

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Malin Sønderland Mossing

---

## Lærer + PP-rådgiver = sakkyndig vurdering

En kvalitativ studie om samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver under en sakkyndig vurdering.

---

Dato: 15.mai

Totalt antall sider: 68

# Forord

Når jeg skriver disse ordene betyr det at jeg nærmer seg slutten, noe som er både godt og vemodig på samme tid. Man har levd i sin egen lille boble, der alt annet enn lærere, PP-rådgivere og sakkyndige vurderinger har vært irrelevant. Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik prosess med mye tanker, følelser, tvil og tro. Likevel, jeg har klart det, og er enormt stolt. Dette året har til tider tatt nattesøvn fra meg, men jeg har på andre siden lært utrolig mye om et felt som jeg er svært interessert i. Jeg håper at dette engasjementet kommer godt frem i oppgaven. I tillegg markerer denne innleveringen slutten på fem års studie ved Nord Universitet jeg ikke ville vært foruten.

Takk til mine medstudenter for gode diskusjoner og uforglemmelige øyeblikk. Dere har gjort studietiden svært fin og minnerik.

Veileder Torill Moen fortjener en stor takk. Du har vært gull verdt i denne perioden. Med gode tilbakemeldinger og et oppriktig ønske om et best mulig resultat har jeg følt meg trygg på dine tips og råd. Familie og venner bør også få sin plass i dette avsnittet, beklager for at dere har vært «andrealget» dette året og at dere har holdt ut med mine telefonsamtaler til alle døgnets tider.

Levanger, 15.mai 2020

Malin Sønderland Mossing

## Sammendrag

Denne oppgaven er et resultat av et masterprosjekt i studieprogrammet master i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Jeg har alltid interessert meg for PPT og sakkyndig vurdering, det er derfor ingen tilfeldighet at denne masteroppgaven handler om nettopp det. Studien har til hensikt å sette søkelyset på hvilke faktorer som bidrar til et vellykket samarbeid mellom kontaktlærer og PP-rådgiver når en sakkyndig vurdering skal utarbeides.

Studien blir belyst gjennom et kvalitativt forskningsdesign som retter fokus på et bestemt fenomen. Fenomenet i denne forskningen er hvordan kontaktlærere opplever samarbeidet med PP-rådgiver når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Som utgangspunkt for studien er det valgt en kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju som metode. Målet er å få frem informasjon, kunnskap og erfaringer om fenomenet. Dataanalyse med hermeneutisk tilnærming har ført frem til to kategorier: 1) Samordning og 2) Opplevelsen av å bli lyttet til/tatt på alvor. Funnene er tolket opp imot relevant teori, litteratur og forskning om samordning og samarbeid.

Funn viser at kontaktlærerne var gjennomgående positiv når de reflekterte over samarbeidet med PPT. Ingen kom med negative eller kritiske kommentarer eller ytringer om kontakten med tjenesten. Lærerne var opptatt av samordning på den ene siden, og samarbeidet på den andre, det vil si opplevelsen av å bli tatt på alvor i møter med PPT. I denne studien kan vi se at kontaktlærerne opplever samordningen som positiv, noe som vi ser videre har positive ringvirkninger for samarbeidet. De trekker frem viktigheten av at skolen har et ressursteam med faste og jevnlig møtetider. I tillegg blir organiseringen med at skolene har en fast PP-rådgiver understreket flere ganger som positivt. De vet når PP-rådgiver er på skolen og kan kontaktes. Det skaper en trygghet og forutsigbarhet i arbeidet, og det legger til rette for å skape gode relasjoner mellom kontaktlærer og PP-rådgiver. Samordningen skapte en opplevelse av nærhet til PPT og PP-rådgiver.

## **Abstract**

This thesis is the result of my master's degree at the North University. I have always been interested in Educational Psychological Service, so it's not surprising that the theme of this thesis is about that. The study will look at what factors contribute to be successful for the collaboration between the teachers and the educational psychological counselor.

The study has a qualitative design with three interviews with teachers on the primary school. The data analysis with a hermeneutic approach result of two categories: 1. Coordination and 2. The experience to be listened to and taken seriously. The findings are interpreted against relevant theory, literature and research on coordination and collaboration.

Findings shows that the teachers were consistently positive when they reflected over the collaboration to the advisers in the Educational Psychological Service. No one came with negative or critical comments about the contact with Educational Psychological Service. The teachers were positive about the coordination, and that made the collaboration good. The factors with a resource team with regular meetings and permanent advisers was something the teachers emphasized several times during the interview. They know when the advisers are at the school. It creates a sense of security and predictability in the work, and it paves the way creating good relationships between the teachers and the advisers. The coordination created an experience of proximity to the Educational Psychological Service and the advisers.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1. Innledning .....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Informanter .....	2
1.3 Formål.....	3
1.4 Metode .....	4
1.5 Oppgavens struktur.....	4
2. Studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt.....	5
2.1 Kontekst.....	5
2.1.1 PPT og PPT sitt mandat.....	5
2.1.2 Spesialundervisning og sakkyndig vurdering.....	7
2.1.3 Samordning og samarbeid.....	9
2.2. Teoretisk fundament .....	11
2.2.1 Samordning, samarbeid og samhandling.....	11
2.2.2 Sosialkonstruktivistisk forståelsesramme av samarbeid.....	15
2.2.3 Tidligere forskning på temaet .....	15
3. Metode .....	19
3.1 Vitenskapsteori .....	19
3.1.1 Ontologi og epistemologi.....	20
3.1.2 Vitenskapssyn .....	21
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	23
3.3 Forskningsprosessen .....	24
3.3.1 Valg av informanter .....	24
3.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet.....	25
3.3.3 Utforming og utprøving av intervju.....	25
3.3.4 Intervju og transkribering .....	27
3.4 Analyse og tolkning .....	27
3.5 Etske betraktninger, validitet og reliabilitet.....	29
3.5.1 Etske betraktninger .....	29
3.5.2 Validitet.....	30
3.5.3 Reliabilitet.....	31
4. Resultatkapittel .....	32
4.1 Samordning.....	32
4.1.1 Empiri og analyse .....	32
4.1.2 Drøfting.....	37
4.2. Opplevelse av å bli lyttet til/tatt på alvor.....	38
4.2.1 Empiri og analyse .....	38

4.2.2 Drøfting.....	43
5. Avsluttende kommentar .....	45
6. Litteraturliste.....	49
7. vedlegg.....	54

# 1. Innledning

I Norge har alle elever rett og plikt til å gå på skole. Den obligatoriske grunnskolen strekker seg fra 1.trinn til 10.trinn (utdanning.no, 2017). I dagens samfunn vet vi at barn er forskjellige og har ulike behov, dette fører naturligvis til at elever i en klasse lærer på ulike måter og metoder. Likevel skal det være plass til alle. I Norge har vi prinsippet om enhetsskolen. En pedagogisk reformidè der skolevesenet skal gi teoretisk og praktisk opplæring til elever fra alle sosiale grupper uten hensyn til kjønn, intellektuell utrusting, geografisk tilhørighet og etnisk bakgrunn i en trinndelt skole (Tjelldvold, 2009). Det betyr at alle barn og unge skal få opplæring ut ifra deres forutsetninger og behov. De fleste elever følger et ordinært utdanningsløp med undervisning, men noen elever trenger et mer tilpasset opplegg.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i norsk skole, og er forankret i opplæringsloven (Moen, 2017, s. 23). Prinsippet om tilpasset opplæring omhandler både ordinær opplæring og spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging. Spesialundervisning er derimot en individuell rett eleven har. Spesialundervisning kan inngå som en del av tilpasset opplæring, men tilpasset opplæring trenger ikke å være spesialundervisning. Tilpasset opplæring er tiltak som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltakene kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte. Godt læringsmiljø og gode systemer for lokalt arbeid med læreplan, vurdering og tilbakemelding er viktige forutsetninger for å fremme en opplæring som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.3).

Som lærer er jeg pliktig til å tilpasse opplæringen til mine elever (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Hvis eleven ikke får forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen, har man rett på spesialundervisning. Dette i tråd med prinsippet om enhetsskolen, der alle elever har rett til opplæring uansett forutsetninger og behov. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2018) viser at rundt 8% av elevene i grunnskolen får spesialundervisning, noe som tilsvarer rundt 50 000 elever. Størst er andelen på 10.trinn med 6555 elever. (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å få innvilget spesialundervisning, må det ligge en sakkyndig vurdering til grunn. Dette i tråd med opplæringsloven §5-3. Det er PPT som utarbeider den sakkyndige vurderinga, jmfør §5-6. Likevel er det slik at elevens lærer eller kontaktlærer kjenner eleven bedre enn PP-rådgiveren som skal utarbeide den sakkyndige vurderingen. Det er derfor naturlig med et tett og godt samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver for at den sakkyndige vurderingen skal bli mest mulig korrekt.

## 1.1 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er den sakkyndige vurderingen og samhandling omkring dette. Tverretatlig, tverrfaglig og tverrprofesjonell samhandling satt på dagsorden i velferdspolitikken sammenheng, og da særlig i forbindelse med samhandlingsreformen (Stortingsmelding 47 (2008-2009)). Betydningen av økt tverretatlig samarbeid har også blitt understreket i NOU 2004:18, NOU 2005:3, Stortingsmelding nr. 14 (2002-2003) (Nilsen & jensen, 2010, s. 8). Den nye stortingsmeldingen som kom høsten 2019, Mld. St 6, påpeker også viktigheten av et godt samarbeid, og der står blant annet følgende: «PP-tjenesten må både etablere et tett og nært samarbeid med barnehagene, skolene og de nærliggende tjenestene og ha rutiner for dette arbeidet. Når barna og elevene blir utredet, er PP-tjenesten et viktig bindeledd mellom barnehager og skoler på den ene siden og andre hjelpetjenester og profesjoner på den andre». Elevene som trenger spesialundervisning, er kanskje de elevene som drar mest nytte av et godt og velfungerende samarbeid på tvers av skolene og hjelpeinstansene. Det er derfor viktig at vi står opp for dem, og samarbeider på tvers av hverandre for at resultatet blir best mulig. På bakgrunn av min utdanning som lærer, har jeg valgt å vinkle dette til lærerens opplevelse av dette samarbeidet. Videre har jeg valgt å snevre det inn til kontaktlærerens opplevelse av samarbeidet. Problemstillingen min blir som følger: «*Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinn samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides*».

## 1.2 Informanter



Studiens informanter er tre kontaktlærere på barnetrinnet. De jobber på forskjellige trinn og skoler, og har derfor ulike erfaringer med dette samarbeidet. Lærer 1 og 2 jobber i samme kommune, men benytter seg av ulike PP-tjenester. Lærer 3 jobber i en annen del av landet. Jeg har valgt å ta i bruk Lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Informantene har derfor ikke fiktive navn.

#### *Lærer 1:*

Lærer 1 er utdannet adjunkt og har jobbet som lærer i 4 år. Vedkommende er kontaktlærer på 2.trinn. Læreren har jobbet på samme skole hele sin yrkeskarriere. Lærer 1 har erfart flere sakkyndige vurderinger, og har derfor god samarbeidserfaring med PP-tjenesten omkring den sakkyndige vurderingen. Læreren hadde to tilfeller pågående ved intervju i januar 2020.

#### *Lærer 2:*

Lærer 2 er utdannet adjunkt og har jobbet i 5 år. Vedkommende er kontaktlærer på 2.trinn. Læreren har jobbet ved to skoler i løpet av sin yrkeskarriere. Lærer 2 har erfart flere sakkyndige vurderinger, og har et tilfelle pågående ved intervju i februar 2020.

#### *Lærer 3:*

Lærer 3 er utdannet adjunkt og har jobbet i 15 år. Vedkommende er kontaktlærer på 4. trinn. Vedkommende har jobbet på flere forskjellige skoler i løpet av sin yrkeskarriere, og har erfart mange sakkyndige vurderinger. Læreren hadde ikke pågående tilfeller ved intervju januar 2020, men hadde akkurat avsluttet en prosess før jul.

### **1.3 Formål**

Formålet med oppgaven er å utforske hvordan kontaktlærere opplever samarbeidet når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Resultatet fra denne studien kan hjelpe både PP-tjenestene og skolene i dette samarbeidet, da man får innsikt i kontaktlærerens opplevelser og erfaringer. Jeg ønsker å se på hvilke faktorer som er viktig for at samarbeidet om en sakkyndig vurdering mellom kontaktlærer og PP-rådgiver blir vellykket. Både positive og negative sider som kommer frem i studien vil være til hjelp i arbeidet som blir praktisert. På grunn av studiets omfang med fastsatte rammer for prosjektet har jeg naturligvis måtte avgrense studien en del. Tidlig i fasen ønsket jeg både kontaktlærerens og PP-rådgiverens opplevelse og erfaring rundt dette samarbeidet. Det hadde vært svært spennende og sett funnene opp mot hverandre. Likevel måtte jeg begrense med til en side og valget falt da på kontaktlærerens perspektiv.

## **1.4 Metode**

Problemstillingen min er som nevnt «*Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinn samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides*». Som forsker søker jeg erfaringen og opplevelsen til kontaktlæreren i dette samarbeidet, det var derfor naturlig å velge en kvalitativ metode med et semistrukturert intervju. På den måten har jeg muligheten til å gå i dybden på temaet. Personlig har jeg ingen erfaring med dette temaet, da jeg fremdeles er student, og dermed ikke vært ute i feltet enda. Gjennom praksiserfaringer har jeg likevel fått et lite innblikk i samarbeidet og hvordan dette foregår og oppleves for læreren. Videre fanget dette med sakkyndig vurdering fort interessen min, fordi det er svært viktig vurdering som blir gjort om en elev. Samtidig er PP-tjenesten en arbeidsplass jeg ønsker meg til på sikt. Jeg ser derfor på dette studie som verdifull kunnskap både for lærere og PP-rådgivere, men også for meg personlig.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert i 6 hovedkapitler. I det innledende kapitlet begrunner jeg valg av tema og oppgavens problemstilling. Videre i kapittel 2 vil studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt bli presentert. Her vil fokuset ligge på teori om begrepene samordning og samarbeid. Disse begrepene er gjennomgående i hele oppgaven. I tillegg vil tidligere forskning på området bli belyst. I kapittel 3 vil metode for oppgaven bli tema. Denne studiens vitenskapsteoretiske grunnlag beskrives med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre beskrives og begrunnes det kvalitative forskningsintervju. I dette kapitlet forklares også hvordan empiriinnsamlingen ble gjennomført og hvordan empirien ble bearbeidet og tolket. I kapittel 4 vil resultatene bli presentert, analysert og drøftet. Dette vil bli knyttet opp til kapittel 2 som omhandler det teoretiske utgangspunktet. Alt dette vil foregå i samme kapittel. Det femte kapitlet vil være en oppsummerende del, der jeg svare på oppgavens problemstilling og kommer med en avsluttende kommentar.

## **2. Studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt**

I dette kapitlet redegjøres det for studiens kontekst som er samarbeidet mellom kontaktlærer og PP-tjeneste når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Innledningsvis presenteres en beskrivelse av PPT og PPT sitt mandat. Her vil lover og rettigheter bli belyst, og da spesielt inn mot spesialundervisning og sakkyndig vurdering, samt samordning og samarbeid. Deretter følger en presentasjon av det teoretiske utgangspunktet for studien. Jeg skal se på samarbeid mellom kontaktlærer og PP-tjenesten, og det er derfor naturlig at teori som tar utgangspunkt i nettopp dette blir rammen for studien. Jeg kommer til å gjøre rede for begrepene samhandling, samordning og samarbeid. Dette fordi det er like begrep som i enkelte situasjoner brukes om hverandre. I denne studien kommer begrepene samordning og samarbeid til å bli tatt i bruk. Videre vil den teoretiske rammen for studien bli belyst, som er den sosial konstruktivistiske forståelsen av samarbeid. Til sist vil tidligere forskning på temaet bli presentert.

