. Det var, med andre ord, kun løpende tekst hvor det konkret ble fortalt hva actanten hadde sagt/beskrevet som ble hentet ut. Tekstelement som fortalte at PPT hadde hatt en samtale med for eksempel mor, men hvor mors fortelling ikke ble referert, ble følgelig ikke inkludert i datamaterialet. Under følger noen små eksempler som synliggjør hvordan tekstutdrag tilknyttet en konkret node og generell nøkkelkategori.

Figur 21; Actantanalyse - koding iht nøkkelkategori og node

Tekstutdrag	Node	Nøkkelkategori (actant)
<i>Mor forteller at NN sover dårlig og er vanskelig å få opp om morgenen.</i> ¹⁸⁰	Mor	Foresatt

¹⁸⁰ Dokument nr.86

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

<i>Skolen beskriver at NN strever med lesing.</i> ¹⁸¹	Skole	Opplærer
<i>I BUP's epikrise og utredningsrapport [...], konkluderes det med at NN har store språkvansker, svak kognitiv fungering og særlig omfattende hukommelsesvansker.</i> ¹⁸²	BUP	Ekspert

Totalt sett er 142 sakkyndighetsdokument tilknyttet en eller flere av de fem nøkkelkategoriene, mens 11 sakkyndighetsdokument ikke er tilknyttet noen. I disse 11 sakkyndighetsdokumentene er det med andre ord ikke mulig å si hvorvidt PPT har hentet inn opplysninger fra andre. Det må imidlertid ikke tolkes som at dette ikke er gjort. Det er mulig at PPT både har innhentet testresultat og hatt samtale med foresatte, elev, skole og andre instanser selv om dette ikke konkret er beskrevet i den sakkyndige vurderingen. Hvorfor enkelte kontor i så fall velger å ikke referere til dette, er det imidlertid ikke mulig å si noe sikkert om. Det handler muligens om at det utviklet en kollektiv sakkyndig skrivesjanger som oppsummerer hva som er fortalt uten å referere til hva/hvem som forteller? Det kan også skyldes at ulike actanters fortellinger er kommet til syne i tidligere vurderinger utarbeidet for samme elev, og at PPT derfor ikke finner det nødvendig å gjenta?

Etter at tekstelementene var blitt organisert i henhold til nøkkelkategoriene, ble alle tekstelement som tilhørte samme kategori gjennomgått på nytt, og nå kodet i forhold til måten actantenes fortelling fremskrives på og hva de får fortelle noe om. Underkategoriene ble utviklet parallelt med at tekstene ble gjennomgått på nytt.

Den påfølgende skjematiske oversikten (figur 22) illustrerer hvordan dette ble gjort.

¹⁸¹ Dokument nr.100

¹⁸² Dokument nr.56

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Figur 22; Actantanalyse - koding iht. underkategorier

Tekstutdrag	Nvivo node	Nøkkel-kategori	Underkategori
<i>Mor forteller at NN sover dårlig og er vanskelig å få opp om morgenen.</i> ¹⁸³	Mor	Foresatt	Forteller Søvnvaner Vanskelig
<i>Skolen beskriver at NN strever med lesing.</i> ¹⁸⁴	Skole	Opplærer	Beskriver Leseferdighet
<i>I BUP's epikrise og utredningsrapport [...], konkluderes det med at NN har store språkvansker, svak kognitiv fungering og særlig omfattende hukommelsesvansker.</i> ¹⁸⁵	BUP	Ekspert	Konkluderer Diagnose

5.3.2 Kategori 1; Teknologien viser ..

Analysen som ble gjennomført i studiens andre fase, indikerte at PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen synes å bygge på en logikk som fremhever viktigheten ulike former for test og kartleggingsmaterieell. I dette delkapittelet analyseres det nærmere hva som kjennetegner test- og kartleggingsteknologiens fortellinger. Analysen er basert på tekstutdrag fra de 104 sakkyndighetsdokumentene hvor det ikke bare opplyses om at sakkyndighetsvurderingen bygger på test og kartlegging, men hvor test- og kartleggingsteknologien også får komme til orde.¹⁸⁶

5.3.2.1 Beskrivelse av data

I utgangspunktet kan det kanskje virke underlig å si at en teknologi kan fortelle noe. Analysen indikerer imidlertid at i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger så

¹⁸³ Dokument nr.86

¹⁸⁴ Dokument nr.100

¹⁸⁵ Dokument nr.56

¹⁸⁶ Jf.kap.5.2.5.1

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

fremstår de ulike test- og kartleggingsteknologiene som en actant som forteller en historie om eleven. Før *Teknologien* får slippe til med sin fortelling i sakkyndighetsdokumentet, så er det imidlertid vanlig at den blir presentert. Under følger to sitat som illustrerer hvordan en slik presentasjon kan være utformet.

*WISC-IV (Wechlers Intelligence Scale for Children) er en av de mest benyttede evnetester i dag. Den er beregnet for barn mellom 6-15 ar. Testen er ment å kunne si noe om generelt evnenivå, sterke og svake sider og mulige spesifikke vansker hos eleven. Den er bygd opp slik at ulike deltester er satt sammen for å belyse ulike sider ved intellektuell fungering; verbal forståelse, perseptuell resonnering, arbeidsminne og prosesseringshastighet.*¹⁸⁷

*Logos 2 er ein PC-basert diagnostisk test som har basis i nyare tids leseforskning. Testen inneheld 13 deltestar. Desse dekkjer eit breitt spekter av deldugleikar som gjeld det å kunna lesa; omgrepsforståing, avkodingsdugleik og delprosessar av avkodingsprosessen eller prosessar som kan påverka denne.*¹⁸⁸

Gjennom presentasjonen dannes det et inntrykk av at Teknologien kan si noe om elevens evner og forutsetninger, hvordan eleven lærer, samt sterke og svake sider. Men når vi kommer til selve fortellingen så viser Teknologien i all hovedsak frem hvordan eleven er i forhold til det som er normalt. På den måten viser Teknologien frem at elever har/ikke har vansker, for eksempel med grunnleggende eller spesifikke ferdigheter. Under følger to sitat som illustrere dette. I det første viser Teknologien frem elevens verbale forståelse og resonneringsevne i forhold til normalområdet, og i det andre bekrefter Teknologien at eleven er forsinket.

*WISC-IV viser at NN har en verbal forståelse i nedre normalområde, men perseptuell resonnering ligger i øvre del av normalområde.*¹⁸⁹

¹⁸⁷ Dokument nr.13

¹⁸⁸ Dokument nr.133

¹⁸⁹ Dokument nr.32

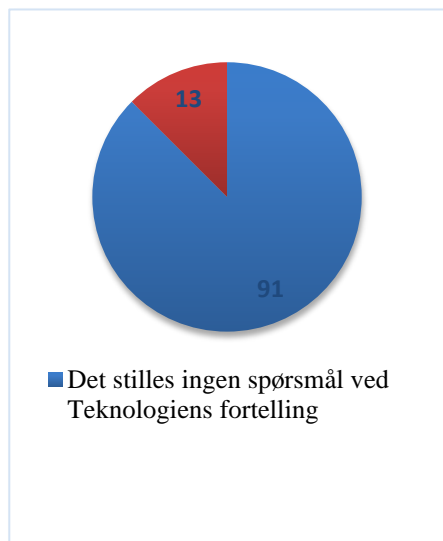
ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*Logos bekrefter at XX er forsinket i sin leseutvikling.*¹⁹⁰

Fortellingene handler ikke så mye om hva eleven får til, men hvorvidt det eleven får til er over eller under det som er ifølge Teknologien er normalt. Et vanlig spørsmål som Teknologien besvarer er med andre ord om eleven er under, over eller i «normalområdet».¹⁹¹

Teknologien forteller for øvrig også om hvorvidt elevens følelser (angst/depresjon) og relasjonen til andre er innenfor normalen eller ikke. Hvordan Teknologien har gått frem for å bestemme hva som er normalt, fortelles det imidlertid ikke noe om.

Jevnt over skapes det et inntrykk av at Teknologien gjennom sine fortelling fremstår som temmelig uimotsigbar. Dette inntrykket underbygges av at det er registrert at Teknologien benytter seg av begrepet *viser* og/eller *bekrefter* i 70 av fortellingene, noe som utgjør mer enn 67% av de analyserte teknologifortellingene. Begrepet *indikere*, som ikke er like konkluderende, benyttes til sammenligning i 26%.



Figur 23; Actantanalyse - Teknologiens fortelling

Det er også verdt å merke seg at blant de 104 sakkyndighetsdokumentene som er knyttet opp mot actant-koden teknologi er det kun identifisert 13 hvor det gjøres oppmerksom på at Teknologiens vurdering ikke kan stå alene, men må ses i lys av andre forhold.

I to, av de 13, bemerkes det at epilepsi eller synsproblemstikk kan ha påvirket testresultatet, og i de 11 andre gis det på ulike måter uttrykk for viktigheten av å være oppmerksom på at livssituasjon, dagsform eller andre psykiske faktorer kan påvirke resultatet. Blant

¹⁹⁰ Dokument nr.13

¹⁹¹ Det er identifisert 49 dokumenter hvor elevens omtales i forhold til det konkrete begrepet «normalområdet».

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

de 104 dokumentene hvor teknologien kommer til orde med sin fortelling, så er det med andre ord ikke vanlig at det gis noen signaler om at det Teknologien forteller ikke nødvendigvis trenger å stemme.

5.3.2.2 Vurdering av data

Samlet sett indikerer analysen at Teknologien fremstår som en relativt uimotsigbar actant som i all hovedsak viser frem en konkret «sannhet» om eleven. Denne sannheten underbygges av at det sjelden stilles spørsmål ved gyldigheten (validiteten) av Teknologiens fortellinger.

At tekstteknologiens fortelling er sentral i sakkyndighetsvurderingen er vel kjent fra tidligere forskning (Aagaard, 2010; Aasen et al., 2010; Herlofsen, 2013; Pihl, 2002a, 2002b, 2006; Stobie, 2002). Sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme synliggjorde også at PP-tjenestens mestring av testteknologien på mange måter bidro til at tjenesten fikk jurisdiksjon over det spesialpedagogiske feltet. Samlet sett er dermed et funn som indikerer at Teknologien har en viktig posisjon hverken overraskende eller nytt. Likevel er grunn til å undres over hvorfor det ikke stilles mer spørsmål ved det Teknologien forteller?

En mulig forklaring finnes i boken *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (Thomas & Loxley, 2007). Her peker de internasjonale forskerne Thomas og Loxley på at det innenfor det spesialpedagogiske kunnskapsregimet har utviklet seg et dominerende handlings- og tankemønster som gjør det naturlig å tro er at testteknologien krystalliserer og genererer svært mye kunnskap om hvordan eleven lærer og tenker. Men sannheten er, ifølge Thomas og Loxley, at disse testene og ikke minst logikken som de bygger på har en tendens til å maskere hva som egentlig skjer på skolen når en elev lærer (eller ikke lærer).¹⁹²

I denne avhandlingens innledende forskningsoversikt ble det for øvrig referert til at Pihl (2006), som studerte sakkyndighetsvurderinger utarbeidet for

¹⁹² «The natural assumption will be that such a test crystallizes and holds a great deal of knowledge about the ways that children learn and think. The truth is that such tests – and more importantly the logic behind them mask what is really going on when a child is learning, or not learning, at school» (Thomas & Loxley, 2007, s. 27).

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

minoritetsspråklige elever, påpekte at det var en tendens til at tester ble benyttet som om de var kulturelt nøytrale. Følgelig ble det stilt spørsmål ved om Pihl hadde rett i at dette trolig var et resultat av manglende kunnskap om testing av minoritetsspråklige, eller om det spilte en generell tendens? I så fall ville det kunne bety at PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap bygger på en logikk som tilsier at tekstteknologien genererer kunnskap som både er objektiv og sann. Denne studiens funn gir, slik jeg ser det, få eller ingen signaler som skulle tilsi at en hypotese om at det er en generell tendens ikke stemmer.

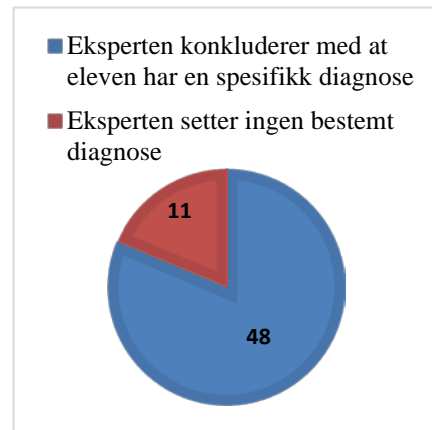
5.3.3 Kategori 2; Eksperten konkluderer

Om *Teknologien* i det store og hele fremskrives som sikker i sin sak, så synliggjør analysen at *Eksperten* fremskrives som enda mer sikker, og i dette delkapittelet ses det nærmere på hva som kjennetegner Ekspertens fortelling. Analysen bygger på 59 sakkyndighetsdokument hvor regionale og/eller nasjonale instanser kommer konkret til orde. I 51 av de 59 sakkyndighetsvurderingene hvor Eksperten kommer til orde så konkluderer PPT med at eleven har behov for spesialundervisning.

5.3.3.1 Beskrivelse av data

Ekspertens fortelling er som oftest kort og konsis, det *antyd*es aldri, og det *indikeres* sjelden. Ekspertens fortelling kjennetegnes imidlertid av at det konkluderes, og det Eksperten konkluderer i forhold til er jevnt over elevens diagnose.

Blant de 59 fortellingene hvor Eksperten konkret kommer til orde, så handler 48 av dem om at Eksperten har konkludert i forhold til en konkret diagnose. De 11 resterende er også konsentrert om elevens spesifikke vansker og problemer, men av ulike årsaker (for eksempel at foresatte ikke ønsker det, eller at det fremdeles



Figur 24; Eksperten konkluderer

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

er behov for mer utredning) så er en sikker diagnose ikke satt. Likevel omtales elevene i stor grad med diagnoselignende vanskebetegnelser. Det følgende sitatet er hentet fra en vurdering hvor Eksperten ennå ikke har konkludert i form av en spesifikk diagnose.

Ifølge BUPA strever NN med funksjoner knyttet til selvregulering; dette inkluderer rigiditet, impulsivitet, følelsesregulering, igangsetting, arbeidsminne, planlegging og organisering. Disse vanskene gjør at han strever på flere områder, både faglig og sosialt.¹⁹³

Det er for øvrig også identifisert et tilfelle hvor Eksperten har tatt vekk diagnoser. Det at man forteller at man tar vekk en diagnose forstyrrer imidlertid ikke at det i samme fortelling konkluderes på ny.

Ny utredning hos Barnehabiliteringen [...] har resultert i bortfall av eksisterende diagnoser. I skriv fra Barnehabiliteringa datert [...] konkluderes det med to nye diagnoser; F90.1 Hyperkinetisk atferdsforstyrrelse og F80.2 Impressiv språkforstyrrelse.¹⁹⁴

Det er med andre ord sjelden at Ekspertens fortellinger handler om noe mer enn selve vansken/diagnosen, og dette diagnostiske fokuset underbygges av at det i et par av Ekspertens fortellinger også understrekes at det er viktig at alle som arbeider rundt eleven har god «diagnoseforståelse».

Som allerede nevnt så er det fleste Ekspertfortellingene korte og konsise, men i et par dokumenter er en til to sider fra Ekspertens utredningsrapport klippet inn. Det er også identifisert en sakkyndig vurdering hvor utredningsdelen utelukkende baserer seg på rapporten fra BUP. I disse lange fortellingene så kommer det tydelig frem at Eksperten i all hovedsak bygger sine konklusjoner på ulike former for tester og kartlegginger. Eksperten synes med andre ord å konkludere på bakgrunn av det Teknologien viser. Det som for øvrig også er verdt å merke seg, er at i de lange fortellingene fra Eksperten, så omtales eleven som pasienten, ikke som elev eller NN (elevens navn) .

¹⁹³ Dokument nr.76

¹⁹⁴ Dokument nr.94

5.3.3.2 Vurdering av data

Samlet sett indikerer utforskningen av hva som kjennetegner Ekspertens fortellinger at disse gjennomgående handler om elevens diagnose. Analysen indikerer også at Eksperten fortelling jevnt over fremskrives som en fortelling om noe som er sant, og i og med at det konkluderes så åpner en heller ikke rom for diskusjon. Slik sett minner Ekspertens fortellinger om Teknologiens. Noe som for øvrig ikke er så underlig ettersom Eksperten i all hovedsak synes å basere sine fortellinger i et testbasert kunnskapsregime.

Samlet sett er det mye som tyder på at når Eksperten forteller, så gjør han/hun dette fra en posisjon som institusjonsforskere vil kunne kalle «an institutionally designated position of authority» (Mehan, Hertweck & Meihls, 1986, s. 130). I den 2. analytiske fasen, ble det i forbindelse med analysen av dataene som var tilknyttet nøkkelkategorien Kategorisering (kategorisering av eleven i henhold til spesifikke diagnoser og vanskekategorier) stilt spørsmål ved om det var grunn til å anta at psykiatrien på mange måter synes å blitt spesialundervisningens premissleverandør?¹⁹⁵ På bakgrunn av denne analysen av hva som kjennetegner Ekspertens fortellinger, så kan man ikke utelukke at dette ikke stemmer. En kan følgelig undres på om dette indikerer at sakkyndighetskunnskapen fremdeles preges av fortidens rasjonaliteter?

Når Ekspertens fortelling gis plass i sakkyndighetsdokumentet så blir det tydelig at for Eksperten så er ikke barnet/ungdommen en elev som skal lære, men en pasient som skal behandles. Dermed blir det grunn til å minne om at i beskrivelsen av sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme så ble det pekt på at Spesialskoledirektør Marie Pedersen kjempet en målrettet og strategisk kamp for å unngå at de barna som fikk en lav IQ-skåre ble definert som pasienter.¹⁹⁶ Hun lyktes i kampen, og sørget samtidig for at skolepsykiaterne langt på vei ble overflødiggjort ettersom det spesialpedagogiske kunnskapsregimet adapterte den medisinske modellens diagnosetenkning, normalitetsparadigme og testbaserte utredningspraksis. Analysen av Ekspertens fortellinger, gir likevel grunn til å spørre hvorvidt psykiatrien, til tross for at den formelt sett har gitt fra seg jurisdiksjonen over

¹⁹⁵ Jf. kap.5.2.7.2

¹⁹⁶ Jf.kap.3.2.1

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

det spesialpedagogiske feltet, fremdeles legger tydelige føringer for PPT sin sakkyndighetskunnskap.

5.3.4 Kategori 3; Opplærer beskriver

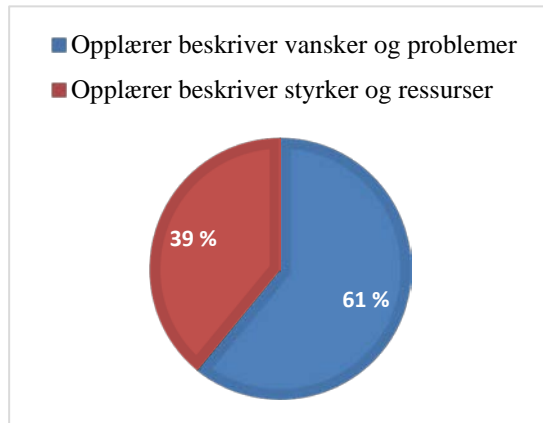
I dette kapitlet fokuseres det på Opplærers fortellinger. Analysen bygger på tekstutdrag fra 82 sakkyndighetsvurderinger hvor Opplærer kommer til orde med sin fortelling. I 17 av disse vurderingene konkluderes det med at eleven ikke har behov for spesialundervisning.

5.3.4.1 Beskrivelse av data.

I motsetning til Eksperten, konkluderer Opplærer aldri. I det analyserte datamaterialet finnes det heller ingen eksempler på at Opplærer i sin fortelling benytter begrepene indikerer eller antyder. Opplærer fremskrives i sakkyndighetsdokumentene som en actant som beskriver eleven.

Den gjennomgående tendensen er videre at Opplærers beskrivelser fokuserer på personlige egenskaper ved eleven, hvordan det sosiale samspillet med andre fungerer, samt hva eleven ikke mestrer og hva han/hun trenger hjelp til. Flere av fortellingene innledes med en kort beskrivelse av elevens positive personlighetstrekk. Begreper som hyppig er i bruk er at eleven er blid og hyggelig, snill og hjelpsom, samt lett å komme i kontakt med. Det er flere eksempler på at opplærer beskriver en blid og hyggelig elev som er høflig mot de voksne, deltar i lek, følger regler og har venner på skolen, men relativt få eksempler på at Opplærer beskriver eleven som faglig dyktig. Dette inntrykket underbygges når man ser nærmere på antallet dokument tilknyttet nøkkelkategorien Opplærer og underkategorien vanske/problem versus styrke/ressurs. Denne kvantifiseringen identifiserte 195 referanser til noden vansker/problemer mot 125 til noden styrker/ressurser. (se figur nr.25). I tillegg er det slik at Opplærer beskriver elevens vansker og problemer i alle de 82 sakkyndighetsdokumentene, mens beskrivelse av elevens styrker og ressurser bare beskrives i 60 av disse.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT



Figur 25; Opplærer beskriver

Opplærer sine fortellinger handler for øvrig i stor grad om elevens oppmerksomhet og konsentrasjon. Det beskrives for eksempel at konsentrasjon kan være varierende gjennom dagen, og at eleven har problemer med å konsentrere seg i timen. Det er heller ikke uvanlig at Opplærer beskriver at eleven som *lett distraherbar*¹⁹⁷, og at det derfor er behov for hjelp slik at eleven

kan klare å holde fokus. Det er heller ikke uvanlig at Opplærer forteller at eleven sliter med å lære og at de faglige prestasjonene er svake eller varierende. Opplærers problembeskrivelser berører imidlertid sjelden behov for ekstra ressurser. I det samlede materialet er det bare registrert ett dokument hvor det i klartekst kommer frem at økte ressurser er Opplærers primære mål. I denne saken ble eleven opprinnelig tilrådd spesialundervisning på grunn av oppmerksomhets og konsentrasjonsvansker. I den sakkyndige vurderingen står det at eleven nå er mer selvstendig og rolig, men at han fremdeles har behov for mye støtte. I tillegg beskriver Opplærer at eleven nå henger etter i norsk og matematikk, og derfor ønsker Opplærer økte ressurser for neste skoleår.

Faglig ser kontaktlærere nå at NN henger etter i norsk og matematikk, og de ønsker derfor økte ressurser for neste år.¹⁹⁸

Men selv om det bare er registrert et dokument hvor Opplærers beskrivelser uttrykker et slikt konkret ønske så er det registrert flere fortellinger som er slik formulert at det blir tydelig at Opplærere mener at det er behov for ekstra ressurser rundt eleven. Opplærers ønske om mer hjelp i klassen formuleres for øvrig som elevens iboende behov. For å illustrere dette er det tatt med to litt lengre sitat. I begge sitatene beskriver Opplærer først en positiv og flott elev. Deretter gjør Opplærer rede for de mer negative sidene. I den forbindelse

¹⁹⁷ Dokument nr.115

¹⁹⁸ Dokument nr.48

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

kommer det frem at elevene trenger mye voksenstøtte samt hjelp til å holde fokus.

Eleven beskrives som en blid og aktiv jente som trives på skolen. Hun har mange venner og fungerer godt sosialt. Hun er flink til å danse og tegne. Elevens oppførsel er god, og hun er sjelden i konflikt med andre. Hun retter seg etter de beskjedene hun får. Eleven viser vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Hun strever med å ta imot beskjeder, og hun trenger mye voksenstøtte ved igangsetting, opprettholdelse og avslutning av arbeid. Eleven mister lett tråden, og retter oppmerksomheten mot andre ting.¹⁹⁹

NN er en veldig flott gutt som klarer seg veldig godt praktisk. Han har store fagvansker. Han forstår lite av hva de andre sier i fellesskap. NN er blid, glad og positiv. Han er glad i og flink til praktisk arbeid. Han kan mye om det han er interessert i. NN har problemer med å ta imot felles beskjeder i klassen. Han trenger hjelp til å holde fokus. Han har dårlig ordforråd.²⁰⁰

5.3.4.2 Vurdering av data

I fase to synliggjorde analysen at når den sakkyndige vurderingen bygger på informasjon fra lokale instanser (lærer og skole) så konstrueres et mer nyansert bilde av eleven enn det som kommer frem når den sakkyndige vurderingen bygger på informasjon fra regionale og nasjonale instansene. I denne fasen bekreftes dette funnet, men samtidig nyanseres det noe ettersom Opplærer sin beskrivelse av vansker og problemer synes å ta større plass i sakkyndighetsvurderingen enn beskrivelsen av elevens styrker og ressurser.

Det er imidlertid verdt å merke seg at til tross for at tidligere forskning har synliggjort at mange lærere synes å oppfatte en sakkyndig vurdering som et ressursutløsende virkemiddel (Mathiesen & Vedøy, 2012; Mjøs, 2007; Nevøy & Ohna, 2014), så viser analysen at et eventuelt ressursbehov ikke er noe som berøres direkte. En kan derfor undres på om dette er med på å underbygges en

¹⁹⁹ Dokument nr.3

²⁰⁰ Dokument nr.121

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

forståelse som tilsier at det er den sakkyndige og ikke Opplærer som er i posisjon til å vurdere hvorvidt behovet er berettiget eller ikke?

Opplærers fortellinger bygger for øvrig på mange måter opp under et individfokuserende perspektiv, ettersom det ikke identifiseres noen fortellinger som reflekterer over at kontekstuelle forhold kan ha bidratt til den gjeldene situasjonen. En kan derfor stille seg spørsmål ved om Opplærers fortellinger i praksis er med på å nedtone skolens ansvar i forhold til å sikre at ressursene som stilles til rådighet i den ordinære opplæringen gir læreren en reell mulighet til å tilpasse opplæringen for alle elevene?

I denne sammenheng er det for øvrig verdt å merke seg at en engelsk studie i sin tid synliggjorde at lærere i stor grad opplevde sakkyndighetsprosessen som en forhandlingssituasjon, og at det i den sammenheng var viktig å definere seg selv som dyktig og de vurderingene de selv gjorde som profesjonelle (Armstrong, Galloway & Tomlinson, 1993). I tillegg har en noe nyere svensk studie vist at Opplærere generelt sett finner det vanskelig å identifisere et spesialpedagogisk behov (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010). Tar man et institusjonsteoretisk perspektiv, kan man dermed ikke se bort fra at Opplærer takler eventuell spesialpedagogisk usikkerhet ved å imitere²⁰¹et individfokuserende perspektiv og problemkonstruksjon, da individperspektivet er det som tradisjonelt sett har kjennetegnet det sakkyndige handlings- og tankemønsteret (Rix, 2009).

5.3.5 Kategori 4; Foresatt forteller

Analysen til nå har vist at PP-tjenestens konstruksjon av actantenes fortellinger fremmer et tankemønster som bygger opp under en forståelse av at Teknologien viser, Eksperten konkluderer og Opplærer beskriver. I dette delkapittelet fokuseres det på hva som kjennetegner Foresattes fortelling. Analysen bygger på tekstutdrag fra 65 sakkyndighetsdokument hvor Foresatte har fått kommet til orde med sin fortelling. I 19 av disse dokumentene konkluderes det med at eleven ikke har behov for spesialundervisning.

²⁰¹ Jf. imiterende isomorfi, kap.2.2

5.3.5.1 Beskrivelse av data

I utgangspunktet er det verdt å merke seg at i Foresattes fortellinger så er det begrepet konkludere fullstendig fraværende. Foresatte indikerer heller ikke noe, i stedet er det gjennomgående slik at Foresatte forteller. Foresattes fortellinger handler ofte om elevens første leveår og hva Foresatt har opplevd som vanskelig. Det er i denne forbindelse også verdt å merke seg at fortellingene ikke sjelden er referert i en form som minner om en medisinsk epikrise.

NN er tvilling og prematur ble født ca. 2,5 mnd for termin. Guttene ble forløst med keisersnitt da de fikk for lite næring og oksygen i mors liv. NN veide 1750 g. Etter fødsel var de 2 mnd. på sykehuset. NN har hatt normal utvikling, men har hatt grovmotoriske utfordringer.²⁰²

Foresattes fortellinger dreier seg for øvrig i stor grad om ulike bekymringer. De forteller om bekymring med hensyn til konsentrasjon og motivasjon, atferd og ferdigheter. Den største og mest dominerende bekymringen er likevel ikke knyttet til elevens eventuelle faglige utfordringer men forhold knyttet til elevens trivsel og sosiale liv.

De foresatte er bekymret og lurer på hvor sosialt integrert NN er i klassen [...] de ser at det sosiale er utfordrende og at det er vanskelig for NN å få seg venner.²⁰³

De sosiale aspektene fremskrives med andre ord som svært viktige i de Foresattes fortellinger og flere fortellinger synliggjør bekymring for at eleven skal bli utestengt.

Mor synes det er viktig å arbeide med det sosiale på skolen. Hun er bekymret for NN sin sosiale trivsel og synet på seg selv, fordi han får negative kommentarer fra medelever.²⁰⁴

²⁰² Dokument nr.136

²⁰³ Dokument nr.81

²⁰⁴ Dokument nr.98

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Fortellingene fra Foresatt har alltid eleven i fokus, og jevnt over gis samarbeidet med skolen liten plass. Dette inntrykket underbygges av at det kun er identifisert åtte fortellinger hvor Foresatte konkret sier noe om samarbeidet med skolen. I disse åtte er det seks Foresatte som forteller at samarbeidet med skolen er godt, mens to forteller at kommunikasjonen mellom skole og foresatte ikke er så god som en skulle ønske. I den ene, av de to, forteller mor at skolen kun tar kontakt når ting *topper seg*²⁰⁵ og at hun ikke får noen tilbakemeldinger ellers. I den andre fortelles det om frustrasjon over at informasjon som ble gitt til skolens ledelse ikke ble videreformidlet til elevens kontaktlærer.

Foresatte forteller lite om hva de vet og mener om skolens opplæringstilbud, men flere av fortellingene legger vekt på viktigheten av at eleven får hjelp. Spesialundervisning nevnes imidlertid sjelden konkret. Alt i alt er det kun identifisert fire fortellinger hvor Foresatte refereres i forhold til sitt syn på spesialundervisning. I alle disse fire tilfellene er spesialundervisning noe foresatte ønsker for sitt barn.

