

"Ka e komplekse grafemar?"

En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer knyttet til PPT sin rådgivning i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker.



Siv Tanja Hommen

Master i spesialpedagogikk

Våren 2013



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterstudiet i spesialpedagogikkVårsemesteret, 2013... Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Siv Tanja Hommen	<i>Siv Tanja Hommen</i> (signatur forfatter)
Veileder: Egil Gabrielsen	
Tittel på masteroppgaven: "Ka e komplekse grafemar?" En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer knyttet til PPT sin rådgivning i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker. Engelsk tittel: "What are complex graphemes?" A qualitative study of teachers' experiences related to Educational psychology service consultation of expert assessment of reading and writing.	
Emneord: PPT Sakkyndig vurdering Spesialpedagogisk rådgivning Tilpasset opplæring Spesialundervisning Lese- og skrivevansker	Sidetall:65..... + vedlegg/annet: ...4..... Stavanger, ... 13.05.13..... dato/år

Råd til den som vil hjælpe andre

At man når det i sandhed skal lykkes en
At føre et menneske hen til et bestemt sted,
Først og fremmest må passe på at finde ham der,
Hvor han er og begynde der.
Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst.

Enhver, der ikke kan det,
Han er selv en indbildning, når han mener
At kunne hjælpe en anden.
For i sandhed at kunne hjælpe en anden
Må jeg forstå mer end ham-
Men dog vel først og fremmest forstå det
Han forstår.
Når jeg ikke gør det, så hjælper min mer-forståe
ham slet ikke.

Søren Kierkegaard

FORORD

Et løp er snart til endes. Tre år med mye arbeid og ervervelse av mye ny kunnskap. Et løp jeg ikke ville vært foruten, trass i mange frustrasjoner og tanker om å avbryte underveis.

På veien mot målet er det flere som har støttet meg i prosessen og som jeg vil takke: Først og fremst min kjære familie. Mine tre flotte barn som til tider har vært lei av å se mammaen over Pc-en og bøkene, men som likevel har vært søte og tålmodige. Tusen takk til mine barns pappa som har motivert meg og støttet meg til å fullføre og som også har vært min trofaste IT – konsulent. Takk til min egen mamma som har gledet barnebarna med masse pannekaker og vært min stedfortreder hjemme når jeg har jobbet med studiene.

Tusen takk til alle informanter som har brukt av sin dyrebare tid til å la seg intervju! Det er jeg veldig takknemlig for, og alle samtaler har vært svært interessante for meg.

Jeg vil også takke ledelsen ved skolen der jeg jobber for å ha heiet på meg gjennom prosessen, vært positive til permisjon og vært fleksible i tilrettelegging av både studie- og eksamensdager. Jeg håper jeg kan gi tilbake noe av det jeg har lært.

Takk også til alle de flinke, flotte damene på kontorbrakka som har vært en kilde til inspirasjon og motivasjon!

Til sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder ved Universitetet – Egil Gabrielsen. Du har gitt meg nyttige tilbakemeldinger, vært en kilde til refleksjoner og gitt meg tro på at jeg skulle klare å bli ferdig.

Nå ser jeg frem til å kunne bruke min nye kunnskap på de den er ment for: Nemlig barn og unge som også har behov for at noen heier på dem, motiverer og har troen på at de skal klare det.

Stavanger, mai 2013

Siv Tanja Hommen

SAMMENDRAG

Formålet med denne undersøkelsen har vært å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever å forstå sakkyndige vurderinger av elever med lese- og skrivevansker og hvilke faktorer lærere og PPT opplever som mest sentrale i forhold til å kunne bruke sakkyndige vurderinger av lese- og skrivevansker som verktøy. For å få mer kunnskap om dette, har jeg gjennomført en kvalitativ studie av lærere og PPT – ansattes opplevelser og erfaringer knyttet til emnet. Det ble utformet to forskningsspørsmål som jeg ønsket nærmere svar på:

- I hvilken grad kan læreres kompetanse om lesing og skriving ha betydning for deres forståelse av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere og PPT – ansatte som mest sentrale i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, og i hvilken grad enes de om dette?

Opgavens teoretiske grunnlag er basert på forskning og litteratur knyttet til disse områdene: Lesing og skriving, Pedagogisk psykologisk tjeneste, spesialpedagogikk som fagfelt, spesialpedagogisk rådgivning og lovverk i forhold til elevers rettigheter i skolen. Data er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med syv lærere på fire ulike skoler og tre PPT – ansatte ved to ulike kontorer. Resultatene fra intervjuene presenteres og drøftes i lys av teorien som blir beskrevet i oppgaven.

Studiens empiri viser at alle lærerne har tiltro til PPT sin kompetanse og at det er behov for å søke råd fra PPT. Læreres kompetanse i grunnleggende lese- og skriveopplæring ser ut til å ha liten betydning for deres forståelse av innholdet i sakkyndige vurderinger av elever med lese- og skrivevansker. En forutsetning for at lærere forstår og kan bruke de sakkyndige vurderingene ser ut til å være mye videreutdanning i spesialpedagogikk (60 studiepoeng eller mer) eller mye erfaring i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Læreres utfordringer forsterkes dersom det ikke er mulighet for spesialpedagogisk rådgivning på skolen. PPT opplever i liten grad læreres kompetanse som en barriere, men er likevel bevisste på at formuleringer av sakkyndige vurderinger bør være konkrete. Både PPT og lærere opplever tap av elevers timer til spesialundervisning som en utfordring. PPT uttrykker at de har liten mulighet til å følge opp læreres bruk av tiltak, selv om det er ønskelig å bruke mer tid på systemarbeid og veiledning av lærere.