### **2.1 Kontekst**

Denne studien søker kontaktlæreres opplevelse av samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. For at eleven skal få spesialundervisning, må det ligge en sakkyndig vurdering til grunn, dette forankret i Opplæringsloven §5 (1998). Sakkyndig vurdering er med andre ord et viktig ledd i veien mot spesialundervisning. Det er PPT som utarbeider sakkyndig vurderinger, men det er naturlig med tett samarbeid mellom elevens lærer. Et godt samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver vil påvirke arbeidet med en sakkyndig vurdering på en positiv måte, likedan vil et samarbeid preget av negativitet og motstand bidra til å svekke kvaliteten på den sakkyndige vurderingen. Den som lider aller mest av det, er eleven selv. Å legge til rette for et godt samarbeid er derfor viktig.

#### ***2.1.1 PPT og PPT sitt mandat***

Pedagogisk-psykologisk tjeneste, ofte kalt PPT eller PP-tjenesten er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste som fungerer som en sakkyndig instans i spørsmål om barn, ungdom og voksens opplærings situasjon og behov for spesialundervisning. PP-tjenesten skal hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Målet for dette er at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PP-tjenesten skal også hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.1).

PP-tjenesten mandat er nedfelt i opplæringsloven §5-6 og barnehageloven §19.

I opplæringsloven står det følgende:

Hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste. Tjenesten har som formål å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å bedre kunne legge til rette for elever med spesielle behov. PP-tjenesten har to lovfestede oppgaver: de skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det. Og de skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov» (Opplæringslova, 1998, §5-6). I barnehageloven står det følgende:

«Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud. Plikten til tilrettelegging omfatter ikke tiltak som innebærer en uforholdsmessig byrde for kommunen. Ved vurderingen av om tilretteleggingen innebærer en uforholdsmessig byrde, skal det særlig legges vekt på tilretteleggingens effekt for å nedbygge funksjonshemmede barrierer, de nødvendige kostnadene ved tilretteleggingen og virksomhetens ressurser. Kommunen fattet vedtak om tilrettelegging av barnehagetilbud til barn med nedsatt funksjonsevne. (Barnehageloven, 2005, §19).

PP-tjenesten har både systemrettede – og individrettede oppgaver. Oppgaven skal ses i sammenheng, og barn og unge med særlige behov skal ivaretas før tjenesten utfører andre oppgaver som for eksempel å bistå i skolemiljø saker etter kapittel 9A (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.1). De systemrettede oppgavene til PP-tjenesten omhandler å hjelpe skoler og barnehager med kompetanse og organisasjonsutvikling slik at de tilrettelegger for barn, elever, lære kandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med særskilte behov. PP-tjenesten skal samarbeide med barnehagene og skolene om tidlig innsats og forebygging og gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling. Det systemrettede arbeidet kan foregå i et tverrfaglig samarbeid, i barnehager og skoler og på en avdeling/gruppe eller et trinn. Arbeidet kan foregå ved deltakelse i møter, samtaler og andre rådgivningsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.2). De individbaserte oppgavene omhandler å gi veiledning og råd til elever over 15 år, foreldre, barnehager, skoler og andre tverrfaglig tjenester. I tillegg er utarbeiding av sakkyndige vurderinger noe som kommer

under individbaserte oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.3). De skal sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering når loven krever det.

### **2.1.2 Spesialundervisning og sakkyndig vurdering**

I Norge har vi som nevnt innledningsvis prinsippet om enhetsskolen. En pedagogisk reformidè der skolevesenet skal gi teoretisk og praktisk opplæring til elever fra alle sosiale grupper uten hensyn til kjønn, intellektuell utrusting, geografisk tilhørighet og etnisk bakgrunn i en trinndelt skole (Tjeldvold, 2009). Det vil si at alle elever har rett til å gå på skolen, uansett forutsetninger og behov. For å sikre at alle barn og unge møter et skolevesen som passer for dem, har man fastsatt ulike regler i opplæringsloven som omhandler dette med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Blant annet står det følgende: «Opplæringen skal tilpasses evnen og forutsetningene til hver enkelt elev» (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

En del elever får ikke forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen. Disse elevene har krav på spesialundervisning. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2018) viser at rundt 8% av elevene i grunnskolen får spesialundervisning, noe som tilsvarer rundt 50 000 elever. Størst er andelen på 10.trinn med 6555 elever. (Utdanningsdirektoratet, 2018). Retten til spesialundervisning er forankret i §5-1 i opplæringsloven: *«I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2»* (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisningen handler om å gi elever opplæring i tråd med hva som er forsvarlig og realistisk for eleven. Alle elever lærer på ulike måter og i ulikt tempo, og man kan si at i en klasse har man like mange læringsstrategier som antall elever.

For at en elev skal få spesialundervisning, må det ligge en sakkyndig vurdering til grunn. Dette er forankret i Opplæringsloven §5-3, der det står følgende:

*«Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga*

*skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.*

*Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til*

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet*
- 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.*

*Departementet kan gi nærmare forskrifter om den sakkunnige vurderinga.*

*Dersom vedtaket frå kommunen eller fylkeskommunen avvik frå den sakkunnige vurderinga, skal grunngivinga for vedtaket blant anna vise kvifor kommunen eller fylkeskommunen meiner at eleven likevel får eit opplæringstilbod som oppfyller retten etter § 5-1.».*

Det er viktig å merke seg at før det blir gjort en sakkyndig vurdering skal skolen selv vurdert og prøvd ut ulike tiltak innenfor rammene av den ordinære opplæringen, hvis lærerne mener at dette ikke er forsvarlig skal behovet om spesialundervisning meldes fra til rektor, som videre melder til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.11). Det skal også innhentes samtykke fra foresatte og spesialundervisningens innhold skal så langt det lar seg gjøre, utformes i samarbeid med eleven selv og foresatte (Opplæringslova, 1998, §5-4). Dette i stil med forvaltningsloven §18. En sakkyndig vurdering skal vurdere om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. Denne utredning er basert på kartlegging og vurdering. Dette inneholder som oftest observasjon, ulike kartleggingsprøver og samtale med elev/foresatte og lærer (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 46). Den sakkyndige vurderingen skal munne ut i en skriftlig tilråding fra PP-tjenesten til skolen. Opplæringsloven sier dessverre ikke noe om hvor konkret PP-tjenesten skal være i sin redegjørelse, noe som har ført til ulik praksis. Utdanningsdirektoratet (2017b, s.45) peker likevel på at den sakkyndige vurderingen skal være så utførlig at skolen ikke er i tvil om hva PP-tjenesten egentlig tilrår, når enkeltvedtak om spesialundervisning skal gjøres. Dersom PP-tjenesten gir en tilråding basert på mangelfullt eller misvisende grunnlag, kan det føre til at enkeltvedtaket regnes som ugyldig. Videre blir det påpekt at det er viktig at den sakkyndige vurderingen er utfyllende, dette

gjelder både utredning og hvilke tilrådninger de kommer med. Det skal være enkelt for skolen å forstå vurderingen som ligger til i bunn, for å gi grunnlag for å fatte enkeltvedtak. Det anbefales derfor at innholdet er så konkret som mulig om hvilke tiltak og hjelp som er det beste for eleven. Dette omhandler blant annet behov for spesielt utsyr, læremidler, miljø og kompetanse hos personalet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.45). Opplæringsloven sier ikke noe om hvor lang tid en sakkyndig vurdering skal ta, men Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver at tidsbruken skal være forsvarlig, og må skje i løpet av rimelig tid. Dette gjelder hele prosessen, fra skolen starter vurderingen til enkeltvedtaket er fattet. Videre påpekes det at en total saksbehandlingstid på over tre måneder er for lang tid. Det er skoleeier som fatter vedtaket om spesialundervisning. Dette kan videre delegeres til rektor eller til en annen leder ved skolen. De har ansvaret for at skolen har et forsvarlig system, slikt at lover og regler blir korrekt fulgt. (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.9).

### ***2. 1.3 Samordning og samarbeid***

En sakkyndig vurdering er i seg selv en samordningsprosess mellom lærer og PP-rådgiver. Opplæringsloven forteller ikke noe spesifikt om kontakten mellom skole og PP-tjenesten under en sakkyndig vurdering, bortsett fra den formelle henvisningen. Likevel peker Utdanningsdirektoratet (2017b) på at det er naturlig med en uformell kontakt gjennom prosessen. Dette kan ses på som et ledd i skolens generelle tilrettelegging, og som en del av PP-tjenestens systemrettet arbeid. Det er en viktig faktor for PP-tjenesten å vurdere om eleven får et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen, og må derfor vite hvordan opplæringen opptrer og fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.44). Man kan også si at samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen er indirekte forankre flere steder i opplæringsloven. Blant annet i §5-6, der det understrekes at PPT skal hjelpe skolen på individ- og organisasjonsnivå for å bedre tilrettelegge for elever med særlige behov. Skal PPT hjelpe skolen, er det nødvendig med et godt samarbeid.

I dag er det ingen formelle krav til hvordan kommunene organiserer PP-tjenesten. I Mld St 6 kan vi se at regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler og arbeide forebyggende og med tidlig innsats. Regjeringen skriver følgende:

Det er ingen krav til hvordan kommunene og fylkeskommunene organiserer PP-tjenesten, men tjenesten må være i stand til å ivareta lovpålagte oppgaver. PP-

tjenestene varierer mye i størrelse og organisering, noe som bidrar til ulik oppfølging av barn og unge. Noen steder kan tjenesten være plassert i en enhet eller etat sammen med barnehager og skoler. Andre steder er den plassert sammen med helse- og omsorgstjenester, i en oppvekstetat eller sammen med andre tjenester for barn og unge. Hvordan kommunen og fylkeskommunen styrer PP-tjenesten, og hva de forventer, har mye å si for om PP-tjenesten fungerer godt. Det er viktig med en tydelig ledelse som legger til rette for at PP-tjenesten kan være tett på barnehagene og skolene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 60).

Ved at PP-tjenesten arbeider tett på barna og elevene, vil den kunne utarbeide gode sakkyndige vurderinger og bidra til å tilrettelegge for enkeltbarn og -elever i praksis. Det vil også kunne styrke barnehagens og skolens evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet av barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 60).

Viktigheten av et velfungerende samarbeid har blitt understreket gjennom flere stortingsmeldinger og det har vært på dagsorden i flere år. Spesielt i forbindelse med samhandlingsreformen fra stortingsmelding 47. Betydningen av økt tverretattlig samarbeid har også blitt understreket i NOU 2004:18, NOU 2005:3, Stortingsmelding nr 14 (2002-2003) og stortingsmelding 6 (2019/2020) (Nilsen & Jensen, 2010, s. 8). I Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap blir samarbeid og samordning foreslått som en strategi i arbeidet med å forbedre opplæringstilbudene til barn og unge med spesielle behov (Moen & Tveit, 2012 s. 11). Stortingsmelding som kom høsten 2019, Mld St 6, har også satt søkelyset på viktigheten av et godt samarbeid:

PP-tjenesten må både etablere et tett og nært samarbeid med barnehagene, skolene og de nærliggende tjenestene og ha rutiner for dette arbeidet. Når barna og elevene blir utredet, er PP-tjenesten et viktig bindeledd mellom barnehager og skoler på den ene siden og andre hjelpetjenester og profesjoner på den andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 57).

Videre blir det også skrevet:

Barnehage, skole og støttesystemet skal samarbeide om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. For å få til dette vil regjeringen blant annet satse på kompetanseutvikling i barnehager og skoler og i PP-tjenesten, og på å bedre



samarbeidet mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Regjeringen ønsker kompetanseutvikling i PP-tjenesten og forbedring av sakkyndig vurderinger. Dette viser at regjeringen tar spesialundervisning, sakkyndig vurdering og samarbeid på alvor, og ønsker at dette blir best mulig for alle parter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 58).

## **2.2. Teoretisk fundament**

### ***2.2.1 Samordning, samarbeid og samhandling***

I litteratur blir *samordning*, *samarbeid* og *samhandling* ofte benyttet som det samme begrepet, og det brukes om hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s. 25). I andre tilfeller blir det skilt mellom dem (Moen, 2012, s. 19). Nilsen og Jensen (2010) viser til Willumsen (2009) for å forstå begrepet samhandling. Samhandling mellom tjenester og etater handler om to aspekter. På den ene siden om det som skjer på organisasjonsnivå, og på den annen side om det som skjer på personnivå. De bruker begrepene samordning og samarbeid om denne forskjellen. Forskjellen mellom begrepene dreier seg hovedsakelig om graden av formalisering. Mens samarbeid er forankret på individnivå, er samordning forankret på ledelses- eller organisasjonsnivå (Nilsen & Jensen, 2010, s. 8). Aarseth (1984) beskriver forskjellen mellom samarbeid og samordning på denne måten:

Essensen i forskjellen mellom samarbeid og samordning ligger i at samordningen vanligvis er mer formalisert enn samarbeid, og at relasjonene er av en mer varig karakter. Siden samordning krever mer ressurser enn samarbeid, blir grad av forpliktelse og dermed trusselen mot egen organisasjon autonomi stadig større (Aarseth, 1984, s. 15)

Cameron & Tveit (2013) beskriver samordning når det gjelder koordinering av tjenester. I dagens samfunn har kunnskapsområdene blitt stadig mer spesialiserte, og samordning av tjenester har blitt nødvendig for å dekke alle kunnskapsområdene, og på den måten få et helhetlig opplæringstilbud for barn og unge med spesielle behov. Et eksempel på samordning kan være når flere tjenester koordinerer sitt arbeid i forbindelse med en individuell plan og lovpålagte ansvarsgrupper knyttet til barn med store funksjonsnedsettelse (Cameron & Tveit,

2013, s. 10). Samordning er forankret på etats- eller ledelsesnivå, og kan være på tvers av etatene. Samordning er ofte basert på posisjoner og tilhørende arbeidsoppgaver, og kan derfor ha et mer formelt preg. Faktorer som bestemmer kvaliteten på samordningen er ledelse, system- og faktorer som tid, strukturer, rutiner og rolleavklaringer. Målet er å legge til rette for et godt samarbeid (Moen, 2012, s.19). Likevel er det slik at samordning av tjenester ikke alltid innebærer at mennesker samarbeider.

*Samarbeid* blir ofte brukt i det daglige, og er derfor vanskelig å definere. Samarbeid blir ofte sett i sammenheng med samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Det innebærer at deltakerne må ha et felles mål og hensikt med arbeidet, de må ha kunnskap om temaet, kunne uttrykke og være villig til å dele sin kunnskap med andre, være engasjert, åpen og lyttende til det andre sier, til sist må de som deltar, ha evne og vilje til å sette delene sammen, slik at det munnner ut i konkrete tiltak for å hjelpe den eller de det gjelder. Kvaliteten på samarbeid avhenger av de som deltar, og deres samarbeidskompetanse (Moen, 2012, 19).

Skal et samarbeid fungere optimalt, er det noen forutsetninger som må ligge til grunn. Glavin Og Erdal (2018) trekker frem følgende kriterier for å lykkes. Den første er *ledelse*. Ledelsen må ha evnen til å skape en hensiktsmessig kultur på arbeidsplassen for å oppnå resultater. Her må det skapes felles verdier og felles forståelsesramme. Det innebærer at ledere på alle nivå må ta ansvar for utvikling av samarbeid. Lederne må støtte opp om samarbeidet og i kommunene må det være forankret i planer på alle nivåer (Glavin & Erdal, 2018, s. 34). Videre peker de på *verdigrunnlag*. Et felles verdigrunnlag er noe av det viktigste man bør jobbe med. Ulike forutsetninger og yrkesbakgrunn gjør at utgangspunktet for tverrfaglig samarbeid er ulikt. Det er nødvendig å klargjøre hvilket menneskesyn og holdninger som ligger til grunn for den enkeltes uttrykte meninger og standpunkter (Glavin & Erdal, 2018, s. 36). Et felles verdigrunnlag innebærer også respekt; gjensidig respekt for hverandre som mennesker. Så lenge denne verdien finnes, er det enkelt å være uenig og enig i ulike saker. Det er også viktig med åpenhet og redelighet, selv når ting ikke fungerer og det oppstår uenigheter. Det må være rom for konfliktfylte problemer. Alle som arbeider sammen er individer med ulike styrker og svakheter. Vi må lære å leve med ulikhetene og sette pris på dem. Vi må se det positive i at vi tenker forskjellig, og la oss inspireres av andre synspunkter. I et samarbeidssystem er nettopp ulikhetene styrken (Glavin & Erdal, 2018, s. 37). Den tredje

faktoren er *samarbeidskompetanse*. Samarbeid må læres. Ledelsen i kommunene må se sitt ansvar i denne sammenhengen og iverksette tiltak for å oppnå kompetanse i samarbeid med barn og unge. En viktig faktor som inngår i samarbeidskompetanse er problemløsningsevne, handler om å samle relevant informasjon, definere problemområder og ressursgrunnlag. Samt vurdere og gjennomføre relevant tiltak. Fleksibilitet og omstillingsevne er også viktig komponenter som inngår i samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 38). Deretter kommer *Plan for opplæring*. Den enkelte etat skal ha egne opplæringsplaner for etaten og kompetanseoppbyggingsprogram for de ansatte. I tillegg bør kommunen ha en felles opplæringsplan for samarbeidskompetanse. Til sist er faktoren for et godt samarbeid *kunnskap og ferdigheter*. Deltakerne i et arbeidssystem må få tilstrekkelig påfyll av kunnskap som gir innsikt i og ferdigheter til å utvikle og etter hvert oppnå samarbeidskompetanse av høy kvalitet. Undervisning om kommunikasjon, kommunikasjonsprosessen og samarbeidstrening vil bidra til denne kompetansen (Glavin & Erdal, 2018, s. 39). Disse fem forutsetningen må ligge til grunn for at et samarbeid skal lykkes. Videre trekker de frem suksesskriterier som å ha felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmulighetene, struktur og organisering av samarbeidet, nytteopplevelsen og nødvendigheten av å delta, tillitt og trygghet (Glavin & Erdal, 2018, s. 42).