*[Foresatte] ønsker at NN skal få all den hjelp og støtte han trenger i skolen slik at han kan få en så god utvikling som mulig på alle utviklingsområder. De tror at guten kan ha utbytte og behov for spesialundervisning.*²⁰⁶

Skepsis til undervisningsopplegget uttrykkes sjelden, men i en fortelling kommer det frem at elevens mor ikke ønsker for mye bruk av alternative opplæringsarenaer, da det kan vanskeliggjøre elevens mulighet for å være en del av det ordinære fellesskapet. Denne morens fortelling er for øvrig den eneste som inneholder et konkret forslag fra Foresatte til skolen om hvordan man kan gå frem for å bygge og styrke sosiale relasjoner.

*Mor tror friminuttene på skolen kan være en god innfallsport til å bygge sosiale relasjoner som kan videreføres til klasserommet.*²⁰⁷

²⁰⁵ Dokument nr.136

²⁰⁶ Dokument nr.103

²⁰⁷ Dokument nr.86

5.3.5.2 Vurdering av data

Samlet sett indikerer analysen av de Foresattes fortellinger at fortellingene i all hovedsak bidrar med mer eller mindre relevant bakgrunnsinformasjon. På bakgrunn av at Foresattes fortellinger har en tendens til å minne om en medisinsk epikrise, så kan man likevel undres over om sakkyndighetskunnskapen ubevisst søker å oppnå medisinerens autoritet ved å imitere epikrisens form? ²⁰⁸

Foresatte har omsorgsansvar for sine barn, men de har også sentral og formell rolle i forhold til spesialundervisning (Fylling, 2008). PPT kan med andre ord ikke unnlate å utrede elevens behov for spesialundervisning dersom foresatte ber om sakkyndig vurdering, og skolen kan heller ikke henvisse en elev til PPT uten at foresatte har samtykket til dette på forhånd (Udir, 2009). Analysen av de Foresattes fortellinger tyder imidlertid på at sakkyndighetskunnskapen bygger på en logikk som tilsier at de foresattes oppgave primært er å være omsorgspersoner og informanter med hensyn til elevens generelle utvikling og trivsel. Når Foresattes fortellinger fokuserer på elevens trivsel og opplevelse av tilhørighet, men ikke berører selve opplæringen, så kan det dannes et bilde som tilsier at opplæring primært er skolens domene. Dermed er det grunn til å spørre om de Foresattes perspektiv har reell betydning med hensyn til den sakkyndige vurderingens konklusjon? I den sammenheng er det for øvrig verdt å merke seg at Fylling (2008) har påpekt at skolen har en tendens til å plassere foreldrene til barn som får spesialundervisning i en implementør eller klient rolle, og at skolens institusjonelle praksis forhindrer de foresatte fra å bli lærerens likeverdige partner. På bakgrunn av analysen av Foresattes fortellinger så kan man ikke se bort fra at PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap er med på å opprettholder et slikt perspektiv.

Foreldre til elever som skolen oppfatter som vanskelige har ifølge Fylling kun to valg, «opprør eller aksept» (Fylling, 2008, s. 52). Opprør og protest vil dermed kunne føre til at foreldrene blir identifisert som en del av problemet. Det er da også tidligere vist at samarbeidet mellom foreldre og skole fungerer best når man ikke opplever at eleven har problemer i skolen (Nordahl 2003 ref. i Fylling, 2008). En sakkyndig vurdering vil aldri bli utarbeidet dersom alt går

²⁰⁸ Jf.kapittel 2.2

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

greit, det er dermed grunn til å tro at flere foreldre opplever samarbeidsutfordringer. Når slike utfordringer likevel ikke nevnes i de Foresattes fortellinger kan det tyde på at foreldrene velger å akseptere situasjonen, men det kan også tyde på at sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk tilsier at det ikke er hensiktsmessig å formidle kritikk fra de foresatte i en sakkyndighetsvurdering.

Det er også indikasjoner på at Foresatte har en tendens til å akseptere skolens beskrivelse av elevens lærevansker og opplæringsbehov. Slik aksept bygger opp under et tankemønster som identifiserer vansker, som elever opplever i skolen, som «individuelle patologiske» (Fylling, 2008, s. 52). Konsekvensen av et slikt tankemønster er at eleven blir bæreren av problemet, selv om problemene de foresatte forteller om, og som de bekymrer seg for, i dominerende grad handler om det sosiale og derfor vanskelig vil kunne forklares og forstås uten at man også tar et relasjonelt perspektiv.

Fylling påpeker for øvrig at foreldre som «snakker skolens språk» (Fylling, 2008, s. 67) har større mulighet for å få gjennomslagskraft enn de som ikke gjør det. En kan derfor ikke se bort fra at det følgende sitatet ***Mor tror friminuttene på skolen kan være en god innfallsport til å bygge sosiale relasjoner som kan videreføres til klasserommet***²⁰⁹ viser tilbake til en mor som behersker diskursen, og at dette trolig er en medvirkende årsak til at Foresatte i akkurat denne fortellingen ikke bare informerer om elevens trivsel men også kommer med forslag.

5.3.6 Kategori 5; Elev sier

Hva så med eleven selv? Hva kan analysen av Elevens fortellinger si oss? I dette delkapittelet vil det imidlertid bli nærmere utforsket hva som kjennetegner Elevens fortelling. Analysen bygger på tekstelement fra 27 sakkyndige vurderinger hvor eleven kommer til orde med sin fortelling. Blant disse 27 elevene er det tre elever hvor det er blitt konkludert med at eleven ikke har rett på spesialundervisning.

²⁰⁹ Dokument nr.86

5.3.6.1 Beskrivelse av data

I de tilfellene hvor Elev kommer til orde, viser analysen at PPT i all hovedsak lar Elev få si noe om hva han eller hun synes er vanskelig, og jevnt over vitner alle fortellingene om at elevene strever på skolen. Elevene sier at det er vanskelig med konkrete fag, for eksempel engelsk og matematikk, men fortellingene vitner og om at Elevene opplever mer generelle vansker med hensyn til lesing og læring. Flere sier for eksempel at det er vanskelig å følge med i undervisningen. Gjennomgangen av nytt stoff går for fort og at det tas for raskt vekk fra tavlen. De forteller også at det er vanskelig å vite hva de skal ha med seg til enhver tid, og at det er vanskelig å passe på alt. Det tyder på at Elevene har innsikt i kontekstuelle faktorer som bidrar til at de ikke klarer å følge med faglig.

Han sier at når det blir for mye fag å passe på, kan det være vanskelig å organisere arbeidet sitt, og han kan blande fag og arbeidsoppgaver.²¹⁰

Analysen av Elevfortellingene vitner for øvrig om at flere opplever sosial isolasjon og manglende inkludering i felleskapet. De to påfølgende sitatene illustrerer hvordan Eleven føler at han/hun har det.

NN gir uttrykk for å opplever seg som annerledes og at hun ligger nederst på rangstigen i forhold til de andre medelevene.²¹¹

NN føler seg utenfor og har få medelever hun føler seg trygg på. Det er ei jente i klassen som hun delvis holder sammen med. Hun har ingen venner på fritiden, med unntak av slektninger hun treffer på dataspill.²¹²

Det identifiseres med andre ord flere såre sitater, og disse sender signaler om at mange av disse elevene har en heller trist hverdag. Det er også verdt å merke seg at blant de 27 fortellingene er det kun identifisert fire fortellinger hvor Eleven eksplisitt sier at han/hun har venner. I to av fortellingene kan en ikke se

²¹⁰ Dokument nr.110

²¹¹ Dokument nr.31

²¹² Dokument nr.26

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

bort fra at vennskapene trolig er knyttet opp mot en fritidsaktivitet som Elev trives med og mestrer.

*NN forteller at han trives på skolen. Han har flere venner, og han liker godt å spille fotball. Han spiller fotball i alle friminutt og på fritiden.*²¹³

*NN har mange venner, og er med på fotball. Der er han særlig god til å posisjonere seg, og får mange positive tilbakemeldinger på det.*²¹⁴

De elevene som forteller at de har venner, forteller også at de trives på skolen. De øvrige fortellingene som vitner om at Eleven trives, uten at det spesifikt nevnes at de har venner, viser at de enten sier at de liker læreren sin, klarer seg godt i enkelte fag, har noen å leke med eller klarer seg svært godt praktisk. Her er det forøvrig verdt å legge merke til at fortellingene til de tre elevene som ikke tilrås spesialundervisning vitner om at disse tre jevnt over trives på skolen, og at de har god relasjon til lærer og medlever. Riktignok sier en av dem at han synes skolen er kjedelig og at han derfor ikke er særlig motivert for å stå opp tidlig, gjøre lekser og følge med i timene. Det som også er verdt å merke seg er at denne samme eleven også sier at han egentlig er usikker på om lærerne syntes han er flink generelt sett, selv om de gir ham positive tilbakemeldinger når han oppfører seg pent. Usikkerhet på om læreren synes eleven er flink eller ikke er for øvrig også noe som kommer frem i en annen fortelling, og alt i alt er det bare identifisert seks fortellinger hvor Elev sier noe konkret om hva han/hun er flink til eller mestrer med hensyn til skolefaglige aktiviteter. Til sammenligning er det identifisert 16 fortellinger hvor Elev i klartekst forteller hva han/hun ikke er flink til, eller synes er vanskelig.

Det er sjelden at Elev sier noe konkret om hvordan skolehverdagen og undervisningen bør tilrettelegges, men enkelte få unntak finnes. Disse unntakene handler i all hovedsak om at eleven sier noe om hvor han/hun ønsker å sitte.

²¹³ Dokument nr.99

²¹⁴ Dokument nr.101

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Det er identifisert en fortellinger hvor eleven sier noe konkret om hvordan vedkommende lærer best.

*På skolen lærer han best når læreren visualiserer lærestoff, f.eks. viser film om det de skal lære.*²¹⁵

Men selv om eleven ikke forteller i klartekst hvordan han/hun lærer best, så er det flere som gir uttrykk for at det er lettere å lære dersom det er ro rundt dem, eller det de holder på med er spennende og kjekt.

Elev sitt syn på spesialundervisning berøres konkret i tre av de sakkyndige vurderingene. Det vil med andre ord si at blant de 153 sakkyndige vurderingene er blitt analysert i denne avhandlingen så har mindre enn 2% av elevene fått lov til å presentere sin mening om det å eventuelt skulle ha spesialundervisning. Det er også verdt å merke seg at i alle disse tre tilfellene, så er Elevens fortelling formulert på en slik måte at spesialundervisning fremstår som noe eleven erkjenner at han/hun trolig trenger.

*Generelt er eleven skeptisk til spesialundervisning, men han erkjenner behovet for det.*²¹⁶

*NN gir også selv uttrykk for at hun ser nytten av å få ekstra oppfølging, og at hun har utbytte av dette.*²¹⁷

*Han har i det siste begynt å tenke på om den lokale alternative skolen (APO) kan være et alternativ for ham.*²¹⁸

5.3.6.2 Vurdering av data

Alt i alt så blir det Eleven selv sier om situasjonen kun referert i 27 av 153 sakkyndige vurderingene. I utgangspunktet er det derfor grunn for å anta at PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap bygger på en institusjonalisert logikk som tilsier at det er lite relevant å referere til hva eleven selv synes. Sett i lys av det

²¹⁵ Dokument nr.161

²¹⁶ Dokument nr.120

²¹⁷ Dokument nr.28

²¹⁸ Dokument nr.114

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

internasjonal forskning tidligere har kunnet fortelle (Aston & Lambert, 2010; Harding & Atkinson, 2009) og beskrivelsen av den historiske referanseramme er imidlertid dette ikke overraskende. Like fullt er det beklagelig, ikke minst fordi analysen viser at flere av Elevene har en relativt trist hverdag. Ettersom flere av de elevene som kommer til orde allerede har hatt spesialundervisningen i flere år bekrefter et slikt funn til en viss grad forskning som tyder på at elever som har spesialundervisning trives dårligere og er mer sosialt isolerte enn andre elever på skolen (Bachmann et al., 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009). Annen forskning har imidlertid påpekt at det ikke nødvendigvis trenger å være spesialundervisningen i seg selv som er årsaken til manglende trivsel og sosial isolasjon (Lekhal, 2017). Analysen av Elevfortellingene kan imidlertid hverken avkrefte eller bekrefte dette, men det er verdt å merke seg at alle de tre elevene som ikke er tilrådd spesialundervisning også er blant dem som forteller at de har venner eller at de trives og har en god relasjon til læreren.

Fortellingene til Elever som har blitt tilrådd spesialundervisning tegner med andre ord jevnt over et bilde av en situasjon som både er utfordrende og vanskelig. Annen forskning har påpekt at opplæringshverdagen til elever som har spesialundervisning både er fragmentert og usammenhengende (Festøy & Haug, 2017). Intervjuer med elever som har eller har hatt spesialundervisning, bekrefter dessuten at skolehverdagen for en elev med spesialundervisning ofte fremstår som uforutsigbar (Barneombudet, 2017). Analysen som er gjort i denne fasen gir ikke grunnlag for hverken å bekrefte eller avkrefte hvorvidt skolehverdagen for elevene er fragmentert eller usammenhengende. Det er likevel verdt å merke seg at elevfortellingene som er analysert gir indikasjoner på at flere elever er frustrerte over situasjonen.

En funn som det er viktig å stoppe opp ved er at elevens syn på spesialundervisning ikke er berørt i mer enn tre dokument, og at spesialundervisning i alle disse tre tilfellene fremstår som noe eleven erkjenner at han/hun har bruk for. Sett i lys av at annen forskning har funnet at elever som har en eller annen form for funksjonshemming jevnt over ser på seg selv som helt vanlige elever (Asbjørnslett, Helseth & Engelsrud, 2014), og at det i denne analysen av Elevens fortellinger er funnet eksempel på at eleven *sier at han helst vil være som de andre og være inne i klasserommet når det*

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*undervises*²¹⁹, er det grunn til å spørre om disse elevene svarer ærlig eller om de svarer i samsvar med det de tror den voksne forventer? Det er imidlertid ikke blitt gjort noen funn i sakkyndighetsdokumentene som tilsier at sakkyndighetskunnskapen bygger på en institusjonell logikk som tar høyde for et slikt mulig dilemma.

Samlet sett synes Elevens fortellinger å være med på å bygge opp under et tradisjonelt spesialpedagogisk kunnskapsperspektiv hvor spesialundervisning er en nødvendighet utfra elevens iboende vansker. Dermed underkommuniseres det alternative relasjonelle kunnskapsperspektivet som peker på at behovet for spesialundervisning utløses når man ikke lykkes med å tilpasse og tilrettelegge den ordinære undervisningen.

5.3.7 *Et hierarki av actanter.*

I de foregående delkapitlene er det gjort et forsøk på å gjøre rede for hva som kjennetegner de fem actantenes fortellinger. I dette kapitlet går analysen litt videre og retter fokus på hvordan fortellingenes form bidrar til å gi de ulike actantenes fortellinger ulik verdi.

Den mest iøynefallende forskjellen på de fem actantenes fortellinger er selve begrepsbruken. Som analysen viste så er fortellingen utformet på en måte som gjør at Teknologien fremstår som den actanten som kan vise frem *sannheten* om eleven, og Eksperten som den som kan konkludere. I Teknologiens og Ekspertenes fortellinger gis det minimalt med rom for usikkerhet og tvil, og i det samlede materialet finnes det kun noen få eksempler på at det legger vekt på å få frem at det teknologien viser ikke nødvendigvis trenger å stemme. Fortellingene fra Teknologien og Eksperten blir med andre ord skrevet frem som fakta. Språket er i tillegg vitenskapelig og dermed vanskelig å forstå for de som ikke er inne i sjangeren selv. Det gjør det vanskeligere både å kontrollere validiteten av teknologiens og Ekspertens konklusjoner, og dermed vil de fleste velge å akseptere det som blir fortalt.

Fortellingene fra Opplærer og Foresatt har på langt nær samme faktaform. Disse fortellingene er utformet i et mer dagligdags språk. I disse fortellingene

²¹⁹ Dokument nr.108

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

brukes aldri begrep som konkluderer eller indikerer, her er fortellingene derimot formulert på en slik måte at Opplærer blir den som beskriver, men Foresatte bli den som forteller. Når man beskriver og forteller, fremfor å konkludere og indikere, så blir fortellingene også mer nyanserte. Men det er lite som tyder på at nyanserikdommen i fortellingene bidrar til at Opplærer og Foresatte får en rolle som aktive medspillere. Det er snarere mye som tyder på at de får en rolle som informanter og omsorgspersoner. En aktiv og deltakende posisjon er heller ikke noe som kan sies å kjennetegne Elevens fortellinger. Språket her er om mulig ennå enklere. Eleven beskriver nemlig ikke, han/hun sier.

Analysen av actantfortellingene tyder for øvrig på at de ulike actantene får verdi alt etter hvordan de støtter eller unnlater å støtte hverandres fortellinger. Måten actantenes fortellinger er formidlet på i sakkyndighetsdokumentet bidrar med andre ord til å konstruere et hierarki av actanter. I dette hierarkiet plasseres Eleven nederst, mens Teknologien og Eksperten plasseres øverst. Teknologiens og Ekspertens fortellinger viser frem sannheten og konkluderer i forhold til hva som er elevens iboende egenskaper. Handlingene som Teknologien og Eksperten tilknyttes fremskrives som objektive og nøytrale. Elevens fortellinger fremskrives derimot som subjektive opplevelser av trivsel og mestring, eller mangel på sådan.

5.3.7.1 Hva kjennetegner PP-tjenestens fortelling?

I denne tredje fasen er det blitt satt fokus på hva/hvem som kom til orde og hva de fikk fortelle. Fem ulike actanter ble identifisert, Teknologien, Eksperten, Opplæreren, de Foresatte og Eleven selv. PP-tjenesten har så langt ikke fått en rolle som actant, men som en som samler og videreformidler informasjon og kunnskap fra de ulike actantene. I dette delkapittelet reflekteres det imidlertid over hva som skjer dersom man identifiserer PPT som en actant og ikke kun som en formidler av det de andre actantene kan fortelle. Spørsmålet som imidlertid først må besvares er hva som kan regnes som PP-tjenestens fortelling? På bakgrunn av at det er PPT som fører sakkyndighetsvurderingen i pennen er det, slik jeg ser det, mulig å argumentere for at PP-tjenestens primære fortelling ligger skjult i det mønsteret som trer frem når en analyserer hvordan de ulike actantfortellingene utformes og gis verdi. Det er følgende et slikt syn

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

som ligger til grunn for denne analysen av hva som kjennetegner PP-tjenestens fortelling.

Når det for eksempel skrives at foresatte har innsikt og forståelse for eleven sine vansker, gis de foresattes fortellinger verdi. Verdiladningen her er imidlertid avhengig av at foresatt deler de sakkyndiges syn på hva som er elevens vansker. I sitatet som følger kan det spores en uenighet mellom Foresatte og Ekspert. Sitatet illustrerer likevel at det er ekspertens vurdering som får gjennomslag mens foresatte beskrives som de som ikke har forstått betydningen av en diagnose.

Utredning på BUP viser at han ligger langt under normalområdet. Det er ikke satt noen diagnose ennå, da foreldrene vurderer at de ikke ønsker dette. Vi vurderer likevel at det er nødvendig å sette i gang flere tiltak sett i lys av de nye opplysningene.²²⁰

At det Eksperten kan fortelle vurderes som viktigst, underbygges av at det i flere tilfeller opplyses at tiltak bør settes på vent til Ekspertens fortelling er klar. Viktigheten av å lytte til Eksperten understrekes også ved at det i den sakkyndige vurderingen presiserer at skolen bør merke seg konklusjonene i rapporten fra BUP når den Individuell opplæringsplanen skal utarbeides.

Det er forøvrig verdt å merke seg at Elevens fortellinger hverken benyttes til å bekrefte eller motsi andres fortellinger. Elevens fortelling står som regel alene i et eget avsnitt, og det knyttes sjelden eller aldri kommentarer til det som blir sagt. Det eleven sier konstrueres dermed som subjektive innslag, og ettersom de ikke benyttes til å bekrefte andres syn, blir de heller ikke ladet med verdi. Følgelig konstrueres eleven som et objekt som kan analyseres og vurderes. Foresatte og Opplærer konstrueres som formidlere av mer eller mindre viktig bakgrunnsinformasjon, men ikke som aktivt involverte aktører i den sakkyndige vurderingsprosessen. I enkelte tilfeller vil derfor også de bli konstruert som tiltakstrengende objekter.

Det er klart at NN sin atferd handler om relasjoner til andre og miljøet rundt, både hjemme og på skolen. Denne foreløpige

²²⁰ Dokument nr.69

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

*kartleggingen kan brukes som et utgangspunkt for videre tiltak. Vi må derfor tenke tiltak rettet mot eleven men også rettet mot miljøet.*²²¹

I forrige delkapittel ble det argumentert for at måten actantenes fortellinger er formidlet på i sakkyndighetsdokumentet medvirker til å konstruere et hierarki av actanter. Når PPT identifiseres som en egen actant så innebærer det at PP-tjenestens fortelling på mange måter kan sies å være kjennetegnet av at den lar Teknologien og Eksperten få rollen som de som sitter på sannheten om hvordan eleven er. Er så PPT bare lydige lakeier under Ekspertenes herredømme? Slik jeg ser det, er de ikke det. For selv om Eksperten og Teknologien i all hovedsak fremskrives som de som sitter på sannheten om hvordan eleven er, så fremskrives de ikke nødvendigvis som de som sitter på sannheten om hvorvidt eleven skal ha spesialundervisning eller ikke. I den samlede sakkyndighetsfortellingen konstruerer snarere PPT seg selv som den nøytrale utenforstående part som vurderer og tar stilling til hva de andre forteller, for deretter å anbefale hva som bør gjøres. Analysen indikerer følgelig at den sosiale virkeligheten som konstrueres innebærer at det er den sakkyndige (PPT) som har siste ord med hensyn til hvorvidt actantenes fortellinger gir grunn til å anbefale spesialundervisning.

Det institusjonsteoretiske perspektivet tilsier at en organisasjon i all hovedsak lærer og utvikler seg gjennom de fortellingene som sirkulerer i feltet (Czarniawska, 1998). Sakkyndighetsfortellingene gir et bilde av hvem PPT fremhever og hva slags informasjon PPT lar de ulike actantene formidle. Analysen tyder på at PPT formulerer actantenes fortellinger på en slik måte at det både konstrueres og legitimeres et handlings- og tankemønster som har et klart ovenfra og ned perspektiv med hensyn til hvem sin kunnskap som har verdi. Samlet sett konstrueres dermed en sosial virkelighetsforståelse som PPT, gjennom den institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen, formidler videre til nye PP-rådgivere som står overfor spørsmålet om hva man konkret skal gjøre og hva man skal legge vekt på i forbindelse med at en sakkyndighetsvurdering skal produseres. Følgelig er det grunn for å bore litt dypere i hva som

²²¹ Dokument nr.141

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

kjennetegner sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk om hva som er hensiktsmessig²²², og dette er da også tema for analysens fjerde og siste fase.

²²² Jf. kap.2.3.2, hensiktsmessig logikk/ *The logic of appropriateness* (Olsen & March, 2009).

5.4 En kritisk fortolkende analyse av hva sakkyndighetsvurderingen gjør

I denne siste og fjerde fasen, tas det utgangspunkt i det som til nå er blitt synliggjort. De analytiske spørsmålene, Hva fremskrives som viktig, hva synes mindre betydningsfullt? bidrar til å samle funnene fra de tre foregående fasene, og på bakgrunn av dette rekonstrueres den sakkyndige vurderingen. Deretter analyseres den «nye» sakkyndige vurderingen og denne gang rettes fokus mot hvordan innholdet i den sakkyndige vurderingen legitimeres og hva sakkyndighetsvurderingen gjør.

5.4.1 Sakkyndig sosial virkelighetskonstruksjon

Grunnlaget for denne fasens analyser er som allerede nevnt den rekonstruerte sakkyndige vurderingen. Her skal det imidlertid nok en gang minnes om at dette ikke er en rekonstruksjon av det som en gang var, men en rekonstruksjon av den sakkyndige vurderingen slik vi nå forstår den.²²³ Det innebærer at det ikke lenger er de originale sakkyndige vurderingene som står i sentrum, men denne forskerens forståelse og tolking av egne analyser og konklusjoner. Som nevnt i beskrivelsen av den analytiske metoden så er målet med den samlede tekstanalysen ikke å synliggjøre forfatterens intensjon men å synliggjøre hva som kan skje når tekstene leses uavhengig av den opprinnelige konteksten (Ricoeur, 1998). Følgelig er det ikke et mål å si noe mer om hva som konkret står i de 153 sakkyndighetsdokumentene, men snarere å reflektere over og fortolke hva slags sosial virkelighet som konstrueres på bakgrunn av sakkyndighetsvurderingens dominerende form og struktur, grunnlag og fortellinger. I praksis betyr det at analysen fokuserer på hva slags kunnskapsperspektiv som gis verdi eller, sagt på en annen måte, hvordan sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk bygger opp under egen legitimitet. På den måten dannes et grunnlag som benyttes for å besvare avhandlingens overordnede forskningsspørsmål; Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?

²²³ Jf.kap.4.6.6

5.4.1.1 Beskrivelse av rekonstruerte data

En vanlig sakkyndig vurdering starter som regel med at PPT viser til lovverk og paragrafer. Merking av dokumentet i henhold til gjeldene regelverk synliggjør at PPT er sakkyndig instans, og at tjenesten har juridisk rett til å uttale seg. Paragrafene i opplæringslovens kapittel 5 tillegges stor vekt. Korrekt henvisning til forvaltningslov og offentlighetslov har mindre betydning.

I en vanlig sakkyndig vurdering brukes det mange fagspesifikke ord og begreper. Hvorvidt de dokumentet er utarbeidet for forstår hva som skrives, synes i denne sammenheng å være av mindre betydning.

Deretter gjør PPT rede for hva den sakkyndige vurderingen bygger på. Det er viktig å få frem at den sakkyndige vurderingen bygger på normerte tester og kartleggingsprøver, men mindre viktig å vise til at man har observert eleven. Det er også viktig å få frem at man bygger på informasjon fra andre, men det er ikke like viktig å fortelle konkret hva andre aktører har sagt. Informasjon om at eleven har vært involvert i prosessen synes i denne sammenheng å ha mindre betydning.

Så beskrives eleven. Elevens vansker og eventuelle diagnoser gis mye oppmerksomhet og fremskrives som viktig. Dersom eventuell utredning og/eller diagnostisering er gjort av en nasjonal eller regional instans, nevnes dette som regel tidlig i sakkyndighetsdokumentet.

Deretter følger en beskrivelse av elevens testresultat. Testbeskrivelsen er ofte detaljert og omfattende, og språket som benyttes er fagspesifikt og vanskelig tilgjengelig for alle som ikke selv har førstehåndserfaring med gjennomføring og tolking av tilsvarende test- og kartleggingsprøver. Beskrivelsen på bakgrunn av test- og kartleggingsresultat er jevnt over en beskrivelse av eleven i forhold til en norm. Eventuelle observasjoner av eleven, eller fortellinger fra Opplærer eller Foresatt gis gjennomgående mindre plass. Sist, men ikke minst, tekst som beskriver involvering av eleven selv, evt. referat av hva eleven har sagt fremstår i denne sammenheng som lite betydningsfullt. Dersom det likevel nevnes så består fortellingene som regel kun av noen få linjer.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Deretter konkluderer PPT om eleven har behov for (rett til) spesialundervisning eller ikke, og til slutt gis det i varierende grad råd om tiltak²²⁴.

Alt i alt synes det å være viktigst å få frem en beskrivelse av de ulike testene og kartleggingsprøvene som er gjennomført. Test- og kartleggingsresultatet benyttes til å gi detaljerte beskrivelser av hva eleven mestrer og ikke mestrer i forhold til andre elever på samme alder. Det som i sakkyndig sammenheng synes å være av minst betydning er kunnskap om hva eleven selv måtte mene.

5.4.1.2 Vurdering av rekonstruerte data

Samlet sett synliggjør analysen at sakkyndighetskunnskapen synes å bygge på en institusjonalisert logikk som tilsier at det er viktig å vise til lov og regelverk. Det institusjonsteoretiske perspektivet tilsier at henvisning til lover og paragrafer medvirker til å bygge opp under den sakkyndige kunnskapens regulative legitimitet. Analysen indikerer imidlertid at henvisning til lov og regelverk snarere er noe som er institusjonalisert som en formalitet. Dette gir grunn til refleksjon over hvorvidt formuleringer i lov og regelverk har avgjørende betydning for utviklingen av PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap.

Analysen i andre fase indikerer at sakkyndighetskunnskapen bygger på en logikk som tilsier at det ikke er hensiktsmessig å poengtere at vurderingen bygger på involvering av eleven selv, til tross for at lovverket poengterer elevens rett til å komme til orde. Det som trer frem som et dominerende kjennetegn er snarere klassifisering av eleven ved bruk av mange typer test- og kartleggingsmateriell, og objektivisering og kategorisering av eleven ved hjelp av diagnoser og diagnosealignende betegnelser.

²²⁴ I kapittel 1.6 Avgrensninger, poengteres det at det i denne avhandlingen ikke er funnet rom for å analysere hva som kjennetegner de ulike tiltakene som PPT tilrår. Herlofsen fant imidlertid i sin studie at det til dels var store forskjeller i de rådene som ble gitt (Herlofsen, 2013). Denne studien kan hverken bekrefte eller avkrefte Herlofsens funn, ettersom tilrådsdelen i sakkyndighetsvurderingene ikke er blitt analysert. I forbindelse med analysen i første fase ble imidlertid også tilrådsdelen lest, og ut ifra notatene som da ble gjort er det ikke utenkelig at tiltakene som foreslås jevnt over tar utgangspunkt i resultatet fra test og kartlegging, og at de retter seg konkret mot eleven. Her må det imidlertid bemerkes at det er mulig at en annet bilde ville dukket frem dersom tilrådsdelen hadde blitt nærmere utforsket.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

En dominerende bruk av test- og kartleggingsverktøy, som krever særlig sertifisering, indikerer for øvrig at sakkyndighetskunnskapen er basert i et medisinsk-diagnostisk perspektiv som henter legitimitet fra statistisk baserte normer for hva som er normal utvikling og atferd. Dermed kan man ikke se bort fra at det også sendes signaler til samfunnet om hva slags verktøy (hvilken form for teknologi) som er mest hensiktsmessig å ta i bruk når en vil finne ut hvorfor skolen ikke klarer å tilby en elev et tilfredsstillende opplæringstilbud. Verktøyet man har til rådighet og som man velger å benytte seg av i en utredningsfase er styrende for hva man finner og hvordan man forstår det man ser. For som Maslow i sin tid metaforisk bemerket, hvis det eneste verktøyet man har er en hammer, så vil det være fristende å behandle alle problemer som om de var en spiker (Maslow, 1966).²²⁵ Analysen viser at PPT har et stort utvalg med *hammer* til rådighet, men at det sjeldnere tas i bruk andre typer verktøy, eksempelvis observasjon og involvering. Dermed kan en spørre om det skyldes at kompetansen med hensyn til bruk av andre typer verktøy ikke er blitt tilstrekkelig utviklet, eller om det skyldes at sakkyndighetskunnskapen bygger på en logikk som tilsier at det ikke er nødvendig å ta andre verktøy i bruk?