INNHold

FORORD.....	II
SAMMENDRAG.....	III
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Oppgavens struktur.....	2
1.2 Prosjektets aktualitet og mål.....	3
1.3 Sentrale begreper	4
2 TEORI.....	6
2.1 Innhold og struktur	6
2.2 Tidligere forskning på området	6
2.3 Lesing og skriving	10
2.3.1 Lesing	10
2.3.2 Skrivning	10
2.3.3 Lese- og skrivevansker.....	11
2.3.4 Å leve med lese- og skrivevansker.....	11
2.4 Forebygging av lese- og skrivevansker	12
2.5 Spesialpedagogikkens utvikling som fagområde	13
2.6 Pedagogisk psykologisk tjeneste	14
2.6.1 Forankring	14
2.6.2 Historikk.....	15
2.6.3 Dagens funksjon.....	16
2.6.4 Sakkyndig vurdering	17
2.7 Spesialpedagogisk rådgivning	17
2.8 Elevers rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning	19
2.8.1 Tilpasset opplæring	19
2.8.2 Spesialundervisning	19
2.9 Saksgang knyttet til spesialundervisning.....	20
3 METODE.....	21
3.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming	21
3.2 Det kvalitative intervju	22
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	22
3.3 Utvalg og rekruttering	22

3.4	Utarbeiding av tema for intervjuer	23
3.5	Gjennomføring av intervjuer	24
3.6	Transkribering	25
3.7	Reliabilitet	26
3.8	Validitet	27
3.8.1	Etiske hensyn.....	29
3.8.2	Meldeplikt	30
3.8.3	Informert samtykke	30
3.8.4	Konfidensialitet	30
3.8.5	Konsekvenser	30
3.8.6	Forskerens rolle	31
3.8.7	Intervjuanalyse	31
3.8.8	Hermeneutisk sirkel – fortolkning av innhold.....	32
3.8.9	Meningskoding.....	33
4	RESULTATER	33
4.1	Innhold og struktur	33
4.2	Metoderefleksjon i forhold til resultater.....	34
4.3	Presentasjon av resultater fra intervjuer med lærere	35
4.3.1	Lærernes bakgrunn	35
4.3.2	Antall arbeidsår som lærer og arbeidserfaring i skolen.....	35
4.3.3	Grunnleggende lese- og skriveopplæring i lærerutdannelsen.	36
4.3.4	Lærernes videreutdanning	37
4.3.5	Årsaker og forventninger til å søke hjelp fra PPT.....	38
4.3.6	Forståelse av sakkyndig vurdering.....	40
4.3.7	Betydning av spesialpedagogisk team.....	43
4.3.8	Organisering og iverksetting av tiltak	46
4.3.9	Tap av timer	47
4.3.10	Tilpasset undervisning eller spesialundervisning?.....	47
4.4	Presentasjon av resultater fra intervjuer med PPT.....	48
4.4.1	Bakgrunn	48
4.4.2	Rammeforhold.....	48
4.4.3	Erfaringer med veiledning av lærere i forhold til sakkyndig vurdering.....	50
4.4.4	Erfaringer i forhold til læreres bruk av forslag til tiltak.....	52

5	DRØFTING AV RESULTATER	53
5.1	Innhold og struktur	53
5.2	I hvilken grad kan læreres kompetanse om lesing og skriving ha betydning for deres forståelse av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker?.....	53
5.3	Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere og PPT – ansatte som mest sentrale i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, og i hvilken grad enes de om dette?.....	55
5.3.1	”Så jeg tenker mye mer konkrete ting. Hele nøkkelen ligger der, synes jeg”(L2) 55	
5.3.2	”Det sitter i veggene”(L7)	56
5.3.3	”Så skulle jeg ønske at ikke en eneste vikartime ble tatt fra de elevene som har timer”(L2)	58
5.3.4	”Jeg tenker, ydmykhet overfor den læreren som skal fullføre dette”(L1)	59
5.3.5	”Så jeg tenker, du må jo ha den bruksanvisningen sammen med skapet for å sette det sammen”(L6)	60
5.3.6	”Det virker av og til som at det ikke er lest, at de har fått en oppskrift som ikke er i bruk”(PPT3).....	61
5.3.7	”Jeg føler at det har blitt litt sånn med tiden at man ikke skal ha så mange på papiret, med IOP, og det stusser jeg litt over av og til” (L4).....	61
6	OPPSUMMERING OG REFLEKSJON OM VEIEN VIDERE	62
6.1	Oppsummering	62
6.2	Veien videre.....	63
	LITTERATUR	I

1 INNLEDNING

Lund og Haugen uttaler i sin bok "Forskningsprosesser" (2006) at utgangspunktet for formulering av et forskningsproblem eller et spørsmål ofte er den undringen man har. Når vi studenter skulle velge tema for masteroppgaven, fikk vi rådet om å "grave der du står".