Videre i dette kapitlet skal jeg se på hva som kan hindre et vellykket samarbeid. *Vegring og motstand* når det gjelder endringsarbeid er ikke uvanlig. Det kan være en trussel for noen. Videre kan det oppstå *domenekonflikter*. Det er når etater verner om egen etat. Dette kan være holdninger til andre etater eller når en etat føler seg truet (Glavin & Erdal, 2018, s. 40). *Asymmetrisk fordeling* er også en faktor som kan hindre et samarbeid. Det er når noen parter opplever konsekvensene som uheldig for seg. Skal man tilføre noe til et samarbeid, må man oppleve å få noe tilbake (Glavin & Erdal, 2018, s. 41). *Profesjonsinteresser* kan også påvirke negativt. I et samarbeid er det gjerne ulike yrkesutdanninger, det kan føre til at partene har lite kjennskap til hverandre og hva deres område er. Motstridene oppgaver hos etatene, pålagt samarbeid og manglende ressurser og tid er også komponenter som vil gi samarbeidet motstand (Glavin & Erdal, 2018, s. 41).

I en samarbeidsprosess er relasjon og kommunikasjon svært viktig. Som yrkesutøver må du forholde deg til den andre som subjekt og medmenneske, til den andres opplevelse, følelser, ønsker og vilje. Å møte hele mennesket innebærer at du ikke bare møter den andre som objekt, altså en fysisk ting. Objekter håndterer man, subjekter kommuniserer og samhandler

man med (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 10). Kommunikasjon er essensen i alt samarbeid. For å lykkes i det tverrfaglige samarbeidet må vi ha kunnskap om kommunikasjon. Dialog er til en viss grad personavhengig. Faktorer som kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon blant aktørene vil spille en viktig rolle i det tverrfaglige samarbeidet. Til tross for gode rammebetingelser kan være til stede i utgangspunktet, blir ikke nødvendigvis resultatet en godt fungerende dialog. For å forstå hvilke mekanismer som er virksomme, må man blant annet studere de individuelle faktorene som kan påvirke dialogen. Virkelighetsopplevelse, erfaringer og verdinormer er svært relevante i denne sammenheng (Glavin & Erdal, 2018, s. 64). I arbeid med mennesker er kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og deltager helt avgjørende. Røkenes (2006) viser til en undersøkelse som er basert på relasjonen mellom fagperson og klient. Der kommer det frem det er viktig at fagfolkene tror på dem, tar dem alvorlig og møter dem som et medmenneske (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 16). En dyktig fagperson møter hele mennesket. Gode fagfolk kan samhandle med andre mennesker på en måte som skaper trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning. Det er viktig å forholde seg slik at andre opplever at de blir lyttet til, informert og trukket frem som aktive og ansvarlige. (Røkenes & Hanssen, 2006, s.15). Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle med de menneskene vi møter på en god og hensiktsmessig måte. En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten (Røkenes & Hanssen, 2006, s.7). Relasjoner bygges via felles opplevelser, kommunikasjon og interaksjoner. Gode relasjoner er basert på respekt, tillit, åpenhet, ærlighet, støtte og empati. Relasjonskompetanse er en viktig del av den faglige kompetanse man innehar. Profesjonelle må kunne handle og samhandle med andre mennesker. Profesjonelle med god relasjonskompetanse kommuniserer på en måte som gir mening, ivaretar hensikten med samarbeidet, ikke krenker andre og ivaretar barnets behov. Negative relasjoner vil kunne hemme kvaliteten på samarbeidets innhold og den faglige kvaliteten. Videre gir skaper det en utrygghet mellom deltagerne i samarbeidet. Det er derfor viktig at negative relasjoner avdekkes og endres så fort som mulig. Gode relasjoner fremmes av væremåte, vennlighet, høflighet, engasjement, empati, nærvær og innlevelse, evne til å være andre, lyttende, forståelsesfull, anerkjennende, og å forstå andre perspektiv (Drugli, 2016).

### ***2.2.2 Sosialkonstruktivistisk forståelsesramme av samarbeid***

Sosialkonstruktivisme brukes som en betegnelse på et perspektiv i sosiologi og andre samfunnsfag, hvor man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av de opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med (Tjora, 2019). Tjora (2019) skriver videre at retningen kan spores tilbake til Chicago-sosiologen William Isaac Thomas (1863-1947) og sosiologen Alfred Schutz (1899-1959) og det kjente Thomas-teoremet: «Det mennesket oppfatter som virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser». Dette utsagnet illustrerer hvordan aktørens fortolkninger kan ha betydning for ulike valg og samfunnets utvikling (Tjora, 2019).

En sosialkonstruktivistisk forståelsesramme av samarbeid bygger på et fundament der alle deltakerne er likeverdige. Sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid innebærer at ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i gitte sosiale og kulturelle settinger og gjennom dialogen som oppstår mellom menneskene som er involvert. I henhold til en slik forankring blir ny kunnskap og innsikt skapt i samhandling mellom mennesker. Dermed ikke som et resultat av at «eksperter» overfører sin kunnskap til andre (Moen, 2012, s.21). Dette synet forteller oss at i et team rundt en elev som trenger spesialundervisning, sitter alle deltakere med verdifull kunnskap. Foreldre, lærere, spesialpedagog og PP-rådgiver stiller alle på samme nivå fordi de er eksperter på hvert sitt felt og sammen bidrar de til at samarbeidet om en elev er basert på et godt informasjonsgrunnlag og viktig kunnskap på alle felt. For eksempel vet foreldrene hvordan barnet fungerer hjemme og hvordan det fungerer med lekser. Læreren vet hvordan barnet fungerer på skolen, i klassen og sammen med medelever. Spesialpedagogen har verdifull kunnskap når det gjelder barnets læringssituasjon. I tillegg har man PP-rådgiver som har kan hjelpe til i arbeidet med observasjon, kartlegging, vurdering og tiltak. Samarbeider disse partene godt, vil jobben som gjøres bli basert på et godt informasjonsgrunnlag der man ser barnet i ulike sammenhenger og situasjoner. Dette bidrar til at den sakkyndige vurderingen blir så riktig som mulig.

### ***2.2.3 Tidligere forskning på temaet***

Mye av forskningen som er gjort på dette område omhandler i hovedsak det individ-og systemrettede fokuset i sakkyndige vurderinger og PPT som instans. Likevel har jeg funnet en

del studier som kan fortelle oss litt om dagens praksis når det gjelder samarbeid mellom skole og PP-tjeneste og sakkyndighetsarbeid.

For at den sakkyndige vurderingen skal bli best mulig med tanke på informasjon og vurdering, er det viktig med et godt samarbeid mellom aktørene. For at PP-tjenesten skal hjelpe skolene og lærerne på en best mulig måte, er det avgjørende at samarbeidet mellom dem fungerer bra og profesjonelt. Forskning som er gjort på området viser derimot at samarbeidet ikke er like velfungerende som vi skulle ønsket. Flere studier peker blant annet på uklare rolleforventninger og rolleforvirringer. Undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) viser til at samarbeidet mellom PPT og skolen er preget nettopp uklare forventninger, men også manglende kapasitet og ressurser hos PPT. Videre skriver de at PPT befinner seg i et krysspress for hva som skal være hovedfokuset; individsaker eller systemrettet arbeid. Wettre (2012) peker på vanskeligheter for PPT å få tilgang inn i skolen. Dersom skolen og PPT har ulike forventninger knyttet til dette kan det vanskeliggjøre samarbeidet. Herlofsen (2013) sin doktorgradsavhandling viser også til funn om uklare rolleforventninger og peker videre på at skolen og PPT har ulik forståelse for hva samarbeid innebærer og når det bør være et samarbeid. Herlofsen skriver videre at et viktig tiltak som flere skoler har iverksatt for å skape en arena for samarbeid mellom PPT og skole er organisering av spesialpedagogiske team. Det spesialpedagogiske teamet kan fungere som et møtepunkt mellom PPT og skolen for å diskutere bekymringer knyttet til elever. Her kan det være muligheter for å diskutere anonyme elevsaker før de blir vurdert tilmeldt til PPT. Videre kan det spesialpedagogiske teamet være en møteplass for instansene når eleven eventuelt er henvist og videre når den spesialpedagogiske opplæringen skal planlegges og vurderes. Voll (2012) sin studie peker også på utydelige rolleavklaringer. Lærerne er usikre hva de kan forvente av PPT og hva PPT ønsker av dem. Videre påpekes det at lærerne ønsker at PPT skal komme tettere på og være på skolen mer regelmessig. Studien viser også at lærerne er positive til at PPT innehar en litt annen kompetanse enn dem selv, men ønsker mer konkret hjelp i klasserommet. Når det gjelder tilråding viser Herlofsen (2013) at PPT i stor grad er generell i tilråding av realistiske opplæringsmål. Det er kun en av sakene som har en tilråding av realistiske opplæringsmål opp mot læreplanverket og elevens utviklingsmuligheter. PPT har i liten grad tilrådd realistiske opplæringsmål som gir skolene noe å bygge videre på i sitt arbeid med IOP.

I Nordahlrapporten (2018) gis det inntrykk av at PP-tjenesten er en individbasert tjeneste langt vekk fra barnehager og skoler i deres respektive kommuner og at PP-rådgiverens spesialpedagogiske kompetanse ikke blir brukt effektivt nok ut der barn og unge befinner seg. (Nordahl, m.fl., 2018, s. 8). PP-tjenesten og Statped har for stor avstand til den daglige praksis i barnehage og skole. Både PP-tjenesten og Statped er tjenester som befinner seg langt fra praksisfeltet, og de bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærer og andre ansatte i barnehager og skoler. Det er dessuten etablert henvisningssystemer som krever mye av barnehager og skoler for å kunne få hjelp (Nordahl, m.fl., 2018, s. 217). Rapporten påpeker også at det bruke mye tid på sakkyndige vurdering, og skriver blant annet følgende:

Det individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes. Rettighetsorienteringen har også som konsekvens at særlig ansatte i PPT med høy kompetanse, bruker mye av tiden sin på arbeid som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten på den praksis barn og unge møter. Det er et paradoks at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger, mens barn og unge ofte møter assistenter (Nordahl, m.fl., 2018, s. 217).

Tveitnes (2018) sin doktorgradsavhandling «sakkyndighet med mål og mening» viser til funn der sakkyndig vurdering fremdeles er bygget på instusjonalisert praksis, der tester og kartlegging og trumfer observasjoner, erfaring og samtaler med elev, lærer og foresatte. Dette munner ut i et hierarki der ekspertene PPT sitter på toppen og eleven selv er på bunn. PPT fokuserer også på vansker og diagnoser fremfor muligheter og styrker. Ofte blir problemene knyttet til eleven selv og hans egenskaper, mens miljø og sammenhenger er mindre viktig. PP-tjenestens sakkyndighetsprosess er med andre ord preget av en tradisjonell praksis. Stobie (2002) i sin studie konkluderer med det samme, dette for 18 år siden. Mjøs (2007) peker også på et ensidig og individrettet fokus, der den sakkyndige vurderingen i liten grad vurderer det ordinære opplæringstilbudet. Tveitnes (2018) finner videre i sin doktorgardavhandling at lærerne ønsker mer fokus på systemrettet arbeid og forebygging. Det kommer også frem i studien at dette er noe PPT selv ønsker, men på grunn av at antall henvisninger fra skolen er så høyt, har de ikke kapasitet til å drive så mye med systemrettet arbeid som de selv ønsker. Dette kommer også frem i Idose (2006) sin studie, der PP-rådgivere assosierte forebyggende systemrettet arbeid som mer positive aspekter ved jobben, fremfor individrettet arbeid. Med

andre ord ønsker PP-rådgiverne selv og drive mer med systemrettet arbeid, men har ikke tid til dette fordi antall henvisinger når det gjelder sakkyndige vurderinger er så høyt.

En ny artikkel skrevet av Moen, Rismark og Sølvberg (2020) om rådgiverrollen i PPT er en studie basert på 75 PP-rådgiveres individuelle refleksjonslogger fra et samlingsbasert universitet basert i regi SEVU PPT (2014-2018). I analysen av datamaterialet fant de at PP-rådgiverne var opptatt av kvaliteten på kontakten og samarbeidet med skolen. I den sammenheng var de opptatt av å ha gode relasjoner til samarbeidspartnere. Videre forteller de fra studien: «Skoler, lærere og også foreldre har tradisjonelt henvendt seg til PPT dersom de er bekymret for enkeltbarn. Forventningen har ofte vært at en «ekspert» utenfra skal bidra til ytterligere forståelse av en sak samt komme med forslag til mulige løsninger og tiltak. PP-rådgiverne i denne studien reflekterer på en annen måte, da de fremhever betydningen av å samarbeide». (Moen, Rismark & Sølvberg, 2020, s.8). Videre i studien henviser de til konkrete sitater fra PP-rådgiverne som deltok i studien. Blant annet forteller en rådgiver at de ønsker å unngå «enveisvurdering», og at samarbeid mellom aktuelle involverte er nødvendig. En annen PP-rådgiver forteller at PP-rådgiverens rolle blir til i samarbeid med andre, og kan derfor ikke ses uavhengig av samarbeidspartnere (Moen et.al, 2020, s.8). Denne studien viser at PP-rådgiverne selv verdsetter et godt samarbeid og er opptatt av gode relasjoner til skolene og lærerne. De ønsker ikke at de som PP-rådgivere skal komme inn som eksperter å overføre kunnskap til de andre deltagerne i samarbeidet.



### **3. Metode**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det metodiske aspektet ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, og komme med begrunnelser for de valgene jeg har tatt. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: «*Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinnet samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides*». Det er alltid problemstillingen som bestemmer metode. I forbindelse med min problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, og da nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju.

Først i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteorien i denne studien. Her vil natur- og samfunnsvitenskapen bli belyst. Mitt ontologiske og epistemologiske utgangspunkt vil også bli nevnt, samt det hermeneutiske vitenskapssynet. Følgende vil det kvalitative forskningsintervjuet være i fokus. Til sist vil selve forskningsprosessen bli belyst og begrunnet.