Forskere som retter et kritisk blikk mot spesialundervisningens tradisjon og funksjon har hevdet at man enklest finner ut hvorfor en elev strever i møte med skolen dersom man ser på hva eleven gjør og snakker med han/hun om det (Thomas & Loxley, 2007). Analysene i andre og tredje fase indikerer imidlertid at jevnt over benytter PPT seg lite av observasjon og enda mindre av samtale med eleven. Eleven kommer med andre ord i liten grad til orde med sin fortelling. Analysen indikerer videre at det også er en tendens til at eleven blir plassert nederst i sakkyndighetskunnskapens hierarki over hvilke actanter som har relevant informasjon i saken. En kan derfor spørre om det er slik at til tross for at barnekonvensjon og lovverk presiserer at eleven har rett på å bli hørt, så baserer sakkyndighetskunnskapen seg på en institusjonell logikk som tilsier at det ikke hensiktsmessig å involvere eleven selv?

En kan også undres over om sakkyndighetskunnskapen ved å gi størst rom til ekspertenes fortellinger og ta i bruk språk og begreper som i stor grad minner om de medisinske ekspertenes diskurs om diagnostikk og patologi, konstrueres

²²⁵ I originalteksten sier Maslow «I suppose it is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail» (Maslow, 1966, s. 15)

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

en kulturell-kognitiv kunnskap som bygger opp under egen legitimitet ved at de andre (skole/foresatte/elev) stort sett må ta for gitt at det PP-tjenesten formidler, i sakkyndighetsvurderingen, stemmer?

Dersom sakkyndighetskunnskapen hviler legitimiteten på medisinsk-diagnostiske og positivistisk baserte normer, så forsterker dette spesialpedagogikkens tradisjonelle kunnskapsperspektiv som klassifiserer og kategoriserer eleven i henhold til spesifikke vanskekategorier. Dette bidrar trolig igjen til å redusere viktigheten av de kontekstuelle og relasjonelle faktorene som også spiller inn når en elev opplever manglende læringsutbytte. På bakgrunn av denne avhandlingens samlede analyser er det dermed grunnlag for å si at det i all hovedsak er et individuelt-diagnostisk og kategorielt perspektiv som ligger institusjonalisert i PP-tjenestens sakkyndige handlings- og tankemønstre, og at det er dette perspektivet som i all hovedsak kjennetegner PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap.

Hvordan kan så dette forklares og forstås? Her kan det institusjonsteoretiske perspektivet komme oss til hjelp. Den samlede analysen av resultatene fra tre foregående fasene tyder nemlig på at PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap i stor grad er kjennetegnet av institusjonell isomorfisme²²⁶ (DiMaggio & Powell, 1983).

Den regulative legitimiteten som hentes fra henvisninger til lov og regelverk kan forklares med begrepet tvungen (coersive) isomorfisme. Når sakkyndighetsvurderingen imiterer jussens formelle henvisninger til lovparagrafer, kan man ikke se bort fra at dette skyldes at PPT på mange måter er pålagt slik imiteringspraksis av politikerne. Gjennom lov- og regelverk, har sakkyndighetsvurderingen fått en formell rolle i den juridiske tiltakskjeden som fører frem til et enkeltvedtak om spesialundervisning.

Den normative legitimiteten som PPT henter fra den omfattende bruken av test- og kartleggingsmaterieil kan trolig forklares ved bruk av begrepet imiterende (mimetic) isomorfisme. Det rettes et krav mot PPT om at de skal kunne vurdere og konkludere med hvorvidt en elev har rett på spesialundervisning eller ikke. Konklusjon krever stor grad av sikkerhet, men en vurdering av hvorvidt en elev har tilfredsstillende utbytte av en opplærings situasjon eller ikke beror på

²²⁶ Jf.kap.2.2

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

særdeles mange elementer, og vil i tillegg trolig variere sterkt. Imiterende isomorfisme utløses ifølge DiMaggio og Powell som et resultat av usikkerhet. Ved å vise til testresultat kan dermed sakkyndighetskunnskapens usikkerhet kamufleres.

Den kulturelt-kognitive legitimiteten som PPT på mange måter henter fra ekspertlignende språk og begrepsbruk, tyder på at normativ isomorfisme også er i spill. Normativ isomorfisme er et resultat av at organisasjoner har en tendens til å ansette flere og flere personer med samme type utdanning. Følgelig vil en profesjons normer for hva som er viktig kunnskap komme til å dominere. Utdanningsbakgrunnen til de ansatte i PPT er i dag mye mindre variert enn den var tidligere.²²⁷ Sosionomene som i sin tid spilte en viktig rolle i tjenesten er nå en marginalisert gruppe, og den historiske gjennomgangen synliggjorde at psykologene, som tidligere dominerte tjenesten, har veket plassen til fordel for spesialpedagogene.²²⁸ Analysen indikerer likevel at selv om psykiatere og psykologer ikke lenger dominerer blant de ansatte som arbeider i tjenesten, spiller de fremdeles en aktiv rolle ettersom de langt på vei setter premisser for hva man bør legge vekt på når man utarbeider en sakkyndig vurdering. Dette medfører at den sakkyndige diskursen på mange måter hviler sin legitimitet på en kulturell-kognitiv imitasjon av den medisinsk-psykologiske diskursen. Dermed er det grunn til å spørre om sakkyndighetskunnskapen strengt tatt er med på å opprettholde og forsterke et individuelt -diagnostisk og kategorielt perspektiv i vurderingen av behovet for spesialundervisning?

5.4.2 *PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap*

Den samlede analysen indikerer at kunnskap som konstrueres på bakgrunn av sakkyndige eksperters testbaserte konklusjoner jevnt over rangeres høyere enn kunnskap som dannes på bakgrunn av hverdagsobservasjoner fra lærere og

²²⁷ Jf.kap.1.3.2

²²⁸ I 2013 viste en kartlegging av kompetansen i PPT at 80 % av de fagansatte hadde pedagogisk utdanningsbakgrunn, mens 13% hadde ulike former for psykologfaglig bakgrunn. Det samme bildet gjør seg gjeldene i ledergruppen, kun 6,7 % av lederne i 2013 hadde psykologfaglig bakgrunn (Hustad et al., 2013)

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

foresatte. PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap synes med andre ord å være dominert av et ovenfra og ned perspektiv. I dette kunnskapsperspektivet fremstår formell testing, utført av sakkyndige eksperter, som den sakkyndige masteridé²²⁹.

Bjørn Hamre fant i sin analyse av danske PPR-journaler at skolens problematiseringer medvirker til at elever både inkluderes og ekskluderes (Hamre, 2012). Han sier videre at psykiatrien fungerer som et vitensregime som legitimerer denne problemforståelsen. I denne analysen av norske sakkyndighetsvurderinger er psykiatrien representert ved BUP. BUP er i avhandlingens analyse organisert sammen med HABU og Statped. Sammen er disse definert som regionale og nasjonale eksperter som samlet sett kan sies å representere et medisinsk diagnostisk vitensregime. Analysen som er gjennomført gir grunn til å spørre om dette diagnostiske vitensregimet ikke bare legitimerer en bestemt form for problemforståelse, men også aktivt bidrar til å konstruere den? Samlet sett viser analysene at diagnoser og vanskebetegnelser florerer i sakkyndighetsvurderingene, og selv om den historiske gjennomgangen synliggjorde at psykiatere og psykologer på mange måter har gitt fra seg retten til rådgivende jurisdiksjon over spesialpedagogisk sakkyndighet, så er det grunn til å reflektere over om ikke de samme psykiatere og psykologer likevel fremdeles holder feltets intellektuelle jurisdiksjon?²³⁰ Grunnen til dette er at analysen samlet sett viser at også i de sakkyndighetsvurderinger hvor nasjonale og regionale eksperter ikke har vært involvert, så benyttes det jevnt over et fagspesifikt og fremmedgjørende språk, samtidig som diagnoselignende termer, testresultat og vanskebeskrivelse gis en sentral plass.

I beskrivelsen av avhandlingens formål står det at en målsetting for dette arbeidet er å synliggjøre hva slags sosial virkelighet PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap er med på å konstruere.²³¹ Før jeg går nærmere inn på hvordan avhandlingens analyser avdekker konstruksjon av sosial virkelighet, er det imidlertid formålstjenlig å trekke en tråd tilbake til språkhandlingsteorien.²³² En språkhandling er ikke nødvendigvis en subjektiv

²²⁹ Jf.kap.2.4.1

²³⁰ Begrepet intellektuell jurisdiksjon er hentet fra Abbott (1988)

²³¹ Kap.1.5.

²³² Jf.kap.4.5.2.

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

aktivitet, den kan også ytres på bakgrunn av en felles *vi-intensjonalitet* (Searle, 1969, s. 29). Når vi produserer en illokusjonær språkhandling (noe som en sakkyndig vurdering må sies å være) så engasjerer man seg i en bestemt form for regelstyrt atferd (Searle, 1971, s. 40). Bestemte typer talehandlinger, som er gitt en bestemt status og som resulterer i bestemte typer avtaler, konstituerer nye status-funksjoner og dermed sosial virkelighet.²³³ Ytringer som er fremsatt av aktører som har en særlig myndighet, eksempelvis PPT, vil i et slikt perspektiv kunne forstås til å ha betydelig illokutiv kraft og perlokutiv effekt²³⁴ ettersom de både kan endre virkeligheten og beskrive den nye virkeligheten i ett og samme utsagn. Eksempler som illustrerer hvordan et utsagn endrer virkelighet er lette å finne sakkyndighetsdokumentenes konklusjoner.

NN får ikke forsvarleg utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Barnet har trong for spesiell tilrettelegging i alle fag og tett oppfylging i friminutta.²³⁵

I det overstående sitatet endrer teksten i sakkyndighetsvurderingen virkeligheten til eleven ved at det konstateres at vedkommende ikke lenger er som alle de andre. I tillegg beskrives den nye virkeligheten som består i at eleven nå skal følges tett i alle friminutt og ikke lenger gjøre det samme som de andre i timene.

Reglene som styrer slike språkhandlinger kan ifølge Searle beskrives som konstituerende (constitutive) regler. Slike regler regulerer ikke bare atferd, de skaper også mulighet for særlige former for aktivitet. Scott refererer til Searle når han snakker om hvordan institusjonsteoretiske forskere som fokuserer på kulturelle og kognitive aspekter særlig vektlegger konstituerende regler. Slik regler legger nemlig føringer for hva slags type aktører institusjonen innlemmer, hvordan disse aktørenes interesser formes og hva slags initiativ de får lov til å ta (Scott, 2014). Sakkyndighetskunnskapens konstituerende regler,

²³³ «*And these speech acts are used to impose new status-functions on entities that are not speech acts, for example, on people*» (Searle, 1995, s. 82).

²³⁴ Her kan det være verdt å minne om at i avhandlingens kap.1.5.2. påpekes det at begrepet illokusjon refererer til intensjonen med ytringen – det vi gjør når vi sier noe i en spesifikk kontekst, f.eks. et løfte eller en påstand. Begrepet perlokusjon referer til selve effekten av ytringen – hva det vi sier gjør med tilhøreren.

²³⁵ Dokument nr.1

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

synliggjøres gjennom det institusjonaliserte handlings- og tankemønsteret. Institusjonsteorien peker imidlertid på at det er en utfordring at aktører som er en del av feltet, i liten grad stiller spørsmål ved institusjonens karakter (Greenwood et al., 2008; Scott, 2014). Dermed blir det vanskelig både å oppdage og eventuelt endre den sosiale virkeligheten som det institusjonaliserte handlings- og tankemønsteret er med på å forme.

Dersom man fortolker den rekonstruerte sakkyndige vurderingen som en meningsfull og performativ språkhandling, så er det slik jeg ser det grunnlag for å kunne hevde at PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap medvirker til å konstruere elever som et objekt som kan testes og vurderes, men som det ikke er verdt å lytte til. Dette er et funn som styrker indikasjoner fra internasjonal forskning om at samfunnet ikke vektlegger verdien av eleven stemme (Aston & Lambert, 2010) og som på mange måter bekrefter Barneombudets (2017) påstand om at elever jevnt over ikke blir hørt i sakkyndighetsvurderingen.

I en slik sammenheng er det verdt å stoppe opp og reflektere over at tidligere studier har påpekt at PPT i intervjuer og spørreskjema sier at de er opptatt av å fremme inkluderende opplæring (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). Analysen tyder imidlertid på at PPT i all hovedsak ikke tolker prinsippet om inkludering som et prinsipp som gjør det naturlig for PPT å involvere eleven, og åpne opp for medbestemmelsesrett og deltakelse før viktige avgjørelser skal tas. Det synes snarere å handle om at eleven bør kunne få opplæring i klassen og på den måten få mulighet til å oppleve tilhørighet.

Den samlede analysen gir dermed grunn til å reflektere over hvorvidt sakkyndighetskunnskapen er kjennetegnet av en grunnleggende forståelse som sier at rettigheter og behov kan ivaretas uten at den det angår selv kommer til orde. I så fall er det problematisk, ettersom en slik forståelse står i skarp kontrast til prinsippene om likeverd og inkludering.

5.5 De underkjente posisjonenes kunnskapsbidrag

*Vi vet at læring, utvikling, sosial og emosjonell fungering henger nøye sammen, og det er helheten som skal vurderes.*²³⁶

I denne avhandlingens analyser er det blitt lagt vekt på å belyse hva slags handlings- og tankemønstre som synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett på spesialundervisning i grunnskolen. Dermed står en i fare for å skape et bilde som tilslører at det tross alt finnes en form for variasjon i sakkyndighetsvurderingene. I dette kapittelet vil det derfor bli gjort noe mer rede for hva som kjennetegner de underkjente posisjonenes kunnskapsbidrag. I avhandlingens teoretiske kapittel²³⁷ ble det trukket frem at det er i de underkjente posisjonene, det som ikke dominerer, at man kan finne den mobiliserende kraften som trengs dersom man skal kunne få til endring (Foucault, 1980; Nevøy, 2007). Det er følgelig på det grunnlaget at det i dette delkapittelet søkes etter den kunnskapen som synes å ha blitt diskvalifisert fra å klatre til topps i sakkyndighetens institusjonaliserte «hierarchy of knowledges and sciences» (Foucault, 1980, s. 82). Her skal det imidlertid understrekes at det ikke nødvendigvis er snakk om å finne en mobiliserende kraft som kan føre til endring i form av at PPT skal drive mer med systemarbeid, men snarere den kraften og det fokuset som trengs for å endre PP-tjenestens institusjonaliserte handlings og tankemønstre i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet.²³⁸

Samlet sett indikerer denne avhandlingens analyser at kunnskap basert på observasjon og erfaring på mange måter underkjennes i sakkyndig sammenheng. Blant de dokumentene som bygger på faktisk referat fra observasjon, finnes det imidlertid enkelte eksempler på at observasjon og erfaring tilbyr en form for sakkyndighetskunnskap som ikke kun beskriver elevens vansker, men også peker på elevens styrker samt hva som skal til for at eleven skal kunne få et bedre utbytte av opplæringen. Det finnes for eksempel et observasjonsnotat hvor det står at ting fungerer bra når man legger godt til rette og sørger for at eleven mestrer og får anerkjennelse.

²³⁶ Dokument nr.141

²³⁷ Jf.kap.2.5.

²³⁸ Jf.kap.1.1.3

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

Eleven kan fungere veldig bra, både sosialt og faglig, når alt er tilrettelagt, han er forberedt på og forstår hva som skal skje, han har hodet fritt til å ha fokus på aktiviteten eller oppgaven, han er opplagt og motivert og han mestrer og får anerkjennelse. I slike situasjoner har NN godt læringsutbytte. Når derimot noen av suksessfaktorene er fraværende, har han lite til ingen læringsutbytte.²³⁹

Elevfortellingene vitner for øvrig, som tidligere nevnt, om at elevene kan fortelle om hva som er vanskelig på skolen. Flere av elevfortellingen viser også at eleven har kunnskap om hva han/hun mestrer/ikke mestrer.²⁴⁰ Dette er også noe som kommer til syne i observasjonsbeskrivelsene. I en sakkyndig vurdering utarbeidet for en gutt i 4.klasse står det: «**NN kom bort til meg og fortalte at han ikke kunne lese og skrive**».²⁴¹ I samme sakkyndige vurdering bekrefter mor at eleven ikke kan lese og hun sier at han ikke har noen interesse for bokstavene, men at han er flink med tall og veldig flink praktisk. Testingen som blir utført bekrefter at eleven ikke kan lese. På bakgrunn av dette konkluderer PPT at dersom eleven skal lære seg å lese så kan han ikke følge norskplanen for 4.klasse, og følgelig anbefaler PPT spesialundervisning i norsk.

Avhandlingens samlede analyser indikerer forøvrig at sakkyndighetsvurderingen på mange måter underkjenner det kollektivt-inkluderende og relasjonelle kunnskapsperspektivet. Det betyr likevel ikke at et inkluderende perspektiv ikke finnes, og for å belyse dette nærmere ble de 15 sakkyndighetsvurderingene hvor inkluderingsbegrepet nevnes²⁴² hentet frem igjen. Som tidligere nevnt, fremskrives inkludering stort sett som noe som handler om klassetilhørighet, og mindre om involvering, og på mange måter har også disse sakkyndighetsvurderingene et individuelt fokus. Imidlertid er det ikke til å komme vekk fra at en sakkyndig vurdering alltid vil være utarbeidet på bakgrunn av en konkret henvendelse angående en spesifikk elev, derfor er det ikke underlig at eleven også blir et utgangspunkt i tekstene som tar et mer inkluderende perspektiv. Det som likevel kjennetegner de 15 sakkyndige

²³⁹ Dokument nr.123

²⁴⁰ Jf.kap.5.3.6.1

²⁴¹ Dokument nr.71

²⁴² Jf.kap.5.2.4

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

vurderingene, som spesifikt nevner inkludering, er vektleggingen av samarbeid, gjensidige drøftinger og felles planlegging.

*NN skal være en inkludert elev på ungdomsskolen. Det krever gjensidige drøftinger og planlegging mellom lærerne og spesialpedagog. [...] Hvis en får til det VIL DET være mulig for NN å henge med på deler av undervisningen og flere elever vil kunne profittere på en slik tilnærming til lærestoffet.*²⁴³

I tillegg finnes det et eksempel som understreker at inkludering ikke bare handler om å være i klasserommet. Det handler snarere om å legge til rette for at alle skal kunne få lære og utvikle seg i felleskap med andre. Inkludering fremskrives med andre ord som en forutsetning for positiv læring og utvikling, ikke bare i forhold til eleven som får en sakkyndig vurdering, men i forhold til alle.

*Mangfold er bra for alle og inkludering inneber såleis meir enn å vere i klasserommet. Læring og utvikling skjer gjennom deltaking og opplevingar saman med jamaldringar på den viktigaste felles arenaen som skulen er. Alle elevar vil kunne ha fordelar av at ein legg til rette for dei behov NN har. Og di meir ein tilrettelegg for, di meir aktive vil alle elevane kunne verte i samhandling med kvarandre.*²⁴⁴

Viktigheten av å involvere og lytte til eleven blir konkret påpekt i to dokument. I det ene er det Mor som understreker at selv om hun (mor) synes det er viktig at eleven er mest inne i klassen, så mener hun samtidig at det viktigste er at eleven blir hørt slik at hun/han fortsatt opplever det som positivt å gå på skolen. I det andre kan man lese at skolen mener at eleven bør få undervisning i liten gruppe mens eleven selv ønsker å være i klasserommet, og her er det PPT som understreker at man bør ta elevens ønske på alvor og imøtekommer det så sant det ikke er umulig.

Skolen formidler at NN vil dra nytte av undervisning i mindre gruppe. NN, på sin side, uttrykker et ønske om å motta opplæringen, med

²⁴³ Dokument nr.111

²⁴⁴ Dokument nr.65

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

unntak av matematikk, i klasserommet. NN sitt ønske bør etterstrebes så langt det lar seg gjøre.²⁴⁵

I et tredje dokument er man oppmerksomme på faren som ligger i kategorisering, (jf. Hacking, 1999; Hjørne & Säljö, 2014; Nes, 2017).

Hva vi forventer av enkelte individer, påvirker ikke bare deres atferd men også hvordan vi oppfatter og vurderer dem.²⁴⁶

- og i et fjerde skrives det spesifikt at læreren må arbeide med å skape en sterk klassetilhørighet for alle, og forsøke å erstatte fokuset på negative holdninger og atferd til et fokus på det eleven får til. Her understrekes det for øvrig at dette krever et aktivt og initiativtagende grep fra lærernes side og det legges vekt på at det er avgjørende med tett og konstruktiv dialog mellom elev og lærer. I tillegg poengteres det viktigheten av at læreren praktiserer god klasseledelse, har god didaktikk og har god relasjon til elevene. Betydningen av samspillet mellom lærer og elev fremskrives med andre ord som viktig.

PPT har tro på at gjennom å endre samspillet mellom eleven og lærerne kan en oppnå positive resultater.²⁴⁷

I det samlede materialet er det imidlertid ikke identifisert noen eksempler på at spesialundervisning fremskrives som noe negativt, men det er flere eksempler på at det fremskrives som noe som er nødvendig ettersom eleven i liten grad kan dra nytte av det ordinære undervisningsopplegget rent faglig sett. Likevel understrekes viktigheten av føle tilhørighet i et klassefelleskap, og dersom eleven skal kunne oppleve seg inkludert så må det være en sammenheng mellom det eleven møter i spesialundervisningen og den ordinære opplæringen.

²⁴⁵ Dokument nr.116

²⁴⁶ Dokument nr.143

²⁴⁷ Dokument nr.143

5.6 Analysenes troverdighet og gyldighet

I dette delkapittelet diskuteres sannsynligheten av at undersøkelsens analyser stemmer og gir et korrekt bilde av den aktuelle situasjonen (reliabilitet), samt hvorvidt analysen gir svar på det den var ment å finne svar på (validitet). Med andre ord, hvorvidt analysen har klart å finne svar på hva som kjennetegner PPT sin institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap.²⁴⁸

Som utgangspunkt skal det nevnes at ettersom forskningen som presenteres er kvalitativ, og tydelig dirigert av et institusjonsteoretisk perspektiv, så kan en ikke utelukke at et annet datautvalg og et annet teoretisk perspektiv ville kunne ført til at analysene kom frem til et noe annet resultat. En kan heller ikke se bort fra at egen forforståelse²⁴⁹ har bidratt til å dirigere analysene som er gjort. En person med en annen bakgrunn, vil med andre ord, kunne komme til å fokusere på andre element og dermed ville analysenes samlede resultat kunne sett noe annerledes ut. En vurdering av hvorvidt analysene som er presentert er troverdig, må dermed ta med i betraktning at jeg som forsker ikke påstår å være fullstendig nøytral eller objektiv. Det teoretiske perspektivet som er tatt, innebærer for øvrig at analysene retter et kritisk blikk mot eksisterende praksiser. Følgelig tolkes de dominerende perspektivene som kommer til syne i lys av de konsekvensene det får for de som ikke kommer til orde.

Gjennom presentasjonen av analysene er det lagt vekt på å synliggjøre hvordan kodingen og den etterfølgende analysene av kodingsresultatene er gjennomført. Denne transparensen skal bidra til å bygge opp under analysenes generelle troverdighet. På bakgrunn av de anbefalingene som Wesley (2014) kommer med, er det også kodingsresultatene kvantifisert. Dette bidrar til at troverdigheten styrkes.

Troverdigheten støttes for øvrig opp under ved at analysene ikke kan sies å ha ført til resultater som virker direkte overraskende eller uforståelige, dersom en tar tidligere forskning i betraktning. Internasjonal forskning indikerer for eksempel at elever i liten grad involveres i sakkyndighetsvurderinger (Aston & Lambert, 2010; Harding & Atkinson, 2009). Det er heller ikke overraskende at

²⁴⁸ Metodens troverdighet vil ikke bli berørt her, da den allerede er gjort rede for i kap.4.7

²⁴⁹ Jf.kap.1.4.1

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

sakkyndighetskunnskapen synes å være dominert av et noe ensidig og tradisjonelt individfokus, da dette også er noe som tidligere norsk forskning indikerer (Herlofsen, 2013; Mjøs, 2007).

At elevene i stor grad ble klassifisert og kategorisert ved hjelp av test- og diagnose var noe jeg forventet. Men at elev og foresatte ikke var mer involvert i prosessen enn det denne analysen tyder på, var noe jeg ved prosjektstart i 2014 ikke hadde tenkt på som en aktuell problemstilling. En slik refleksjon gir indikasjoner på at analysene har klart å fange og synliggjøre tatt for gittheten som er et generelt kjennetegn på institusjonalisert kunnskap (Scott, 2014). At jeg ikke forutså at et slikt mønster ville tre fram, vitner om at diskursens aktører i det store og hele tar for gitt måten sakkyndighetspraksisen gjennomføres på. Ricoeur påpeker at «to interpret is to follow the path of thought opened up by the text» (Ricoeur, 1998 s. 161-162). Det er dermed verdt å merke seg at det var gjennom kritisk analyse av konkret tekstlig praksis, frigjort fra forfatterens forklarende stemme, at de institusjonaliserte mønstrene fikk mulighet til å tre frem.

Det er ikke mulig å gi noe entydig svar på hvorvidt den samlede analysens resultat har gyldighet utover den bestemte konteksten den er utført i. Likevel er det grunn for å tro at manglende involvering ikke er et særegent fenomen for dette konkrete datautvalget. Trolig vil analysens resultat snarere la seg gjenfinne som et generelt fenomen som ubevisst preger PPT sin sakkyndighetskunnskap.

Manglende involvering er et fenomen som en finner igjen hos mange andre av velferdsstatens *hjelpende* eksperter. Intervjuer med barn som har vært i kontakt med henholdsvis PPT, barnevern eller BUP etterlater for eksempel «et inntrykk av at barna ofte hadde fått liten informasjon om denne kontakten, og at deres egen vurdering av situasjonen sjelden ble etterspurt» (Sandbæk, 2002, s. 88). Forskning kan også vise at tilbakemeldingen fra foreldre som har vært i kontakt med henholdsvis PPT, barnevern eller BUP tyder på at foresatte vurderer de tre tjenestene som likere enn det man kanskje skulle tro (Sandbæk, 2002). Ved å se analysens resultat på bakgrunn av begrepet institusjonell isomorfisme (J. W. Meyer & Rowan, 1977) kan man ikke se bort fra at organisasjoner som tilhører samme felt som PPT (institusjonaliserte velferdsekspert), ikke bare utvikler et felles vokabular, men også mer eller mindre ubevisst imiterer en

ANALYSEPROSESS OG RESULTAT

grunnforståelse som tilsier at velferdsstatens institusjonaliserte praksiser ivaretar brukeren på en god og inkluderende måte, til tross for at han/hun relativt sjelden får formidle egen kunnskap.

6 DISKUSJON

I denne undersøkelsen har oppmerksomheten vært rettet mot PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap slik den kommer til syne i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning i grunnskolen. Avhandlingens overordnede problemstilling, Hva kjennetegner PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap?, ble operasjonalisert og konkretisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning?

For å kunne besvare dette spørsmålet er det blitt gjennomført fire ulike kvalitative dokumentanalyser som har utforsket tekstene både ved å se på hva som synes å dominere når de leses i sin helhet, og når man trekker ut og ser nærmere på enkelte deler.

Avhandlingens diskusjon tar utgangspunkt i de funnene som er gjort, og drøfter disse i lys av avhandlingens teorigrunnlag. Diskusjonen er delt inn i tre delkapitler. I det første delkapittelet diskuteres det hva som ifølge analysen fremstår som sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk med hensyn til sakkyndig praksis (jf. *The logic of appropriateness*, Olsen & March, 2009). I den sammenheng stilles det også spørsmål ved hvorvidt den dominerende sakkyndige praksisen kan medvirke til konstruksjon av en selvforsterkende spiral som bidrar til at både lærer og elev opplever stadig økning i negative forventninger og manglende mestring. I det andre delkapittelet flyttes fokus over på hva som på bakgrunn av analysen trer frem som sakkyndighetskunnskapens masteridé (jf. Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik & Pettersen, 2014). Her trekkes det tråder tilbake til sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme, og med det som grunnlag diskuteres det hvordan ideer og faglige begrep fra sakkyndighetskunnskapens tidligere praksis over tid har blitt oversatt og redigert slik at de passer inn i nåtidens sakkyndige handlings- og tankemønstre. I det tredje og siste delkapittelet drøftes studiens styrker og begrensninger med hensyn til avhandlingens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk

What kind of a situation is this? What kind of a person am I? What does a person such as I do in a situation such as this.

(Olsen & March, 2009, s. 4).

I avhandlingens introduksjon ble det pekt på at ettersom det ikke synes å foreligge felles kriterier for hva sakkyndighetsvurderingen skal bygge på, er sakkyndighetspraksisen i all hovedsak avhengig av PP-rådgiverens skjønn (Knudsmoen et al., 2011). Det ble også understreket at det ikke er PP-rådgiverens personlige skjønn som er avgjørende men snarere PPTs profesjonelle og faglige skjønn. I dette delkapittelet vil jeg på bakgrunn av analysen diskutere og argumentere for at PP-tjenestens faglige skjønn ikke er vilkårlig, men snarere styrt av sakkyndighetskunnskapens institusjonelle logikk. Institusjonell logikk kan defineres som det sosialt konstruerte historiske mønstret av kulturelle symboler og materielle praksiser, inkludert tro, antagelser og verdier, som gir mening til individer og organisasjoners daglige aktivitet, samt organisering av tid og sted. Den institusjonelle logikken medvirker dermed til å reprodusere organisasjonens liv og erfaring (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012, s. 2). I et slikt perspektiv vil endring ikke være mulig uten at PPT gjenkjenner og identifiserer sin egen logikk som ulogisk.