Utgangspunkt for *mine* undringer og valg av "graving", har først og fremst vært mine egne erfaringer fra arbeid som lærer i barneskolen gjennom flere år og da ut fra ulike roller, både som kontaktlærer, timelærer og funksjon som spesialpedagog. De ulike rollene har gitt meg erfaringer i forhold til de utfordringene elever med lese- og skrivevansker kan møte i skolen, og hvor viktig det er at de riktige tiltakene blir satt i gang så raskt som mulig for å gi elevene støtte og bedre muligheter for utvikling. Jeg har ofte undret meg over hvor utfordrende det kan oppleves å tilpasse undervisning og vite hvordan spesialpedagogiske tiltak kan brukes i den praktiske hverdagen. Derfor har jeg ønsket å undersøke nærmere de utfordringene lærere kan møte i forbindelse med å gi hjelp til elever med lese- og skrivevansker, og hvilke behov de har i forhold til å kunne bruke sakkyndig vurdering som utgangspunkt for å sette inn riktige tiltak.

Som nyutdannet lærer med ansvar for begynneropplæringen, hadde jeg lite opplæring fra lærerskolen om begynneropplæringens metodikk. Heldigvis hadde jeg hjelpsomme kolleger som jeg lærte mye av. Da jeg senere var timelærer og fikk ansvar for spesialundervisning, opplevde jeg det som utfordrende fordi jeg ikke hadde tilstrekkelig kompetanse for å gi en effektiv og god hjelp. Dette ble i hovedsak utgangspunktet for å søke masterstudiet i spesialpedagogikk, og det har jeg ikke angret på. Jeg har fått mye kunnskap om lesing og skriving som jeg kunne ønske jeg hadde tidligere, og som jeg tenker at alle lærere i grunnskolen burde ha.

PPT er den tjenesten vi lærere ofte søker råd fra i forbindelse med elever som strever med lesing og skriving, og PPT skal blant annet sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering av elever som blir oppmeldt. Før jeg begynte på masterstudiet opplevde jeg de sakkyndige vurderingene av elever med lese- og skrivevansker som lite nyttige i forhold til å kunne hjelpe elevene. Selv om jeg leste dem og deltok på oppfølgingsmøter med PPT, opplevde jeg likevel usikkerhet i forhold til hva som var riktig å gjøre. Jeg forsto ikke faguttrykkene og opplevde rådene som generelle. På oppfølgingsmøtene var det heller ikke

lett å spørre så mye, fordi foreldrene var ofte til stede og jeg selv skulle jo også være en fagperson.

I forbindelse med selv å veilede lærere i forhold til lese- og skrivevansker, har jeg erfart at andre lærere har mange av de samme utfordringene og mye av den samme frustrasjonen som jeg selv opplevde før jeg startet på masterstudiet. Siden PPT ofte har kompetanse om lesing og skriving som mange lærere ikke har, tenker jeg at det er viktig at alle lærere kan forstå og bruke de sakkyndige vurderingene. Derfor ønsker jeg å undersøke om det er mulig å finne en eller flere ”nøkler” inn til lærerens praktiske hverdag som kan bidra til at lærere kan forstå og anvende de rådene som PPT gir.

Ett av de faguttrykkene som ofte dukker opp i sakkyndige vurderinger, og som tidligere var ukjent for meg, var ”komplekse grafemer”. Da rådgiveren fra PPT på et oppfølgingsmøte spurte meg om vi jobbet mye med dette, ble jeg svar skyldig. Siden foreldrene var til stede hadde jeg ikke lyst til å avsløre min uvitenhet, så jeg spurte ikke heller, der og da hva begrepet betydde.

Ut fra mine ulike erfaringer har jeg stilt to forskningsspørsmål:

- I hvilken grad kan læreres kompetanse om lesing og skriving ha betydning for deres forståelse av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere og PPT – ansatte som mest sentrale i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, og i hvilken grad enes de om dette?

Problemstilling og tittel på oppgaven er blitt formulert slik:

”Ka e komplekse grafemar?” En kvalitativ studie av læreres erfaringer knyttet til PPT sin rådgivning i forhold til sakkyndig vurdering av elever med lese- og skrivevansker”.

1.1 Oppgavens struktur

Oppgaven deles inn i seks ulike kapitler. Det første kapitlet tar for seg utgangspunkt for valg av tema, oppgavens formål og sentrale begreper. Kapittel to beskriver relevant teori. I det tredje kapitlet vil det bli gjort rede for metode. Kapittel fire inneholder presentasjon av resultater, og i kapittel fem drøftes resultatene opp mot teori. Det siste kapitlet oppsummerer og reflekterer over hovedfunn og veien videre.

1.2 Prosjektets aktualitet og mål

Ifølge rapport fra Kunnskapsdepartementet, St. meld. 18 (2010- 2011), har andelen med spesialundervisning i grunnskolen økt de siste årene, selv om et mål i St. meld. 30 (2003-2004) var å redusere omfanget av spesialundervisning og heller styrke den tilpassede undervisningen. Kunnskapsdepartementet fremhever likevel at en økning i spesialundervisningen ikke nødvendigvis behøver å være negativ utvikling. Det kan også være en indikator på at barn og unges rettigheter i større grad tas på alvor. (St.meld. 18 (2010-2011)) Andre årsaker til økning i spesialundervisning kan være reelle behov eller at lærerne i mindre grad løser utfordringene innenfor det ordinære tilbudet (Moen & Tveit, 2011).