#### **3.1 Vitenskapsteori**

Naturvitenskap forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Det er ikke mulig å diskutere med, eller spørre ut, disse studieobjektene, enten det dreier seg om atomer, gener, celler eller dyr. Forskeren er på den måten tilskuer på det som skal studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s.27). Samfunnsvitenskap forsker på feltet som omhandler mennesker. Mennesker har i motsetning til naturvitenskapens meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Samfunnsforskning må ta hensyn til et mangfold av meninger og oppfatninger, som forandrer seg hele tiden. Forskeren er en deltaker i samfunnet, og kan derfor ikke være en tilskuer til det man studerer (Johannessen et.al 2017, s.27). Man sier at samfunnsforskeren er deltager på flere måter. For det første lever de som regel selv i det samfunnet som skal studeres. For det andre må forskeren oftest kommunisere med dem de ønsker informasjon om eller fra, for eksempel intervju eller spørreskjema. For det tredje blir resultater fra forskningen formidlet tilbake til samfunnet. Med andre ord ser man at samfunnsvitenskapen er veldig stort og avansert, og det kreves flere framgangsmåter og metoder. Et skille som er typisk i samfunnsvitenskapelig metode er kvantitativ og kvalitativ metode, dette skal jeg komme tilbake til senere i kapitlet. (Johannessen et.al 2017, 2017, s.27). Studiens problemstilling er: «*Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinnet samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides*». I denne studien har jeg

sett på mennesker, og det samfunnet de befant seg i. Konkret var jeg som forsker inn i skolen og så på samarbeidet mellom kontaktlærer og PP- rådgiver. Studien faller derfor innenfor samfunnsvitenskapen. Her måtte jeg som forsker ta hensyn til mine og andres meninger, oppfatninger og erfaringer om samfunnet de levde i.

Når det gjelder vitenskapsteoretisk ramme, kan denne studien ses i innenfor sosialkonstruktivismen. En konstruktivistisk tilnærming omhandler at mennesket har en aktiv, deltakende og ansvarlig rolle i studien, noe som er aktuelt i denne studien fordi min rolle som forsker står sentralt (Postholm, 2010). I tillegg betyr det at den sosiale, historiske og kulturelle konteksten man befinner seg i, får betydning for forståelsen av omverdenen. Man betrakter virkelighetsforståelsen til mennesker som stadig blir formet av opplevelsene de har, situasjoner de befinner seg i og hvem de kommuniserer med (Tjora, 2019). Sannhetsbegrepets innhold og forståelse avhenger således av vitenskapsteoretisk forankring (Kvernbekk, 2002). Det sentrale her er hvordan vi oppfatter verden, ikke nødvendigvis hvordan den faktisk er.

### ***3.1.1 Ontologi og epistemologi***

Når man forholder seg til et datamateriale er begrepene *ontologi* og *epistemologi* sentral. Ontologi er læren om det som faktisk eksisterer, det vil si læren om hvorvidt og på hvilken måte noe finns. Epistemologi eller erkjennelsesteori er læren om viten eller kunnskap (Brottveit, 2018, s. 23). I kvalitativ forskning er den ontologiske forutsetningen at det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon. Forsker og forskningsdeltakere kan dermed oppleve verden ulikt. Epistemologi henger sammen med ontologi, fordi det handler om hvordan vi skal få tak i de ulike synene på verden. Den epistemologiske forutsetningen er at kunnskap blir skapt i møte med mennesker. Med andre ord ble kunnskap dannet i møte mellom meg og forskningsdeltakeren. For at dette skulle fungere optimalt, var det viktig at vi hadde en positiv relasjon, noe jeg opplevde at vi hadde (Nilsen, 2012, s. 25). I denne studien forstås epistemologi i kvalitativ forskning som forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Dermed vil denne oppgaven være et resultat av ontologisk og epistemologisk forståelse i en sosialkonstruktivistisk kontekst.

Det innebærer at virkeligheten og kunnskap blir skapt mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm, 2010). For dette forskningsprosjektet vil det bety at virkeligheten blir

skapt mellom deltakerne og forskeren i intervjusituasjonen. Den nye kunnskapen og virkeligheten blir dannet mellom informantene og meg som forsker gjennom det kvalitative intervjuet. I tillegg har min rolle som forsker avgjørende betydning for planlegging, gjennomføring og tolkning av intervjuene.

### **3.1.2 Vitenskapssyn**

Vitenskapssyn handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten. Forskningens hovedoppgave er å bidra til å begrunne kunnskap som gjør at vi kan forstå mer av virkeligheten. Hvordan vi tenker og handler preges blant annet av kunnskap og erfaring. Utgangspunktet for kunnskapstilegnelse er nysgjerrigheten vår, og ønsket om å finne ut noe. Våre forestillinger eller oppfatninger bestemmer hvordan vi søker etter kunnskap. Ulike syn på kunnskap er derfor viktig i vitenskapsteorien (Brottveit, 2018, s. 16). I vitenskapsteorien kan man skille mellom tre hovedretninger: Det positivistiske vitenskapssynet, Det hermeneutiske vitenskapssynet og det poststrukturalistiske vitenskapssynet (Brottveit, 2018, s.17).

Det positivistiske vitenskapssynet er en retning som er stor innenfor det naturvitenskapelige feltet. Utgangspunktet til dette synet er at det kun er kunnskapen som er sikker og beviselig, som kan kalles vitenskapelig (Brottveit, 2018, s.26). Positivistisk vitenskap omtales gjerne som *forklarende vitenskap*. I vitenskapelige sammenheng innebærer å angi eller begrunne årsaken til at noe bestemte fenomener inntreffer. Et eksempel på dette er hvorfor koker vannet ved 100 grader og lignende, dette er det mulig å gi vitenskapelige forklaringer på.

Naturvitenskapens mål er å finne frem til allmenne lover (Brottveit, 2018, s.26). Det positivistiske kunnskapssynet legger et viktig grunnlag for det som i dag kalles kvantitative metoder, det vil si standardiserte metoder som søker kunnskap som er målbar. Kvantitative metoder danner grunnlaget for statistiske framstillinger, tabeller eller grafiske figurerer (Brottveit, 2018, s. 27).

Det hermeneutiske vitenskapssynet har tradisjonelt sett sin retning innenfor human- og samfunnsvitenskapen. Forståelse innenfor denne vitenskapelige sammenheng blir forankret til studier av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer. Man sier gjerne at dette er meningsfulle data, fordi slike fenomener må forstås og fortolkes i sin egen kontekst for å gi

mening Hermeneutikk omtales som *fortolkende vitenskap* (Brottveit, 2018, s. 29).

Sammenlignet med det positivistiske vitenskapesidealet der målet er å avdekke årsakssammenhenger og lover, er hermeneutikkens mål å forstå og fortolke mening i et datamateriale og å konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten som skal studeres. Hermeneutikken har vært spesielt viktig for utviklingen av kvalitativ forskning (Brottveit, 2018, s. 29).

Det poststrukturalistiske vitenskapssynet oppsto i Frankrike i 1960-årene med filosofer som Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) og Roland Barthes (1915-1980). (Brottveit, 2018, s. 30). Man kan på mange måter si at det poststrukturalistiske synet på mange måter er et kritisk alternativ, særlig til positivismen, men også til hermeneutikken. Foucault viste gjennom sine samfunnskritiske analyser hvordan språk og makt henger sammen, og påvirker måten vi tenker og handler på. Akkurat dette er viktig for poststrukturalistene. (Brottveit, 2018, s. 30). Å studere fenomener i denne retningen kan bidra til større bevisstgjøring omkring maktrelasjoner i et samfunn, mellom mennesker og tekster. Et eksempel på dette kan være å studere hvordan mennesker rekrutteres inn i bestemte yrkesroller (Brottveit, 2018, s. 30). I likhet med hermeneutikken er det poststrukturalistiske synet av den oppfatning av at verden er sosial konstruert. Dette betyr at de har en oppfatning av at fenomenene vi omgir oss med er menneskeskapt, at man kan ha forskjellige måter å forstå på og at det ikke eksisterer en bestemt sannhet. Det som likevel gjør disse to retningene forskjellig er at det poststrukturalistiske synet vektlegger i stor grad sosiale strukturer og maktrelasjoner som er knyttet til språk og hvordan språklig makt virker i praksis. Hermeneutikken på sin side er mer fokusert på intensjon av å forstå og fortolke mening og å konstruere nye meningssammenhenger gjennom å studere sosiale fenomener (Brottveit, 2018, s. 31).

I min studie skulle jeg se på menneskers opplevelse av et fenomen som er samarbeidet mellom kontaktlærer og PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Oppgaven faller derfor innenfor det hermeneutiske vitenskapssynet. Hermeneutikkens mål er å tolke og forstå data som blir innhentet. Som forsker går man inn med sin forforståelse i samtale med andre, og konstruerer nye meninger i samtale med forskningsdeltageren (Brottveit, 2018, s. 29). Som

regel er kvalitative studier hermeneutiske av natur, nettopp fordi at man må kommunisere eller forholde seg til andre. Alle har en forforståelse av verden, og den er alltid med oss. Som forsker leste jeg mye om dette temaet, både forskning og teori. Jeg hadde derfor opparbeidet meg en forforståelse på området da jeg gikk inn i intervjusituasjonen. Når jeg intervjuer får jeg ny kunnskap og innsikt fra deltageren som jeg videre må tolke og forstå.

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Kvantitative metoder kjennetegnes i stor grad av standardisering, bredde/struktur og selektivitet og er forankret i positivismen. Et kvantitativt forskningsdesign er egnet for å gi en oversiktskunnskap og for å undersøke mangold i befolkningen. Det er presist i formen, og søker data som kan underbygges statistisk og gi grunnlag for generalisering (Brottveit, 2018, s.69). På andre siden har vi kvalitative metode. Denne metoden brukes når man ønsker å gå i dybden på et felt, og prøve å forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med. Kvalitativ forskning kan innhente data/kunnskap på gruppe- og individnivå, og den har en klar forankring i hermeneutikken. Kvalitative metoder er som oftest en samtale, der både forskeren og forskningsdeltakeren deltar (Brottveit, 2018, s.65). I denne studien søkte Jeg som forsker å gå i dybden på et felt, som var samarbeidet mellom kontaktlærere og PPT iht. en sakkyndig vurdering. Data ble innhente på individnivå, og tre forskningsdeltakere deltok. Jeg ønsket å få opplevelser og erfaringer på en dypere plan. Oppgavens ståsted ble derfor plassert i det kvalitative feltet.

Et kvalitativt forskningsintervjuet er gjerne et dybdeintervju eller et samtaleintervju. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i fylldig og god informasjon hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Hvis man ønsker menneskers erfaringer, tanker, og følelser, er et kvalitativt forskningsintervju særlig godt egnet (Dalen, 2008). Som oftest er det åpne spørsmål og på den måten blir intervjuet mer en samtale. Det mest vanlige er en-til-en samtale. Når forskeren intervjuer er det vanlig å ta i bruk en intervjuguide som forteller hvilke temaer som skal tas opp. Intervjuguiden setter strukturen for intervjuet. Den kan variere fra strukturerte spørsmål som gir liten eller ingen mulighet for variasjon eller utdyping underveis. Dette kalles et strukturert intervju. På motsatt side har vi et ustrukturert intervju. Den har en åpen intervjuguide tar utgangspunkt i temaer som utgangspunkt for samtalen, her er det rom for digresjoner og utdyping. En tredje variant er et halvstrukturert

eller semistrukturert intervju. Det er en mellomting mellom de to første. Her består intervjuguiden av faste hovedspørsmål, men det gis rom for utdyping og tilleggsspørsmål underveis (Brottveit, 2018, s.65). I denne forskningsprosessen ble semistrukturert intervju tatt i bruk. Her var ikke jeg som forsker bundet til intervjuguiden på samme måte som i et strukturert intervju. En fordel med et slikt intervju er at man kan gå i dybden på spørsmål, og stille tilleggsspørsmål hvis det er noe man finner interessant. På den måten blir intervjuet svært innholdsrik og interessant. Et semistrukturert intervju har en viss struktur, samtidig som den er fleksibel. Brinkmann (2015) skriver også at et slikt intervju egner seg godt hvis man skal studere sosiale samspill og møter mellom mennesker, noe jeg skulle gjøre. Intervjuguiden ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 3).

I kvalitative forskningsintervju er jeg som forsker det viktigste redskapet i innsamling av data fordi jeg vil påvirke forskningsfeltet (Lincoln & Guba, 1985). Temaet for studien er valgt med utgangspunkt i mine interesser, noe som kan påvirke datamaterialet. Likedan vil spørsmålene jeg stiller til forskningsdeltager påvirke hva vedkommende forteller. Derfor vil relasjon mellom meg og informanten ha innvirkning på datamaterialet. Det er viktig at jeg som forsker møter forskningsfeltet med et åpent sinn, og da måtte jeg på forhånd klargjøre min subjektivitet. Det betyr at mine antagelser om hva jeg tenker om samarbeidet mellom kontaktlærer og PP-rådgiver må legges bort. Den gjensidige påvirkningen mellom mitt og kontaktlærerens perspektiv vil være med på å definere og gi retning for studien (Postholm, 2005).

### **3.3 Forskningsprosessen**

#### ***3.3.1 Valg av informanter***

Oppgavens problemstilling er «Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinn samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides». Det er kontaktlærerens opplevelse av dette fenomenet som skulle undersøkes, det var derfor naturlig å intervju kontaktlærere. I tillegg ble det gjort en avgrensing på barneskole. For at studien skulle bli mest mulig troverdig, var jeg opptatt av å intervju kontaktlærere som har jobbet i skolen i noen år, og på den måten har bygget seg opp erfaring innenfor skolevesenet, men også samarbeidserfaring inn mot PPT. I tillegg var det viktig for meg som forsker at deltagerne ønsket å fortelle åpent, ærlig og reflekterende over praksisen de opplevde omkring dette samarbeidet, slik at svarene

ikke var påtvunget eller «riktig». Likevel var det viktigste at de hadde samarbeidserfaring med PPT iht. sakkyndige vurderinger. Nedenfor er en liste med utvalgsriterier:

- Kontaktlærere på barnetrinn
- Har hatt/har elever i klassen med sakkyndig vurdering
- Har samarbeidserfaring med PPT iht. sakkyndige vurderinger

### ***3.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet***

Alle forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever informantenes informerte og frie samtykke. Dette er for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Før forskningsprosjektet settes i gang skal informantene være opplyst om formålet med prosjektet, hvilken metode som skal benyttes og eventuelle følger av deltagelse. Hvis det skal gjøres lydopptak, skal informantene orienteres om hvor lenge lydopptaket blir oppbevart og hvem som skal bruke det. Informantene skal også gis muligheter til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det medfører noen konsekvenser for dem (NESH, 2015). Skjema om samtykke og informasjonsskriv ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 1).

Forskningsdeltagerne fikk informasjon om studiets tematikk og problemstilling i forkant, dette var også beskrevet i skjemaet for informert samtykke. Deltagerne ble i tillegg informert om at alt de forteller om personlige forhold vil bli behandlet konfidensielt. Her ble de videre fortalt at intervjuet tas opp via en app som tilhører universitetet, og at det blir lagret i en sky som kun jeg har tilgang på. I intervjusituasjonen kan man få informasjon om flere personer enn de som er fokus for studien. Når informantene forteller praksisfortellinger som involverer elever, har jeg som forsker et ansvar med å verne disse elevene (NESH, 2015). Som forsker har jeg i tillegg et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene. I tillegg skal forskningsmaterialet anonymiseres. Gjennom å gi skolen og informantene fiktive navn, blir anonymiteten overholdt (NESH, 2015). Jeg har valgt å ta i bruk lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Dette innebærer at jeg ikke har gitt dem fiktive navn.

### ***3.3.3 Utforming og utprøving av intervju***

I forkant av datainnsamlingen brukte jeg tiden til å lese teori om samarbeid, lover og regler knytt til spesialundervisning og tidligere forskning på området. Postholm (2005) peker på viktigheten i det å sette seg grundig inn i det emnet som skal studeres før man går inn i

forskningsfeltet, for å få til et godt kvalitativt intervju. Samtidig som jeg leste meg opp på teori, utformet jeg de overordnede kategorier og tema som jeg ønsket å ta opp i intervjuene. Posthom (2005) skriver videre at rekkefølgen på de overordnede kategoriene ikke har så stor betydning, så lenge man kommer innom alle i løpet av intervjuet. På den måten kan man styre litt selv, og stille spørsmålene der det faller naturlig. Det er nettopp dette som er fordelene med et semistrukturert intervju.