Analysene som er gjennomført i denne avhandlingen tyder på at sakkyndighetskunnskapens institusjonelle logikk tilsier at det mest hensiktsmessige for sakkyndighetskunnskapen institusjonelle legitimitet er å imitere det medisinsk-psykologiske kunnskapsfeltets diskurs om diagnostikk og patologi. En medvirkende forklaring på dette kan ligge i sakkyndighetskunnskapens institusjonaliseringsprosess. I beskrivelsen av avhandlingens teoretiske rammeverk (kap.2) ble det trukket frem at når verdiladde handlingsmønstre gjentas over tid, vil aktørene som gjennomfører handlingen utvikle en form for tankekollektiv (Douglas, 1987). Det ble også pekt på at det i ethvert tankekollektiv vil være en indre krets av *ekspert* som definerer og konstruerer tankekollektivets kunnskapsbase. På bakgrunn av resultatet av analysene som er gjort i denne avhandlingen, kan man ikke se bort fra at psykiaterne og psykologene, som først holdt jurisdiksjon over

DISKUSJON

sakkyndighetsvurderingen, fremdeles utgjør det sakkyndige tankekollektivets indre krets av eksperter.

Dersom den sakkyndige vurderingen skal ha betydning, må tjenesten fremstå som en vitenskapelig og faglig trygg autoritet. utfordringen for PP-tjenesten er at det ikke er en fast profesjonsutdanning som kvalifiserer for arbeid som PP-rådgiver. Tjenesten har med andre ord ikke et enhetlig profesjonsmiljø (Hustad et al., 2016) og følgelig vil den heller ikke kunne nyttiggjøre seg en bestemt profesjons autoritet. Man kan heller ikke se bort fra at de siste års kartlegginger og prosjekt som igangsettes for å bedre PPTs kompetanse (Hustad et al., 2013; Udir, 2014), medvirker til at den sakkyndige diskursen i akademiseres, i den forstand at språket får et teoretisk og formelt preg. Fra et institusjonsteoretisk perspektiv kan én forklaring på denne akademiseringen være at når en organisasjons institusjonaliserte teknologi ikke fullt ut er forstått (March and Olsen, 1976), når målet er tvetydig, eller når de kontekstuelle rammene konstruerer usikkerhet rundt hva som er best, vil organisasjonen modellere seg selv etter andre organisasjoner (DiMaggio & Powell, 1983, s. 151). I et slikt perspektiv vil det dermed ikke være underlig om sakkyndighetskunnskapen modellerer seg selv etter det medisinsk-psykologiske fagområdet, ettersom det i stor grad fremstår som faktabasert med en tydelig vitenskapelig forankring.

I dagens utdanningspolitiske kontekst, hvor inklusjon er et grunnleggende prinsipp, er det imidlertid problematisk at sakkyndighetskunnskapen imiterer en medisinsk-psykologisk diskurs ettersom man ikke kan se bort fra at det bidrar til at eleven stigmatiseres²⁵⁰. Når eleven i den sakkyndige vurderingen beskrives i en språkdrakt som domineres av fremmedord, diagnoser og diagnoselignende betegnelser, blir eleven også konstruert som annerledes og ulik de andre elevene i klassen. En slik konstruksjon av annerledeshet vil dessuten kunne forsterkes dersom man, slik denne avhandlingens analyser tyder på, unnlater å legge vekt på elevens egen fortelling ettersom det vil kunne

²⁵⁰ Begrepet stigmatisering referer her til Goffmanns (2009) beskrivelse av hvordan differensiering og kategorisering av personers trekk eller atferd knyttes sammen med en bestemt stereotyp forståelse av personenes egenskaper og personlige karakteristikk. Denne stereotypen medvirker til at unike personlige kvaliteter og egenskaper ignoreres. Goffmann peker i tillegg på at stigmatisering har en tendens til å føre til statustap, reduksjon av samfunnets respekt og utvikling av fordommer basert på negative stereotypiske beskrivelser.

DISKUSJON

påvirke elevens syn på seg selv. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at tidligere forskning har vist at barn og unge som er blitt definert som funksjonshemmede eller som elever som har behov for spesialundervisning, jevnt over ønsker å være som alle andre (Asbjørnslett et al., 2014; Quvang, 2009).

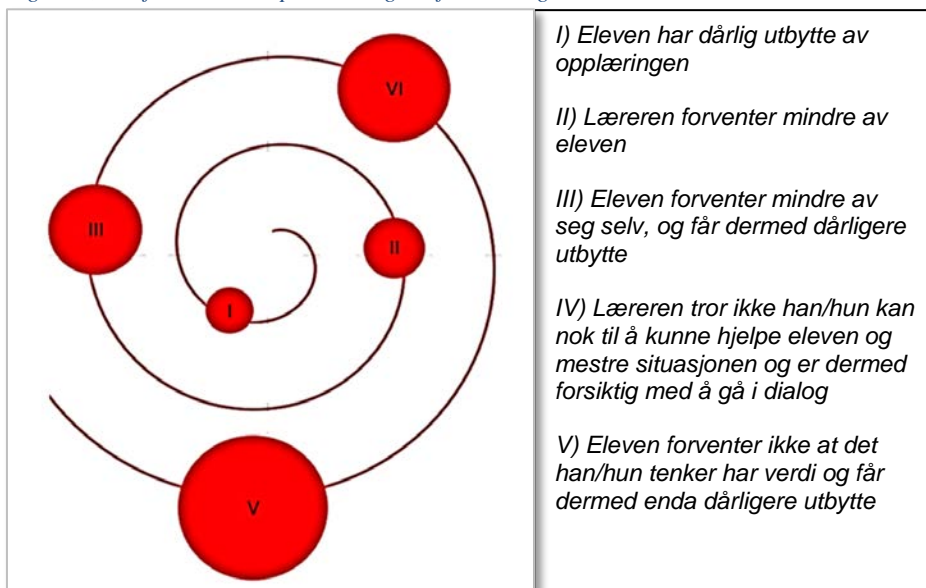
Det er for øvrig også verdt å merke seg at følgene av slik forskjelliggjøring ikke bare vil kunne påvirke elevens syn på seg selv, men også lærerens syn på hvorvidt det i det hele tatt er mulig å tilrettelegge for eleven innenfor et ordinært opplæringstilbud. Thomas og Loxley (2007) peker på at spesialpedagogikkens diagnostiske fokus har ført til et tankemønster som fremskriver viktigheten av en diagnostisk-preskriptiv spesialundervisning. Konsekvensen av et slikt tankemønster er, ifølge Thomas og Loxley, at læreren opplever at han/hun ikke kan undervise eleven uten å ha helt spesifikke kunnskaper om elevens vanske og hvordan man legger til rette for en elev som har akkurat denne typen vanske (Thomas & Loxley, 2007, s. 27). Annen forskning har for øvrig også vist at når en elev beskrives som forskjellig fra det som er regnet som normalt, vil særlig nyutdannede lærere bli engstelige (Allan, 2008; Gallagher, 2010; Rizvi, 2009; referert til i Allan, 2012, s. 15). Engstelsen kan, ifølge Allan, føre til at lærere «see themselves as needing to acquire highly specific and narrow skills in order to address the perceived deficits among their pupils and manage diversity in their classrooms» (Allan, 2012, s. 15). Man kan dermed ikke se bort fra at en mulig konsekvens av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk kan bli at enkelte lærere ikke stoler på at de vil kunne klare å tilby elevene tilfredsstillende tilpasset opplæring, og at de dermed mer eller mindre ubevisst argumenterer frem et behov for spesialundervisning.

Dersom sakkyndighetskunnskapens diskurs bidrar til at lærere opplever at elever som skiller seg fra normen har behov for spesialundervisning, vil nok et problem kunne tre frem. Ny norsk forskning har vist at lærere har en tendens til å undervurdere interessen, motivasjonen og innsatsen til elever som de definerer til å ha lærevansker (Bachmann et al., 2016). For å snu denne tendensen peker forskerne på nødvendigheten av å løfte frem elevenes egen stemme. Det gjelder både ved vurdering av elevens utfordringer og eventuelle hjelpebehov og ikke minst med hensyn til de forventninger man møter elevene med (Bachmann et al., 2016). Utfordringen her er at elever som over tid har

DISKUSJON

blitt møtt med lave forventninger fra de voksne, står i fare for å utvikle lave forventninger til egen mestring og eget læringsutbytte. Det er påvist at det er en sammenheng mellom hva elever tenker om seg selv og hvordan de lærer (Thomas, 2012, s. 486). Dersom læreren i tillegg er engstelig for at han/hun ikke kan nok til å nærme seg eleven, vil vedkommende trolig også være forsiktig med å gå i dialog med elev og foresatte om hvordan opplæringen best kan legges til rette. Dermed kan man stille spørsmål ved hvorvidt man står i fare for å konstruere en selvforsterkende spiral (se figur 26) hvor både lærer og elev opplever en stadig økning i negative forventninger og manglende mestring.

Figur 26; Selvforsterkende spiral av negativ forventning



Dersom det er slik at den institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen bidrar til å konstruere en negativ spiral av manglende forventning, kan man heller ikke se bort fra at sakkyndighetskunnskapen forsterker elevens dårlige læringsutbytte, selv om det motsatte i prinsippet var målet. Følgelig er det grunn til å reflektere over hvorvidt sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk er det beste dersom man skal vil ha en skole som inkluderer elevene både faglig og sosialt.

Innenfor en juridisk kontekst har imidlertid en medisinsk-psykologisk imiterende diskurs vist seg å ha stor gjennomslagskraft med hensyn til hvorvidt

DISKUSJON

en elev har individuell rett på spesialundervisning eller ikke (Lundeberg, 2008). Sakkyndige eksperter som viser til konkluderende resultat fra IQ-tester eller andre formaliserte prøver, som baserer seg på statistikk og normalfordelingskurver, får langt større gehør i retten enn sakkyndige som er mer sosiokulturelt orientert (Lundeberg, 2008). Internasjonale studier har for øvrig også påvist at profesjonelle aktører i det spesialpedagogiske feltet, som bruker et språk som kjennetegnes av absolutte og kategoriske påstander, i stor grad blir akseptert som formidlere av en objektiv sannhet. Følgelig stilles det sjelden eller aldri spørsmål ved *sannheten* de formidler, og ekspertenes sosiale virkelighetskonstruksjon blir dermed heller ikke utfordret (Hjørne & Säljö, 2008; Mehan, 1996).

Tidligere forskning har for øvrig påpekt at forskningsprofilen og studieplanene ved landets største spesialpedagogiske forskningsmiljø, *Institutt for spesialpedagogikk*, er noe mangelfullt med hensyn til forskning på og refleksjon rundt fagets verdigrunnlag og mål samt fagets og profesjonens historiske, idehistoriske og etiske tradisjoner, posisjoner, praksiser og utfordringer (Arnesen & Simonsen, 2011; Nevøy, 2007; Opdal, Simonsen & Hagtvet, 2005). Spesialpedagogikken kan derfor ha en noe vakkende utgangsposisjon i møte med skiftende ytre press om profesjonsetisk forankring og samfunnsrelevans (Arnesen & Simonsen, 2011). Man kan derfor stille spørsmål om det er slik at PPT, når tjenesten møter krav om nytolking av samfunnsoppdraget, ubevisst velger å være tro mot det institusjonaliserte da det er forankret i et stødig perspektiv. Til tross for kritikk og oppfordring til endring, vil sakkyndighetskunnskapen i så fall fortsette med å verdsette en praksis hvor man vurderer eleven ved hjelp av det Foucault ville kalt «the normalizing gaze» (Foucault, 1995, s. 184), men som vi kan kalle *det sakkyndige blikket*. I den forbindelse er det verdt å merke seg at Allan (1996) har pekt på at Foucaults begrep kan være særlig velegnet når man søker å beskrive og analysere hvordan elever opplever møtet med det sakkyndige blikket. Til tross for at det sakkyndige blikket både observerer, kvalifiserer, klassifiserer og konstruerer sakkyndig kunnskap og dermed *sannheten* om enhver elev som er utsatt for en sakkyndig vurdering, viser samtaler med elever at de ikke hadde noen fiksert identitet som enten funksjonshemmet eller normal (Allan, 1996). Undersøkelsen som er gjennomført i denne avhandlingen, bekrefter imidlertid på mange måter det sakkyndige blikkets autoritet, og

DISKUSJON

dermed er det god grunn til å reflektere over problemene som kan oppstå som følge av sakkyndighetskunnskapens sosiale virkelighetskonstruksjon.

Prinsippet om inkludering har i en årrekke vært førende for norsk skole generelt og spesialundervisningen spesielt, men likevel tyder forskning (eksempelvis Bachmann et al., 2016) på at det er det et godt stykke å gå før alle elever kan sies å ha likeverdige betingelser for læring og utvikling. Den historiske oversikten viste at kunnskapen om IQ-testing, og retten til å utføre slike tester, sto sentralt i fremveksten av det pedagogisk-psykologiske sakkyndighetsarbeidet (Simonsen, 2000; Ydesen et al., 2013). Formell testing av elever ut fra en norm har med andre ord i en årrekke bidratt til å identifisere hvilke elever som, ut fra datidens syn burde undervises i spesialskole (Farrell, 2010; Froestad & Ravneberg, 2006). Forskere i vårt naboland Danmark har for øvrig poengtert at selv om perioden da PPT vokste frem, kan betegnes som «the age of measurement» (Hamre & Ydesen, 2014, s. 107) går dagens pedagogisk psykologiske funksjon ut på å forme og forløse elevens potensiale. Analysene som er gjort i denne avhandlingen har imidlertid vist at norske sakkyndige vurderinger fremdeles i all hovedsak bygger på ulike former for evnetester. Et svakt resultat på ulike tester og kartleggingsprøver vil kunne indikere og legitimere at eleven trolig ikke har utbytte av den ordinære opplæringen. Et testresultat vil alltid være påvirket av ulike psykiske faktorer, for eksempel elevens livssituasjon og dagsform samt relasjonen til den som utfører testen, og konteksten testen utføres innenfor. Denne studiens analyser har imidlertid vist at i de sakkyndige vurderingene sjelden eller aldri nevnes at et testresultat i seg selv ikke gir godt nok grunnlag for en konklusjon. Retten til spesialundervisning er da heller ikke knyttet til et gitt testresultat. Følgelig kan man ikke se bort fra at institusjonaliseringen av PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap har ført til at testing og vurdering av eleven ut fra en norm har etablert seg som et stabilt og sosialt integrert handlingsmønster som på mange måter tas for gitt (Selznick, 1966). Det er dermed grunn til å reflektere over hvorvidt testing og kartlegging tilføres en verdi langt utover de regulative kravene som retten til spesialundervisning er underlagt.

6.2 Sakkyndighetskunnskapens masteridé

The power of master-ideas resides in the fact that they are taken for granted, unproblematic and used for all possible purposes. At the beginning of the rule of a paradigm, it is its power to excite, to mobilize and to energize that is most noticeable; toward the end, it is its unquestionability, obviousness and taken-for-granted explanatory power.(Czarniawska & Joerges, 1996, s. 37).

På bakgrunn av avhandlingens analyser vil det i dette kapittelet bli argumentert for at formell testing og kartlegging på mange måter kan forstås som den sakkyndige masteridé, ettersom ideen kan ses på som en lokal oversettelse og tolkning av den kanskje mest overgripende og typiske masterideene i vår tid, nemlig kvalitet (Røvik & Pettersen, 2014).

Fra politisk hold har det i en årrekke vært argumentert for at det er behov for å bedre kvaliteten i den norske skolen, og det har vært et uttalt mål å høyne kvaliteten på hver enkelt elevs læringsutbytte (NOU 2003:16, 2003). God tilpasset opplæring til alle, samt spesialundervisning til dem som trenger ekstra tilrettelegging, har blitt sett på som et virkemiddel som kan heve kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2008). Staten krever dermed et sakkyndighetsarbeid som holder høy kvalitet (Udir, 2009). Kvalitet er imidlertid et vanskelig definerbart begrep, og dermed vil begrepet også kunne oversettes og tolkes ulikt avhengig av kontekst (Røvik & Pettersen, 2014).

Røvik og Pettersen (2014) poengterer at dersom man benytter seg av en funksjonell kvalitetsdefinisjon, vil kvalitetsnivået henge sammen med kompetansenivået til dem som utfører jobben. Vektlegging av ekspertenes kunnskap blir med andre ord nærmest synonymt med kvalitetssikring. Overføres dette til sakkyndighetsarbeidet, vil det si at formell testing og kartlegging utarbeidet innenfor ekspertenes kunnskapsregime er det som borger for kvalitet.

Ifølge institusjonsteoretiske forskere kjennetegnes masteridéer av at de, selv om de på mange måter synes å komme fra fortiden, har en egen evne til å bli reformulert slik at de også passer inn i nåtidens kontekst (Czarniawska & Joerges, 1996).Følgelig er det verdt å merke seg at selv om kognitiv testing har

DISKUSJON

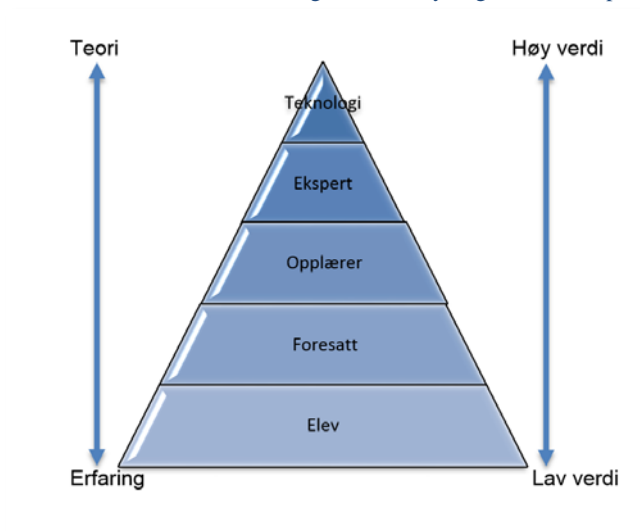
sine røtter i for lengst forlatte rasjonaliteter, fremstår slik testing fremdeles som moderne, vitenskapelig og rasjonell. Dermed stabiliseres en forståelse av at denne formen for tester er et nødvendig og viktig verktøy for PPT. Et eksempel som synliggjør dette er at tjenesten i forbindelse med kompetansehevingsprosjektet *Faglig løft for PPT* meldte at de hadde behov for å styrke kompetansen på testing (Hustad & Fylling, 2012).

En masteridé vil ikke klare å etablere seg uten at den allerede har eksistert en stund i mange ulike menneskers bevissthet (Czarniawska & Joerges, 1996). I så måte kan det være verdt å minne om at beskrivelsen av sakkyndighetskunnskapens historiske referanseramme viste at man ikke kan se bort fra at problematiseringen rundt kvalitet og normalitet i skolen i sin tid førte til et behov for sakkyndig vurdering. Det ble også synliggjort at årsaken til at IQ-testing i sin tid ble innført som sakkyndig virkemiddel var at testing fremsto som en vitenskapsbasert og moderne teknikk som kunne kvalitetssikre avgjørelsene i forhold til hvilke elever som skulle plasseres hvor. Formell testing og kartlegging av eleven har med andre ord stått sentralt i sakkyndig praksis gjennom hele PPTs historie, og som denne studiens analyser har vist, er det fremdeles det primære grunnlaget for sakkyndighetsvurderingen.

Masteridéer er jevnt over vanskelige å kritisere (Røvik & Pettersen, 2014), og i og med at formell testing og kartlegging har fått etablere seg som noe selvfølgelig og selvsagt, stilles det sjelden spørsmål ved hvor hensiktsmessig en slik praksis egentlig er. Man kan ikke se bort fra at dette henger sammen med at testene er utformet i samsvar med ideer og logikker som assosieres med vitenskap. Ideen om at formell testing høyner kvaliteten på sakkyndighetsarbeidet vil i å fall være vitenskapeliggjort, og dermed får ideen også betydelig spredningskraft (Røvik & Pettersen, 2014). Følgelig kan man ikke se bort fra at konsekvensen av at formell testing og kartlegging fungerer som en sakkyndig masteridé om kvalitet, er at kunnskapen som slik teknologi konstruerer, blir plassert øverst i det sakkyndige actant-hierarkiet. Det får i sin tur den konsekvensen at kunnskap som er basert på teknologiens teorigrunnlag tillegges høyere verdi enn kunnskap som er basert på personers kontekstuelle erfaring og konkrete opplevelse. (se figur 27)

DISKUSJON

Figur 27; Sakkyndighetskunnskapens actant-hierarki



Dersom sakkyndighetskunnskapen legger et slikt kunnskapshierarki til grunn, vil det kunne føre til elevens kunnskap teller minst i en prosess hvor man skal vurdere hvorvidt han/hun har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette til tross for at det er eleven som har det bredeste erfaringsgrunnlaget og som opplever det aktuelle problemet på kroppen. Dermed åpnes det opp for den gamle, men likevel grunnleggende og omfattende diskusjonen som tar for seg forholdet mellom teoretisk kunnskap og praksisbasert kunnskap²⁵¹. Et av spesialpedagogikkens tradisjonelle kjennetegn er at den er praksisbasert (Asmervik, 2001). Det spesialpedagogiske praksisfeltet er imidlertid komplekst, og praksis lar seg ikke automatisk fanges inn, forstås eller utøves innenfor de tradisjonelle rammene som gjelder for akademisk og vitenskapelig basert virksomhet (Schön, 1991). Schön beskrev i sin tid variasjonen og kompleksiteten i profesjonelle praksisfelt gjennom metaforen *myrland*²⁵² (Schön, 1991, s. 19). I den forbindelse pekte han på at selv om det i en myr finnes topper med hard grunn, hvor praksisutøveren effektivt kan dra nytte av forskningsbasert teori og teknikk, er terrenget mellom disse toppene generelt sett utrygt. Følgelig har det ifølge Schön utviklet seg en tradisjon hvor de høyereliggende områdene i *myrlandet* tillegges høyest verdi. Ved å ta i bruk

²⁵¹ Forholdet mellom praksisbasert og teoribasert kunnskap er forøvrig diskutert i avhandlingens kap 1.4.1. Egen forskningsposisjon.

²⁵² «swampy lowland»

DISKUSJON

adjektivene høy og lav viser med andre ord Schön til at det finnes en form for rangordning innenfor kunnskapsutviklingen. Haug benytter seg også av metaforen myrland når han utforsker spesialundervisningen i Norge fra midten av sekstitallet frem til begynnelsen av nittitallet (Haug, 1998). Haug peker imidlertid på at en myr både er interessant og spennende, og selv om landskapet er kupert og komplekst, går det an å hoppe fra tue til tue. Dermed åpnes det ifølge Haug (1998) for en mulighet for rask forflytning til et nytt landskap. Masteridéer har imidlertid en tendens til å overskygge alle alternativ til den tradisjonelle måten å tenke på (Røvik, 2014). Dermed kan man ikke se bort fra at de fleste som beveger seg i det komplekse landskapet som det spesialpedagogiske praksisfeltet utgjør, vil velge å holde seg til den stien som er mest velbrukt.

Den overgripende forståelsen som masteridéen konstruerer bidrar med andre ord til at det på mange måter formes et paradigme (Czarniawska & Joerges, 1996). Et paradigme har ifølge Czarniawska og Joerges makt til å avvise alle ideer som utfordrer de herskende grunnprinsippene. Det kan følgelig være med på å forklare hvorfor PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap ikke synes å ha endret seg i takt med de ideologiske endringene som har skjedd i samfunnet generelt når det gjelder synet på segregering versus inkludering. Samlet sett tyder for øvrig analysene i denne avhandlingen på at et grunnleggende prinsipp om inkludering utfordrer PPTs masteridé, fordi inklusjon innebærer at man fremhever et kollektivt-inkluderende og relasjonelt perspektiv fremfor et individuelt-diagnostisk og kategorielt perspektiv²⁵³. Systemtenkning står i prinsippet i nær relasjon til det kollektivt-inkluderende og relasjonelle perspektivet (Cameron, Kovac & Tveit, 2011), og som nevnt i den historiske gjennomgangen²⁵⁴ har PPT i lengre tid blitt oppfordret til å redusere individbasert sakkyndighetsarbeid til fordel for mer systemrettet arbeid. I motsetning til det sakkyndige individarbeidet, som oppsto i en periode hvor ideologi og utdanningspolitikk så det som logisk å segregere barn og unge som har behov for ekstra oppfølging, oppsto systemarbeidet i en periode hvor integrering og inklusjon var det sentrale (Vislie, 2003). Det er derfor mulig å argumentere for at en medvirkende årsak til mangelen på endring ikke nødvendigvis ligger i motstand mot systemarbeid generelt, men i motstand mot

²⁵³ Jf.kap 1.4.3.

²⁵⁴ Jf.kap. 3.1.3

DISKUSJON

å endre den overgripende sakkyndige masteridéen. Denne motstanden kommer ikke åpent til uttrykk, men ligger der som effektiv passiv motstand. En motstand som, sammen med kunnskapsskolens krav om stadig forbedring av elevers individuelle prestasjoner (Bakken & Elstad, 2012; Mathiesen & Vedøy, 2012), konstruerer en effektiv barriere som bidrar til å hindre reduksjon av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

Som tidligere nevnt, har forskere pekt på at en medvirkende årsak til sakkyndighetsarbeidets dominerende posisjon trolig er at skoler og barnehager ønsker seg sakkyndighetsarbeid fra PPT, da utredningskompetansen tjenesten har, oppfattes å utfylle den kompetansen skolen selv besitter (Hustad et al., 2016, s. 7). Et slikt poeng står ikke i motsetning til denne avhandlingens argumentasjon for masteridéens gjennomslagskraft, snarere tvert imot. Når skolene opplever at deres kunnskap ikke er tilstrekkelig, er det ikke utenkelig at dette delvis kan forklares av at den sakkyndige masteridéen ikke bare preger PPT, men at den også delvis er implementert i skolens kunnskapsperspektiv. Skolene har ikke bare blitt pålagt nasjonale prøver, de iverksetter også selv ulike former for normativ testing og kartlegging, og samlet sett har dette ført til at testing er blitt betydelig mer vanlig i skolen (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). En særlig utfordring i denne sammenheng er at lærerens i utgangspunktet nyanserte beskrivelse av hva eleven mestrer, og hva han/hun strever med, i følge denne studien snevres inn til å bli vanskeorientert når skolens kartleggingsresultat beskrives.²⁵⁵

Bevissthet er fremsatt som en kritisk faktor dersom man skal klare å få til institusjonell endring (Douglas, 1987; Thornton et al., 2012), og oppmerksomhet er følgelig et viktig virkemiddel for å oppnå bevisst kontroll over en eksisterende institusjon (March & Olsen, 1996). I de senere år har det da også kommet forskning (eksempelvis Fylling, 2008; Haug, 2017b; Hustad et al., 2016; Nes & Strømstad, 2006; Nevøy, 2007) som retter oppmerksomheten mot og diskuterer konsekvensene av spesialpedagogikkens institusjonaliserte praksiser. Flere forskere har i den forbindelse trukket frem at den sikreste måten å få til endring på, trolig vil være å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning til fordel for styrking av en kollektiv rett til særlig tilpasset opplæring (Haug, 2017b; Nes & Strømstad, 2006). En slik fjerning av

²⁵⁵ Jf. kap.5.2.6.1; Lokalt nivå

DISKUSJON

en individuell rettighet ville også fjernet behovet for en formell individuell sakkyndig vurdering. Etter mitt syn er imidlertid et slikt forslag lite realistisk, ettersom det ikke er sannsynlig at dagens politikere vil ta vekk noe som i så stor grad forstås som en sikring av individets rettigheter. Dette synet kan underbygges ved at selv politikere og fagfolk som har en vid forståelse av hva prinsippet om inkludering innebærer²⁵⁶, og som ønsker en utvidelse av PPTs systemansvar, argumenterer for at løsningen ligger i tilførsel av flere stillingshjemler til PPT, og ikke i en endring av tjenestens sakkyndighetsansvar (NOU 2015:2, 2015). På bakgrunn av denne avhandlingens historiske gjennomgang og analyser er det også grunn til å tro at det er lite sannsynlig at fjerning av PP-tjenestens individuelle sakkyndighetsvurderinger i seg selv vil føre til en sosial virkelighetskonstruksjon som forsterker et inkluderende handlings- og tankemønster. Dersom PPT slutter med sakkyndighetsarbeid, vil skolene trolig videreføre dagens praksis ettersom de på mange måter synes å ha absorbert og adaptert de sakkyndiges kunnskapsperspektiv. Man kan dermed ikke se bort fra at testingen og vurderingspraksisen vil fortsette som før, bare med den forskjell at det trolig heter noe annet, og at det skjer internt på skolen. Et eksempel som underbygger sannsynligheten av en slik utvikling, finner man dersom man går gjennom de siste års politikk når det gjelder ideen om tidlig innsats (Kunnskapsdepartement, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2006, 2008). Ideen om tidlig innsats bygger på prinsippet om at tidlig hjelp er god hjelp, og i mars 2017 foreslo regjeringen å sende et nytt lovforslag om tidlig innsats i grunnskolen ut til høring. Tanken er at kommunene skal ha plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning. Det skal imidlertid ikke stilles krav om sakkyndig vurdering eller annen saksbehandling. Det blir dermed skolene som skal utrede, vurdere og «beslutte om elevene har behov for intensiv opplæring og hvordan den best kan organiseres og gjennomføres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

²⁵⁶ I årene 2013-2015 ledet Øystein Djupedal (tidligere stortingspolitiker for Sosialistisk Venstreparti, Kunnskapsminister og Fylkesmann i Aust-Agder) et utvalg som hadde i oppdrag å vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø. I den fremlagte rapporten står det: «Utvalget mener at inkludering må forstås bredere og mer allment enn det som i dag virker å være tilfellet. 20 år etter Salamanca-erklæringen er det på tide å understreke at inkludering skal gjelde for alle. Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til. Alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet» (NOU 2015:2, 2015, s. 18).