Når det gjelder reelle behov og fokus på mangler i den ordinære undervisningen, kan de økte kravene dagens samfunn har fått i forhold til lese- og skrivekompetanse være en medførende årsak til økningen av barn og unge som blir tilmeldt til PPT. Etter et overraskende svakt resultat i PISA – undersøkelsene i 2000 og 2003, har det vært et klart politisk mål å heve elevens lese- og skrivekompetanse. Kunnskapsløftet (2006) har derfor lagt betydelig vekt på betydningen av både begynneropplæringen og den videre leseopplæringen, og fastslår at lesing er en de fem grunnleggende ferdighetene som skal være en del av alle fag. Både de internasjonale og nasjonale prøvene som er blitt utført de siste årene kan også ha medført høyere bevissthet om hva som forventes i forhold til lesing, både hos lærere, foreldre og elever.

Lærerne skal imøtekomme barns rettigheter i forhold til en inkluderende skole for alle. ”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (NOU 2009:18). Det kan være engasjerende, men samtidig utfordrende å tilpasse undervisning for elever ut fra alle elever sitt nivå og ståsted. Også når det gjelder lesing og skriving har læreren ofte elever med ulike behov. Det er derfor viktig at lærere har tilstrekkelig kompetanse innen både begynneropplæring, videre leseopplæring og lese- og skrivevansker. PP – tjenesten skal bidra til å støtte lærerne i dette arbeidet ved å være en rådgivende og sakkyndig instans. (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Siden antallet oppmeldte saker til PPT øker, er det sannsynlig at også mange lærere har behov for råd og støtte fra PPT. Derfor er det viktig at de sakkyndige vurderingene er formulert slik at lærere kan bruke dem. Det er også sentralt at rådgivningen fra PPT ved oppfølgingsmøter på skolen gir mulighet til oppklaring og dialog, og at læreren har en holdning som bidrar til dette. Formålet med oppgaven er ut fra dette å belyse ulike faktorer som kan skape

utfordringer og muligheter knyttet til utforming, forståelse og oppfølging av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, slik at elever får så tidlig og effektiv hjelp som mulig,

1.3 Sentrale begreper

For å gi leseren bedre forståelse av innholdet velger jeg å utdype noen begreper som er sentrale i oppgaven:

PPT: PPT står for Pedagogisk psykologisk tjeneste. Det er lovfestet at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste. Denne skal hjelpe skoler i arbeidet med spesialpedagogiske tjenester til barn, unge og voksne. PPT er forankret i opplæringslova av 1998 § 5-6.

Spesialpedagogikk: Askildt & Johnsen (2012) beskriver spesialpedagogikk som den forsknings – og profesjons- disiplinen som omhandler læring og opplæring for barn, unge og voksne som møter funksjonshemmende vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse. Disse sier også at spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings og livsvilkår for barn og unge og voksne som av ulike grunner møter utfordringer. Dette innebærer både å forebygge og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer.

Tilpasset opplæring: Opplæringslova slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Tangen, 2012). Dette innebærer at elever følger den ordinære læreplanens mål og innhold, men får tilpasset læringsinnhold etter evner og behov. Kunnskapsløftet (2006) sier at alle har rett til tilpasset opplæring ut fra sine evner: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. (Kunnskapsløftet, 2006: 10).

Spesialundervisning: Elever som ikke får, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Dersom en elev skal få spesialundervisning kreves det et enkeltvedtak som bygger på en sakkyndig vurdering (Tangen, 2012).

Sakkyndig vurdering: Det er lovfestet i opplæringslova av 1998 § 5-6 at en av PPT sine hovedoppgaver er å utarbeide en sakkyndig vurdering. Etter kartlegging og diagnostisering, ofte med skolens og foresattes hjelp, kan PPT skrive en sakkyndig vurdering av elevens vansker, mestring og behov for tilrettelegging. Den sakkyndige vurderingen skal være et

utgangspunkt for å opprette enkeltvedtak og for å skrive en individuell opplæringsplan (IOP). (Læringscenteret, 2001).

IOP: Individuell opplæringsplan (IOP) skal skrives ut fra sakkyndig vurdering. Elever som har rett på spesialpedagogisk opplæring skal ha en egen individuell opplæringsplan. Denne kan erstatte ordinær læreplan på ulike områder, som lesing, skriving og regning. Planen skal inneholde mål, innhold, metode og skal vurderes hvert halvår. IOP skal utarbeides av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Komplekse grafemer: Ulike kartleggingsprøver og diagnostiseringsprøver tester ofte elevers leseferdigheter blant annet ved bruk av ord med komplekse grafemer. Komplekse grafemer vil si når en lyd skrives med to eller flere bokstaver. Mange elever strever med å lese slike ord raskt fordi de gjerne staver bokstav for bokstav uten å gjenkjenne bokstavforbindelsene som en lyd. Da kan lesingen gå saktere og påvirke blant annet leseflyten (Høien, 2012).

Spesialpedagogisk team: Det er ikke lovfestet at skoler skal ha et spesialpedagogisk team, men det er anbefalt at skoler etablerer slike team. St.meld. nr. 54 (1989–90) framhever at opprettelse av spesialpedagogiske team ved skolene kan bidra til å utnytte skolens egne ressurser. Ved å organisere og systematisere egen kompetanse kan den enkelte skole gjøre seg mindre avhengig av ekstern hjelp, samtidig som skolen mer effektivt kan benytte faglig hjelp, for eksempel gjennom PP- tjenesten.

Logos: Logos er en databasert diagnostisk test som er utarbeidet av professor Torleiv Høien. Testen har basis i nyere tids leseforskning. Den inneholder del tester som kartlegger ulike sider ved leseprosessen, for eksempel leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse og ordavkodning. Den nyeste versjonen inneholder også en diktatprøve som viser staveferdigheter (Høien, 2012).