Det er som nevnt et semistrukturert intervju (vedlegg 3) som ligger til grunn for datainnsamlingen. Jeg valgte å dele inn intervjuet i tre bolker: 1. Før sakkyndig vurdering, 2. Under sakkyndig vurdering, og 3. Etter sakkyndig vurdering. På denne måten fikk jeg god oversikt, og bedre kontroll over spørsmålene. Sakkyndig vurdering er jo en helhetlig prosess, men jeg opplevde likevel at denne inndelingen fungerte veldig bra. I spørsmål vedrørende før sakkyndig vurdering lå fokuset på hva de prøvde ut selv før de meldte til PPT og hvorfor de valgte å henvise. I tillegg vart det spørsmål om når PPT kommer på skolen. Her var jeg som forsker opptatt av organisering av prosessen og hvilke faktorer som er viktig for læreren. Spørsmål som omhandlet prosessen under den sakkyndige vurderingen hadde som mål å avdekke hvordan kontakten var mellom partene var hver for seg. Tredje og siste del av intervjuet fokuserte jeg på den sakkyndige vurderingen, og den helhetlige samarbeidsprosessen.

Dalen (2004) peker på viktigheten med å gjennomføre et prøveintervju før selve intervjuet. For mange er forskerrollen uvant, og det å opptre som intervjuer kan være utfordrende. I tillegg får man testet intervjuguiden, og justere dersom det er behov. Her får man blant annet sjekket om spørsmålene er forståelige eller om det er relevant for oppgaven. Man får også en viss pekepinn på tidsbruk av intervjuet. Jeg gjennomførte to prøveintervju i forkant av intervjuene. Jeg endret ikke på selve intervjuguiden, men gjorde endringer på hvordan min rolle var i intervjuet. I det første intervjuet var jeg mer deltagende og kom med noen ledende spørsmål, på det siste prøveintervju var jeg mer tilbaketrukket og lot forskningsdeltageren snakke mye mer fritt. Dette fungerte veldig godt, og intervjuet ble fyldig og informasjonsrikt. Jeg opplevde disse prøveintervjuene som svært viktig øving før de faktiske intervjuene.



### **3.3.4 Intervju og transkribering**

Før jeg startet datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste / (NSD). Med bakgrunn i at jeg skulle ta intervjuene opp på en diktafonapp og at slike lydopptak ikke regnes som anonyme, var studien meldepliktig. Ved søknad om tillatelse, fant NSD behandlingen av personopplysninger tilfredsstillende (vedlegg 2).

Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar 2020. Det var ca. 2 uker mellom hvert intervju, noe som gjorde at jeg fikk transkribert intervjuene hver for seg, og mens det enda var ferskt. Selve intervjuet ble tatt opp med en app som UIO har utviklet. Via feide-innlogging fikk vi tilgang på denne. Opptakene ble lagret i en sky, som kun jeg hadde tilgang til. Intervjuene hadde en varighet på ca. 45 minutter. Etter hvert intervju noterte jeg ned mine tanker. Fordelen med å bruke lydopptak var at jeg kunne være hundre prosent til stede under selve intervjuet, uten å stresse med notering og lignende. Det var også en fordel når det kom til transkribering, da jeg kunne ta det i mitt eget tempo. På den måten ble intervjuene ble transkribert så nøyaktig som mulig. Tilsammen hadde jeg 28 sider med transkribert tekst når denne prosessen var ferdig.

## **3.4 Analyse og tolkning**

Analyse og tolkning er en sammensatt prosess som glir over hverandre. Likevel er det viktig å merke seg at det er forskjeller mellom disse. Å *analysere* betyr å dele opp i deler eller elementer. Målet her er å komme fram til en mening eller ett budskap, å finne mønster i datamaterialet. Når data er analysert, kan forskeren trekke en konklusjon som svarer på problemstillingen. Å *tolke* betyr å sette noe i en større sammenheng. I en forskningsprosess betyr det at forskeren ser på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det han undersøker. Fortolkning handler om å få tak i mening som ikke har sett dagens lys. Her er det vanlig å se funnene opp imot relevant teori, og prøve å forstå å forklare funnen fra forskningen. Når data er ferdig tolket, bør forskeren ha oppnådd formålet med studien (Johannessen et.al 2017, s.162).

I kvantitative data er det ikke nødvendig at de som har samlet inn dataene, også må analysere dem. I kvalitativ forskning derimot, er det motsatt. Der bør de som har samlet inn datamaterialet, også analysere dem. Dette på bakgrunn av at teorier, hypoteser og forskerens forforståelse er sentral i analysedelen (Johannessen et.al 2017, s.161). På bakgrunn av metoden som blir tatt i bruk, er meningsinnholdet i empirien viktig. Hermeneutikk og fenomenologi bygger på de samme grunntankene, som baserer seg på å forstå og fortolke andre mennesker subjektive opplevelser, fra deres ståsted (Brottveit, 2018, s. 147). I studien søker jeg å oppnå innsikt i hvordan enkeltpersoner tenker, forstår og opplever et fenomen, som er opplevelse av et samarbeid. For å kunne forstå andres erfaring- og opplevelsesverden er det avgjørende å studere måten de uttrykker seg på og hvordan de erfarer/oplever fenomenet som skal studeres (Brottveit, 2018, s. 147). Denne studien spør etter kontaktlærerens opplevelse av samarbeidet med PPT iht. den sakkyndige vurderingen. Det er derfor kontaktlærerens subjektive opplevelse av dette samarbeidet som vil ligge til grunn for dette datamaterialet, og som skal tolkes.

Når det gjelder analyse og tolkning i denne studien kommer Malterud (2011) sin modell til å ligge i grunn. Hun viser til fire steg: 1.Helhetsinntrykk, 2.Koder, kategorier og begreper, 3. Kondensering, og 4. Sammenfatning.

For å få et helhetsinntrykk av intervjuene leste jeg gjennom intervjuene og søkte etter interessante og sentrale funn og begrep. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at man i dette stadiet skal komprimere materialet. Jeg måtte derfor passe på å ikke bli for detaljert. En måte som fungerte for meg var å se om det var noe som gikk igjen, og ut ifra det så delte jeg opp i hovedtemaer. Jeg markerte det som var relevant, og fjernet irrelevant informasjon. På denne måten fikk jeg komprimert datamaterialet mest mulig. Jeg fokuserte hele tiden på å være åpen mens jeg jobbet, for å unngå å dra tidlige konklusjoner. Dette kan være utfordrende i dette stadiet (Johannessen et.al 2017, s.173). Når jeg hadde komprimert datamaterialet mest mulig, var neste steg å se på det komprimerte innholdet på et dypere plan. Å kode betyr å sette merkelapper eller navn på utsnitt av teksten. Dette kan for eksempel være enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt som gis navn (Johannessen et.al 2017, s.174). Jeg markerte ord og setninger som gikk igjen. Denne kodingen hjalp meg i å organisere betydningsfull informasjon. I tillegg påpeker Johannessen et.al (2017) at det også bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir enklere å analysere. Når materialet var ferdig

kodet, organiserte jeg dette i kategorier. På denne måten fikk jeg god oversikt over meningsinnholdet i grove trekk, noe som gjorde at jeg kunne å begynne å se etter funn i studien, og sette i gang med modellens tredje steg som er kondensering av materialet. Her kan man ta i bruk tabeller eller matriser for å organisere kodene. Etter dette trinnet får man oversikt over meningsinnholdet i grove kategorier, noe som legger grunnlaget for å begynne å se etter funn i forskingen. (Johannessen et.al 2017, s.176). Den siste fasen er sammenfatning eller rekontekstualisering. Her gikk jeg tilbake i de forrige stegene for å se om inntrykket var det samme ved det opprinnelige materialet. I mitt tilfelle samsvarte førsteinntrykket med det ferdige analyserte materialet. Hadde det ikke gjort det, måtte jeg gått tilbake for å finne ut hvor det har gått galt i prosessen. En feil som kan oppstå er at man har fått ny kunnskap og forforståelse gjennom studien, noe som gjør at koder og kategorier må endres (Johannessen et.al 2017, s.176). I et hermeneutisk lys starter analysen i det man kommuniserer med forskningsdeltager. På dette stadiet er man som forsker fersk i temaet, ting kan derfor endres underveis i prosessen. Det er dette som kalles den hermeneutiske sirkel. Man møter forskningsdeltageren med en forforståelse, i samtale med deltagerne vil denne endres (Brottveit, 2018, s. 36). Dette vil igjen påvirke sammenfatningen.

Etter at datanalysen var gjennomført var det flere sentrale funn og fellesfaktorer som gikk igjen hos alle tre lærerne. Ut ifra dette delte jeg funnene i to overordnede kategorier, hvor den første om handlet organisering og samordning, og den andre dreide seg mer om opplevelsen av samarbeidet. Dette resulterte i disse overordnede kategoriene: *samordning og opplevelsen av å bli lyttet til/tatt på alvor*. Videre har jeg valgt å dele disse kategoriene i underkategorier igjen. I den første kategorien, samordning, vil jeg belyse funnene rundt ressursteam, tilgjengeligheten på telefon og e-post og viktigheten av fast kontakt. I den andre overordnede kategorien vil fokuset ligge på samtale med PP-rådgiver, vektlegging i den sakkyndige vurderingen og hva som er viktig for kontaktlærerne i denne prosessen.

## **3.5 Etiske betraktninger, validitet og reliabilitet**

### ***3.5.1 Etiske betraktninger***

I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes. Det er vanligvis et krav at man anonymiserer gjenkjennelige detaljer, og at man behandler sensitive

opplysninger med varsomhet. I intervjuundersøkelser som omhandler sensitive temaer, er det ofte nødvendig å innhente et skriftlig samtykke (Nesh, 2015).

Silverman (2006) fokuserer på tre regler om etikk når det gjelder forskning på mennesker. Den første er informert samtykke. Som nevnt skrev forskningsdeltagerne under på et samtykkeskjema (vedlegg 1). Informantene skrev under på at de deltok frivillig i studien, og det ble gitt opplysninger om muligheten til å trekke seg og eventuelt angre på deltagelse. I forkant fikk deltagerne skriftlig informasjon om studien, og hvilke tema som skal belyses. Den andre regelen setter søkelyset på konfidensialitet. Dette punktet omhandler at studien ikke skal presentere personlig data som kan være sporbart. I denne studien er naturligvis navn, arbeidsplass og skole er anonymisert. PP-tjenestene som skolene er brukt blir også automatisk anonymisert. Intervjuet ble tatt opp på en app, som direkte ble lagret i en sky som tilhører Nord Universitet, og som kun jeg hadde tilgang til. Det tredje punktet er konsekvenser av deltagelse. Forskningsdeltaker skal ikke få konsekvenser av å delta på dette prosjektet. I og med at personlig data er anonymisert, vil ikke studiens resultat påvirke deltagerne på noe som helst måte. Silverman (2006) peker også på at man ikke skal på spørsmål som kan støte deltagerne. Et tiltak for å unngå dette var å gjennomføre prøveintervju, her fikk jeg raskt en oppfatning av spørsmålene til intervjuguiden, både når det gjelder spørsmålstilling og formulering. Som forsker er det også viktig at man opptrer objektiv og lyttende, det er deltagerne som sitter på svaret, og man skal ikke påvirke svarene på noen som helst måte. Dette innebærer blant annet at man ikke skal gå inn i en diskusjon om det er noe du er uenig i, og heller ikke stille spørsmål som fører til ledende svar eller svar jeg ønsker. Jeg som forsker lot deltageren fortelle sine erfaringer fritt uten min innblanding, og på den måten ble intervjuet så «riktig» som mulig. Jeg hadde alltid i bakhodet at det er deres opplevelser og erfaringer jeg er ute etter og det er de som sitter på svarene for studien.

### ***3.5.2 Validitet***

Validiteten sier noe om troverdigheten til studien som er gjennomført. Målet er å sikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av datamaterialet. Det er viktig å merke seg at en kvalitativ studie aldri kan bli gjennomført på akkurat samme måte en gang til, dette fordi funnene er avhengig av den konteksten der forskingen fant sted (Nilsen, 2012, s. 142).

Et punkt for å styrke validiteten er «member-checking» som betyr å gå tilbake til forskningsdeltager for å spørre om de kjenner seg igjen i tolkningen om hva de hadde sagt i intervjuet. Etter transkribering sendte jeg intervjuene til hver enkelt, slik at de fikk lese mine tolkninger, og komme med innspill dersom jeg hadde misforstått eller skrevet noe de ikke kjente seg igjen i. «Member-checking» bidrar til å avgjøre nøyaktigheten og troverdigheten i studien. Her får man dobbeltsjekk om deltageren kjenner seg igjen i tolkningen som er gjort (Nilsen, 2012, s. 142). «Member-checking» kan også innebære å spørre om det er noe man er usikker på. Det var for eksempel et tilfelle der jeg var usikker på deltagerens utsagn. Jeg kontaktet derfor vedkommende og fikk oppklart dette.

Et annet punkt er å sjekke funnene opp mot teori. I hermeneutikkens lys går man inn med sin forforståelse som kan være bygget på lesing av teori, hvis dataanalysen viser det stikk motsatte av teori på samme område, bør man gå tilbake til datainnsamlingen å dobbeltsjekke prosessen (Nilsen, 2012, s. 142). I dette tilfelle opplevde jeg at mine data og forskning/funn på det samme området ikke samsvarte. Jeg brukte derfor ganske lang tid i analyse og tolkningsprosessen for å sjekke ut dette. I tillegg gjennomførte jeg som nevnt to prøveintervju for å kvalitetssikre meg selv som forsker og intervjuguiden, både innhold og formidling. Dette opplevde jeg var til stor hjelp når de faktiske intervjuene skulle gjennomføres.

### **3.5.3 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler pålitelighet og troverdighet og vurderes på grunnlag av måten forskeren har innhentet, bearbeidet, fremstilt, tolket og analysert datamaterialet sitt på. Reliabiliteten må med andre ord vurderes i alle faser i forskningsprosessen (Brottveit, 2018, s. 143). For å styrke oppgavens reliabilitet er det viktig å vurdere om det er noe som har bidratt til å påvirke intervjusituasjonen. Det kan for eksempel være om forskningsdeltager har forstått spørsmålene eller om spørsmålene er med på å påvirke svarene. Jeg var veldig oppmerksom på dette punktet, og ba de gi beskjed om noe var uklart. Ved hjelp av prøveintervjuene fikk jeg også testet spørsmålene og rettet opp i enkelte formuleringer.

Et annet viktig poeng for å styrke reliabiliteten er at intervjuet er transparent, altså gjennomskiktig. Det skal komme tydelig frem hvordan forskeren har gått frem i prosessen for å

innhente data. Jeg fikk tak i mine informanter via felles kjente og selve intervjuet ble tatt opp med en diktafonapp. Dette betydde at jeg hadde mulighet til å høre intervjuet flere ganger, og kunne spole frem og tilbake som jeg ønsket. På den denne måten ble intervjuet transkribert så nøyaktig som mulig. Det gjorde også at jeg fikk være 100 % tilstede under selve intervjuet, uten å måtte skrive ned det som ble sagt. Intervjuene foregikk derfor uforstyrret, og uten stressmomenter.

## **4. Resultatkapittel**

I dette kapitlet skal resultatet fra datamaterialet presenteres. I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre lærerne var gjennomgående positive når de reflekterte over samarbeidet med PPT. Ingen kom med negative eller kritiske kommentarer eller ytringer om kontakten med tjenesten. Analysen av datamaterialet resulterte i to hovedkategorier, hvor den ene viser at lærerne var opptatt av samordning, og den andre viser at lærerne var opptatt av samarbeid, det vil si opplevelse av å bli tatt på alvor i møter med PPT. Begge kategoriene har underkategorier. Under presenterer jeg først empiri og analyse. Empirien blir analysert i lys av relevant teori. Hver kategori avsluttes med drøfting.

### **4.1 Samordning**

Analysen av datamaterialet viste at lærerne var opptatt av samordningen og hvordan det la til rette for et velfungerende samarbeid. Etter at analysen av datamaterialet var gjennomført valgte jeg å dele kategorien samordning i følgende tre underkategorier: Ressursteam, telefon/e-post, og fast kontakt. Disse faktorene bidrar til å skape en nærhet til PP-tjenesten. Først blir empiri presentert, og deretter analysert i lys av relevant teori. Til sist kommer drøfting.