DISKUSJON

Er en endring av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte og hierarkiske kunnskapsperspektiv da i det hele tatt mulig? Czarniawska og Joerges (1996) gir grunn til optimisme når de påpeker at et paradigme ikke bare er et produkt, men også en produsent. Som produsent er paradigmet trolig aldri mer innflytelsesrikt enn mot slutten av sin regjeringstid (Czarniawska & Joerges, 1996) og i dagens opplæringskontekst har bruken av ulike tester eskalert. Man kan derfor ikke se bort fra at skolesystemet er i ferd med å nå et metningsnivå med hensyn til hvilke nye problemer man tenker at testing skal kunne løse. Kanskje er sakkyndighetskunnskapens masteridé dermed i ferd med å bruke opp sin evne til å fremstå som fornuftig, meningsfylt og unik? Betyr så det at den overordnede masteridéen om kvalitet også er i ferd med å forsvinne? Nei, trolig ikke. Kvalitet, og særlig kvalitet i skolen, omtales omtrent daglig i media og er et hyppig diskutert tema både blant politikere, profesjonelle aktører og lekfolk. Kvalitet kan imidlertid defineres på flere måter, og dermed åpnes også et mulighetsrom for endring. Dersom man tar i bruk en åpen definisjon av kvalitet, fremfor en funksjonell, vil det kunne være mulig å foreta en ny oversettelse og tolkning av hva som kjennetegner god kvalitet i forbindelse med sakkyndig praksis. En slik påstand kan underbygges ved at man ser at en funksjonell definisjon begrenser arbeidet med kvalitetsforbedring til arbeid som har fokus på å «avdekke og lukke eventuelle kvalitetsavvik» (Røvik & Pettersen, 2014, s. 60). Når Barneombudet i rapporten, *Uten mål og mening*, foreslår at «Kunnskapsdepartementet må sikre kvaliteten på PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid ved å utarbeide en forskrift som tydeliggjør kravene til sakkyndige vurderinger» (Barneombudet, 2017, s. 8), er dette et forslag som tar utgangspunkt i en funksjonell definisjon på hva kvalitet er. Regelverket som rammer inn sakkyndighetsvurderingen er imidlertid etter mitt syn både klart og godt. Problemet er dermed snarere at lovens krav i stor grad fremstår som en formalitet, og at kravene hverken er blitt implementert eller operasjonalisert i PP-tjenestens sakkyndige praksis. Dersom man går over til å ta i bruk en åpen definisjon på kvalitet, vil man, i stedet for å fokusere på å lukke kvalitetsavvik, kunne rette blikket utover. Dermed vil man også i større grad kunne fokusere på hva som skal til for å få til vedvarende og generell kvalitetsforbedring (Røvik & Pettersen, 2014). En slik utviklingslogikk åpner dessuten opp for å oversette og tolke ideen om sakkyndig kvalitet på nytt, og dermed vil man også kunne dreie sakkyndighetspraksisen i en mer inkluderende retning. Forhåpentlig vil en slik nytolkning kunne medvirke til at et inkluderende

DISKUSJON

handlings- og tankemønster overtar rollen som det som dominerer i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning. Får man dette til, vil PPT som skolens sakkyndige, kunne danne en ny form for presedens for hva skolen bør vektlegge i møte med elever som utfordrer systemet. Kan hende vil det igjen kunne bidra til at et inkluderende verdisyn ikke bare speiles i teori og politikk men også i praksis.

Denne avhandlingen har som formål å bidra til refleksjon gjennom å beskrive, forklare og forstå, men også gjennom å stille spørsmål ved PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap. Tanken har vært at man ved å utforske hvilke handlings- og tankemønstre som synes å være institusjonalisert i sakkyndige vurderinger, også ville kunne si noe om hva slags sosial virkelighet et slikt institusjonalisert kunnskapssystem konstruerer. Dette målet kan sies å være oppnådd ved at studien synliggjør at PP-tjenestens masteridé bygger på en logikk som tilsier at elevene ikke skal blandes for mye inn i karakteristikk, diagnoser, tiltak og avgjørelser som gjelder dem selv. Denne logikken konstruerer sosial virkelighet på flere plan, en virkelighet som ikke bare påvirker elevens mulighet for å delta i sakkyndighetsprosessen, men også i skolehverdagen. I denne avhandlingen er denne sosiale virkeligheten både blitt synliggjort og diskutert, og forhåpentlig vil dette kunne bidra til at det åpnes et mulighetsrom for endring.

6.3 Studiens styrker og begrensninger

Denne studien har sett på hva som kjennetegner PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap slik den fremkommer i sakkyndige vurderinger om grunnskoleelevers behov for spesialundervisning, og den bidrar dermed med kunnskap på et område som er lite utforsket fra før. Undersøkelsen bygger på en grundig gjennomgang av teoretisk rammeverk, historisk referanseramme, metodologi og metode, og analyserer et omfattende datamateriale. Metodens og analysens troverdighet og gyldighet er allerede diskutert (kap 4.7 og 5.6). I dette kapittelet trekker jeg frem studiens styrker og begrensninger med hensyn til å kunne si noe om avhandlingens tema; den sosiale virkeligheten som PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap konstruerer.

I denne studien har det vært lagt vekt på systematisk teoretisk forankring i alle ledd i prosessen. Slik forankring er en styrke ettersom utgangspunktet for i det

DISKUSJON

hele tatt å diskutere konstruksjon av sosial virkelighet ligger i avhandlingens teoretiske perspektiv. I introduksjonskapittelet ble det understreket at en grunnleggende forutsetning for denne avhandlingen er en erkjennelse av at kunnskap er sosialt konstruert, og at meningsbærende sosial interaksjon skaper sosial virkelighet (Berger & Luckmann, 1966). Avhandlingen bygger da også på en metodologi og metode som gjør det mulig å argumentere for at tekst kan fortolkes som meningsfull handling.

En forutsetning for at kunnskapsperspektivet som formidles i sakkyndighetsdokumentet, skal kunne konstruere sosial virkelighet, er imidlertid at dokumentet faktisk blir lest. Tidligere forskning har pekt på at mange lærere ikke leser PP-tjenestens sakkyndige vurderinger (Mjøs, 2007). En svakhet ved denne studien er at den ikke har hatt tilgang til data som kan si noe om hvorvidt sakkyndighetsdokumentene leses eller ikke. Følgelig har studien begrenset mulighet til å vurdere det sakkyndige kunnskapsperspektivets spredningskraft. Studien kan vise frem hva PPT gjør i de sakkyndige vurderingene, men om PPT vet hvorfor de gjør som de gjør, og om de reflekterer over konsekvensene av det dominerende kunnskapsperspektivet²⁵⁷, kan denne studien ikke si noe om.

Skolepsykologiske tjenester, som PPT, står generelt sterkt i land hvor alle barn har rett til opplæring innenfor det ordinære systemet og hvor loven krever pedagogisk–psykologisk utredning før spesialundervisning kan settes i verk (Farrell, Jimerson & Oakland, 2007). I Norge står PP-tjenesten i en særstilling ettersom den i stor grad forvalter den kommunale skoleeiers spesialpedagogiske kunnskap og kompetanse, en kunnskap og kompetanse som skolen opplever at de trenger (Hustad et al., 2016). Spesialpedagogisk kompetanse er ment å fremme «gode lærings-, utviklings og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2014, s. 17). I tillegg skal det spesialpedagogiske

²⁵⁷ Jf. : «People know what they do; they frequently know why they do what they do; but what they don't know is what what they do does» (Michel Foucault in Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 187).

DISKUSJON

fagfeltet også bidra med kunnskap som fremmer inklusjon (Arnesen & Simonsen, 2011). En styrke ved denne studien er at den ikke tar for gitt at PP-tjenestens spesialpedagogiske sakkyndighetskunnskap bidrar til inklusjon, men utforsker og synliggjør hvilke institusjonaliserte handlings- og tankemønstrene som er i spill. Uavhengig av om sakkyndighetsvurderingen leses av læreren, eller ikke, skapes det derfor likevel et grunnlag for endring, ettersom studien gir en konkret beskrivelse av perspektivet som er i spill, og hvilke sosiale konsekvenser et slikt perspektiv kan få. En slik synliggjøring av hva som faktisk foregår er ifølge Skrtic og McCall (2010) en forutsetning for endring²⁵⁸.

Studien har synliggjort flere dominerende mønstre i PPTs sakkyndighetskunnskap for elever i grunnskolen, men på grunn av de avgrensningene som er gjort²⁵⁹, har studien ingen mulighet til å vurdere om de samme mønstrene trer frem når PPT utarbeider sakkyndige vurderinger for barn i førskolealder eller elever i videregående skole. Dette er en svakhet. Lovverket som gjelder sakkyndighetsvurderinger for barn i førskolealder, er noe annerledes enn lovverket som gjelder sakkyndighetsvurderinger for elever i grunnskolen. I tillegg har sakkyndighetsvurderinger for barn og elever under og over grunnskolealder en kortere historisk tradisjon å bygge på. Det ville derfor utvilsomt styrket studien dersom den hadde kunnet si noe om hvorvidt de samme institusjonaliserte mønstrene som dominerer sakkyndighetsvurderinger for elever i grunnskolen, også er tilstede i sakkyndighetsvurderinger om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i videregående skole.

Nok en begrensning kommer av at det i denne studien er gjort et aktivt valg om å ikke trekke inn kjønn som en egen kategori i avhandlingens analyser. At gutter i langt større grad enn jenter tilrås spesialundervisning er godt kjent, og i forskning som spesifikt berører slike forskjeller er det fremsatt både individorienterte og systemorienterte forklaringsmodeller (Fylling, 2008). Høsten 2017 ble det forøvrig oppnevnt et nytt ekspertutvalg som skal bruke de kommende to årene på å utrede mulige årsaker til at gutter gjør det dårligere på

²⁵⁸ Jf. kap. 2.5

²⁵⁹ Jf. kap.1.7

DISKUSJON

skolen enn jenter²⁶⁰. På grunn av avgrensningene som ble gjort kan denne studien dessverre ikke bidra med kunnskap som kan belyse hvorvidt PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetslogikk bidrar til å konstruere en sosial virkelighet som forsterker en situasjon hvor gutter kommer dårligere ut.

²⁶⁰<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-om-kjonnforskjeller-i-skolen/id2568420/>

7 OPPSUMMERING

7.1 *Avhandlingens vitenskapelige bidrag*

I dette kapittelet gjøres det rede for denne avhandlingens bidrag til det vitenskapelige feltet.

Avhandlingens tema, formål og forskningsspørsmål tilsier at studien skriver seg inn i forskning som retter et kritisk blikk mot spesialundervisningens rolle og funksjon i samfunnet, og som diskuterer dette i lys av prinsippet om inkluderende opplæring. Spesialpedagogikkens og spesialundervisningens rolle og funksjon i den inkluderende skolen har i de senere år vært underlagt forskningslupen i flere sammenhenger (Haug, 1999, 2017c; Nevøy & Ohna, 2014; Ravneberg, 1998; Simonsen, 2000). PP-tjenestens sakkyndige kunnskapsperspektiv har imidlertid vært mindre i fokus, og dermed bidrar denne studien med ny og verdifull kunnskap til feltet.

Siden avhandlingen trolig er den første norske studien som analyserer PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap i et institusjonsteoretisk perspektiv, bidrar den til å synliggjøre hvordan et institusjonsteoretisk perspektiv kan være hensiktsmessig i studier som retter et kritisk blikk mot velferdsstatens etablerte praksiser. Studien bidrar også inn i det etablerte institusjonsteoretiske feltet ved at den synliggjør hvordan en institusjons regulative pilar ikke nødvendigvis har betydning for den sosiale virkeligheten som institusjonen er med på å skape. Dette styrker et institusjonsteoretisk perspektiv som vektlegger betydningen av normative og kulturelt-kognitive elementer i formingen av institusjoner. Studien underbygger dermed et teoretisk syn som peker på at endring innenfor et institusjonalisert felt ikke vil være mulig uten at feltets aktører gjenkjenner institusjonens påvirkningskraft (Douglas, 1987).

Studien som er gjennomført, baserer konstruksjonen av data utelukkende på kvalitativ analyse av dokumenter. På bakgrunn av at dokumenter tradisjonelt sett ikke har blitt benyttet som hovedkilde i kvalitative studier, og at kvalitativ forskning relativt sjelden bygger på institusjonsteori, så bidrar denne studien til å belyse verdien av kvalitativ dokumentanalyse i forskning som tar et institusjonsteoretisk perspektiv.

OPPSUMMERING

Med forbehold om at det foreligger studier som av en eller annen grunn ikke er blitt identifisert gjennom forskningsprosessen, presenterer denne avhandlingen den første studien som analyserer en større mengde originale sakkyndige vurderinger samlet inn fra hele Norge. Dermed støtter avhandlingen opp under den skandinaviske retningen innenfor institusjonsteoriene som vektlegger betydningen av å studere lokal praksis (Czarniawska, 2008a).

Et av studiens viktigste kunnskapsbidrag er imidlertid synliggjøringen av hvordan PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap konstruerer et actant-hierarki som plasserer teknologiens og ekspertenes kunnskap øverst og foreldrenes og elevens kunnskap nederst. Når kunnskapen til eleven ikke tillegges verdi, konstrueres det en sosial virkelighet som påvirker elevens mulighet for å bli hørt i sakkyndighetsprosessen, noe som også får konsekvenser for elevens mulighet til å være med på å utforme skolehverdagen. Studien gir dermed forskningsmessig belegg til påstanden som Barneombudet fremmer i rapporten, *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017). I sakkyndig sammenheng blir eleven i stor grad konstruert som et objekt som i liten grad blir involvert og lyttet til. Løsningen på dette problemet er ifølge Barneombudet å sikre elevens rett til å bli hørt gjennom å revidere opplæringsloven. Denne studien kan imidlertid dokumentere at selv om PP-tjenesten henter regulativ legitimitet fra lov og regelverk, så fremstår innholdet i flere av lovens paragrafer i all hovedsak som en formalitet. Det er dermed usikkert om endring av lov og regelverk vil ha den ønskede effekten. Studien bidrar for øvrig også med kunnskap som indikerer at PPT, til tross for at en kollektivt- inkluderende og relasjonell forklaringsmodell har vært tilgjengelig i lang tid, fremdeles opererer innenfor en medisinsk- psykiatrisk imiterende diskurs om diagnostikk og patologi. Trolig bidrar en slik diskurs til å skape usikkerhet og tvil om egen kompetanse blant grunnskolens lærere i møte med elever som utfordrer systemet. Det er dermed fare for at sakkyndighetskunnskapen kan bidra til at det utvikles en negativ og selvforsterkende spiral hvor både lærer og elev opplever en stadig økning i negative forventninger og manglende mestring. Et slikt bidrag står i skarp kontrast til statens uttalte ønske om at PPT skal være en aktiv aktør i arbeidet med å skape et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud i skolen (Udir, 2017). På bakgrunn av avhandlingens empiriske bidrag er det dermed god grunn til å sette fokus på hva som skal til

OPPSUMMERING

for at PP-tjenesten skal kunne klare å endre sakkyndighetsarbeidet i en mer inkluderende retning.

7.2 Mulige implikasjoner for fremtidig forskning

I dette kapittelet diskuteres det hvordan denne studiens utforskning av PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap synliggjør et behov for videre studier av PP-tjenestens kunnskapsperspektiv og institusjonaliserte praksiser. Det trekkes også frem at resultatene av studien kan føre med seg noen mulige implikasjoner for fremtidige studier av PPT og PP-tjenestens arbeid.

Norsk skole bygger, som kjent, på et grunnleggende prinsipp om inklusjon, men på bakgrunn av denne studiens analyser er det grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap kan sies å ivareta og bygge opp under ideen om en inkluderende skole. Denne studien har imidlertid kun utforsket PP-tjenestens dominerende kunnskapsperspektiv med hensyn til individrettet arbeid, og ettersom tanken om systemarbeid slo rot i en periode hvor integrering og inkludering sto i fokus kan man muligens tenke seg at PPT i større grad har implementert et kollektivt- inkluderende og relasjonelt perspektiv når de arbeider systemrettet. Følgelig er det behov for en studie som også gir kunnskap om hvordan PPT i praksis har oversatt og tolket ideen om inklusjon i det systemrettede arbeidet. Her skal man imidlertid være oppmerksom på at ettersom denne studien har vist at selv om PPT henter legitimitet fra lov og regelverk, så er det ikke gitt at PP-tjenesten har institusjonalisert et handlings- og tankemønster som er i samsvar med lovens intensjon. Følgelig vil man i fremtidige studier, enten det gjelder PPTs individrettede eller systemrettede arbeid, ikke kunne ta for gitt at loven er blitt oversatt, institusjonalisert og implementert i tråd med det som var lovgivers intensjon. For å få et helhetlig bilde av situasjonen er det dermed ikke nok å utforske hva PPT sier at de gjør, man bør også se på hva det de sier faktisk gjør. Studier som utforsker PP-tjenestens systemrettede arbeid, vil for øvrig også kunne gi indikasjoner på hvorvidt en sakkyndig masteridé som setter testing og kartlegging i førersetet, også har hatt spredningskraft når det gjelder tjenestens systemrettede arbeid.

OPPSUMMERING

Denne studien har benyttet seg av kvalitativ metode, og dette metodevalget har bidratt til å avdekke flere dominerende mønstre som trolig kan sies å være kjennetegnende for PPTs institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap. Valget av metode begrenser imidlertid muligheten for å slå fast hvorvidt mønstrene som er avdekket, også er statistisk verifiserbare. Det skaper behov for en ny studie, som utforsker samme problemstilling ved å ta i bruk kvantitativ metode. Kvantitative studier vil trolig også kunne gi kunnskap om hvorvidt PP-tjenesten bygger opp under et tilsvarende kunnskapsperspektiv når de ikke utarbeider sakkyndige vurderinger.

Selv om studien har avdekket noen dominerende handlings- og tankemønstre i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet, gir den ingen svar på hvorvidt PPT selv kjenner på eventuelle dilemmaer i forbindelse med utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger. En intervjubasert studie vil imidlertid kunne si mer om PP-rådgivernes tanker rundt selve sakkyndighetsarbeidet, utformingen av sakkyndighetsdokumentet og mulige konsekvenser av måten det gjøres på. Konsekvensen av den dominerende bruken av fremmedord og en medisinsk-psykologisk imiterende diskurs, som denne avhandlingens analyser har påvist, er for eksempel noe som med fordel kunne blitt utforsket nærmere i en kvalitativ intervju-studie. Hvem tenker PPT at de skriver for? Hvorfor formulerer de seg slik de gjør? Og hvem tar ansvar for å tolke sakkyndighetsvurderingens innhold for dem som skal oversette denne til praksis?

Denne studien tyder for øvrig på at PPT jevnt over ikke har implementert opplæringslovens krav om involvering av foresatte og elev i sin sakkyndige praksis. Følgelig er det et behov for videre forskning på hvorvidt dette stemmer med den virkeligheten som foresatte og elev selv opplever. I internasjonal sammenheng er det flere studier som utforsker hvordan foresatte og elev selv opplever sakkyndighetsprosessen (Aston & Lambert, 2010; Harding & Atkinson, 2009; Lindsay et al., 2016; O'Connor et al., 2005; Quinn, 2001), men slike studier har så langt vært mer sjeldne i norsk sammenheng. Studier som utforsker konsekvensene av en sakkyndighetsvurdering ut ifra elevens og foreldrenes perspektiv, vil kunne bidra med viktig informasjon, særlig med tanke på videre utvikling og eventuell endring av praksis.

OPPSUMMERING

I juni 2017 ble funnene fra det nasjonale forskningsprosjektet, *The function of special education* (SPEED) utgitt i bokform. Prosjektet bygger et stort datamateriale som er samlet inn via survey-undersøkelser, observasjon og intervju, samt supplerende kvalitative data (Toppol, Haug & Nordahl, 2017), og søkte samlet sett å besvare to hovedspørsmål: «Kva handlar spesialundervisning om, og kva funksjon har den?» (Toppol et al., 2017, s. 31). Under lanseringen av boka uttalte prosjektleder Haug at flere av studiene på mange måter bekrefter tidligere studier, og at resultatet av prosjektet derfor kan sies å være en ny erkjennelse av hvor lite som har skjedd på dette feltet siden 1976 (Haug, 2017a). PP-tjenestens sakkyndighetsvurderinger er imidlertid ikke blitt utforsket, og på bakgrunn av denne avhandlingens historiske gjennomgang kan det være grunn til å stille spørsmål ved om ikke sakkyndighetsarbeidet har vært mer eller mindre uendret siden praksisen startet opp. Dette spørsmålet får implikasjoner for hva som bør vektlegges i fremtidig forskning, for i et samfunn hvor endring av lov- og regelverk fremsettes som løsningen på samfunnets små og store problemer, er kunnskap om offentlige aktørers oversettelse av samfunnsmandatet av stor betydning. En studie som utforsket historiske sakkyndige vurderinger ville muligens kunne gitt noe mer svar på dette. Trolig finnes det da også i offentlige arkiver et omfattende og relevant datamateriale som, forutsatt at dokumentenes sensitive innhold ble håndtert etisk, ville kunne danne grunnlag for en studie som kunne kaste nytt lys over hvordan institusjonelle aktører over tid har oversatt og tilpasset et gitt samfunnsmandat slik at det samsvarer med endringer i politikk og ideologi.

8 SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING

The role of an intellectual is not to tell others what they have to do. [...] it is, through the analyses that he carries out in his own field, to question over and over again what is postulated as self-evident, to disturb people's mental habits, the way they do and think things, to dissipate with the familiar and accepted, to reexamine rules and institutions and on the basis of this re-problematization (in which he carries out his specific task as an intellectual) to participate in the formation of a political will (in which he has his role as citizen to play). (Foucault, 1977, p. 265)

PP-tjenesten har gjennom flere år vært utsatt for et krysspress mellom et politisk krav om mer systemrettet arbeid og et økende antall henvisninger med krav om individrettet sakkyndighetsarbeid fra skoler og foresatte (Fylling & Handegård, 2009; Nevøy & Ohna, 2014). At PP-tjenestens hverdag skal være dominert av arbeid med sakkyndige vurderinger, slik som i dag, er imidlertid ikke noe PPT selv ønsker (Hustad et al., 2013).

En årsak til at sakkyndighetsarbeid er sterkt etterspurt kan være at det tradisjonelle individuelt-diagnostiske kunnskapsperspektivet forsterker læreres opplevelse av usikkerhet i møte med elevmangfoldet (Allan, 2012; Nevøy & Ohna, 2014; Thomas & Loxley, 2007). Når dette kombineres med kunnskapsskolens krav om stadig bedre resultat på nasjonale og internasjonale målinger, økt læringsutbytte og tidlig innsats for dem som strever noe mer enn andre, kan man ikke se bort fra at det konstrueres et økende behov for særlig tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Bakken & Elstad, 2012; Fylling & Rønning, 2007; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nes, 2013). Norsk lovverk åpner riktignok for stor grad av tilpasset opplæring, men ettersom mange lærere opplever at de ikke har den nødvendige kompetansen (Hustad et al., 2016; Isaksson et al., 2010) henvises eleven i økende grad til PPT for sakkyndig vurdering. En konsekvens av at det utarbeides en sakkyndig vurdering kan imidlertid, som denne avhandlingens analyser har vist, være at læreres, foreldres og ikke minst elevenes kompetanse undervurderes. Dermed er det grunn til å spørre om den institusjonaliserte sakkyndighetskunnskapen i praksis fungerer som en barriere mot inklusjon. I en samfunnskontekst hvor demokratiske verdier, mangfold og inkludering er en målsetting, er slik

SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING

undervurdering og begrensning uheldig. Hva skal så til for å endre den institusjonaliserte sakkyndighetspraksisen i en mer inkluderende retning?

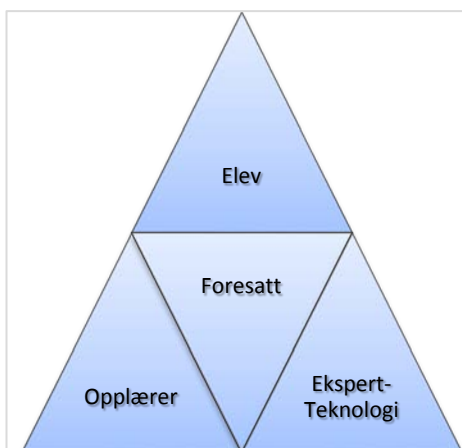
Denne avhandlingens analyser indikerer at PPTs sakkyndighetskunnskap bidrar til at regionale og nasjonale eksperter får rollen som de som kan konkludere i en sak. Lovverket har imidlertid utnevnt PPT som sakkyndig instans, og dermed er det verdt å minne om at selv om analysene tyder på at det medisinsk-psykologiske fagfeltet i stor grad synes å holde intellektuell jurisdiksjon over sakkyndighetsarbeidet er intellektuell jurisdiksjon ifølge Abbott (1988) ekstremt ustabil. Det skulle dermed være mulig for PPT å utvikle «academic, cognitive programs of their own» (Abbott, 1988, s. 75). Dermed kan man spørre seg hvordan det hadde vært dersom PPT forsøkte å utvikle og styrke sin egen intellektuelle jurisdiksjon ved å nyttiggjøre seg spesialpedagogikkens egenart og styrke. Spesialpedagogikken har tradisjonelt sett vært både praksisforankret, erfaringsbasert og flerfaglig, og gjennom hele sin historie har spesialpedagogikken klart å sprengre grenser for hvem som kan lære. (Asmervik, 2001; Simonsen, 2000). Med det som utgangspunkt burde PPT derfor ha de beste forutsetninger for å kunne begynne å sprengre grenser når det gjelder hvem det er verdt å lytte til. Utfordringen er imidlertid at PP-tjenestens institusjonaliserte sakkyndighetskunnskap per i dag synes å være svært godt forankret i det naturvitenskapelige og medisinsk-psykologiske kunnskapsregimet. Når den overgripende masteridéen om kvalitet oversettes og tilpasses i en slik kontekst, er det naturlig at teknologier og praksiser som er utviklet innenfor dette kunnskapsregimet, tillegges størst verdi. I dagens norske skole, som hevder å være inkluderende, bør man imidlertid vurdere om det ikke er behov for en ny oversettelse av masteridéen om kvalitet i sakkyndighetsarbeidet. Det burde være fint mulig, også innenfor dagens lov- og regelverk, ettersom politiske retningslinjer og reguleringer som oftest åpner opp for flere mulige tolkninger og oversettelser (Ball, 1994).

Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed and changed, or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, offset against other expectations (Ball, 1994, p. 19)

SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING

Kanskje en ny oversettelse vil kunne gjøre det mulig for PPT å utvikle og implementere en flerstemt sakkyndighetspraksis som også verdsetter kunnskapen til dem som tradisjonelt har innehatt det sakkyndige actant-hierarkiets underkjente posisjoner?

Det er også grunn til å undres over om ikke verdsetting av de underkjente kunskapsperspektivene vil kunne bidra til å dreie sakkyndighetskunnskapen i en mer flerstemt og inkluderende retning. (Se figur nr.28). Men dersom flere perspektiver skal kunne spille på lag, må man også ta seg tid til å analysere og eventuelt løse opp i eventuelle motstandsfaktorer som kan hindre et slikt samspill.



Figur 28; Flerstemt sakkyndighetskunnskap

Som tidligere nevnt har det i årene løp blitt gjennomført flere ulike prosjekter som har hatt som mål å endre PPTs praksis. Enkelte prosjekter har vært toppstyrte(top-down)²⁶¹, mens andre har forsøkt å forankre prosjektet i PPTs ønsker og behov (bottom-up)²⁶². Begge modellene har sine fordeler og ulemper. I evalueringsrapportene som er blitt utarbeidet i etterkant av disse prosjektene kommer det da også frem at selv om et politisk og ideologisk forankret top-down prosjekt vil kunne bidra til samsvar mellom gjeldene ideologi og politikk og praksis, så vil et praksisforankret bottom-up prosjekt ha større mulighet for å bli vellykket fordi det her tas hensyn til tjenestens opplevde behov (Hustad & Fylling, 2012; Lie et al., 2003). Forskning som har sett på hvordan en organisasjon best kan få til endring, viser imidlertid at man har størst mulighet for å få til reell endring dersom man kombinerer de to perspektivene snarere enn å prioritere étt av dem (Fullan, 1994b). Viktigheten av å kombinere flere perspektiv kommer tydelig frem dersom man ser nærmere på evalueringsrapportene etter *Faglig løft for PPT* (Hustad & Fylling, 2010, 2012). Prosjektet hadde som mål å utvikle en modell for kompetanseutvikling samt gi

²⁶¹Eksempel: *Samtak* (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen & Befring, 2003)

²⁶² Eksempel: *Faglig løft for PPT* (Hustad & Fylling, 2012)

SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING

PP-tjenestene tilgang til nødvendig påfyll av relevant kompetanse av høy faglig kvalitet. Kompetanseutviklingsprosjektet hadde en klar bottom-up strategi, og i sluttevalueringsrapporten påpekes det at «PP-tjenesten opplever at Faglig løft for PPT har tilbudt relevant kompetanse til deres arbeid» (Hustad & Fylling, 2012, s. 12). Sånn sett var prosjektet dermed vellykket. Det som imidlertid er verdt å merke seg, og som synliggjør behovet for å kombinere flere perspektiv, er at PPT selv meldte om behov for å øke kompetansen på «gjennomføring av ulike typer tester» (Hustad & Fylling, 2010, s. 122). Sett i lys av denne avhandlingens kunnskapsbidrag, er det imidlertid grunn til å reflektere over om dette bottom-up-ønsket er blitt konstruert på bakgrunn av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte logikk om hva som skal til for å heve kvaliteten på arbeidet som utføres? Videre er det, gitt at målet med PP-tjenestens arbeid er å sikre at alle elever får ta del i en likeverdig og inkluderende skolehverdag (Udir, 2017), og på bakgrunn av analysene i denne avhandlingen, grunn til å reflektere over hvorvidt en styrking av PP-tjenestens testkompetanse i seg selv vil kunne bidra til å dreie sakkyndighetspraksisen i en mer inkluderende retning. Det er vel snarere grunn til å tro at fokuset på testkompetanse på mange måter vil kunne bidra til å vedlikeholde og styrke det tradisjonelle sakkyndige kunnskapsregimet.