Inkludering: Inkluderingsbegrepet i skolen innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet og at virksomheten skal tilpasses barnet (NOU 2009:18). Inkludering er enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker (Befring, 2012).

Integrering: Å integreres betyr at noen som står utenfor fellesskapet skal komme innenfor (NOU 2009:18). Begrepet blir ofte i skolesammenheng knyttet til spørsmålet om å innlemme funksjonshemmede i skolefellesskapet, og den skolepolitiske kursendringen i forhold til dette på 1970 - tallet (Befring, 2012).

2 TEORI

2.1 Innhold og struktur

Teori kommer av det greske "theoria" som betyr "det å se på", "betrakte" eller "granske".

Teori spiller en viktig rolle i det meste av forskning. Teorier som ikke er empirisk underbygd, kan lett bli spekulasjon, mens empiriske undersøkelser uten forankring i en teoretisk ramme lett kan få begrenset verdi (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2011). I denne undersøkelsen kan teorien fortelle noe om temaet som skal undersøkes, og være relevant ved tolking av resultatene.

Dette kapittelet redegjør for den teorien jeg finner relevant i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling for denne oppgaven. Aller først vil jeg trekke fram noe av den tidligere forskningen som har vært på området. Deretter vil jeg si noe om hva det kan innebære å lese og skrive, hva som kan kjennetegne lese- og skrivevansker, hvordan lese- og skrivevansker kan forebygges og hvordan det kan oppleves å ha lese- og skrivevansker. Etter dette vil jeg beskrive deler av den norske utdanningshistorien med fokus på spesialpedagogikkens utvikling som fagfelt. Ut fra dette er det aktuelt å se på PPT sin historiske utvikling, dagens forankring og funksjon. I tilknytning til PPT vil jeg utdype nærmere hva en sakkyndig vurdering skal inneholde og si noe om saksgangen knyttet til denne. Det vil også være et avsnitt om elevens rettigheter i forhold til spesialpedagogisk arbeid i skolen. Til slutt i kapittelet er det også aktuelt å trekke fram noe teori om spesialpedagogisk rådgivning.

2.2 Tidligere forskning på området

Jeg har ikke funnet forskning som direkte berører læreres erfaringer knyttet til forståelse og rådgivning i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, men det er blitt utført ulike studier som kan ha relasjon til temaet i denne oppgaven. Noen av disse studiene vil bli beskrevet i dette avsnittet.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utførte Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009) ved Høgskolen i Hedmark studien "Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet" der 200 skoler over hele Norge deltok. Relevante funn ut fra denne undersøkelsen er blant annet at andelen av spesialpedagogisk hjelp har økt, til tross for at målet har vært å redusere antall elever med spesialundervisning og styrke den tilpassede undervisningen. Et annet sentralt funn i studien er at målsetningen i Kunnskapsløftet(2006) om tidlig hjelp ikke var innfridd etter intensjonene. Fremdeles var det slik at flere elever fikk spesialundervisning på de høyere klassetrinn enn på de laveste trinnene. Studien satte også

fokus på kompetansen til de som hadde ansvaret for gjennomføring av spesialundervisning, og det viste seg at en stor andel lærere uten spesialpedagogikk og også assistenter utførte spesialundervisning. De som hadde ansvar for spesialundervisning, ble også brukt mye som vikarer, og disse timene ble sjelden tatt igjen.

I Danmark, som har et liknende utdanningssystem som Norge, har Egelund og Tetler (2009) evaluert den danske spesialundervisningen. Resultatene viser til forutsetninger som er særlig viktige for positive resultater innen spesialundervisningen. En faktor som trekkes fram som særlig betydningsfull er kompetansen til de ansatte som gjennomfører den spesialpedagogiske innsatsen. Elevenes utvikling hadde en klar sammenheng med kompetansen til de ansatte. Det var ikke gitte pedagogiske metoder som ga effekt, men *profesjonaliteten* til de ansatte. En annen faktor som nevnes i denne studien er læreres behov for kvalifisert veiledning fra PP – tjenesten. Det ble også lagt fram i studien at kvaliteten på den *ordinære opplæringen* var av stor betydning også for de elevene med behov for spesialundervisning.

I Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (2010-2011) ble det blant annet avdekket at de sakkyndige vurderingene i hovedsak beskriver elevens vansker og i mindre grad konkretiserer realistiske opplæringsmål. Rapporten legger fram at mangelfull konkretisering av mål for opplæringen kan bidra til å svekke skolens muligheter til å gi et tilpasset opplæringstilbud for elever med særskilte behov.

Kjell-Arne Solli (2005) utførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet studien ”Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge”. Her ble det blant annet gjort undersøkelser av læreres, foreldres og lederes opplevelser av PPT sitt arbeid, og hvilket utbytte de opplevde å ha ut fra PPT sin tilknytning til skolen. Resultatene viste ulikheter mellom ledernes og lærernes svar. Lederne var mer fornøyde enn lærere. Lærere uttalte at de opplevde førstelinjetjenesten som lite tilfredsstillende, altså den direkte koplingen til eleven og til klasseromsundervisningen. I studien ble det også fokusert på hvilken betydning spesialpedagogisk team kan ha for lærere, og funn ut fra ulike undersøkelser viser da at spesialpedagogisk team kan fungere som en kvalitetssikring og bidra til at elever som har problemer, eller er i ferd med å utvikle problemer, raskere blir fanget opp.