#### ***4.1.1 Empiri og analyse***

Alle lærerne hadde skoler som besto av et *ressursteam*. I forkant av henvisning til PPT, var det normal praksis å melde eleven til dette teamet først. Dette for å drøfte elevens utfordringer og prøve ut andre metoder, før en eventuell videre henvisningen til PPT. Ressursteamet til lærer 1 og 2 besto av en fast PP-rådgiver, samt spesialpedagoger. Ressursteamet til lærer 3 besto av tre spesialpedagoger og rektor, de hadde møte hver uke. Ut ifra empirien ser vi at læreren opplever ordningen med ressursteam som svært positiv for prosessen. Lærer 1

fremhever at hun alltid vet når PP-rådgiver er på skolen som positivt. Dette er også noe lærer 2 trekker frem som en positiv faktor.

Lærer 1: *«Jeg som kontaktlærer melder eleven til ressursteamet på skolen. Der er det også en fast PP-rådgiver. De har en fast møtedag i uken, så jeg vet alltid når vedkommende er der. Det synes jeg er positivt».*

Lærer 2: *«Vi har et ressursteam på skolen, der vi tar å henvende oss først og deler vår bekymring. Der er det en fra PPT med på møte. Her forteller vi hvordan vi opplever eleven, hva som er vanskelig, hva eleven får til. Så får vi alltid beskjed om å gjør tilpasninger i klasserommet først. Prøve forskjellige ting å se hva som funker. Vi har ressursteam en dag annenhver uke, og da vet jeg når PP-rådgiver er på skolen vår i tilfelle det er noe jeg lurer på. Det fungerer veldig bra.».*

Lærer 3: *«Når vi er bekymret for en elev så kontakter vi ressursteamet på skolen med ei intern bekymringsmelding. Der er det spesialpedagoger og rektor som sitter. Tre spesialpedagoger og en rektor. De har faste møter hver uke. Så vi sender ei henvisning til de om hva som er utfordringen, og hva vi ønsker hjelp til. Så er det ofte slik at hvis det er fagvansker så blir det en runde med intensivkurs med f.eks lesing, skriving eller matematikk. Med atferd er det litt slik at «hva kan det her være?», er det noe vi har sett, er det i enkelte timer osv. Hvis de ser at dette er noe vi ikke kan gjøre noe med så blir det henvist videre til PPT»*

I tillegg til faktoren med ressursteam, er PP-rådgivernes *tilgjengelighet på mobil og/eller e-post* noe som blir nevnt flere ganger i intervjuene. Selv om skolen hadde faste og jevnlig møter i ressursteam, kunne det dukke opp spørsmål som man trengte raskt svar på. Alle lærerne opplever at PP-rådgiver er lett tilgjengelig når de er på kontorene sine. Videre opplevde de å kunne kontakte dem hvis det var noe de lurte på, og får raskt svar. Lærer 1 forteller at hun opplever å bli inkludert i prosessen, og må ikke jobbe for å bli hørt. Dette er også noe lærer 2 forteller, og påpeker at hun får raskt svar hvis det er noe spesielt hun lurer på. Lærer 3 peker også på det ikke er vanskelig å ta kontakt, dersom det skulle være noe.

Lærer 1: *«De sitter på sitt kontor å gjøre sine vurderinger, og jeg vet ikke hva som skjer når de gjør det. Samtidig så føler jeg ikke at det gjør noe, fordi dette er en person jeg ser jevnlig*

*på skolen, og da kan vi på en måte snakke litt om hvordan det går da, eller så kan jeg bare ringe eller sende mail. Ellers er det bare å vente på at de blir ferdige. Jeg må ikke jobbe for å bli hørt og jeg opplever å bli inkludert i prosessen. Det er heller slik at man må jobbe ekstra for å bli hørt før prosessen settes i gang. Det tar tid før det kommer i gang, men når de først er i gang da føler jeg ikke at jeg må jobbe for å bli hørt. Det er en stor lettelse når ballen ruller, og ting kommer i gang.»*

*Lærer 2: «De sitter jo på kontoret og utformer vurderingen, men det er veldig grei kommunikasjon med mail og slikt, det er ikke noe problem. Det var ikke noe problem å kontakte de, verken på mail og telefon. Vi merker jo at det er jo travelt, det har jeg forståelse for, men jeg opplever ikke at jeg må jobbe for å bli hørt. Er det noe jeg lurere på så sender jeg mail, og får som regel svar innen dagen etter».*

*Lærer 3: «Under utredningen er det ikke så mye samarbeid, da er det deres utforskinger, som observasjon, logos, wisc og tester. Da tar de ofte med seg eleven ut på grupperom, så da har man jo ikke muligheten til å delta på det. Det er likevel ikke vanskelig å kontakte de hvis det er noe jeg lurere på.»*

Siste underkategori i samordning er *fast kontakt*. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne snakket om faste kontaktpersoner i PPT, og fremhevet viktigheten av dette. Skolene som lærerne jobbet på hadde faste PP-rådgivere. Dette er noe alle tre trekker frem som svært positivt. Lærer 1 uttrykker blant annet at det er helt essensielt å ha en fast kontakt å forholde seg til. Lærer 2 fremhever også dette, og forteller at det var fint å vite hvem man møtte når man skulle samtale om en elev. Lærer 3 trekker frem gode relasjoner mellom seg og PP-rådgiver.

*Lærer 1: «Jeg tror det er helt essensielt at det er en fast kontakt, et ansikt å forholde seg til. Det er en person som jeg ser på arbeidsplassen min, og som er en del av kollegiet. Spiser lunsj sammen når hun er på skolen. Jeg tror det er en viktig nøkkel at hun er på arbeidsplassen slik at vi blir litt kjent. Hun er på skolen til fast en gang for uken. Veldig trygt for meg å ha et ansikt å forholde meg til. Selv om hun har møte med andre lærere om andre elever, så vet jeg når hun er på skolen og hun har alltid tid til å slå av en prat. Veldig*



*lavterskel å ta kontakt hvis det er noe du lurer på i forbindelse med en utredning eller elever i klassen»*

Lærer 2: *«Strukturen med at hun var der fast er noe som fungerer veldig bra, og var tilgjengelig for å høre på de lærerne som var bekymret for elever. Vi viste hvem vi kom til å møte når vi gikk inn i rommet, så det var veldig greit. Veldig greit å ha fast person å forholde seg til.»*

Lærer 3: *«Har veldig godt samarbeid med PPT, og spesielt hun som hører til på skolen med oss da. Vi har gode relasjoner til hverandre. Vet at hun gjør en ordentlig jobb. Så det kan være at man først tar kontakt og drøfter anonymt, og bare snakker om at nå er det slike og slike utfordringer.»*

Videre i dette kapitlet skal jeg analysere empirien i lys av relevant teori. Cameron & Tveit (2013) beskriver samordning når det gjelder koordinering av tjenester. I dagens samfunn har kunnskapsområdene blitt stadig mer spesialiserte, og samordning av tjenester har blitt nødvendig for å dekke alle kunnskapsområdene, og på den måten få et helhetlig opplæringstilbud for barn og unge med spesielle behov. Funn i denne studien viser til en organisering med ressursteam og fast kontakt. Selv om skolene i denne studien har lik samordning er det i dag er det ingen formelle krav til hvordan kommunene organiserer PP-tjenesten. I Mld. St 6 kan vi se at regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler og arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 60). Regjeringen legger spesielt vekt på viktigheten med en tydelig ledelse som legger til rette for at PP-tjenesten kan være tett på barnehagen og skolen. Ved at PP-tjenesten arbeider tett på barna og elevene, vil den kunne utarbeide gode sakkyndige vurderinger og bidra til å tilrettelegge for enkeltbarn og -elever i praksis. I denne studien ser vi at skolene som kontaktlæreren jobber på er organisert i ressursteam med faste møtetidspunkt og faste deltagere. På den måten er PP-rådgivere tett på praksisfeltet. Erfaringen med ressursteam blir sett på som en positiv faktor, og blir nevnt flere ganger gjennom intervjuene. Lærerne trekker spesielt frem at ressursteamet bidrar til at PP-rådgiver har faste dager på skolene, og ser på dette som positivt i arbeidet om en sakkyndig vurdering. Med en slik organisering vet lærerne når ressursteamet har møter og når PP-rådgiver er på skolen. Cameron & Tveit (2013) peker på at rutiner, tid og struktur er viktige faktorer for at samordningen skal oppleves som vellykket. Herlofsen (2013) viser til at organisering av

spesialpedagogiske team eller ressursteam er noe enkelte skoler har gjort, nettopp for å styrke kvaliteten på samarbeidet mellom skole og PPT.

I Nordahlrapporten (2018) gis det inntrykk av at PP-tjenesten er langt vekk fra barnehage og skoler. Nordahl påpeker at både StatPed og PP-tjenesten har for stor avstand fra den daglige praksisen i skole og barnehage, og på den måten finner seg for langt unna praksisfeltet.

Funn i denne studien viser det motsatte. Ved organisering av ressursteam har PP-rådgiver faste dager på skolen, og har derfor muligheten til å være tett på praksisfeltet. Lærerne trekker også frem tilgjengeligheten til PP-rådgiveren gjennom e-post og telefon. Selv om PP-rådgiver er med på ressursteamet og har faste møtetider på skolen, så er de åpen for spørsmål underveis i den sakkyndige prosessen, og svarer som regel samme dag eller dagen etter. Det indikerer at PPT er tett på, og setter av tid til samtaler, og er opptatt av å ha en god dialog om den sakkyndige vurderingen som skal utarbeides. Cameron & Tveit (2013) peker som nevnt på at tid er en viktig faktor for at samordningen skal fungere. Selv om opplæringsloven ikke sier noe konkret om hvordan samarbeidet eller kontakten mellom kontaktlærer og PP-rådgiver skal under en sakkyndig vurdering, peker de på at det er naturlig med en jevnlig kontakt gjennom hele prosessen for at vurderingen skal bli best mulig. Dette er også noe utdanningsdirektoratet (2017b) anbefaler, og skriver videre at dialog og samtaler underveis i prosessen om en sakkyndig vurdering kan ses på som et ledd i det systemrettede arbeidet i skolen som PP-tjenesten er lovpålagt.

Moen (2012) nevner at målet for samordning er å legge til rette for et godt samarbeid. Skal et samarbeid fungere må det organiseres på plass. Noe lærerne trakk frem som svært positivt for samarbeidet om den sakkyndige vurderingen er at de har en fast kontakt å forholde seg til. Lærer 1 påpeker blant annet at det skaper en trygghet å ha et kjent ansikt å forholde seg til. Når man har en person å forholde seg til, rekker man å bygge opp en relasjon mellom seg og deltagerne. Røkenes & Hanssen (2006) peker på at relasjon og kommunikasjon er svært viktig i et samarbeid. Moen, Rismark & Sølvbø (2020) fant i sin studie at gode relasjoner er noe PP-rådgiverne selv er opptatt av i samarbeidet med skolen og lærerne. Drugli (2016) skriver at negative relasjoner vil kunne hemme kvaliteten på samarbeidets innhold og den faglige kvaliteten. Videre skaper det en utrygghet mellom

deltagerne i samarbeidet. Det er derfor viktig at negative relasjoner avdekkes og endres så fort som mulig.

#### **4.1.2 Drøfting**

I dette kapitlet har fokuset vært på samordningen. Hvordan samordningen fungerer har mye å si for hvordan samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver blir, og dermed kvaliteten på den sakkyndige vurderingen som de skal samarbeide om. Det er derfor viktig at alle parter er tilfreds med hvordan det formelle er organisert. Kort oppsummert ser vi at kontaktlærerne opplever samordningen som positiv. Spesielt trekker de frem organiseringen med ressursteam, tilgjengelighet på e-post og telefon og at de har en fast kontakt å forholde seg til som viktige faktorer. Funn i denne studien viser at PP-rådgiver er på skolen en gang per uke eller per andre uke, og er ellers lett tilgjengelig via mail eller telefon. Dette munner ut i en opplevelse av nærhet til PP-rådgiver og PP-tjenesten. Ressursteam og fast kontakt bidrar til å skape en nærhet til PPT på flere måter. Opplevelse av nærhet kan komme i mange former, men det å føle kjennskap til PP-rådgiver er et viktig punkt. I tillegg kjenner PP-rådgiveren til skolen, lærerne og klassene og vet kanskje hvilke utfordringer enkelte lærere står utenfor. Man trenger derfor ikke å starte helt på nytt med å bygge opp kjennskap og tillit til hverandre når man skal i gang med en sakkyndighetsprosess.

I tillegg er PP-rådgiveren som nevnt fast og jevnlig på skolen. Å se noen jevnlig på sin arbeidsplass, gjør at man blir en del av kollegiet. Tilgjengeligheten til PP-rådgiveren gjør at terskelen for å ta kontakt er lav. Det er et viktig punkt for at samarbeidet om en sakkyndig vurdering skal fungere godt. Man skal ikke føle seg til bry eller en byrde om tar kontakt om man er usikker på noe eller ønsker å fortelle mer om eleven. Jo mer informasjon om en elev PP-rådgiver sitter på, jo bedre og mer nøyaktig vil den sakkyndige vurderingen bli.

Nærheten til PP-tjenesten bidrar naturligvis til at lærer og PP-rådgiver bygger opp en god relasjon seg imellom, noe som er svært avgjørende for et godt samarbeid om en sakkyndig vurdering. I observasjonsfaser i et klasserom blottlegger læreren seg foran PP-rådgiver, det kan for en del lærere være skummelt, og kan føre til at undervisningssituasjon blir unaturlig og påtatt. I tillegg er det mye sensitiv informasjon som kan bli sagt i samtale om eleven det

gjelder. Har man en god relasjon til PP-rådgiver vil slike situasjoner oppleves betryggende fremfor urovekkende. Med en fast PP-rådgiver vet de hvem PP-rådgiver er og har bygd opp en tillit til vedkommende. Dette er med på å skape trygghet og forutsigbarhet. I arbeidet med sakkyndige vurdering er lærerens erfaringer rundt eleven svært viktig, og da er det avgjørende at man opplever å ha en god relasjon til PP-rådgiver, slik at man føler seg i trygg og i varetatt i samtaler, observasjoner og møter om eleven. Funn i denne studien peker på at PP-rådgiverne som lærerne forholder seg til er gode på samarbeid og det å skape relasjoner til de man jobber med.

I dette underkapitlet kan vi se at samordningen fungerer svært bra, og legger et godt grunnlag for samarbeidet om den sakkyndige vurderingen. Dette er som nevnt motstridene funn sett i lys av en del annen forskning. Flere studier viser til ulike rolleforventninger og at PPT er for langt unna skoler og barnehager. Organiseringen med ressursteam og fast kontakt fører med seg mye positive ringvirkninger. Blant annet blir rollene mer definerte i et ressursteam fordi man ser tydeligere hvilke parter som er med og hvilken rolle man har i samarbeidet.

## **4.2. Opplevelse av å bli lyttet til/tatt på alvor**

Et gjennomgående funn i analysen av datamaterialet er opplevelse av å bli lyttet til og tatt på alvor under samarbeidet om en sakkyndig vurdering. Dette kommer igjen gjennom flere spørsmål, og nevnes både direkte og indirekte flere ganger. I dette avsnittet har jeg delt funnene i tre deler: samtale med PP-rådgiver, vektlegging i den sakkyndige vurderingen, og hvilke faktorer som er viktig for lærerne i dette samarbeidet når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Opplevelse av å bli lyttet til og tatt på alvor forteller oss hvordan samarbeidet fungerer, og sier mye om hvordan lærerne opplever prosessen. Først presentere jeg empiri, og deretter blir empirien analysert i lys av relevant teori. Til sist kommer drøfting.

### **4.2.1 Empiri og analyse**

Som forsker var jeg opptatt av å finne ut hvordan kontaktlærerne opplevde samtaler med PP-rådgiver under en sakkyndighetsprosess. Hvordan en samtale mellom parter er og fungerer sier mye om hvordan samarbeidet fungerer. Empiri viser til at lærerne føler seg hørt og lyttet til. I samtale med PP-rådgiver om eleven opplever læreren å bli tatt på alvor. Lærer 1 påpeker

blant annet at hennes erfaringer og opplevelser om eleven er viktigst når en sakkyndig vurdering skal utarbeides, dette er noe lærer 2 også uttrykker. Hun føler seg viktig i møte med PP-rådgiver. Lærer 3 opplever at PP-rådgiveren stoler på det de sier, og legger til at PP-rådgiver ikke feier noe bort, men tar det som blir sagt på alvor.