Her er det forøvrig verdt å minne om et poeng som kom frem i beskrivelsen av avhandlingens teoretiske rammeverk. Dersom man har vært en del av en institusjon i lengre tid, er det fare for at man utvikler en form for kulturell *fargeblindhet* (Czarniawska & Joerges, 1996).²⁶³ Følgelig vil det være vanskelig å få til endring uten at man får hjelp til å bli klar over hva som faktisk foregår (Skrtic & McCall, 2010). Endring vil med andre ord neppe kunne skje uten at man diskuterer og reflekterer over hva det man gjør, faktisk gjør. Videre ble det i introduksjonen²⁶⁴ trukket frem at man, dersom man skal kunne konstruere et robust rammeverk for diskusjon og refleksjon, med fordel kan kombinere kunnskap utviklet gjennom erfaring, praksis og kommunikasjon (horisontal diskurs) med vitenskapelig teoribasert kunnskap (vertikal diskurs) (Beach, 2011; Bernstein, 1999). Denne avhandlingen tilbyr ny forskningsbasert kunnskap som beskriver sakkyndighetskunnskapens kjennetegn og som diskuterer hva PP-tjenestens sakkyndighetspraksis gjør. Ser man denne

²⁶³ Jf.kap.2.4

²⁶⁴ Jf.kap.1.4.1

SAKKYNDIGHET MED MÅL OG MENING

kunnskapen i lys av målsettingen om en inkluderende skole, er det grunn til å peke på at det er et behov for å gjøre noe med sakkyndighetsvurderingenes form og struktur, hva sakkyndighetsvurderingen bygger på, hvem som kommer til orde og hva de kommer til orde med. En forutsetning for å få til varig endring er imidlertid at dette forskningsbaserte top-down-perspektivet kombineres med et bottom-up-perspektiv, og følgelig må ønsket om, og behovet for, endring forankres i tjenesten selv (Fullan, 1994a; Hustad & Fylling, 2012). I lys av det institusjonsteoretiske rammeverket som denne avhandlingen bygger på, vil imidlertid endring i en mer inkluderende retning neppe kunne skje dersom ikke aktørene i feltet aktivt begynner å reflektere over og stille spørsmål ved hva de institusjonaliserte praksisene gjør, og om det er en slik skole vi vil ha.

Med dette har avhandlingen kommet til veis ende. Det som nå gjenstår å se, er hvorvidt denne studien av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn faktisk vil kunne bidra til refleksjon og endring i praksis.

9 REFERANSER

- Aagaard, K. E. (2010). *Den språklige faktor: pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30714>
- Aanonsen, A. M. (2006). Norsk psykologprofesjon – historien om en suksess. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43(4), 392-393.
- Aasen, A. M., Wilson, D., Nordahl, T. & Kostøl, A. K. (2010). "Onger er rare": evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 4 – 2010). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133944>
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*: University of Chicago Press.
- Abnormskoleloven. (1881). *Lov om abnorme børns undervisning (LOV-1891-06-04-2)*.
- Agenda Kaupang. (2017). Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen (Dokumentstudie på vegne av Statped). Hentet fra <https://naku.no/sites/default/files/files/r9659-statped-narskoleprinsippet-og-inkludering-sluttrapport-agenda-kaupang.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Allan, J. (1996). Foucault and special educational needs: A 'box of tools' for analysing children's experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, 11(2), 219-234.
- Allan, J. (2012). Difference in policy and politics: Dialogues in confidence. *Review of Disability Studies, University of Hawaii at Manoa: Center on Disability Studies*, 14-24.
- Anthun, R. (2002). *School psychology service quality: consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential (Doktoravhandling)*. University of Bergen.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Armstrong, D., Galloway, D. & Tomlinson, S. (1993). The assessment of special educational needs and the proletarianisation of professionals. *British journal of sociology of education*, 14(4), 399-408.

REFERANSER

- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? ; refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115-128.
- Asbjørnslett, M., Helseth, S. & Engelsrud, G. H. (2014). 'Being an ordinary kid'—demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 364-376. doi: 10.1080/15017419.2013.787368
- Asheim, S. (1973). Skolepsykologens dilemma- tjener han barna, skolen eller samfunnet? *Skolepsykologi*, 8(5), 3-13.
- Asmervik, S. (2001). Hva er spesialpedagogikk? . I S. Asmervik, T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i Spesialpedagogikk* (s. 7-14). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aston, H. J. & Lambert, N. (2010). Young people's views about their involvement in decision-making. *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 41-51. doi: 10.1080/02667360903522777
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 56-75).
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2 utg.). Oxford: Clarendon Press.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming (Høgskolen i Volda/Møreforskning Notat nr 2/2016). Hentet fra <http://www3.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/publisering/hvos-skriftseriar/notat/2016>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer (NOVA Rapport nr 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter (vedtatt av de forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrapport 2017). Hentet fra www.barneombudet.no

REFERANSER

- Barnevernloven. (1953). *Lov om barnevern (LOV-1953-07-17-14)*.
- Barrett, F. J., Powley, E. H. & Pearce, B. (2011). Hermeneutic philosophy and organizational theory. I H. Tsoukas & R. Chia (Red.), *Philosophy and Organization Theory* (s. 181-213). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Beach, D. (2011). Education Science in Sweden: Promoting Research for Teacher Education or Weakening its Scientific Foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207-220.
- Befring, E. (2011). Milepæler i spesialpedagogikken. *Spesialpedagogikk*, 01(76), 14-25.
- Befring, E. & Simonsen, E. (in press). Spesialpedagogisk kompetanseutvikling. *Spesialpedagogikk*.
- Bele, I., Gamlem, S. T. M. & Bergem, R. (2008). "-er det oss i skolen, eller noe med systemet?": kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune - med fokus på spesialundervisning og tilpasset opplæring (Høgskulen i Volda/Møreforskning, Forskningsrapport nr. 65). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/153995>
- Berg, A. (2010). Power, knowledge and acknowledgement of expertise: Signe and Axel Höjer's strategies to launch public health ideas, 1919-1970. I Å. Lundquist & P. Klaus (Red.), *In Experts We Trust* (s. 181-221). Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Berg, B., Nordahl, T., Myhr, L., Vigmostad, I., Sømoe, K. H. & Overland, T. (2013). Evaluering av PP-tjenesten i Bergen kommune (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, Høgskolen i Hedmark, Evalueringsrapport 03/13). Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00179/Evaluering_av_PP-179469a.pdf
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. England: Penguin Group.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Birkemo, A. (2009). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Björck, F. (2004). *Institutional theory: A new perspective for research into IS/IT security in organisations*. Paper presentert på the 37th Hawaii International Conference on System Sciences - 2004.

REFERANSER

- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(01), 27-44.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Buck, D. (2000). A Code-A-Text analysis of educational psychologists' reports submitted to statutory assessments procedures. *Educational and Child Psychology*, 17(4), 47-68.
- Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 221-234.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (Universitetet i Agder, Skriftserien nr. 155e). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/135079>
- Campbell, J. L. (2004). *Institutionel forandring og globalisering*. København: Akademisk forlag.
- Caprona, Y. C. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok : tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>
- Clegg, S. (2010). The state, power, and agency: Missing in action in institutional theory? *Journal of Management Inquiry*, 19(1), 4-13. doi: 10.1177/1056492609347562
- Clegg, S., Courpasson, D. & Phillips, N. (2006). *Power and Organizations*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cooper, D. J., Ezzamel, M. & Willmott, H. (2008). Examining 'Institutionalization': A Critical Theoretic Perspective. I C. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 673-701). Los Angeles SAGE.
- Cuckle, P. & Bamford, J. (2000). Parents' Evaluation of an Educational Psychology Service. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 361-371. doi: 10.1080/02667360050206377
- Czarniawska-Joerges, B. & Joerges, B. (1990). Linguistic Artifacts at Service of Organizational Control. I P. Gagliardi (Red.), *Symbols and Artifacts: Views of the Corporate Landscape* (s. 339-364). Berlin: De Gruyter.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks: SAGE.

REFERANSER

- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications.
- Czarniawska, B. (2008a). How to Misuse Institutions and Get Away with It: Some Reflections on Institutional Theory(ies). I C. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 769 - 782). Los Angeles: SAGE.
- Czarniawska, B. (2008b). *A theory of organizing*. Northampton: Edward Elgar.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Translating organizational change* (s. 13-47). Berlin: Walter de Gruyter
- Dahl, T. S. (1992). *Barnevern og samfunnsvern: om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Oslo: Pax.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (2 utg.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S. & Tiftikçi, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review (Clearinghouse - forskningsserien 2013 nr 13). Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt* Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Farrell, P. (2010). School Psychology: Learning Lessons from History and Moving Forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598. doi: 10.1177/0143034310386533
- Farrell, P., Jimerson, S. R. & Oakland, T. (2007). School Psychology Internationally: A Synthesis of Findings. I S. R. Jimerson, T. Oakland &

REFERANSER

- P. Farrell (Red.), *The Handbook of International School Psychology* (s. 501-509). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Florian, L. (2002). The More Things Change the More They Stay the Same? A Response to the Audit Commission's Report on Statutory Assessment and Statements of SEN. *British Journal of Special Education*, 29(4), 164-169. doi: 10.1111/1467-8527.00264
- FN-sambandet. (1966). FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. Hentet 23.11.17. fra <http://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-oekonomiske-sosiale-og-kulturelle-rettigheter>
- Folkeskoleloven. (1889). *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne (LOV-1889-06-26-2)* Kristiania: Mallings Boghandels forlag.
- Folkeskoleloven. (1936). *Lov om Folkeskolen i Kjøpstædene (LOV-1936-07-16-9)*.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*.
- Fossåskaret, E. & Aase, T. H. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1983). Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia. *6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983*. Hentet fra <http://foucault.info/documents/parrhesia/index.html>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Alan Sheridan 1977, Overs.). New York: Vintage books a division of Random House. Inc.
- Froestad, J. & Ravneberg, B. (2006). Education policy, the Norwegian unitary school and the social construction of disability. *Scandinavian Journal of History*, 31(2), 119-143. doi: 10.1080/03468750600604119
- Fullan, M. (1994a). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. I R. J. Anson (Red.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (s. 7-24). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

REFERANSER

- Fullan, M. (1994b). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis (Doktoravhandling)*. Universitetet i Bergen.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). Kompetanse i krysspress?: Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten, (NF-rapport nr.5/2009). Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Fylling, I. & Rønning, W. (2007). Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning" (NF-rapport nr. 6/2007). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sluttrapport_Modellprosjektet.pdf
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Overs. 3 utg.). London: Continuum.
- Gavine, D. (2001). The assessment of special educational needs in scotland-retrospect and prospect. *Scottish Educational Review*, 33(1), 72-83.
- Gjengedal, O. (1969). Rådgivingstenesta i skolen - Grunnlagt spørsmål til Stortinget *Skolepsykologi*, 4(3), 3-6.
- Goffman, E. (2009). *Stigma. Om avfignerens sociale identitet* (B. Gooseman, Overs. 2 utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gran, S. & Jacobsen, J. M. (1943). *Oslo særskole gjennom 50 år, 1892-1942*. Oslo: Thronsen & co. Boktrykkeri.
- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. & Suddaby, R. (2008). Introduction. I Greenwood, Oliver, Sahlin & Suddaby (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 1-46). Los Angeles,,: SAGE Publications Inc.
- Grimen, H. (2009). Skjønn som resonneringsform. *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*. Bergen: Forpro. Hentet fra <http://prosjekt.hib.no/forpro/wp-content/uploads/2012/09/19124a5241f1c7cf7.pdf>.
- Grunnskolelova. (1969). *Lov om grunnskolen (LOV-1969-06-13-24)*.
- Grunnskolelova. (1975). *Lov av 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen med tilleggslov av 13.juni 1975*
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R. & Markussen, E. (2004). Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak (NIFU/STEP Rapport 9/2004). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/275486>

REFERANSER

- Hacking, I. (1999). Making up people. *The science studies reader*, 18, 161-171.
- Hamre, B. (2012). *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen (Doktoravhandling)*. Aarhus Universitet.
- Hamre, B. (2013). Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Denmark Schools. *European Education*, 45(4), 7-25. doi: 10.2753/EUE1056-4934450402
- Hamre, B. & Ydesen, C. (2014). The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years. *Nordic Journal of Educational History*. Hentet fra <http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh/article/view/13/11>
- Harding, E. & Atkinson, C. (2009). How EPs record the voice of the child. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 125-137.
- Hart, R. (2011). Paternal involvement in the statutory assessment of special educational needs. *Educational Psychology in Practice*, 27(2), 155-174. doi: 10.1080/02667363.2011.567094
- Haug, P. (1998). *Myrlandet : spesialundervisning i grunnskulen 1965-1991 (Forskningsrapport nr. 32)*: Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen : grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 81(02), 86-94.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*. doi: 10.1080/13632752.2014.883788
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Haug, P. (2016). Forsking for spesialundervisning. I R. S. Hausstatter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 23-36). Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2017a). Kva funksjon har spesialundervisninga [Videoklipp]. *Seminar om spesialundervisning, Boklansering 13.juni 2017, Høgskolen i Volda*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=2HUDNmruLA4>
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (Red.). (2017c). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.

REFERANSER

- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugen, J. (1990). PPT- Grunnpilaren i et framtidig kompetansesystem. *Skolepsykologi*, 1(25), 11-17.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (Red.). (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53578>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Defining student diversity: categorizing and processes of marginalization in Swedish schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 251-265. doi: 10.1080/13632752.2014.883781
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 155-175). California: Sage Publications.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277.
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk?: evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT" (NF-rapport nr. 15/2010)*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling: sluttevaluering av Faglig løft for PPT (NF-rapport nr. 16/2012)*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (NIFU, Nord Universitet, Nordlandsforskning, Rapport 2016:24)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten (NF-rapport nr. 2/2013)*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Idsøe, T. (2003). Work behavior in the school psychology service: Conceptual framework and construct validity approached by two different methodologies. *Journal of School Psychology*, 41(5), 313-335. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00084-0

REFERANSER

- Idsøe, T. (2006). Job aspects in the School Psychology Service: Empirically distinct associations with positive challenge at work, perceived control at work, and job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 46-72. doi: 10.1080/13594320500411514
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 133-151. doi: 10.1080/13603110802504176
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. I W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 151-168). Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnsen, T. (1999). PP-tjenestens systemrettet arbeid. Utfordringer og dilemma. *Spesialpedagogikk*(3), 9-11.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forl.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). Normalplanen for byfolkeskolen Oslo: Aschehoug Hentet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959a). *Bestemmelser om pedagogisk-psykologisk rådgiving (Rundskriv nr 20-L-59)*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959b). *Veiledning for ordningen av hjelpeundervisningen i folkeskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). Innstilling om lovregler for spesialundervisning m. v. . Hentet fra <https://www.nb.no/items/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?page=0&searchText=INNSTILLING%20om%20lovregler%20for%20spesi%20alundervisning%20m.%20v>.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Grunnskoleloven. En orientering om de lovendringer om spesialundervisning som settes i verk fra 1.januar 1976*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, Spesialskolekontoret.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1977). *Om Spesialundervisning (St.meld. nr 98, 1976-77)*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Omstrukturering av spesialundervisning (Brosjyre)*. Oslo: Statens Trykksaksekspedisjon.

REFERANSER

- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt : specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1997). Å analysere skriftlige kilder. I T. H. Aase, O. L. Fuglestad & E. Fossåskaret (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget (s. 207-236).
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *PS: Political Science & Politics*, 39(01), 127-132.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I. & Aasen, A. M. (2012). Det må være rom for begge deler (Oppdragsrapport nr. 3 – 2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Knudsmoen, H., Overland, T., Nordahl, T. & Løken, G. (2011). "Tilfeldighetenes spill" : en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke (Rapport nr. 9 – 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18, 2010–2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2006). - og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31, 2007–2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21, 2016 – 2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartement. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (St.meld No. 23, 1997-98). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Lawrence, T. B. (2008). Power, Insitutions and Organizations. I R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Red.), *The SAGE handbook of Organizational Institutionalism* (s. 170-197). London: SAGE publications.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? . I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 368-385). Oslo: Samlaget.
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. & Befring, O. (2003). På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak (Rapport

REFERANSER

- Rogalandforskning – 2003/028). Hentet fra <http://www.iris.no/publications/414551636/2003-028>
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre Skole*, 1, 84-86.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E. & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Little, J.-A. & Saunders, K. (2015). A lack of vision: evidence for poor communication of visual problems and support needs in education statements/plans for children with SEN. *public health*, 129(2), 143-148.
- Ludvigsen, K. & Seip, Å. A. (2009). The establishing of Norwegian child psychiatry: ideas, pioneers and institutions. *History of psychiatry*, 20(1), 5-26.
- Lundeberg, I. R. (2008). *De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning (Doktoravhandling)* Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/2652?show=full>
- Lynggaard, K. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1996). Institutional Perspectives on Political Institutions. *Governance*, 9(3), 247-264. doi: 10.1111/j.1468-0491.1996.tb00242.x
- Maslow, A. H. (1966). *Psychology of science* (Vol. 8). New York: Harper & Row.
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma. (Rapport IRIS 2012/017)*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- McDermott, R. P. (2001). The acquisition of a child by a learning disability. I J. Collins & D. Cook (Red.), *Understanding Learning: Influences and Outcomes* (s. 60-70). London: SAGE.
- Mehan, H. (1996). The Construction of an LD Student: A Case Study in the Politics of Representation. I M. Silverstein & G. Urban (Red.), *Natural Histories of Discourse* (s. 253-276). Chicago The University of Chicago Press.

REFERANSER

- Mehan, H., Hertweck, A. & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped : decision making in students' educational careers*. Stanford, Calif: Standford University Press.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416. doi: 10.1080/02601370120490
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, R. E. (2008). New Sociology of Knowledge: Historical Legacy and Contributions to Current Debates in Institutional Research. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 519-538). Los Angeles SAGE.
- Midthassel, U. V. (1999). Systemrettet arbeid i skolen og PP-tjenestens rolle i dette arbeidet. *Skolepsykologi*, 4, 57-58.
- Mik-Meyer, N. & Villadsen, K. (2007). *Magtens former : sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Reitzel.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole (Doktoravhandling)* Universitetet i Oslo.
- Mohr, J. W. & Neely, B. (2009). Modeling Foucault: Dualities Of Power In Institutional Fields. I R. E. Meyer, K. Sahlin, M. J. Ventresca & P. Walgenbach (Red.), *Institutions and Ideology* (s. 203-255). United Kingdom Emerald.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2008). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? . *Paideia* (5), 40-51.
- Nes, K. (2014). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators II. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2 utg., Vol. 1, s. 859-872). Los Angeles: SAGE.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146-169). Oslo: Samlaget.

REFERANSER

- Nes, K. & Strømstad, M. (2006). Strengthened adapted education for all—no more special education? *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 363-378. doi: 10.1080/13603110500264610
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse (Doktoravhandling)*. Universitetet i Stavanger
- Nevøy, A. & Ohna, S. E. (2014). Spesialundervisning - bilder fra skole-Norge : en studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen (Rapporter fra Universitetet i Stavanger No 45). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/219791>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Høgskolen i Hedemark.
- NOU 1983:4. (1983). Pedagogisk- psykologisk rådgivningstjeneste. Behov, arbeidsoppgaver og organisasjonsmodeller. Hentet fra <https://www.nb.no/statsmaktene/nb/a92bf5f6fb480864cc5a3d34397854d4?index=718#0>
- NOU 1995:18. (1995). Ny lovgivning om opplæring: "... og for øvrig kan man gjøre som man vil" Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2009:18. (2009). Rett til læring Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2015:2. (2015). Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- O'Connor, U., McConkey, R. & Hartop, B. (2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 251-269. doi: 10.1080/08856250500155998
- Offentleglova. (2006). *Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd (LOV-2006-05-19-16)*.

REFERANSER

- Olsen, J. P. & March, J. G. (2009). The logic of appropriateness (ARENA, Centre for European Studies, WP 04/09). Hentet fra http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2004/wp04_9.pdf
- Opdal, L. R., Simonsen, E. & Hagtvat, B. E. (2005). Spesialpedagogikk i akademia : tematisk profil i forskning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. *Spesialpedagogikk*, 70(9), 60-72.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*.
- Pedersen, M. (1948). *Utgreiing om seropplæring for born og ungdom med psykisk og fysisk lyte*. vedlegg til Samordningsnemnda for skuleverkets tilråding nr V, Om opplæring for born som treng serskolar.
- Pedersen, M. & Eik, O. (1946). *De evnesvake i Skole og Samfunn* Oslo: Fabritius og Sønners Forlag
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser (Doktoravhandling)*. Göteborgs universitet
- Persson, B. (2008). On other people's terms: schools' encounters with disabled students. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337-347. doi: 10.1080/08856250802387299
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, third edition* (s. 869-886): SAGE Publications.
- Phillips, D. C. (2000). *The expanded social scientist's bestiary: a guide to fabled threats to, and defenses of, naturalistic social science*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Phillips, N., Lawrence, T. & Hardy, C. (2004). Discourse and Institutions. *Academy of Management Review*, 29(4), 635-652.
- Pihl, J. (2002a). Intelligenstesting av minoritetslever. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5, 363-383.
- Pihl, J. (2002b). Monumenter og mot-monumenter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(02), 141-154.
- Pihl, J. (2002c). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. *Sosiologisk tidsskrift*, 10(02), 91-111.
- Pihl, J. (2006). Problembarn - eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn*, 24(1), 33-49.

REFERANSER

- Pinney, A. (2002). In need of review? The Audit Commission's report on statutory assessment and statements of special educational needs. *British Journal of Special Education*, 29(3), 118-122.
- Propp, V. (2010). *Morphology of the Folktale* (Vol. 9): University of Texas Press.
- Quinn, F. (2001). Parents as partners: parents' perceptions of partnership in Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(2).
- Quvang, C. (2009). *Jeg ville hellere have været i den anden båd* -Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed (Doktoravhandling) Syddansk Universitet.
- Rabinow, P. & Rose, N. (2003). Foucault today. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (s. vii – xxxv). New York: New press.
- Ravneberg, B. (1998). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser : en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990* (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093004020
- Reschly, D. J. (2002). Change dynamics in special education assessment: Historical and contemporary patterns. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 117-136. doi: 10.1207/S15327930PJE7702_9
- Ricoeur, P. (1973). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *New Literary History Vol. 5, No. 1, What Is Literature? (Autumn, 1973)*, , 91-117. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/468410>
- Ricoeur, P. (1998a). The narrative function. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation* (s. 274-296). Paris: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1998b). The task of hermeneutics. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation* (s. 43-62). Paris: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1998). What is a text? Explanation and Interpretation. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation* (s. 145-164). Paris: Cambridge University Press.
- Risberg, T. & Hanssen, N. B. (2014). PP-tjenesten og vurdering for læring. *Psykologi i kommunen*, 49(4), 63-70.
- Rix, J. (2009). Statutory Assessment of the Class? Supporting the Additional Needs of the Learning Context. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 253-272.

REFERANSER

- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefullevei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole*. (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sahlin- Andersson, K. (1996). Imitating by Editing Success : The Construction of Organization Fields. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Translating organizational change* (s. 69-92). Berlin: Walter de Gruyter.
- Samordningsnemnda for skoleverket. (1948). *V. Tilråding om opplæring for born som treng serskolar* Oslo: Brødrene Tengs.
- Samordningsnemnda for skoleverket. (1949). *VII. Tilråding om hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen* Oslo: Brødrene Tengs.
- Samordningsnemnda for skoleverket. (1951). *XVIII. Tilråding om sosialpedagogiske tiltak i skolen* Oslo: Det Mallingske boktrykkeri.
- Samordningsnemnda for skoleverket. (1952). *XIX. Sammenfatning og utsyn* Mysen: Indre Smaalenenes Trykkeri.
- Sánchez, L. (2010). Positionality. I B. Warf (Red.), *Encyclopedia of Geography*. London: SAGE Publications, Inc.
- Sandbæk, M. (2002). Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester (NOVA Rapport 14/02, Doktoravhandling). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2002/Barn-og-foreldre-som-sosiale-aktoerer-i-moete-med-hjelpetjenester>
- Schiøll, S. (1992). Sakkyndigomania. *Skolepsykologi*, 27(3), 11-14.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: ideas, interests, and identities* (4 utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1971). *The Philosophy of language*. London: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system (NIFU Rapport 4/2013)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

REFERANSER

- Selznick, P. (1966). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism "Old" and "New.". *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction* (5. utg.). London: Sage.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963 (Doktoravhandling)* Universitetet i Oslo.
- Simonsen, E. (2012). "Folkeskolens ytterste forpost" - en annen historie om den norske folkeskolen 1945 - 1970. I A. K. Gjerløff, B. Riis Larsen, C. Larsen, J. Eckhardt Larsen, L. Rosén Rasmussen & S. Wiborg (Red.), *Uddannelseshistorie 2012* (s. 118-144). Aarhus: Selskapet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Sivertsen, R. (1972). Skolepsykologiens plass i skole og samfunn *Skolepsykologi*, 7(5), 3-5.
- Skouen, A. (1966). *Rettferd for de handicappede : et foreldre-synspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral*. Oslo: Aschehoug.
- Skrtic, T. M. (1991a). *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- Skrtic, T. M. (1991b). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Skrtic, T. M. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. & McCall, Z. (2010). Ideology, Institutions, and Equity: Comments on Christine Sleeter's Why Is There Learning Disabilities? *Disability Studies Quarterly*, 30(2).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Sleeter, C. (1987). Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context IT. S. Popkewitz (Red.), *The formation of the school subjects* (Vol. 7, s. 210-237). New York: Falmer Press.
- Sollied, S. (2009). Undring og ubehag - et blikk på effekten av veiledning i spesialpedagogisk praksis (Doktoravhandling) Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/2451>
- Solum, E. (1971). Skolesamfunnet som integrasjonsmodell. *Spesialpedagogikk*(03), 4-8.

REFERANSER

- Sorkmo, J. (2010). Statped. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktafremstilling. Hentet fra http://www.statped.no/globalassets/om-statped/statpeds_historie/stateds-historie.pdf
- Sosialdepartementet. (1967). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede (St.meld No. 88, 1966-67)*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Spesialscoleloven. (1951). *Spesialscoleloven (LOV-1951-11-23-2)*.
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnæringer til problematferd i skolen (Doktoravhandling)* Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet
- Stinchcombe, A. L. (1968). *Constructing social theories*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Stinchcombe, A. L. (1997). On the virtues of the old institutionalism. *Annual review of sociology*, 23(1), 1-18.
- Stobie, I. (2002). Processes of 'Change' and 'Continuity' in Educational Psychology--Part II. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 213-237.
- Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 315-325.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy - Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Tangen, R. (2014). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Terum, L. I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten : om skjønn og beslutninger i sosialt arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Thomas, G. (2012). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 1-18. doi: 10.1080/01411926.2011.652070
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2 utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Thompson, J. B. (1998). Editor's introduction. I J. B. Thompson (Red.), *Paul Ricoeur, Hermeneutics & the Human Sciences* (s. 1-26). Paris: Cambridge University Press.

REFERANSER

- Thornton, P. H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective : A New Approach to Culture, Structure, and Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 103-114.
- Tomlinson, S. (2012a). The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. doi: 10.1080/03054985.2012.692055
- Tomlinson, S. (2012b). *A Sociology of Special Education* London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning Innhold og funksjon* (s. 31-51). Oslo: Samlaget.
- Udir. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2014). Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/PPT/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-for-ansatte-i-PPT.pdf?epslanguage=no>
- Udir. (2015a). *Tilsyn med veiledning skaper endring. (Fylkesmennenes tilsyn med opplærings og barnehageområdet i 2015)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2015b). *Utdanningsspeilet (Tall og analyse av barnehager og grunnpoplæringen i Norge)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2017). Hva gjør PP-tjenesten? [Sist endret 29.08.17]. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/> den 12.10.2017 kl. 09.16
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. Paris: Unesco.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov (St.meld. nr. 54, 1989-90)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004a). *Kultur for Læring (St.meld. nr. 30, 2003-2004)*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet

REFERANSER

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004b). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- van Dijk, T. A. (2012). Discourse and Knowledge. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 587-603). London: Routledge.
- van Swet, J., Wichers-Bots, J. & Brown, K. (2011). Solution-Focused Assessment: Rethinking Labels to Support Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 909-923.
- Vergerådsloven. (1896). *Lov om behandling av forsømte barn (LOV-1896-06-06-1)*
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European journal of special needs education*, 21(4), 395-414. doi: 10.1080/08856250600956279
- Vormeland, O. (1963). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning i skolen* (Vol. 2). Oslo: Fabritius.
- Wesley, J. J. (2014). The Qualitative Analysis of Political Documents *Discourse Approaches to Politics, Society and Culture* (s. 135-159). Amsterdam: Benjamins.
- Ydesen, C., Ludvigsen, K. & Lundahl, C. (2013). Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910–1960. *European Educational Research Journal*, 12(1), 120-138.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4 utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Zilber, T. B. (2008). The work of meanings in institutional processes and thinking. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 151-169). Los Angeles: SAGE.
- Zucker, L. G. (1991). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. I W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 91-115). Chicago: University of Chicago Press.