NIFU STEP utførte i 2004 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en brukerundersøkelse som ble kalt ”Eleven i fokus?”. Dette er en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Elevers, foreldres og læreres vurderinger av opplæringen for elever med

spesialundervisning etter enkeltvedtak, og skoleledere, læreres og foreldres vurdering av tjenestetilbudet fra PPT og Statped ble kartlagt og analysert. Funn i denne undersøkelsen var blant annet at lærere mener at PPT i for liten grad retter virksomheten inn mot relasjonen mellom lærer og elev, altså at tjenesten i for liten grad involverer seg mot arbeidet i klassen. Lærerne mener at forslagene og anbefalingene til PPT derfor oppleves som lite relevante og at hjelpen i liten grad bidrar til elevens utvikling. Lærerne er også misfornøyde i forhold til at mange mener de har fått lite veiledning av PPT i forhold til elevens utvikling. Skolelederne i denne undersøkelsen mener at skoler, elever og lærere har omfattende kontakt med PPT, og at denne kontakten har betydning for spesialundervisningens kvalitet.

Boken ”Spesialpedagogen i endringstider” (2013) bygger på Berit Grovens doktoravhandling som hun har kalt ”Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider”. Hennes forskning setter blant annet fokus på spesialpedagogens rolle og funksjon i vår tid, og trekker fram problemstillinger knyttet til at tittelen ”spesialpedagog” ikke er beskyttet som egen profesjon på den måten at det bare er spesialpedagoger som kan utføre spesialpedagogiske tiltak. I sammenheng med dette trekker hun fram en undersøkelse utført av Bele (2010) som viser at 36% av lærere med spesialpedagogikk i fagkretsen ikke underviste i spesialpedagogikk, og at spesialundervisning ble gitt av et stort antall lærere uten utdanning i spesialpedagogikk. Den samme undersøkelsen viser også at under halvparten av lærerne i vanlig undervisning mener å ha en relevant kompetanse for å gi en god spesialundervisning.

Marit Mjøs (2007) har skrevet doktoravhandlingen ”Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng”. Resultater ut fra denne studien viser at spesialpedagogen har en betydningsfull rolle i forhold til å realisere idealene om inkludering og tilpasset undervisning. Dersom spesialpedagogens kompetanse brukes, har denne en viktig funksjon gjennom et nært samarbeid med allmennpedagogen og med ledelse.

Forskning har også vist at det er store kommunale variasjoner med hensyn til grunnlaget for å tildele spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009). Den samme studien viser også til ulovligheter rundt organiseringen av spesialundervisningen, noe som er avdekket av ulike nasjonale tilsyn. Risikoen for lovbrudd kan reduseres kraftig dersom skoleeiere har fungerende systemer for intern kontroll på plass.

Regjeringen Stoltenberg II oppnevnte i juni 2007 et utvalg for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Dette fikk navnet Midtlyngutvalget etter leder Jorid Midtlyng. Utvalget fikk et omfattende mandat, blant annet til å foreta en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole, herunder organisering, ressursbruk og resultater. Mandatet bygde på de overordnede prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle. Utvalget avga sin utredning *Rett til læring* til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009 (NOU 2009:18). En av strategiene de kom fram til da var at nye utfordringer i skolen har endret kravene til læreres kompetanse. Det er derfor nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse, og læreren må støttes ved at blant annet PP – tjenesten kommer tettere på (St.meld.18 (2010-2011)).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) kartlegger elevenes interesse for lesing og deres leseferdigheter på 4. trinn (Daal v., Gabrielsen, Solheim, 2011). Resultater fra den siste PIRLS – undersøkelsen i Danmark (Institutt for utdanning og pædagogik, 2011), som har et utdanningssystem som likner vårt, viser at lærernes utdanning som leseundervisere gjør en forskjell i forhold til elevers leseferdigheter. 49 % av elevene hadde lærere som hadde utdanning med vekt på lesepedagogikk og undervisning i lesing. Disse elevene klarte seg signifikant bedre enn elever som ikke hadde lærere med denne bakgrunnen i sin utdanning.

Kjersti Danielsen (2012) har skrevet masteroppgaven ”Med kartlegging under lupen. En kvalitativ undersøkelse av læreres og skolelederes uttalte oppfatninger av, og rutiner omkring, gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet”. Denne studien, som er en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer, hadde som formål å finne nærmere ut av i hvilken grad lærere tar i bruk de tiltak som blir foreslått i veiledningsheftene til Lesesenteret sine kartleggingsprøver. Tiltakene i veiledningsheftene er tenkt å skulle brukes på de elevene som får resultater under eller nær opp til kritisk grense. Funn i denne undersøkelsen viser at ikke alle lærere bruker forslagene til tiltak som beskrives i veiledningsheftene, selv om de har elever som skårer lavt. En av årsakene til dette kunne være at ikke alle lærere kjente til veiledningsheftene. Noen av lærerne uttalte også at det kunne være utfordrende å bruke ”oppskriftene” i ideheftene dersom det ikke var ekstra lærerressurser i klassen.

2.3 Lesing og skriving

2.3.1 Lesing

En vanlig definisjon av lesing er at lesing er avkodning x forståelse (Høien & Lundberg 2012). De to ulike begrepene avkodning og forståelse innebærer igjen å kunne mestre en rekke avkodings- og forståelsesprosesser. For å kunne lese i tilfredsstillende grad, er det viktig å eleven tilegner seg både gode avkodingsstrategier og gode leseforståelsesferdigheter (ibid.).