*Lærer 1: «Når det gjelder samtale med PP-rådgiver føler jeg meg hørt, vi som er med på det og er i rundt eleven. Det ser vi også igjen i vurderinga som kommer i etterkant. PP-rådgiveren høre på oss, og kommer ikke og tror hun er ekspert. Føler mine erfaringer er viktigst»*

*Lærer 2: I ressursteamet har vi en samtale om hva jeg erfarer og tenker om situasjonen. Etter at hun har gjort observasjoner har vi en ny samtale. Jeg føler ikke jeg må jobbe for å bli hørt, det er veldig godt. Føler meg viktig på en måte».*

*Lærer 3: «PP-rådgiver lytter og stoler på det vi sier. Hun feier ikke ting bort, og er der for oss når vi lur på noe. Det er et kjempegodt samarbeid som har vært mellom meg iallfall og PPT. Kan ikke snakke for de andre. Veldig god dialog og mye drøftinger»*

I en sakkyndig vurdering er PPT opptatt av å få mest mulig informasjon om eleven, både faglig og sosialt. PP-rådgiver foretar blant annet observasjoner, ulike tester og samtaler med lærer. Jeg var nysgjerrig på hva som ble mest vektlagt, og for lærerne var det blant annet samtaler med dem. Alle tre lærerne uttrykker at deres erfaringer og opplevelser rundt eleven får stor plass i den sakkyndige vurderingen, sammen med tester som blir kjørt. De opplever dette som positivt, da lærer 1 påpeker at det er de som kjenner eleven best. Lærer 2 legger også til at tester som blir kjørt blir påvirket av dagsformen til eleven, og kan derfor gi et feilaktig bilde av eleven.

*Lærer 1: «Jeg tror at observasjoner og mine samtaler med rådgiver blir mer vektlagt enn de testene som blir kjørt. Jeg føler at mine observasjoner blir håndtert veldig seriøst. De er veldig opptatt av du som er kontaktlærer, spesielt på så lavt trinn er den som kjenner eleven best. Det føler jeg virkelig at de skjønner».*

*Lærer 2: «Den sakkyndige vurderingen er basert på tester, observasjon, men også ting vi lærerne hadde sagt (meg, spesialpedagog, ressursteam), følte det var en fin blanding. Det er veldig bra siden testingen kommer veldig ann på dagsformen til elven. Så føler at det vi lærerne hadde sagt ble ganske mye vektlagt, og observasjonen».*

*Lærer 3: «Observasjoner og samtaler med meg som lærer blir mye vektlagt. Samtidig så er det jo slik at hvis det for eksempel er snakk om dysleksi, så er det jo naturlig å ta en «wisc», og at den da blir vektlagt i stor grad. Det kommer egentlig veldig ann på hvilke bekymringer det er snakk om. Jeg føler at PP-rådgiver lytter og stoler på det jeg sier, og feier ikke ting bort.».*

I et samarbeid er det viktig at partene som deltar er klar over hvilke forventninger de har til hverandre og hvilke faktorer som er viktig for dem. Denne underkategorien handler om hva som er viktig for kontaktlærerne i denne prosessen. Har deltagerne ulike forventninger eller ulike verdier, kan dette stikke kjepper i hjulene for et velfungerende samarbeid, og dermed hemme kvaliteten på den sakkyndige vurderingen. Lærerne uttrykker viktigheten med å føle seg hørt. Lærer 3 vektlegger at det er de som er sammen med eleven hver dag og kjenner eleven best, og at PP-rådgiver egentlig bare ser en brøkdel av det lærerne opplever og erfarer. Lærer 1 vektlegger også viktigheten av å bli hørt. Lærer 2 trekker i tillegg frem elevens stemme i dette samarbeidet, og hva eleven selv føler han mestrer.

*Lærer 1: «For meg er det viktig å bli hørt om hva som er mine bekymringen om eleven, og det føler jeg blir tatt på alvor. For eksempel blir det klargjort i samtale med rådgiveren hva jeg synes er bekymringsfullt, og da er det på en måte mine observasjoner og bekymringer som legger til grunn for hvordan utredningen blir».*

*Lærer 2: «Det er ikke bare hva jeg ser, men også viktig hvordan eleven opplever det, og hva eleven føler man mestrer. Også viktig hvordan foreldre ser på situasjonen. Det er jo ikke bare fra mitt perspektiv. Viktig å finne ut hva eleven føler hun mestrer.*

*Lærer 3: «Vi er sammen med eleven hver dag i alle timer som ser det som skjer. Hvis PPT har observasjon en time på en uke, så sier det veldig lite om helhetsbilde. Jeg ønsker at PPT forstår at når de er inn og observer, at de forstår at dette bare er en liten brøkdel av en*

*skoledag. Så de ser egentlig ikke alt som skjer. Ha forståelse for det vi forteller er en virkelighet, og det er virkeligheten fra våres side og vårt perspektiv.*

Videre i dette kapitlet skal jeg analysere empirien i lys av relevant teori. *Samarbeid* blir ofte brukt i det daglige, og er derfor vanskelig å definere. Samarbeid blir ofte sett i sammenheng med samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Det innebærer at deltakerne må ha et felles mål og hensikt med arbeidet, de må ha kunnskap om temaet, kunne uttrykke og være villig til å dele sin kunnskap med andre, være engasjert, åpen og lyttende til det andre sier (Moen, 20212, s. 19). Empirien fra denne studien visert til nettopp dette, at kontaktlærerne føler seg hørt og lyttet til når det skal utarbeides en sakkyndig vurdering om en elev. Lærerne påpeker at deres erfaringer og opplevelser rundt eleven er viktigst i den sakkyndig vurdering, og at deres fortellinger blir tatt på alvor i møte med PP-rådgiver. De opplever ikke at PP-rådgiver feier bort det som blir sagt om en elev, eller bagatelliserer problemer. Det er et godt utgangspunkt for et vellykket samarbeid, og legger føringer for å skape gode relasjoner mellom kontaktlærer og PP-rådgiver.

Denne studien viser at det er god relasjon mellom lærer og PP-rådgiver, det kommer frem i flere former. Lærer 3 sier det også direkte at hun har en svært god relasjon til PP-rådgiveren. I en samarbeidsprosess er god relasjon og kommunikasjon svært viktig. Moen, Rismark og Sølvsberg (2020) peker også på at PP-rådgiverne selv er svært opptatt av å ha gode relasjoner til skolen og lærerne. Som yrkesutøver må du forholde deg til den andre som subjekt og medmenneske, til den andres opplevelse, følelser, ønsker og vilje. Å møte hele mennesket innebærer at du ikke bare møter den andre som objekt, en fysisk ting. Objekter håndterer man, subjekter kommuniserer og samhandler man med (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 10). Dette innebærer blant annet at man skal ta hensyn til motparten ved å lytte til vedkommende, og ta de på alvor. Viktigheten av disse faktorene er også noe lærerne selv beskriver som viktig i samarbeidet om en sakkyndig vurdering.

Det at lærerne føler seg lyttet til og at PP-rådgiver tar de på alvor viser at PP-rådgiver har gode holdninger og er respektfull i samarbeidet om den sakkyndige vurderingen. Dette er noe Glavin & Erdal (2018) trekker frem som viktige komponenter i samarbeidskompetansen.

Videre skriver det at fleksibilitet og omstillingsevne, samt å gjennomføre relevante tiltak er viktige egenskaper for å være god på samarbeid. De fremhever også viktigheten av at deltagerne har god problemløsningsevne, som innebærer å samle relevant informasjon, definere problemområder og ressursgrunnlag. Glavin & Erdal (2018) peker også på at et felles verdigrunnlag er viktig for et velfungerende samarbeid.

Å Føle seg hørt og lyttet til står nært til den sosialkonstruktivistiske forståelsesrammen når det gjelder samarbeid. Det bygger på et fundament der alle deltakerne er likeverdige.

Sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid innebærer at ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i gitte sosiale og kulturelle settinger og gjennom dialogen som oppstår mellom menneskene som er involvert. I henhold til en slik forankring blir ny kunnskap og innsikt skapt i samhandling mellom mennesker. Dermed ikke som et resultat av at «eksperter» overfører sin kunnskap til andre (Moen, 2012, s.21). Dette synet forteller oss at i et team rundt en elev som trenger spesialundervisning, sitter alle deltakere med verdifull kunnskap. Foreldre, lærere, spesialpedagog og PP-rådgiver stiller alle på samme nivå når det gjelder kunnskap. Dette fordi de er eksperter på hvert sitt felt. Sammen bidrar de til et best mulig kunnskapsgrunnlag. Funn i denne studien forteller oss at lærerne opplever at deres tanker og meninger omkring situasjon rundt en elev blir vektlagt i størst grad, sammen med observasjon. Dette tyder på at PP-rådgiver har tillit til lærerne og setter deres vurderinger høyt. PP-rådgiver opptrer ikke som noe ekspert der deres observasjoner og testing trumfer lærerens erfaring om eleven. Læreren har stor medvirkning i den sakkyndige vurderingen, noe Røkenes og Hanssen (2006) mener er viktig for samarbeidet. Gode fagfolk kan samhandle med andre mennesker på en måte som skaper trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning. Studien viser oss at PP-rådgiverne lykkes med disse punktene, ved å fremme lærerens synspunkter såpass høyt i den sakkyndige vurderingen. Videre skriver de at det er viktig å forholde seg slik at andre opplever at de blir lyttet til, informert og trukket frem som aktive og ansvarlige. (Røkenes & Hanssen, 2006, s.15).

Funnene i denne studien samsvarer med Røkenes (2006) sin studie, som var en undersøkelse basert på relasjon mellom fagperson og klient. Der kommer det frem at for klienten er det viktig å føle seg hørt, bli tatt alvorlig og møtt som medmenneske (Røkenes & Hanssen, 2006,



s. 16). Empirien fra denne studien viser også til disse funnene, og at man lykkes med dette. I studien til Moen, Rismark & Sølvberg (2020) kan vi se at også PP-rådgiverne selv er opptatt av kvaliteten på kontakten og samarbeidet, og i den sammenheng var de opptatt av å ha gode relasjoner til samarbeidspartnere.

Likevel er funnene i denne studien motstridende til en del annen forskning på område. Doktorgradsavhandlingen til Tveitnes (2018) som omhandler sakkyndig vurdering, viser blant annet til en praksis som kan minne om et «hierarki», der PP-rådgiverne sitter på toppen, og overfører kunnskap til de andre deltagerne. Funnene i studien viste også til at tester trumfer observasjon og samtale med lærer. Herlofsen (2013) sin doktorgradsavhandling viste til at PPT og skolen hadde ulike forventinger til hva samarbeidet innebærer, og at dette førte til rolleforvirring mellom partene. Dette er noe studien til Voll (2012) og Fylling og Handegård (2009) viser til også. I denne studien er ikke dette med rolleavklaringer eller rolleforvirringer nevnt, noe som kan tyde på at lærer og PP-rådgiver er klar over hvilke roller de har i samarbeidet og at dette er noe som fungerer godt.

#### **4.2.2 Drøfting**

I dette kapitlet har fokuset vært på samarbeidet i form av opplevelsen av å føle seg lyttet til og bli tatt på alvor. Kort oppsummert kommer dette frem i samtale med PP-rådgiver og vektlegginger i sakkyndige vurderinger. Lærerne føler seg viktig i samtaler med PP-rådgiver og ser at deres erfaringer og opplevelse rundt eleven preger en stor del av den sakkyndige vurderingen. Dette viser at PP-rådgiverne har tillit til lærerne og stoler på deres kompetanse. Som deltager i et samarbeid er det viktig å føle seg lyttet til. På den måten føler man at kunnskapen man sitter på er viktig og relevant for samarbeidets mål, og man føler seg nyttig i prosessen.

I et sosialkonstruktivistisk tankesett er det nettopp denne opplevelsen lærerne erfarer som er gjeldende. Sosialkonstruktivistisk syn forteller oss at alle deltagerne i et samarbeid er like viktige og nyttefulle, fordi de er eksperter på hvert sitt område. Kontaktlæreren ser eleven hver dag, og kjenner eleven svært godt. På motsatt side kommer PP-rådgiver og har noen observasjoner. Dette gir ikke et forenelig helhetsbilde, og det er umulig for PP-rådgiver å

gjøre opp en konklusjon uten å samtale med kontaktlærer. Da er det selvsagt naturlig at kontaktlærerens erfaringer omkring eleven får mye plass. Tester og kartlegging er også mye vektlagt, men som lærer 2 påpeker kommer det an på dagsform og motivasjon til eleven. Vi kan alle relatere til skoleeksamen, der et helt semester står å faller på den ene dagen. Er man uopplagt eller syk, vil man naturligvis prestere dårligere enn sine forutsetninger. Det er derfor viktig at PP-rådgiver får et helhetsbilde av eleven og elevens læringssituasjoner, og det er det læreren som vet best. Som lærer 3 påpeker i intervjuet er det de som er sammen med eleven hver dag, og kjenner eleven best.

Å oppleve at noen lytter til deg og at det du forteller bli tatt alvorlig bidrar til at en føler seg verdsatt både som menneske og yrkesutøver. Følelsen av at din kunnskap og erfaring er nyttig i et arbeid gjør at man opplever tillit. Sett i et samarbeidsperspektiv er denne følelsen svært viktig for at partene skal ha et vellykket samarbeid. Hvis den ene parten i et samarbeid føler seg overkjørt og ha lite nytteverdi, vil det ha konsekvenser for relasjonen dem imellom, noe som igjen vil hindre kvaliteten på arbeidet som blir gjort. Fungerer ikke samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver, er det elevene det går utover, og kanskje aller mest de sårbare. Det er derfor vår plikt som lærer, samfunnsborger, profesjonell yrkesutøver og medmenneske at vi lykkes med samarbeidet. Dette for barna og elevenes skyld.

I dette underkapitlet har fokuset vært på samarbeid. Organiseringen med ressursteam og fast kontakt legger grunnlaget for et godt og vellykket samarbeid mellom kontaktlærer og PP-rådgiver, som er basert på trygghet og gode relasjoner. Gode relasjoner fører til god kommunikasjon, der lærerne opplever at de føler seg hørt og lyttet til, og tatt alvorlig. Likevel er det ikke slik at en god samordning, automatisk skaper et godt samarbeid. God samordning legger grunnlaget for et godt samarbeid, men hvordan selve samarbeidet er, avhenger av deltagerne som er med. PP-rådgiverne som disse lærerne benytter har derfor opparbeidet seg god samarbeidskompetanse og vet hvordan man skal opptre i et samarbeid. For noen faller dette med samarbeid naturlig, og er en del av det mennesket vi er. For andre må det læres. Det er likevel godt å se at PP-rådgiverne selv er opptatt av et godt samarbeid og gode relasjoner til skolen og lærerne. Et godt samarbeid er svært viktig uansett yrke, som arbeidsgiver bør man derfor legge til rette for at samarbeidskompetansen til yrkesutøverne blir

så god som mulig. Et godt samarbeid mellom partene vil styrke kvaliteten på arbeidet som blir gjort.

## 5. Avsluttende kommentar

Problemstillingen i denne studien er som følgende: «Hvordan opplever kontaktlærere på barnetrinnet samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides». For å svare på problemstillingen har jeg foretatt et semistrukturert intervju av tre kontaktlærere på barnetrinnet, ved forskjellige skoler i og kommuner i landet. I analysene av datamaterialet fant jeg at kontaktlærerne var fornøyd med samarbeidet de hadde med sin PP-rådgiver og PP-tjeneste når en sakkyndig vurdering skulle utarbeides. Kontaktlærerne forteller at de føler seg lyttet til og tatt på alvor under prosessen. De opplever at deres erfaringer rundt barnet blir vektlagt i stor grad, sett i forhold av observasjoner og tester. De trekker også frem viktigheten av en fast PP-rådgiver og fordelene med ressursteam på skolen.