REFERANSER

10 VEDLEGG

10.1 Vedlegg til systematisk litteraturgjennomgang (Jf.kap.1.4.2)

10.1.1 Skjematisk oversikt over databaser- søkeord og treff

Oversikt over det totale antall treff		
Database	Søkeord	antall treff
NORA	Sakkyndig vurdering	1
	Pedagogisk-psykologisk utredning	1
	«Pedagogisk-psykologisk tjeneste» + PP-tjenesten	3
	Spesialundervisning	3
ERIC	"expert assessment" OR "statutory assessment" OR "assessment of special educational needs" AND "special edu*"	40
	"educational psycholog* service" OR "school psycho* service" AND assessment	35
PSYCH- INFO	"expert assessment" OR "statutory assessment" OR "assessment of special educational needs" AND "special edu*"	15
	"educational psycholog* service" OR "school psycho* service" AND assessment	21

VEDLEGG

Oversikt over relevante treff			
Database	Søkeord	Relevante treff	Refereranse
NORA	Sakkyndig vurdering	1	(Herlofsen, 2013)
	Pedagogisk-psykologisk utredning	1	(Aagaard, 2010)
	«Pedagogisk-psykologisk tjeneste» + PP-tjenesten	1	(Risberg & Hanssen, 2014)
	Spesialundervisning	2	(Fylling, 2008; Herlofsen, 2013)
ERIC	"expert assessment" OR "statutory assessment" OR "assessment of special educational needs" AND "special edu*"	7	(Florian, 2002; Gavine, 2001; Hart, 2011; Lindsay et al., 2016; O'Connor et al., 2005; Pinney, 2002; Rix, 2009)
	"educational psycholog* service" OR "school psycho* service" AND assessment	2	(Aston & Lambert, 2010; Hart, 2011)
PSYCH-INFO	"expert assessment" OR "statutory assessment" OR "assessment of special educational needs" AND "special edu*"	7	(Buck, 2000, 2015; Hart, 2011; Lindsay et al., 2016; Little & Saunders, 2015; O'Connor et al., 2005; Quinn, 2001)
	"educational psycholog* service" OR "school psycho* service" AND assessment	3	(Cuckle & Bamford, 2000; Hart, 2011; Idsøe, 2006)

VEDLEGG

10.1.2 Fordelingen av relevante treff iht. inklusjonskriteriene
(Jf.kap.1.4.2.1)

Fremkommet på bakgrunn av systematisk søk			
Referanse	Originale sakkyndige vurderinger	Intervju og/ eller spørreskjema	Teori, tidligere forskning og/eller politiske dokument
(Herlofsen, 2013)	X		
(Buck, 2000)	X		
(Little & Saunders, 2015)	X		
(Aagaard, 2010)	X	X	
(Fylling, 2008)		X	
(Hart, 2011)	X	X	
(Lindsay et al., 2016)		X	
(O'Connor et al., 2005)		X	
(Aston & Lambert, 2010)		X	
(Quinn, 2001)		X	
(Cuckle & Bamford, 2000)		X	
(Idsøe, 2006)		X	
(Pinney, 2002)		X	X
(Risberg & Hanssen, 2014)			X
(Florian, 2002)			X
(Gavine, 2001)			X
(Rix, 2009)			X

VEDLEGG

(Buck, 2015)			X
Fremkommet på grunnlag av 'snøballmetiden'			
referanse	Originale sakkyndige vurderinger	Intervju og/ eller spørreskjema	Teori, tidligere forskning og/eller politiske dokument
(Pihl, 2002a)	X		
(Pihl, 2002b)	X		
(Pihl, 2002c)	X		
(Pihl, 2006)	X		
(Harding & Atkinson, 2009)	X	X	
(Mjøs, 2007)	X	X	
(Sollied, 2009)	X	X	
(Hamre, 2012)	X		X
(Hamre, 2013)	X		X
(Hamre & Ydesen, 2014)	X		X
(Stobie, 2002)		X	X
(Anthun, 2002)		X	
(Stenberg, 2006)		X	
(Nes & Strømstad, 2006)			X
(Reschly, 2002)			X
(Thygesen et al., 2011)			X

VEDLEGG

10.1.3 Skjematisk oversikt over utvalgt litteratur (Jf.kap.1.4.2)

Tittel (Forfatter, årstall publisert)	Studiens tema / problemstilling	Metode	Studien indikerer blant annet at
<p>Den språklige faktor: pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn</p> <p>(Aagaard, 2010)</p>	<p>Studien undersøker blant annet om sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige barn er forenlig med gode praksisnormer, og om det er samsvar mellom den praksis deltagerne rapporterer om, og den praksis de demonstrerer i sitt sakkyndige arbeid?</p>	<p>Analyse av bl.a. 94 sakkyndige vurderinger fra tre faser, (før, under og etter intervensjon)</p> <p>Intervju med 40 PP-rådgivere.</p>	<p>PP-tjenesten mangler nødvendig kompetanse for god praksis med minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige elever blir vurdert med tester som ikke tar høyde for at eleven ikke har samme språklige og kulturelle utgangspunkt som de testverktøyet er standardisert i forhold til. Det synes å være diskrepans mellom rapportert praksis og reell praksis. Det er ikke påvist sammenheng mellom god utredningspraksis og lang erfaring som PP-rådgiver. Praksis bedres med tilført kompetanse.</p>
<p>School psychology service quality: consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential</p> <p>(Anthun, 2002)</p>	<p>Avhandlingens formål er å avklare forståelsen av pedagogisk-psykologisk tjenestekvalitet og dens utviklingsmuligheter.</p>	<p>Spørreskjema med påfølgende kvantitativ analyse av foresatte, ansvarlige lærere og skolelederes vurdering av tjeneste-kvaliteten i mer enn 500 saker henvist til PPT</p>	<p>PPT har et forbedringspotensial mht kvalitet. Studien identifiserer fem ulike kvalitetsdimensjoner; tilgjengelighet, deltakelse, omtanke, effektivitet og sikkerhet. Effektivitet og deltakelse synes å være viktigst for foresatte, mens effektivitet og omtanke var viktigst for lærere. Ved å ta hensyn til lærerne og deres arbeidssituasjon samt involvere de av foresatte vil trolig kvaliteten på arbeidet forbedres. Dette innebærer at PPT må lytte til foreldrene og trekke dem inn i arbeidet som aktive bidragsyttere. Med hensyn til skoleansatte vil trolig mer konsultasjon virke positivt inn.</p>
<p>Young people's views about their involvement in decision-making</p> <p>(Aston & Lambert, 2010)</p>	<p>Studien utforsker hva som skal til for at elevene selv bedre skal kunne involveres i bestemmelser som angår utdanning. What are the barriers that make this difficult at the moment?</p>	<p>Fokusgruppe-intervju med totalt 26 elever mellom 8 og 15 år + fokusgruppe-intervju med 35 PP-rådgivere</p>	<p>Kultur (culture), holdninger (attitudes), kontekst (environment), og system (systems) er blant de viktigste faktorene med hensyn til hvorvidt eleven involveres når avgjørelser skal tas.</p>

VEDLEGG

			«Society does not want young people to have a voice»
<p>A Code-A-Text analysis of educational psychologists' reports submitted to statutory assessments procedures</p> <p>(Buck, 2000)</p>	<p>Studien undersøker forholdet mellom den sakkyndige vurderingens vanskekategorier og det påfølgende vedtaket om spesialundervisning.</p>	<p>Kvantitativ tekstanalyse av 398 rapporter derav 79 utarbeidet av educational psychologists</p>	<p>Det er grunn til å stille spørsmål ved konsistensen i sakkyndige vurderingers begrunnelsen for å kategorisere barn i gruppen moderate lærevansker – og følgelig stiller en også spørsmål ved validiteten av en slik kategori.</p> <p>Mrk. Studien er utført i en kontekst hvor retten til spesialundervisning, i motsetning til Norge, er avhengig av at eleven kan innplasseres i bestemte kategorier.</p>
<p>Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice?</p> <p>(Buck, 2015)</p>	<p>Innføring av ny lov og 'Code of practice' i England i 2014 gir mulighet for å revurdere pedagogisk psykologers sakkyndighetsvurderinger. Spørsmålet er om tjenesten vil reproducere tidligere praksis eller om den kan finne andre løsninger.</p>	<p>Analyse av politiske dokument og tidligere forskning</p>	<p>Det har vært et paradigmeskifte innenfor 'educational psychology' som gjør at fokus ikke lenger rettes mot individual diagnostikk og terapi/behandling men snarere mot forskning og arbeid med skolen som system. Sakkyndige vurderinger har ikke reflektert paradigmeskiftet som har vært, men at tiden nå er moden for dette. Tradisjonell tankegang som identifiserer vansker som ibiende faktorer kan nå reformuleres og i stedet bør man fokusere på å synliggjøre systemfaktorene.</p>
<p>Parents' Evaluation of an Educational Psychology Service.</p> <p>(Cuckle & Bamford, 2000)</p>	<p>Studien belyser foreldres evaluering av og syn på 'Educational Psychology Service' i UK.</p>	<p>Spørreskjema, med påfølgende telefonintervju til et utvalg av foreldrene</p>	<p>Foreldre til elever i skolen var mindre fornøyd med den sakkyndige vurderingen, enn foreldre til elever i førskolealder. Det foreldrene var mest misfornøyd med var manglende kommunikasjon mellom PPT og foreldre under sakkyndighetsprosessen, og at det tok svært lang tid å ferdigstille rapporten.</p>
<p>The more things change the more they stay the same? A response to the Audit</p>	<p>På bakgrunn av en revisjonsrapport av det engelske systemet med statutory assessment, stiller artikkelen flere</p>	<p>Artikkelen bygger opp sin argumentasjon på bakgrunn av politiske dokument og tidligere forskning</p>	<p>Fellet har vært karakterisert av dilemmaer og spenninger. En eventuell reform må bygge på erfaring fra tidligere og før endringer evt innføres er det</p>

VEDLEGG

Commission's report on statutory assessment and Statements of SEN (Florian, 2002)	spørsmål, bl.a. Can the protection offered by the Statement be maintained in association with the development of good inclusive practices?		nødvendig at en vurderer følgende: 'What will replace the Statement?' og 'How can we protect vulnerable children without a definition of special educational needs that relies on a deficit model of difference?'
Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis (Fylling, 2008)	Avhandlingens formål var å studere: Hvordan ulike grupper av aktører i skolen definerer, kategoriserer og organiserer det som oppfattes som elevers problemer eller vansker i skolen. På hvilken måte fortolkninger av slike problemkategorier er koblet sammen med fortolkninger av sosiale kategorier eller "markører", som for eksempel kjønn. Under hvilke omstendigheter eller betingelser "problemet" blir gjenstand for spesialpedagogisk interesse og innsatser.	Ustrukturerte samtaleintervju med representanter for kommunal skoleadministrasjon, skoleledere, PP-tjenesten, lærere og foreldre i til sammen fire kommuner + budsjett, organisasjonsbeskrivelser, policydokumenter og utformede planer vært av stor betydning som bakgrunnsstoff.	Skolens sorteringspraksis foregår etter individbaserte problemkategorier, men løsningene disse problemene møtes med får andre benevelser. Sorteringspraksisen er innvevd i spesialundervisningens institusjonelle praksis på måter som gjør den motstandsdyktig mot endring. Den sakkyndige vurderingen fungerer som grunnlag for elevens IOP. PP-tjenesten er opplatt av å forvalte en samfunnsmessig forståelse av skolen som en inkluderende arena. PP-tjenesten ønsker å redusere omfang av spesialundervisning, et ønske de deler med skoleadministrasjonen
The assessment of special educational needs in Scotland-retrospect and prospect (Gavine, 2001)	Artikkelen kartlegger hvordan 'the assessment of special educational needs' har blitt utført i Skotland siden 1980.	Analyse av politiske dokument og tidligere forskning	Sakkyndighetsprosedyrer tar for mye tid og ressurser, selv om det motsatte er intensjonen til lovverket. Det er behov for et nytt lovverk, men dette bør være enkelt og "enabling rather than prescriptive".
Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen. (Hamre, 2012)	Avhandlingen analyserer hvordan den danske skolens problematiseringer definerer hva som er normalt og hva som er avvikende, samt hvilke rasjonaliteter som ligger til grunn disse problem-forståelsene og forskjells-konstruksjonene både i nåtidig og historisk kontekst.	En empirisk studie av skolepsykologiske journaler (77 journaler utarbeidet mellom 1930-1945 og 45 journaler utarbeidet mellom 2000-2010) + artikler fra skolens og skolepsykologiens fagtidsskrifter.	Problematismen av «begavelse» i den tidlige perioden samt utviklingen av intelligensstesting medvirket til differensiering mellom «den begavede og den åndssvage og mellom den boglige og den praktiske type». Problematismen medvirker til at elever både inkluderes og ekskluderes. Læring, det sosiale og refleksivitet er de dominerende

VEDLEGG

			<p>problematiseringene i nåtid. Følgelig ekskluderes elever som er umotiverte, ikke læringsparate og uinteresserte, emosjonelle, impulsstyrte og aggressive samt de ansvarsløse og de uten evne til selvrefleksjon. Psykiatrien fungerer som et parallelt vitensregime i legitimeringen av problemforståelsene.</p>
<p>Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Denmark Schools.</p> <p>(Hamre, 2013)</p>	<p>Studien utforsker hvordan konstruksjonen av elever som problem fører til en konstruksjon av forskjeller i den danske skolen som medfører eksklusjon.</p>	<p>Kvantitativ analyse av 44 PPT-journaler + 125 artikler fra fagtidsskrift som omhandler skole og utdanning.</p>	<p>Intelligenstesting fungerte som differensieringspraksis i den danske skolen på 30- og 40-tallet. I dagens skole er de sorterende funksjoner blitt mer effektive ettersom Psykiatrien nå har rollen som et 'Regime of truth' (jf. Foucault). Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste har imidlertid fremdeles en disiplinerende og sorterende funksjon i skolen.</p>
<p>The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years.</p> <p>(Hamre & Ydesen, 2014)</p>	<p>På bakgrunn av en analyse av den historiske konteksten og den konkrete pedagogisk psykologiske praksis i Danmark diskuteres psykologiseringen av den moderne skole.</p>	<p>Historisk analyse av PP-journalene til barn født i 1920, 1929 og 1930 samt skolepolitiske dokument fra samme periode</p>	<p>Rollen til pedagogiske psykologer har endret seg i retning av konsultasjon og rådgivning. Funksjonen til tjenesten i dag er å forme og forløse elevens potensiale. De som tidligere ble utelukket blir nå definert som deltakere, men dermed må de også demonstrere at de er det. Ideen om inklusjon sikrer at alle blir sett på som lærende individer og dermed forventes det at de forvalter eget talent. Ansvaret for læring legges dermed likefullt på eleven.</p>
<p>How EPs record the voice of the child</p> <p>(Harding & Atkinson, 2009)</p>	<p>Studien utforsker hvordan Educational Psychologists fastslår og presenterer barns syn i sine skriftlige rapporter.</p>	<p>Innholdsanalyse av 30 PP-rapporter utarbeidet forbindelse med overføring til spesialundervisning. + fokusgruppeintervju med PP-rådgivere</p>	<p>PPT refererer elevens syn på fritidsaktiviteter (19,5%), syn på opplæringsarenaen (16,1%), følelser relatert til skolen (16,1), vansker på skolen (14,9%), foretrukne aktiviteter på skolen (11,9%), generell informasjon om eleven selv (11,5%), styrker på skolen (5,4%), ting en misliker på skolen (4,6%).</p>

VEDLEGG

			Direkte spørsmål fra PP-rådgiver var den metoden som oftest var brukt for å få frem elevens syn. Det stilles spørsmål ved om en kan forvente «ærlige» svar eller om eleven bare sier det som hen tror er forventet.
Paternal involvement in the statutory assessment of special educational needs (Hart, 2011)	Studiens mål er å undersøke i hvilken grad fedre er involvert i prosessen med å utarbeide en sakkyndig vurdering	Innholdsanalyse av 40 'statutory assessments' Semistrukturert telefonintervju ble deretter gjennomført med 8 fedre	Fedre er mindre involvert i prosessen enn mødre. Mors synpunkt fremstilles som foreldrenes synspunkt. Fedre opplever ikke at det utgjør noen forskjell om de er involvert eller ikke.
Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer (Herlofsen, 2013)	Studien undersøker hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden fungerer i praksis, ved å se på hvordan innholdet i tiltakskjedens dokumenter samsvarer med krav i regelverk og retningslinjer.	Kvalitativ dokumentanalyse av henvisninger - sakkyndige vurderinger – enkeltvedtak og IOP i 8 ulike elevsaker	Det er flere avvik og mangler med hensyn til hvordan regelverk og retningslinjer følges opp av skole og PPT i de ulike fasene i tiltakskjeden. Dette indikerer i stor grad at tiltakskjeden ikke fungerer etter sitt formål. Både skole og PPT fokuserer på elevens vansker og behov fremfor styrker og muligheter. Elevens vanske eller diagnose fremstår som vilkåret for rett til spesialundervisning. Hvorvidt og hvordan eleven selv kommer til orde i sakkyndighetsprosessen er uklart.
Job aspects in the School Psychology Service: Empirically distinct associations with positive challenge at work, perceived control at work, and job attitudes (Idsøe, 2006)	Studien utforsker verdien av tradisjonelt individrettet arbeid (sakkyndig vurdering) versus systemrettet arbeid med hensyn til PP-ansattes tilfredshet, engasjement og forpliktelse i jobben	470 PP-rådgivere rapporterte hvilke oppgaver som i størst grad var assosiert med positiv opplevelse og utfordring i jobb.	Forebyggende systemarbeid er i større grad enn individuelt sakkyndighetsarbeid assosiert med en positiv jobbopplevelse
Meeting the educational and social needs of children with language	Studien utforsker likheter og forskjeller mellom foreldres syn på blant annet involvering i sakkyndighetsprosessen	Semistrukturert intervju med foreldre til totalt 129 barn. Metoden genererte	Majoriteten av foreldrene ga n positive skåre på involvering i prosessen, Det var ingen signifikant forskjell mellom foreldrene til de to gruppene

VEDLEGG

<p>impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives (Lindsay et al., 2016)</p>	<p>avhengig av om de hadde et barn med språkvansker eller en autismspekter diagnose</p>	<p>både kvantitative og kvalitative data (parent ratings + in-depth explorations of their perspectives)</p>	<p>elever. Majoritetsgruppen vektla viktigheten av effektiv kommunikasjon, og gav uttrykk for at de hadde blitt hørt og konsultert. Disse foreldrene stolte på at de profesjonelle hadde forstått barnets behov. Mindretallet blant foreldrene rapporterte om problemer med kommunikasjonen. Disse var ikke trygge på at barnet fikk den hjelpen de mente han/hun trengte.</p>
<p>A lack of vision: evidence for poor communication of visual problems and support needs in education statements/ plans for children with SEN (Little & Saunders, 2015)</p>	<p>Studien utforsker hvordan kvaliteten på elevers synsfunksjon berøres i sakkyndige vurderinger i Irland, UK.</p>	<p>Analyse av 28 "Statements of SEN"</p>	<p>Den sakkyndige vurderingen mangler informasjon om barns synsfunksjon. Det hevdes at manglende informasjon om dette kan føre til at skolen ikke tilrettelegger godt nok i henhold til barnas behov.</p>
<p>Spesialpedagogens rolle i dagens skole (Mjøs, 2007)</p>	<p>På hvilken måte kommer prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever til uttrykk i skolen, og hvilken rolle har spesialpedagogen i denne sammenheng?</p>	<p>Intervju, spørreskjema observasjon og dokumenter på skole- klasse- og elevnivå, herunder 6 elevjournaler som inneholder sakkyndige vurderinger</p>	<p>PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid omfatter i liten grad et relasjonelt perspektiv (s324). Elevjournalene viser et nokså ensidig og tradisjonelt individfokus. De sakkyndige vurderingene vurderer i liten grad det ordinære opplæringstilbudet (s399). PPT har problemer med å finne rom for samarbeid utover det tradisjonelle og klart lovhjemlede arbeidet knyttet til spesialundervisning, og skolen på sin side har ofte liten tro på samarbeid utover dette (s445). Spesialpedagoger ser faglig nytte i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger, men lærere gir uttrykk for at sakkyndige vurderinger kun tjener til å utløse ressurser, mange hadde ikke engang lest dem. (s448)</p>
<p>Strengthened adapted education</p>	<p>Artikkelen legger til grunn at NOU 2003:16</p>	<p>NOU 2003:16, Hørings-uttalelser til</p>	<p>2/3 av alle høringsvarene var for å fjerne §5-1. Politikere</p>

VEDLEGG

<p>for all – no more special education?</p> <p>(Nes & Strømstad, 2006)</p>	<p>foreslår å fjerne retten til spesialundervisning (§5-1) basert på sakkyndig vurdering med en forsterket rett til tilpasset opplæring for alle. Artikkelen presenterer forslagene i NOUen og argumentene for disse, deretter analyseres høringsuttalelsene og diskuterer hvorfor opplæringslovens §5.1 likevel ikke ble fjernet</p>	<p>denne og påfølgende St.meld. No. 30, 2003–04</p>	<p>syntes å være for endringen, utdanningsforskere og andre «eksperter» var delt i sitt syn, mens majoriteten av lærere og skoleadministrasjon og representanter fra det spesialpedagogiske feltet var imot. Hovedargumentene for å beholde §5.1 oppsummeres slik: "International regulations concerning rights to education and in particular rights for the disabled. Commitment to provide high quality education for the disabled. Individual rights of marginalized students. Suggested rules for persons with multi-handicaps are unclear." (s.371)</p>
<p>Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs</p> <p>(O'Connor et al., 2005)</p>	<p>Studien hadde tre mål: (1) to obtain information on parents' experiences of the assessment and statementing procedures; (2) to ascertain whether the process met their child's perceived needs; and (3) to identify ways in which the procedures might be improved from the parents' perspective.</p>	<p>Multivariate, statistical analyses. 1000 frivillige foreldrepar fylte ut et strukturert spørreskjema Et tilfeldig utvalg på nesten 100 foreldre deltok i et påfølgende telefonintervju</p>	<p>Majoriteten av foreldrene rapporterte at de var fornøyde med sakkyndighetsvurderingen og det påfølgende vedtaksprosedyren. De fleste foreldrene opplevde at barnet hadde hatt fordel av vurdering og vedtak. Det er likevel behov for at vurderingene blir gjort i samarbeid med de foresatte .</p>
<p>Intelligens-testing av minoritets-elever</p> <p>(Pihl, 2002a)</p>	<p>Artikkelen analyserer en pedagogisk-psykologisk diskurs om minoritetselvers behov for spesialundervisning.</p>	<p>Arkivstudier i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo på 1990-tallet. Samlet er utvalget på 125 saker</p>	<p>-Intelligenstesting viser seg å være hovedmetoden i de sakkyndige utredningene. -IQ-testingen av minoritetselver genererer og etablerer et etnisk hierarki i skolen der "normalitet" og norsk etnisitet sammenfaller. -I stedet for anerkjennelse av språklig og etnisk mangfold kategoriseres forskjeller som er forbundet med etnisk mangfold som avvik. Konsekvensen av dette er reproduksjon av monokulturell spesialundervisning i en flerkulturell pedagogisk situasjon.</p>

VEDLEGG

<p>Monumenter og mot-monumenter</p> <p>(Pihl, 2002b)</p>	<p>Artikkelen beskriver samfunnsmessig, vitenskapelig og profesjonell kategorisering og utstøting av etniske minoriteter i Norge.</p>	<p>Arkivstudier i Pedagogisk-psykologisk tjeneste av sakkyndige utredninger som gjelder minoritets elever i perioden 1990 til 2000</p>	<p>-ntelligenstesting er hovedmetoden i forbindelse med diagnostisering, kategorisering og plassering av minoritets elever. -Profesjonelle sakkyndige bestemmer normalitet, avvik og seleksjon i skolen på grunnlag av intelligens tester som er normert ut fra den etniske majoritetens normer, standarder og diagnostiseringskategorier</p>
<p>Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon</p> <p>(Pihl, 2002c)</p>	<p>Hvordan definerer PPT «den gode handling» og hjelp i forbindelse med utredning av språklige og etniske minoritets elevers pedagogiske behov?</p>	<p>Narrativ analyse av en autentisk sakkyndig vurdering</p>	<p>«Den sakkyndige vurderingen iverksettes som veldedig handling utfra et etnosentrisk perspektiv. Den spesifikke etniske relasjonen mellom den profesjonelle sakkyndige instansen og klienten påvirker den diskursive konstruksjonen av avvik. På individnivå er konsekvensen etnisk stigmatisering og segregering og «privilegium» i form av en velferdsressurs; spesialundervisning. På institusjonsnivå bidrar den sakkyndige vurderingen til reproduksjon av monokulturell undervisning» (s.91)</p>
<p>Problembarn eller etnosentrisk sakkyndighet.</p> <p>(Pihl, 2006)</p>	<p>Kan selve den sakkyndige utredningsprosessen være en medvirkende årsak til overrepresentasjonen av minoritets elever innenfor spesialundervisning?</p>	<p>125 arkivmapper til minoritets-språklige elever vurdert av Oslo PPT i perioden 1990-2000</p>	<p>Hovedproblemstillingen i de sakkyndige utredningene er om eleven presterer "normalt". - Normalitet måles med normerte pedagogisk-psykologiske tester, og intelligens tester dominerer. Psykiatriens og psykometriens normer og standarder implementeres som om de er kulturelt nøytrale. De sakkyndige vurderingene bekrefter majoritetens selvforståelse og bidrar til å konstruere og reproducere de etniske relasjonene i skolen på majoritetens premisser</p>

VEDLEGG

<p>In need of review? The Audit Commission's report on statutory assessment and Statements of Special Educational Needs</p> <p>(Pinney, 2002)</p>	<p>Artikkelen diskuterer behovet for endring av nåværende system</p> <p>Aim: bringing together evidence on both the shortcomings and strengths of the statutory framework and considering options for reform.</p>	<p>Intervju med LEA officers; Besøk på skoler og førskoler, intervju med headteachers, SENCos and governors; + analyse av 100 case files of children with Statements + strukturerte diskusjoner i små grupper med foreldre "focusing on their experience of the statutory assessment process"</p>	<p>Det ytres bekymring angående lengden på og kompleksiteten av, kostnadene ved og utbytte av the statutory assessment process. Vurderingene oppleves å ha liten verdi i forhold til tiltak. Foreldre påpeker at vurderingen bare bekrefter det de allerede vet. Foreldre rapporterer også at sakkyndighets-prosessen ble opplevd som stressende og enkelte rapporterte at de måtte kjempe for å få en vurdering. Unntaket var foreldre til barn som hadde udiskutable lærevansker og store funksjonshemninger. Foreldre rapporterte bekymring i forhold til mengden og kompleksiteten av informasjonen de fikk, og det ble påpekt at profesjonelle aktørene sviktet mht å informere hverandre. .</p>
<p>Parents as partners: parents' perceptions of partnership in Northern Ireland.</p> <p>(Quinn, 2001)</p>	<p>Studien belyser foreldres syn på egen rolle i sakkyndighetsprosessen</p>	<p>Intervju med 20 foreldrepar til barn fra to ulike skoler for barn med lærevansker i Belfast.</p>	<p>Foreldrene la vekt på at de i prosessen opplevde en følelse av sinne, frustrasjon og isolasjon.</p>
<p>Change dynamics in special education assessment: Historical and contemporary patterns</p> <p>(Reschly, 2002)</p>	<p>Artikkelen diskuterer hvordan historiske og nåtidige aspekt påvirker muligheten for endring i ordningen med 'the special educational assessment'</p>	<p>Artikkelen bygger opp sin argumentasjon på bakgrunn av politiske dokument og tidligere forskning</p>	<p>Nåværende vurderingspraksis som har som mål å identifisere elevens berettigelse til spesialundervisning har liten relevans med tanke på tiltak. Identifiseringspraksis som baserer seg på elevens skåre på evnetester har tvilsom pålitelighet og gyldighet. Det er behov for fornyelse av vurderingspraksis.</p>
<p>PP-tjenesten og vurdering for læring</p> <p>(Risberg & Hanssen, 2014)</p>	<p>PP-tjenestens kompetanse</p> <p>Mangler PP-tjenesten kompetanse for vurdering for læring?</p>	<p>Kvalitativ dokument-analyse av sentrale styringsdokumenter for PP-tjenesten + analyse av begrepet «vurdering for læring»,</p>	<p>PP-tjenesten besitter relevant kompetanse i forhold til de strategier og områder vurdering for læring består av. PPT-ansatte har gjennomgående høy faglig kompetanse, det tilsier at de ikke anser behovet for etterutdanning i vurdering for læring som presserende.</p>

VEDLEGG

<p>Statutory Assessment of the Class? Supporting the Additional Needs of the Learning Context</p> <p>(Rix, 2009)</p>	<p>Kritikk mot systemet-forslag til endring</p>	<p>Litteratur studie av tidligere forskning i et internasjonalt perspektiv</p>	<p>Sakkyndige vurderinger fungerer som et ressursutløsende middel . Nåværende modell plasserer individet i sentrum – det utgjør fare for negativ identitetskonstruksjon . Foreslår å endre modellen slik at opplæringskonteksten kommer i fokus, elevens behov må ses i sammenheng med evner og erfaringer til både medelever og lærere.</p>
<p>Undring og ubehag: et blikk på effekten av veiledning i spesialpedagogisk praksis</p> <p>(Sollied, 2009)</p>	<p>Hvilket bilde av veiledningsarbeidets vilkår tegner seg gjennom studiets innovasjonsforløp, dybdeintervjuer og analyse av PPT-journaler? Hvilke faktorer ser ut til å kunne fremme de forandringer i den konkrete praksis som veiledningen tilsikter?</p>	<p>Innovasjon i grupper med nære relasjoner til to ungdommer med multifunksjons-nedsattelse over halvannet år. Dybdeintervjuer med alle deltakerne ca et år etter avsluttet innovasjon. Analyse av de to ungdommenes PPT-journaler</p>	<p>Foreldrenes stemme blir tause i forhold til utredninger, formidling av ny kunnskap og implementering av denne i tiltaksplanene. - Foreldrene sitter inne med «tykk kunnskap». Utredningsrapportene i journalene, har spredt kvalitetsmessig innhold. Den sakkyndige vurderingen skaper ikke endringer i vesentlig grad.</p>
<p>Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen</p> <p>(Stenberg, 2006)</p>	<p>Hvilke tilnæringsmåter bruker PPT i forhold til atferdsproblemer i grunnskolen?</p>	<p>Intervju av PP-rådgivere på tre PP-kontor i Nord-Norge + observasjoner.</p> <p>I tillegg er to rådgivere fra andre kontor intervjuet i forbindelse med en pilotundersøkelse, ei i Sør-Norge og en i Nord-Norge.</p>	<p>PP-tjenestens funksjoner og tilnæringsmåter overfor skolen er i endring. Å arbeide med sakkyndige vurderinger er feil prioritering .da det tar for lang tid og omfanget av problematferd er økende. PPT sin autonomi er blitt mer begrenset som følge av økt press, pga en økende byråkratisering, og økende krav om skriftlige fremstillinger.</p>
<p>Processes of Change and Continuity in Educational Psychology</p> <p>(Stobie, 2002)</p>	<p>Artikkelen bygger på en erkjennning av at educational psychological praksis fremdeles er kjennetegnet av tradisjonelt arbeid med statutory assessment og konsulent og rådgivningsarbeid. Studien forsøker å forstå og forklare denne situasjonen</p>	<p>Litteraturreview + dybdeintervju med 16 skolepsykologer i aldersspennet 40 – 80 år</p>	<p>The educational psychological service er inne i en endringsprosess som langt fra er fullført. Tradisjonelt sakkyndighetsarbeid eksisterer side om side med systembasert arbeid. En medvirkende årsak til at endringen ikke skjer fortere er trolig at tjenesten er pålagt tradisjonelt assessment arbeid fra skoleadministrasjonen (LEA)</p>

VEDLEGG

<p>Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? (Thygesen et al., 2011)</p>	<p>Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever, eller må den kompletteres med spesialpedagogisk kompetanse?</p>	<p>Politiske dokument, tidligere forskning og teori</p>	<p>Juridiske rettigheter vil bli utulet og kraften bak en eventuell anke svekket, dersom det ikke ligger en habil sakkyndig vurdering i bunnen. Interessene til elever som ikke profiterer på det ordinære opplæringsstilbudet, ivaretas best som en individuell juridisk rett til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering.</p>
---	--	---	---

VEDLEGG

10.2 Skjematisk oversikt over et utvalg relevante forsknings- og evalueringsrapporter

(Disse forsknings- og evalueringsrapportene baserer seg på studier som ikke er fagfellevurdert, og ble følgelig ikke inkludert i litteraturgjennomgangen i kap 1.4.2. Studiene har likevel vært viktige i forhold til utformingen av avhandlingens problemutvikling og analyser, og nevnes derfor her)

Tittel (Forfatter, årstall publisert)	Studiens tema / problemstilling	Metode/Data	Rapporten indikerer blant annet
«Onger er rare» Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (Aasen et al., 2010)	Hvilke faktorer tilknyttet elevgrunnet, driften av grunnskolen, læringsmiljøet og gjennomføringen av den vanlige undervisningen kan forklare den høye forekomsten av spesialundervisning i Østre Toten?	Dokumentanalyse av 20 sakkyndige vurderinger + Individuelle opplæringsplaner og halvårsrapport+ intervjuer av skoleadministrasjonen, skoleledere, lærere og PPT	PPT legger stor vekt på å beskrive en elevs vanske ut fra hva testene måler og ikke hva elevene mestrer. Et kategorielt perspektiv på spesialundervisning dominerer. Det er uklart i hvilken grad brukermedvirkning har funnet sted. Informantene fra skolene er kritiske til deler av innholdet i de sakkyndige vurderingene. De mener det kan være praktisk vanskelig å utføre spesialundervisningen i tråd med det vurderingene anbefaler, og de stiller seg kritisk til om det pedagogiske innholdet er av god nok kvalitet.
«er det oss i skolen, eller noe med systemet?» (Bele et al., 2008)	Problemstillingen i denne undersøkelsen er å belyse ulike faktorer som kan ligge bak en sterk økning i tildeling av ressurser til spesialundervisning i Sokndal kommune.	Spørreundersøkelse blant lærere, intervju med nøkkelinformanter ved skoler og skoleeier, PPT og foreldre, i tillegg til barnehagestyrere, representanter fra barnevern, helsestasjon, BUP m.m.	PPT arbeider mest med kartlegging og sakkyndige vurderinger og kjenner lite til skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning. PPT arbeider i stor grad arbeider ut fra et individperspektiv, der man fokuserer på kartlegging og diagnoser.
Kompetanse i krysspress (Fylling & Handegård, 2009)	Studien utforsker bl.a. PP-tjenestens rolle i barnehagens og skolens arbeid med tilpasning og inkludering	Spørreundersøkelse til ledere og fagansatte i PPT . fylkeskommunale og kommunale skoleeiere barnehageledere, skoleledere, samt lærere.	PP-tjenesten har langt på vei tilstrekkelig kompetanse, men praksis er i hovedsak knyttet opp mot arbeid med sakkyndig vurderinger og individrettet veiledning. Variasjonen mellom PP-kontor er mindre enn tradisjonell forestilling skulle tilsi.