Høien & Lundberg (2012) har beskrevet den normale leseutviklingen ut fra ulike stadier: 1. Pseudolesing 2. Logografisk lesing, 3. Det alfabetisk – fonologiske stadiet 4. Det ortografisk – morfemiske stadiet. Pseudostadiet og det logografiske stadiet er før – alfabetiske stadier, mens det alfabetisk – fonologiske stadiet og ortografisk – morfemiske stadium bygger på alfabetisk kunnskap (Skaathun, 2003). Når barn kommer til de lesestadiene som krever alfabetisk forståelse, er det et mål at de etter hvert i mindre grad anvender en fonologisk avkodingsstrategi basert på enkeltlyder i ordet, og i stor grad mestrer anvendelse av en ortografisk avkodingsstrategi, altså helordslesing. Elever som fortsetter å bruke en fonologisk avkodingsstrategi, kan oppleve dette som energikrevende (Høien & Lundberg, 2012).

Dagens norske samfunn og skole stiller store krav til barn og unge når det gjelder å utvikle det som ofte benevnes som ”funksjonelle leseferdigheter” (Gabrielsen, 2003), og Kunnskapsløftet (2006) sier at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag. Læreplanen vektlegger begynneropplæringen, men også den videre leseinnlæringen blant annet ved at elevene skal lære strategier for å kunne forstå ulike typer tekster. De nasjonale prøvene som er innført på 5., 8. og 9. trinn i grunnskolen, gjenspeiler disse forventningene gjennom variasjonen av tekster som elevene skal lese og forstå (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3.2 Skriving

Å kunne uttrykke seg skriftlig er også en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (2006). Læreplanen uttrykker at norskfaget skal være et ansvarsområde både for å lære å skrive og videreutvikle skriveferdigheten gjennom hele skoleløpet. Skriving består altså av både av å kunne bruke den alfabetiske kunnskapen til å stave ord riktig og kunne bruke skrivingen til å formidle og kommunisere. ”Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære” (Kunnskapsløftet, 2006: 43).

Når det gjelder staving, er det vanlig å dele denne inn i de samme stadier som ved lesing (Skaathun, 2003). Det er et mål at elever etter hvert skal kunne stave automatisk og komme til det stadiet der de behersker ortografien i stor grad, altså det ortografisk – morfemiske stadiet.(Høien & Lundberg, 2012). Da kan tankeprosessen i større grad brukes til tekstarbeidet (Skaathun, 2003).

2.3.3 Lese- og skrivevansker

Det kan være ulike årsaker til lese- og skrivevansker. Årsakene kan være genetiske (Høien & Lundberg, 2012), eller de kan ha sammenheng med andre ulike forhold. Både syns - og hørselsvansker, sein modning i forhold til alder, oppmerksomhetsproblemer og sosiale og emosjonelle faktorer kan påvirke et barns lese- og skriveutvikling på en uheldig måte (Lyster & Frost, 2012).

I skolen kan man møte elever på alle trinn som på ulike måter strever med å møte kravene som stilles i forhold til lesing og skriving. Eleven kan ha vansker med å knekke lesekoden og forstå det alfabetiske prinsipp (Skaathun, 2003), eller de kan streve med å forstå innholdet i tekster. Ofte er det en sammenheng mellom avkodingsvansker og forståelsesvansker fordi elever som bruker mye energi på avkoding kan ha lite ressurser igjen til forståelsen (Høien & Lundberg, 2012). Dette innebærer at elever kan oppleve store utfordringer på høyere klassetrinn fordi de da møter lengre og mer krevende tekster. Når det gjelder skriving kan elever ha stavevansker eller vansker med å skrive en tekst på grunn av manglende syntakskunnskap, manglende kunnskap om tekstoppbygning eller manglende ordforråd. Ofte er det slik at de elevene som strever med lesing også har vansker med skriving (ibid.).

Dysleksi er et begrep vi ofte møter i forbindelse med lese- og skrivevansker. Ifølge Høien og Lundberg (2012) tyder de siste årenes forskning i stor grad på at hypotesen om at dysleksi hovedsakelig er vansker med ordavkodingen og at dette skyldes mangler i det fonologiske systemet, er riktig. I de fleste tilfeller vil avkodingsvanskene også bli ledsaget av store rettskrivingsvansker (ibid.). Både kognitive og sosiale forhold vil kunne styrke eller svekke symptomene for en med dysleksi, og en god pedagogisk og spesialpedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig en lese- og skrivevanske kan utvikle seg (Lyster & Frost, 2012).

2.3.4 Å leve med lese- og skrivevansker

Eksempler fra skolens historie vitner om at belastningene alltid har vært store for de som strever med å mestre skolens og samfunnets krav til lesing og skriving. Barn og unge har blitt

straffet fysisk og psykisk, har blitt nødt til å gå skoleår om igjen og ikke alle har klart å innfri konfirmasjonens krav til læring av katekismen. (Tønnessen, 2011). Gjennom tidene har det blitt diskutert hvorvidt lærevansker skyldes dumskap, latskap eller liten vilje (Askildt & Johnsen, 2012). Selv om det i dag er større forståelse for lese- og skrivevansker, og lovverket i dagens norske samfunn beskytter barn og unge fra fysiske avstraffelser i skolen, viser ulik forskning at konsekvensene for de elevene som strever kan være alvorlige også i dag. De har økt risiko for ulike emosjonelle vansker (Bru, 2008), og opplevelse av lite mestring kan skape psykologisk stress (Lazarus, 2009).