Samordningen mellom skole og PP-tjeneste har mye å si for hvordan samarbeidet mellom kontaktlærer og PP-rådgiver under en sakkyndig utredning blir. Målet for samordningen er å legge til rette for et vellykket samarbeid, og derav også en god sakkyndig vurdering. I denne studien kan vi se at kontaktlærerne opplever samordningen som positiv, noe som vi ser videre har positive ringvirkninger for samarbeidet og lærerens opplevelse av en sakkyndighetsprosess. De trekker frem viktigheten av skolens ressursteam som har faste og jevnlig møtetider. De vet når PP-rådgiver er på skolen og kan kontaktes. Det skaper en trygghet og forutsigbarhet i arbeidet, og legger til rette for et godt samarbeid basert på gode relasjoner. Videre trekker de også frem viktigheten av en fast PP-rådgiver. Alle tre lærerne påpeker denne faktoren som svært positivt. De bygger opp gode relasjoner seg imellom, noe som er avgjørende for at samarbeidet skal fungere. PP-rådgiveren vet om skolen, klassene og elevene, og hvilke utfordringer lærerne står ovenfor. Tilgjengeligheten til PP-rådgiverne er også noe som kontaktlærerne skryter av. Selv om PP-rådgiver har faste dager på skolen, er det også lett tilgjengelig ellers via telefon eller e-post. Lærerne opplever ikke at det er vanskelig å kontakte de hvis det er noe de lurer på under sakkyndighetsprosessen. Det er heller ikke slik at de føler seg som en byrde hvis de ringer.

For lærerne selv er det viktig å føle seg hørt. Det er de som er sammen med barnet hver dag og vet hvilke utfordringer barnet har i skolehverdagen. PP-rådgiver ser bare en brøkdel av det lærerne erfarer, og det blir derfor unaturlig og i verste fall feil og/eller mangler i den sakkyndige vurderingen hvis det er PP-rådgiverens observasjoner og tester som skal ligge til grunn. Funn i denne studien viser derimot til positive opplevelser for lærerne når det gjelder dette. Kontaktlærerne opplever at deres bekymringer rundt elever blir tatt seriøst. De forteller om en kultur der PP-rådgiveren lytter til dem og tar lærerne alvorlig. De feier ikke noe under teppet eller bagatelliserer problemer og utfordringer lærerne forteller. I den sakkyndige vurderingen opplever lærerne at deres opplevelser og erfaringer blir mest vektlagt, noe som lærerne trekker frem som positivt for tillitsforholdet. Dette viser at PP-rådgiverne respekterer og anerkjenner jobben lærerne gjør. De har tro på at lærerne er ekspert på elevene sine.

Funnene i denne studien er motstridende til en del forskning på området. Det finner jeg svært interessant, og har forsøkt å se etter mulige faktorer som er utslagsgivende. Jeg har selvfølgelig i bakhodet at denne studien er vesentlig mindre enn de andre studiene på området, likevel er svarene fra de tre forskningsdeltagerne svært samkjørte og like. Det kan se ut som at ressursteam og fast kontakt er veldig viktig for samarbeidet. Det bidrar til å skape nærhet og gode relasjoner til PPT og PP-rådgiver. Nærhet til PP-tjenesten er noe flere studier, blant annet Nordahl (2018) og Tveitnes (2018) har pekt på som utfordringer for PP-tjenesten. I tillegg har flere studier pekt på uklare roller og rolleforvirringer, som skaper usikkerhet i samarbeidet. Med et ressursteam blir rollene mer tydelig og definerte.

Funnene i denne studie viser hvor viktig det er med en organisering som fungerer på alle plan, og som alle deltagerne er fornøyde med. I tillegg viser den viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og PP-rådgiver. Skal man oppnå positive relasjoner i et samarbeid, er det viktig at organiseringen legger til rette for nettopp det. Det kan det se ut som man lykkes med ved å ha et ressursteam på skolen og at man har en fast PP-rådgiver. Gode relasjoner skaper trygghet og åpenhet i arbeidet som blir gjort, noe som påvirker sluttproduktet på en positiv måte. Negative relasjoner mellom samarbeidspartnere vil naturligvis svekke arbeidet som blir gjort i den sakkyndige vurderingen, og må derfor avdekkes så raskt som mulig. Disse positive funnene i studien forteller også noe om samarbeidskompetansen til personene som deltar. Det tyder på at PP-rådgiverne som skolene benyttet seg av, har opparbeidet seg gode samarbeidsferdigheter. Det betyr at de er flinke til å lytte og respektere hverandre, og lar alle få delta i sakkyndighetsprosessen. Videre har de gode problemløsningsevner, samt vurdere og

gjennomføre relevant tiltak. Hadde samarbeidskompetansen vært dårlig eller mindre god, ville det naturligvis gått utover kvaliteten på den sakkyndige vurderingen.

Skulle jeg ha videreutviklet denne studien ville jeg ha inkludert PP-rådgiverne også. Det hadde vært interessant å fått et innblikk i deres opplevelser omkring dette samarbeidet, og sett på om de har samme positive erfaringer som lærerne. Artikkelen til Moen, Rismark & Sølvsberg (2020) viser at PP-rådgiverne synes selv det er viktig med en god kontakt og et godt samarbeid til skolen og lærerne, og at de er svært opptatt av å ha gode relasjoner til dem. Det har derfor vært interessant å sett på begge sider, da det kan se ut som at både lærerne og PP-rådgiverne i bunn og grunn er opptatt av de samme verdiene i et samarbeid. Man kunne også sett på forskjeller mellom skoler og kommuner som har organisert ressursteam og de som ikke har det, for å få en sammenligning mellom organiseringen. Resultatene i denne studien er basert på intervju av tre kontaktlærere, hvor jeg ønsket å få innsyn i og kunnskap om hvordan de opplever samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Hvis jeg skal være kritisk til egen studie, kan intervju kanskje gi begrenset informasjon om hva de vektlegger, og hvorfor. Samtidig vurderer jeg informantene i denne studien til å være reflekterte og informative, og jeg både håper og tror at samtalene med dem har gitt meg som forsker et solid grunnlag for innsyn i og kunnskap om hvordan de opplever samarbeidet.

Lærerne som har deltatt i denne studien har vist at de kan reflektere over dette samarbeidet, som de opplever som svært viktig. De har holdninger som bidrar til at alle elever i deres klasse skal få et best mulig opplæringstilbud, og at samarbeidet med PPT er svært viktig for nettopp dette. Jeg håper at denne studien kan bidra til å fokusere mer på samarbeidet mellom lærer og PP-tjeneste når en sakkyndig vurdering skal utarbeides, og at viktige faktorer som ressursteam og fast PP-rådgiver kommer frem i lyset. Det har vært forsket mye på samarbeid mellom skole og ulike instanser, men svært få har snevret seg inn mot sakkyndige vurderinger. I tillegg er de fleste studiene på dette temaet ganske negativ rettet mot PPT som instans og sakkyndighetsarbeidet. Denne studien viser til positive funn for PP-rådgiverne og PP-tjenesten. Jeg håper derfor at denne studien kan bidra med suksessfaktorer for et vellykket samarbeid, og at der et godt bidrag til samlingen om forskningen på dette temaet.

Nå som oppgaven er ferdigstilt, ser jeg tilbake med stolthet på prosessen jeg har vært igjennom. Arbeidet med denne studien har vært lærerikt, givende og svært spennende. Jeg sitter igjen med mange erfaringer rikere og solid innblikk i samarbeid mellom lærer og PP-rådgiver. Dette ser jeg på som verdifull kunnskap i veien mot yrkeslivet, enten i skolen som lærer eller i PP-tjenesten. Det har vært en lærerik prosess med både opp-og nedturer, men nå som studien er ferdig er jeg svært glad for at jeg valgte å ta denne masteren.

## 6. Litteraturliste

Aarseth, T (1984): Tverretatlig samordning – i alle fall et forsøk. Publikasjon nr. 25. Institutt for offentlig administrasjon og administrasjonskunnskap. Universitetet i Bergen

Barnehageloven. (2005). Lov om Barnehager (LOV 1995-05-05-19)F. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_6#§19g](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#§19g)

Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G.Brottveit. (Red). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. (1. utg. s. 16-30). Oslo: Gyldendal Akademiske

Cameron, D.L. & Tveit, A.D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7 (1), s. 9-26. Hentet fra [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_noart1300531238&context=PC&vid=UBIN&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,profesjonsut%C3%B8velse%20tverrfaglig%20samarbeid&of fset=0](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_noart1300531238&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,profesjonsut%C3%B8velse%20tverrfaglig%20samarbeid&of fset=0)

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, M.B. (2016, 15. november). Relasjoner I tverrfaglig samarbeid. Hentet fra <https://docplayer.me/33223311-Relasjoner-i-tverrfaglig-samarbeid-15.html>

Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_4#%C2%A718](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_4#%C2%A718)

Glavin, K & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. (4.utg.) Oslo:

Kommuneforlaget AS

Fylling, I. & Handegård, T.I. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av*

*PP-tjenesten (NF-rapport nr. 5/2009)*. Hentet fra

[http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1313164-1478857886/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapp\\_05\\_09.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/1313164-1478857886/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapp_05_09.pdf)

Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede- lokal praksis sett i forhold til*

*regelverk og retningslinjer*. (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo

Idose, 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). S.46-72.

Hentet fra [https://bibsyst-almapiro.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_informaworld\\_s10\\_1080\\_13594320500411514&context=PC&vid=UBIN&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,Job%20aspects%20in%20the%20School%20Psychology%20Service:%20Empirically%20distinct%20associations%20with%20positive%20challenge%20at%20work,%20perceived%20control%20at%20work,%20and%20job%20attitudes&offset=0](https://bibsyst-almapiro.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_informaworld_s10_1080_13594320500411514&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Job%20aspects%20in%20the%20School%20Psychology%20Service:%20Empirically%20distinct%20associations%20with%20positive%20challenge%20at%20work,%20perceived%20control%20at%20work,%20and%20job%20attitudes&offset=0)

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskap*.

Oslo: Abstrakt forlag AS

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i*

*barnehage, skole og SFO*. (Meld.St.6 2019-2020). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo:

Gyldendal Akademiske



- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretisk perspektiver. I T.Lund (Red.), *innføring i forskningsmetodologi (19-78)*. Oslo: Unipub, 2002.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. USA: SAGE publications
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning (3.utg.)*.  
Oslo: Universitetsforlaget
- Mjøs, M. (2007). Spesialpedagogens rolle i dagens skole (doktorgradsavhandling).  
Oslo: Universitetet i Oslo
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. Moen, t  
& Tveit, A. *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s. 17-31). Trondheim:  
Akademika forlag.
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvberg, A. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk  
tjeneste (PPT): Hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen (2)*.
- NESH. (2015, 17.juni). Kvalitativ metode. Hentet fra  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forsker*. Oslo:  
universitetsforlaget
- Nilsen, A.C.E. & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-  
basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan (3/2010)*.  
Kristiansand: Agderforskning
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-

07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#>

Postholm, M.B. (2010). *Kvslitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier*. Oslo: universitetsforlaget

Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller briste* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE publications Ltd.

Stobie, I. (2002). Processes of Change and Continuity in Educational Psychology.

*Educational Psychology in practice*, 18 (3). s. 203-212 Hentet fra [https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_informaworld\\_s10\\_1080\\_0266736022000010249&context=PC&vid=UBIN&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,Processes%20of%20Change%20and%20Continuity%20in%20Educational%20Psychology&offset=0](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_informaworld_s10_1080_0266736022000010249&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Processes%20of%20Change%20and%20Continuity%20in%20Educational%20Psychology&offset=0)

Tjeldvold,A. ( 2009, 14.februar). Enhetskole. Hentet fra <https://snl.no/enhetsskole>

Tjora, A. (2019, 27.mai). Sosialkonstrutivisme. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstrutivisme>

Tveitnes, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening* (doktorgradsavhandling).

Universitet i Stavanger, Stavanger

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29. august). Hva gjør PP-tjenesten. Hentet fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 6.mars). Veilederen spesialundervisning. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018. 10. oktober). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og

spesialundervisning? Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Utdanning.no. (2017,20.desember). Grunnskole. Hentet fra

[https://utdanning.no/tema/nyttig\\_informasjon/grunnskole](https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole)

Voll, A-I. (2012). *Samhandling mellom skole og PPT: en kvalitativ og kvantitativ studie fra et småskalaprojekt i regi av Faglig Løft for PPT*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim

Wettré, L. H. (2012). "En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene" Reflekterende team: En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgiveres opplevelser av et utviklingsprosjekt. I T. Moen & A. Tveit (red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.

## **7. vedlegg**

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

**Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD**

**Vedlegg 3: Intervjuguide**

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Kontaktlærerens opplevelse av samarbeidet med PPT iht. den sakkyndige vurderingen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av kontaktlærerens opplevelse av samarbeidet med PPT iht. den sakkyndige vurderingen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan kontaktlærerne opplever samarbeidet med PPT. Her vil fokuset ligge på kontaktlærerens opplevelse og erfaring av samarbeidet med PPT når en sakkyndig vurdering skal utarbeides. Det er en kvalitativ studie, hvor tre deltagere skal intervjues. Det er et forskningsprosjekt, som vil brukes til en masteroppgave i første omgang.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet er ansvarlig for forskningsprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Etter henvendelse til skolen (rektor/inspektør) om mitt prosjekt fikk jeg tak i tre aktuelle deltagere. Du er valgt ut fordi du er kontaktlærer, har jobbet i skolen i noen år, og i tillegg har samarbeidserfaring med PPT.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil innebære spørsmål omkring samarbeidserfaring med PPT. Dine svar på intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker, som vil bli slettet ved prosjektslutt 15. april 2020.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen og den aktuelle PP-tjenesten.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Malin Sønnerland Mossing vil ha tilgang til opplysningene. Veileder vil ha tilgang når data er anonymisert.
- Lydopptakeren vil bli oppbevart i en låst skuff, der kun jeg har tilgang til nøkkel. Arbeidsplass og PP-tjeneste vil bli erstattet med kode. Lydopptak slettes umiddelbart etter transkribering, og anonymisering. Lydopptak skal lagres midlertidig i en skyløsning, som tilhører Nord Universitet.

Deltakeren vil ikke kunne gjenkjenne seg i publikasjon, da navn på skole og PP-tjeneste ikke skal oppgis.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene (opptak fra intervju) vil bli slettet når datamaterialet er transkribert, ca. 15.april 2020.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved Malin Sønderland Mossing, e-post: [malin\\_mossing@hotmail.com](mailto:malin_mossing@hotmail.com). Veileder Torill Moen, e-post: [torill.moen@ntnu.no](mailto:torill.moen@ntnu.no).
- Nord Universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Malin Sønderland Mossing/Torill Moen

-----  
-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kontaktlærere opplever samarbeidet med PPT iht. den sakkyndige vurderingen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.april

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

7.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Masteroppgave

#### **Referansenummer**

132897

#### **Registrert**

20.11.2019 av Malin Sønderland Mossing - malin.s.mossing@student.nord.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

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

Torill Moen, torill.moen@nord.no, tlf: 73412101

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Malin Sønderland Mossing, malin\_mossing@hotmail.com, tlf: 90782149

#### **Prosjektperiode**

01.01.2020 - 15.04.2020

#### **Status**

07.05.2020 - Avsluttet

#### **Vurdering (1)**

##### **07.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.04.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

## Før sakkyndig vurdering

1. Er det flere elever i klassen din som har hatt/har behov for sakkyndig vurdering? Er det noen nå?

2. Et eksempel:

-Hvorfor ønsker dere tilrådning?

-Hva gjorde dere/skolen i førtilmeldingsfasen?

-Var foreldrene enig?

3. Hvordan Opplevde du at PPT jobbet for å få mest mulig informasjon?

4. Hva er viktig for deg i en slik prosess? Hvilken informasjon syns du er viktig å fortelle.

## Under sakkyndig vurdering

5. Hvordan er dialogen mellom deg og PPT under den sakkyndige vurderingen?

6. Er PP-rådgiver opptatt av kun eleven, eller undervisningen også?

7. Kan du fortelle om et eksempel når samarbeidet gikk bra?

8. Kan du fortelle om et eksempel når samarbeidet ikke gikk bra?

## **Vurderingen i etterkant**

9. Kjenner du igjen beskrivelsen fra den sakkyndige vurderingen?

10. Er den sakkyndige vurderingen realistisk? Er det gjennomførbart.

11. Husker du en sakkyndig vurdering som ikke sa deg noe, som ikke ga mening? -

12. I hvor stor grad påvirker den sakkyndige vurderingen utformingen av IOP? På hvilken måte bruker dere den sakkyndige tilrådingen. Påvirker det praksisen din?

13. Er det noe tilføye?