VEDLEGG

	Systemperspektivets plass i PP-tjenestens arbeid Oppfatninger om PP-tjenestens nytte og kvalitet	Kvalitativ casestudie i 4 kommuner	Systemarbeid begrenses både av PP-tjenestens kapasitet og av at institusjonene selv bare i begrenset grad ønsker at PP-tjenesten skal bidra på en slik måte. PP-tjenestene selv synes altfor mye tid går med til sakkyndighetsarbeid og annet individrettet arbeid, mens dette er det skoler og barnehager ønsker enda mer av.
Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Grøgaard et al., 2004)	Studien kartlegger og analyserer 1) elevers, foreldres og læreres vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og 2) skoleledere, læreres og foreldres vurdering av tjenestetilbudet fra PPT og Statped.	Spørreskjema til elever med spesialundervisning i fem fylker + deres foreldre og lærere, samt fra skoleledere på disse elevenes skoler.	Læreres vurdering av PPTs involvering og kvaliteten på denne, er negativ. PPT hadde ifølge lærerne ikke en arbeidsform som plasserte eleven i fokus. Elevene og foreldrene, slapp i for liten grad til i utformingen av spesialpedagogiske tjenester og opplæringsstilbud. Foreldrene er delt i sin vurdering av PPT; halvparten er fornøyd mens halvparten er ikke det. «Selv om misnøyen blant foreldrene er mindre omfattende og mer avdempet enn hos lærerne, demper ikke dette totalbildet av at PPT har en jobb å gjøre for å bygge tillit hos sine brukere» (s.13).
System-orientering gjennom kompetanse-utvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videre-utdanning i PP-tjenesten (Hustad et al., 2016)	Formålet med rapporten er å identifisere hvor implementeringen av strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten er på rett spor, og hvilke utfordringer som finnes med tanke på videre fremdrift.	Analyse av data samlet inn i en påbegynt casestudie som omfatter tre kommuner med PP-tjeneste, barnehager og skole samt to tilbydere av etter- og videreutdanning for PPT.	- Lederutdanning og etablering av nettverk fungerer bra. Det er imidlertid identifisert flere barrierer som hindrer PPT i å bli mer systemorienterte. En av disse er at barnehager og skoler primært ønsker seg individrettet sakkyndighetsarbeid fra PPT. «Utredningskompetansen er hva de anerkjennes for, og den oppfattes å utfylle barnehagene og skolenes egen kompetanse» (s7) Forfatteren peker på at en neppe vil se noen dreining mot mer systemarbeid uten at de identifiserte barrierene blir håndtert.

VEDLEGG

<p>Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten</p> <p>(Hustad et al., 2013)</p>	<p>Studien kartlegger blant annet hva som er PP-tjenestens kompetansest�-sted og hvilken kompetanse som anses å være av særlig betydning for å kunne oppfylle PP-tjenestens oppgaver og mandat?</p>	<p>Spørreskjemaundersøkelser og 4 fokusgruppeintervjuer av et utvalg av ledere i PP-tjenesten og 4 med et utvalg av skolefaglig ansvarlige i kommunene/fylkeskommunene.</p>	<p>PP-tjenesten har god faglig kompetanse, men behøver i s�rre grad å utvikle en kompetanse for å være tettere på lærerne i skolen og barnehagelærerne i barnehagene.</p> <p>Til tross for at PPT ønsker å arbeide systemrettet så arbeides det i all hovedsak med individbasert sakkyndighetsarbeid.</p>
<p>Innovasjon gjennom samhandling: sluttevaluering av Faglig løft for PPT</p> <p>(Hustad & Fylling, 2012)</p>	<p>Opplever de fagansatte i PP-tjenesten og lederne i PP-tjenesten som har deltatt i prosjektets aktiviteter at de har fått ny kunnskap som gjør dem bedre rustet for jobben i PPT?</p>	<p>Spørreskjema til PP-ledere og skolefaglig ansvarlige i Midt-Norge. + casestudier i 2 kommuner, dvs 2 intervjuer med PP-lederne, gruppeintervju med PP-ansatte og ansatte på prosjektskoler</p>	<p>Prosjektet har vært bottom-up forankret, noe som fremskrives som en suksessfaktor.</p> <p>Prosjektet synes å ha vært vellykket og evalueringen viser til gode resultater med hensyn til kvalitet og relevans på tilbudene som ble utviklet.</p> <p>Det er verdt å merke seg at PPT selv meldte om behov for å styrke egen formell testkompetanse</p>
<p>Bære staur eller løfte i flokk?:</p> <p>(Hustad & Fylling, 2010)</p>	<p>Rapporten evaluerer modell-prosjektet "Faglig løft for PPT"</p>	<p>Intervjuer med aktører i et utvalg kommuner + spørreskjema til PPT-ansatte som har deltatt på kompetanseutvikling.</p>	<p>PPT har for liten tid til å jobbe med systemrettet arbeid.</p> <p>Mesteparten av tiden brukes på utredning og skrivning av sakkyndige vurderinger.</p> <p>Det rapporteres om engstelse blant de PP-ansatte for at utredninger ikke er bra nok.</p>
<p>Det må være rom for begge deler. Forsknings-arbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte</p> <p>(Knudsmoen et al., 2012)</p>	<p>Hvilke faktorer kan forklare den høye forekomsten av spesialundervisning i Lillehammer kommune?</p>	<p>Intervjuer av skoleeieradministrasjonen, skoleledere, lærere og PP-tjenesten + casestudie gjennomført ved en barne- og en ungdomsskole + dokumentanalyse av sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter.</p>	<p>Normalitetsbegrepet blir praktisert i en for snever forståelsesramme slik at mange elever blir vurdert til å ha behov for spesialundervisning. Skolene og PP-tjenesten har ikke utviklet det systemrettede arbeidet.</p> <p>Vurderingen av spesialundervisningen er mangelfull. Dette fører til at spesialundervisning sjelden avsluttes og at elevene mottar spesialundervisning gjennom hele grunnskolen. Den store andelen av ressurser til spesialundervisning skyldes til dels juridiske og økonomiske</p>

VEDLEGG

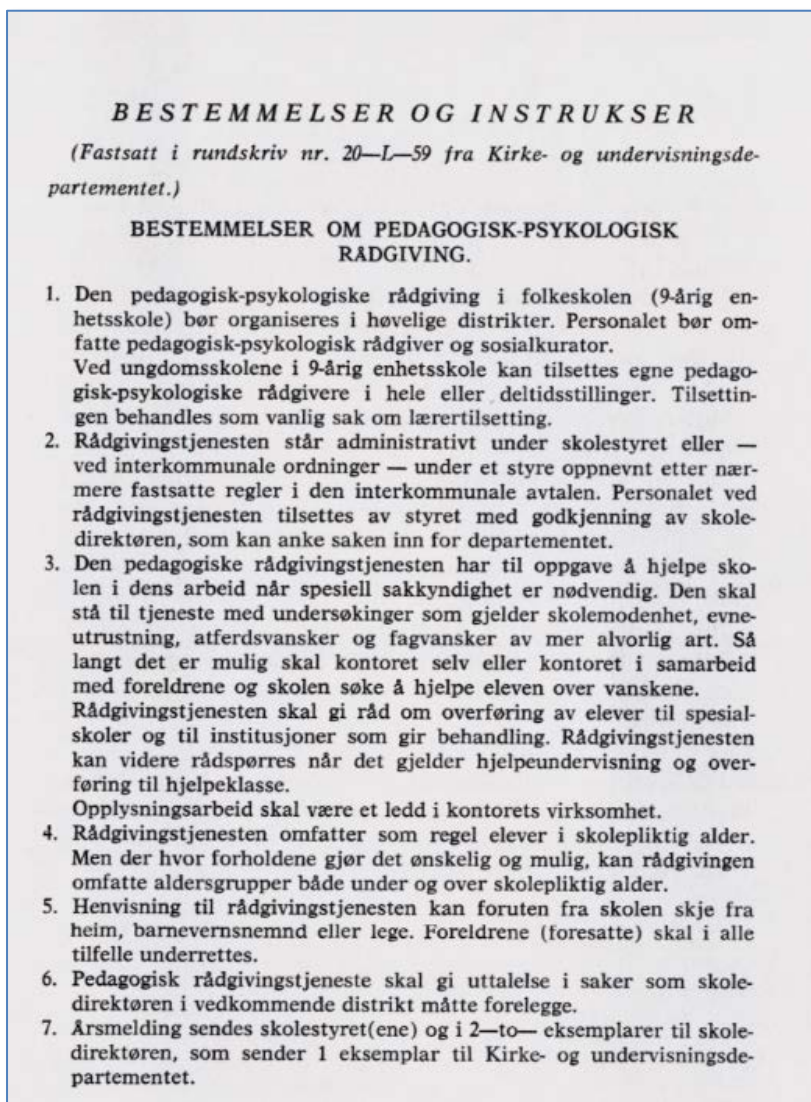
			faktorer og ikke pedagogiske begrunnelser eller begrunnelser knyttet til elevenes læringsutbytte.
<p>«Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke</p> <p>(Knudsmoen et al., 2011)</p>	<p>Det stilles bl.a. følgende spørsmål: «Hva kjennetegner elevene som mottar 1–4 timer spesialundervisning pr. uke? Hvilken sammenheng er det mellom kvaliteten på vanlige undervisning og omfanget av elever som mottar spesialundervisning?»</p>	<p>Kvantitativ kartlegging, 2763 elever og deres læreres vurdering, fra elever i 5. til og med 10. klasse i 45 grunnskoler i 8 fylker.</p> <p>+ kvalitativ studie i form av intervjuer med representanter fra skoleeiere, skoleledere og ansatte i PP-tjenesten i fem kommuner</p>	<p>Hovedkonklusjonen er at det er vanskelig å finne spesifikke kjennetegn ved elever som mottar 1–4 timer spesialundervisning når man sammenligner med elever som mottar et større omfang spesialundervisning. Dette indikerer at det ikke bare er elevenes behov, men i like stor grad ulike betingelser ved den enkelte skole og i den ordinære undervisningen som er bestemmende for det antallet timer med spesialundervisning elevene får. Det er ikke felles entydige og faglige kriterier for å anbefale spesialundervisning, og dermed blir det personlige skjønn til de ansatte i PP-tjenesten avgjørende for vurdering av timetall og behov.</p>
<p>Spesialundervisning - drivere og dilemma</p> <p>(Mathiesen & Vedøy, 2012)</p>	<p>I studien utforskes det blant annet hvorfor bruken av spesialundervisning i kommuner og fylkeskommuner øker og hva som er de sannsynlige drivere</p>	<p>Dokumentstudie av 16 forskningsdokumenter og 8 NOU'er og Stortingsmeldinger, + 32 fokusgruppeintervjuer med skoleeiere, skoleledere, PPT og lærere, fra fem kommuner, en region og to fylkeskommuner.</p>	<p>Dokumentstudien indikerer at økt vektlegging av PPT som sakkyndig og ressursutløser kan være en av driverne bak økningen i spesialundervisningen. Fokusgruppeintervjuene peker på</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presset økonomi i skolesektoren 2. Foreldre krever mer av opplæringen 3. Kunnskapsløftet med mer vekt på elevenes læringsutbytte 4. Mer vekt på internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger 5. Økende bruk av diagnoser
<p>Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge</p> <p>(Nevøy & Ohna, 2014)</p>	<p>I studien utforskes blant annet : Hvordan spesialundervisningens dynamikk i</p>	<p>Intervju med fire faggrupper i skolen; lærere, rektorer, PPT og skoleeier i seks</p>	<p>-Ressursfordelingsmodellen påvirker presset på spesialundervisning. Økt usikkerhet blant lærere fører til økning i henvisninger til PPT.</p>

VEDLEGG

	grunnopplæringen kan forklares og forstås.	kommuner og to fylkes-kommuner.	Lærere søker støtte og bekreftelse fra PPT og den sakkyndige vurderingen. Spesialundervisningens språk og forståelsesrammer blir svaret på hvordan skolen skal forstå nye utfordringer og nye problem. Elever diagnostiseres og kategoriser, de omtales som elever med særlige behov som trenger spesialundervisning.
Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater (Nordahl & Hausstätter, 2009)	Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning (organisering, innhold, ressurser, læringsmiljø samt forutsetninger og begrunnelser), og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen [...]?	GSI data + spørreskjema til 4045 elever og deres lærere. Kvantitative data fra skoleleder i 176 skoler og kvalitative data i form av intervju med elever, deres foreldre og kontaktlærere samt skoleledere og skoleeier	Spesialundervisningens formkrav er entydige, men etterleves ikke alltid i praksis. Sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen. Bruk av ulike tester synes å være et svært viktig redskap for å evaluere om det skal søkes om spesialundervisning. Disse testene og klare etablerte medisinske diagnoser ser ut til å være de to mest sentrale årsakene til at elever blir vurdert med behov for spesialundervisning.

VEDLEGG

10.3 **Bestemmelser og instruksjoner på slutten av 50-tallet** (Jf kap.3.1, fotnote 51)



Dette er en kopi av rundskrivet slik det er gjengitt av Vormeland (1963, s. 96)

VEDLEGG

10.4 Skisserte oppgaver på midten av 70-tallet

(Jf.kap.3.1.2)

Småbarnsalder.	Grunnskolealder	Videregående opplæringsalder
Diagnostisering av barn som har særskilt behov for opplæring og stimulering. Rådgivning om behandlings- og opplæringstiltak for barn og foreldre.	Rådgivning i forbindelse med skolestart og differensieringsproblemer i de første skoleår.	Oppfølging av enkeltelever fra grunnskolen i det videre skoleverket med sikte på tilpasset og tilrettelagt opplæring mest mulig relevant for seinere arbeid og fritid.
Opplæring og behandling direkte knyttet til den pedagogisk-psykologiske tjenesten.	Behandling av enkeltelever og rådgivning til foreldre og nærmiljø.	Rådgivning og behandling overfor enkeltelever som har særlige vansker med fagvalg o. l., personlige problemer etc.
Lekotekvirksomhet som ledd i stimuleringsstiltak i hjemmemiljøet.	Rådgivning til lærere, skoleledere o.a. om enkeltelevens situasjon, fag- og emnetilbud, differensieringsproblemer, grupperingsproblemer, samarbeids-forhold, spørsmål om utstyr, metoder, materiell og arbeidsplassforhold.	Rådgivning til lærere og skoleadministrasjon om undervisningsmessige og organisatoriske problemer i relasjon til generelle og spesielle elevproblemer.
Rådgivning til barnehageadministrasjon og barnehagepersonell.	Rådgivning til elever, foreldre, lærere o. a. ved overgang fra grunnskolen til videregående skole eller arbeidsplass.	Rådgivnings- og konsulentvirksomhet overfor helse- og sosialtjenesten, spesialinstitusjoner m. m.
Samarbeid med helsestasjonene om rådgivning til foreldre.	Rådgivning til og samarbeid med skoler og institusjoner som gir spesial-undervisning.	Samarbeid med ungdoms-, idretts- og andre fritids- og kulturinstanser og her under voksenopplæring.
Samarbeid med sosialetatens personell	Rådgivnings- og konsulentvirksomhet overfor helsetjenesten, sosialtjenesten og arbeidsmarkedsetaten	
Generell opplysnings- og konsulentvirksomhet overfor myndigheter, organisasjoner og andre instanser om forebyggende og behandlende tiltak for barn i småbarnsalderen.		

Oppsettet er en skjematisk versjon av den oppstillingen som finnes i St. meld. nr. 98, Om spesialundervisning, 1976-77, side 56

VEDLEGG

10.5 Skjematisk oversikt over **sakkyndig test- og kartleggingsmateriell** (jf. kap 5.2.5.1.)

Kognitive «evnetester»	WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)
	WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)
	WNV (Wechsler Nonverbal Scale of Ability)
	Leiter-R (Leiter International Performance Scale)
	CAS (Cognitive Assessment System)
	CAVLT-2 (Children 's Auditory Verbal Learning Test)
	KTM (Korttidsminneprøve)
Språkkartlegging	Språk 6-16
	Språk 5-6
	ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)
	BPVS (British Picture Vocabulary Scale)
	CCC-2 (Children's Communication Checklist)
	CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals)
	TROG (Test for Reception of Grammar)
	Reynell (Reynell Developmental Language Scales)
	20 spørsmål om språkferdigheter
	Bredtvedts arbeidsprøve
	Maya Wittings prøve på kunnskap om forbindelsen mellom fonem.grafem
	Morra's og Rommetveits språkprøve
	TRAS (Observasjon av språk i daglig samspill)
Artikulasjonsprøver	Artikulasjonsprøve Kåre Johnsen
	Norsk fonemtest
Lese/skrive tester og kartleggingsprøver	LOGOS (Datatest som måler leseflyt, forståelse, avkodingsferdighet, delprosesser i avkodingen og rettskrivingsferdighet)
	Aston Indeks (Vurdering av grunnleggende ferdigheter i forhold til lese-, skrive- og språkferdighet)
	STAS

VEDLEGG

	(Standardisert test i avkoding og staving)
	Arbeid med ord (kartleggingsprøve - lesing)
	Carlsten lesestest
	IL-basis (Prøvemateriell for å beskrive og vurdere forutsetninger for lesing)
	Kåre Johnsen diagnostisk lese-skriveprøve
	Ordkjedetest
	SOL -lesekartlegging
	Setningsleseprøve
Matematikk-kartlegginger	M-prøver
	Myhres kartleggingsprøver i matematikk
	Alle teller
Engelskkartlegging	Step (kartlegging av ferdigheter i engelsk)
Atferdskartleggings-skjema	ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) herunder <ul style="list-style-type: none"> • Lærerrapporteringsskjema • Foreldrerapporteringsskjema • Egenrapporteringsskjema
	CBCL (The Child Behavior Checklist)
	BARLEY (Barkleys adferdsskjema, for skole og hjem)
	ADDES (Attention Deficit Evaluation Scale)
	5-15 (Nordisk skjema for utredning av barns utvikling og atferd)
	Vineland (Adaptive Behavior Scales)
	BROWN (Brown Attention-Deficit Disorder Scales for Children and Adolescents)
Motorikk	ABC-testen (kvantitativ og kvalitativ vurdering av barnets motoriske fungering)

10.6 Forespørsel om deltakelse; PPT (jf. kap.4.3)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Kjære leder vedPPT.

Mitt navn er Marianne Sandvik Tveitnes og jeg er tidligere leder av PPT for Midt Ryfylke.

For tiden er jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk, og prosjektet mitt har arbeidstittelen: Exploring the Institutionalized Expert Knowledge of the Educational Psychological Counselling Service.

PP-tjenesten har en sentral rolle i det Norske utdanningssystemet. Til tross for dette finnes det lite forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner den institusjonaliserte kunnskapen PPT produserer og formidler til foresatte, lærere og barnehagelærere. PPT formidler kunnskap på flere måter, både gjennom systemrettet arbeid og individrettet arbeid, men i dette prosjektet skal det empiriske materialet bestå av sakkyndige vurderinger av behov for spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens §5-7 og av behov for spesialundervisning etter opplæringslovens §5-1. I den forbindelse ber jeg om tilgang til to anonymiserte sakkyndige vurderinger fra alle kommunale/interkommunale PP-kontor i Norge.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet for deg?

VEDLEGG

PP-kontoret oversender:

Kopi av de to siste sakkyndige vurderingene (iht opplæringslovens §5-7 eller §5-1) som ble sendt ut fra deres kontor før dette brevet ble mottatt.

Det er helt ok dersom det konkluderes med at barnet/eleven ikke har behov for spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning.

NB! Ettersom sakkyndige vurderinger inneholder sensitive opplysninger og er unntatt offentlighet i.h.t. Off.l.§13, jfr Fvl. §13., er det svært viktig at dokumentene er anonymisert. Det betyr at alle direkte og indirekte personopplysninger må være fjernet.

Det innebærer at:

- **Barnet/Elevens navn, fødselsdata, adresse, telefon, barnehage/skoletilhørighet m.m. fjernes.**
- **Alle navn (også navn på foresatte, lærer, andre fagpersoner og PP-rådgiver/PP-leder) i dokumentet fjernes.**
- **Alle institusjonsnavn, også PP-kontorets, med tilhørende adresser fjernes.**

NB! Dersom det ikke kommer klart frem i dokumentets tekst ber jeg om at dokumentet merkes med barnet/elevens kjønn,(♂♀) og barnets/elevens alder (eks: 10år).

Det bes om at dokumentene oversendes i løpet av 14 dager, helst innen utgangen av september 2014. NB! Vedlagt dette brevet finner du etikett påført svaradresse

Utover dette innebærer studien ingen andre oppgaver for PP-kontoret.

Jeg håper selvfølgelig at anonymisering og oversending av to sakkyndige vurderinger ikke innebærer for mye ekstra arbeid i en travel hverdag, men dersom dere av ulike grunner likevel ikke ønsker å delta ber jeg om å få beskjed om dette på e-post: marianne.s.tveitnes@uis.no.

Hvordan ivaretas personvernet?

VEDLEGG

Når den sakkyndige vurderingen er anonymisert på denne måten inneholder dokumentet ikke på noe vis opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte.

Prosjektet er lagt frem for NSD – personvernombudet for forskning. Online meldeplikt-test på:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest> er også gjennomført. Konklusjonen fra saksbehandler hos NSD er at prosjektet faller utenfor meldeplikten.

Hva skjer med informasjonen?

Alle dokumenter vil bli behandlet konfidensielt. Kun prosjektansvarlig og veiledere vil ha tilgang til dokumentene. Originaldokumentene vil bli oppbevart i et låst skap inne på et låst kontor på Universitetet i Stavanger. I fremstillingen vil ingen lange tekstesegmenter bli referert i sin helhet slik at det skal ikke under noen omstendighet være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller enkelte PP-kontor i fremtidige publikasjoner eller presentasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mars 2017. De anonymiserte sakkyndige vurderingene vil bli makulert etter at prosjektet er avsluttet.

På forhånd tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

PS. Ved spørsmål ta kontakt med Marianne Sandvik Tveitnes, tlf +47 475 10 357 eller e-post: marianne.s.tveitnes@uis.no.

VEDLEGG

10.7 **Forespørsel om deltakelse; Fylkesmenn** (jf. kap 4.4.1)

Marianne Sandvik Tveitnes
Universitetet i Stavanger
Det humanistiske fakultet
4036 Stavanger.

Stavanger 01.10.2014

**Til Fylkesmennene i Norge
v/ledere for avdeling: Barnehage og Opplæring**

**Forespørsel i samband med forskningsprosjektet:
Exploring the Institutionalized Expert Knowledge of the Educational
Psychological Counselling Service.**

Mitt navn er Marianne Sandvik Tveitnes og jeg er tidligere leder av PPT for Midt Ryfylke. For tiden er jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Jeg arbeider med et prosjekt som tar utgangspunkt i at PP-tjenesten har en sentral rolle i det Norske utdanningssystemet. Til tross for dette finnes det lite forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner den institusjonaliserte kunnskapen PPT produserer og formidler til foresatte, lærere og barnehagelærere. PPT formidler kunnskap på flere måter, både gjennom systemrettet arbeid og individrettet arbeid, men i dette prosjektet finnes det empiriske materialet i sakkyndige vurderinger av behov for spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovens § 5-7 og av behov for spesialundervisning etter opplæringslovens §5-1.

Som følge av en direkte henvendelse til PP-kontorene har jeg så langt fått inn vel 120 sakkyndige vurderinger, men for å kunne analysere hvordan PP-tjenesten vurderer skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har jeg behov for å styrke utvalget med sakkyndige vurderinger som konkluderer med at eleven ikke har behov for spesialundervisning. I tillegg har jeg behov for å styrke utvalget med sakkyndige vurderinger utarbeidet ved PP-kontor i de største kommunene. På bakgrunn av dette ber jeg om hjelp fra de fylkesmannsembetene som i samband med felles nasjonalt

VEDLEGG

tilsyn har valgt å fokusere på forvaltningskompetanse, og som i den forbindelse henter inn sakkyndige vurderinger om rett på spesialundervisning iht §5-1 i opplæringslova.

Hva innebærer ja til forespørselen for fylkesmannsembetet:

1. Det oversender anonymisert kopi av alle sakkyndige vurderinger som konkluderer med at eleven ikke har behov for spesialundervisning, og som samles inn høsten 2014 og våren 2015.
2. Dersom det foretas felles nasjonalt tilsyn som fokuserer på forvaltningskompetanse i Oslo, Bergen, Trondhjem eller Stavanger, høsten 2014 eller våren 2015, oversendes anonymisert kopi av 10 tilfeldig utvalgte sakkyndige vurderinger fra hver av disse kommunene.

NB! Ettersom sakkyndige vurderinger inneholder sensitive opplysninger og er unntatt offentlighet i.h.t. Off.l.§13, jfr Fvl. §13., er det svært viktig at dokumentene er anonymisert. Det betyr at alle direkte og indirekte personopplysninger må være fjernet. Konkret innebærer det at:

- Barnet/Elevens navn, fødselsdata, adresse, telefon, barnehage/skoletilhørighet m.m. fjernes.
- Alle navn (også navn på foresatte, lærer, andre fagpersoner og PP-rådgiver/PP-leder) i dokumentet fjernes.
- Alle institusjonsnavn, også PP-kontorets, med tilhørende adresser fjernes.

NB! Dersom det ikke kommer klart frem i dokumentets tekst ber jeg om at dokumentet merkes med barnet/elevens kjønn, (♂ ♀) og barnets/elevens alder (eks: 10år).

Utover dette innebærer studien ingen andre oppgaver for fylkesmannsembetet.

Hvordan ivaretas personvernet?

Når den sakkyndige vurderingen er anonymisert på denne måten inneholder dokumentet ikke på noe vis opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte.

Prosjektet er lagt frem for NSD – personvernombudet for forskning. Online meldeplikt-test på: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest> er også gjennomført.

VEDLEGG

Konklusjonen fra saksbehandler hos NSD er at prosjektet faller utenfor meldeplikten.

Hva skjer med informasjonen?

Alle dokumenter vil bli behandlet konfidensielt. Kun prosjektansvarlig og veiledere vil ha tilgang til dokumentene. Originaldokumentene vil bli oppbevart i et låst skap inne på et låst kontor på Universitetet i Stavanger. I fremstillingen vil ingen lange tekstesegementer bli referert i sin helhet slik at det skal ikke under noen omstendighet være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller enkelte PP-kontor i fremtidige publikasjoner eller presentasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mars 2017. De anonymiserte sakkyndige vurderingene vil bli makulert etter at prosjektet er avsluttet.

Dersom det er ønskelig med mer informasjon ber jeg om at det blir tatt direkte kontakt på tlf +47 475 10 357 eller e-post: marianne.s.tveitnes@uis.no.

Med vennlig hilsen