Det er viktig å forebygge slike belastninger hos elever ved å avdekke lese- og skrivevansker tidlig slik at de ikke mister motet og ”dettet av lasset”. ”Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (St.meld. nr. 16 (2006-2007):10).

Høien & Lundberg (2012) sier at elever med dysleksi kan oppleve at lesingen blir som å sykle i motvind. Det er derfor forståelig at elever med slike vansker kan gi opp. Det blir lett en vond sirkel der elever som har stort behov for lesetrening ikke får dette fordi det oppleves så tungt og fordi de mister motivasjon.

2.4 Forebygging av lese- og skrivevansker

For å kunne forebygge lese- og skrivevansker og kunne gi barn og unge i skolen gode utviklingsmuligheter for funksjonelle lese- og skriveferdigheter, må både begynneropplæringen og den videre leseinnlæringen tilrettelegges slik at flest mulig elever kan få utbytte av opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006). Læreplanen vektlegger lærerens rolle i forhold til fagkunnskap, formidlingsevne og engasjement. Det vektlegges også at læreren må ha kompetanse om elevenes ulike forutsetninger og kunne vise omsorg i forhold til dette: ”God undervisning viser omsorg for disse sider ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser. I lærerens kompetanse inngår kunnskap om barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til” (Kunnskapsløftet, 2006:11).

Gjennom tidene har det vært faglig uenighet hvordan den første leseopplæringen skal foregå. Det som det etter hvert er blitt stor enighet om, er at det viktigste er å finne frem til metoder som fungerer godt for den enkelte elev, og at læreren derfor må være bevisst på å variere

mellom metodene (Frost, 2005). Lærere som underviser i lese- og skriveopplæring må derfor ha kunnskap om de ulike undervisningsmetoder som finnes. *Phonics* er en undervisningsmetode som tar utgangspunkt i å vise barn sammenhengen mellom språklidene i talespråket og bokstavene i skriftspråket. I starten må barnet lydere seg fram til ordet, mens målet er automatisert ordlesing. Metoden kalles også syntetisk metode (Dahle, 2003). En annen undervisningsmetode er *Whole language* som også kalles en analytisk metode fordi den tar utgangspunkt i teksten og barnets språk for så å analysere dette i mindre enheter. På 1990-tallet fikk LTG (Lesing på talemålets grunn) - metoden en popularitet, også her i landet. Denne metoden tar utgangspunkt i barnas egne tekster og har paralleller til *Whole language* metoden fordi den er basert på forståelse og mening (ibid.).

Når det gjelder den videre lese- og skriveopplæringen, må læreren være bevisst på at det skal jobbes med lesing på alle trinn (Kunnskapsløftet 2006). Det er også et mål i Kunnskapsløftet (2006) at elevene skal utvikle kunnskap om lesestrategier og kunne bruke disse ut fra hva som er formålet med teksten. Læreren kunnskap om eksplisitt undervisning av lesestrategier og bevissthet om at elevene kan ha vansker på ulike nivåer uavhengig av klassetrinn er derfor sentralt (Alexander, 2009).

2.5 Spesialpedagogikkens utvikling som fagområde

For å kunne forstå dagens utdanningssystem og spesialpedagogikken som fagområde, er det sentralt å se nærmere på deler av den norske skoles utvikling, og hvordan spesialpedagogikken som fag har vokst fram som følge av ulike forhold knyttet til dette (Lassen, 2012).

Moderniseringen på slutten av 1800 – tallet medførte at det ble stilt nye krav til folks kunnskaper. Samfunnsutviklingen krevde at flere kunne lese og skrive, og skolene fikk derfor en ny og viktig rolle gjennom å få ansvar for denne opplæringen. Dette medførte at analfabetismen forholdsvis tidlig ble nærmest utryddet her i landet (Tønnessen, 2011). Nye tanker og strømninger fra Europa påvirket også holdninger i Norge i forhold til differensiering. Som følge av dette oppstod det mange spesialskoler rundt i landet. Disse var først og fremst beregnet på døve, blinde eller funksjonshemmede. I 1951 kom spesialskoleloven (Askildt & Johnsen, 2012). Spesialskoleloven ga det formelle grunnlaget for de statlige skoler med sikte på barn og unge med syn- og hørselsvansker, talehemmede, evneveike og atferdsvansker. Hver enkelt spesialskole hadde en kategori elever, og spesialiserte seg på denne funksjonshemningen (Skogen, 2005). I 1955 ble det bestemt at det

også skulle tilbys hjelp til elever i den vanlige folkeskolen (Askildt & Johnsen, 2012). Det ble opprettet hjelpeklasser ved de ulike skolene og denne hjelpen skulle være for de elevene som ikke kom inn under de kriteriene som skulle til for å gå på spesialskole. På grunnlag av dette ble det behov for nye fagfolk og medførte i stor grad at skolepsykologisk tjeneste i 1959 ble hjemlet i skoleloven, og for oppstart av Statens spesiallærerhøgskole i 1961 (ibid.)

Spesialskolene hadde stor utbredelse frem til 1970 – årene da Blomkomiteen foreslo endringer som førte til markante forandringer for norsk skole og spesialundervisningen (NOU, 1995:18). Blom – utvalget ble nedsatt i 1969 for å utarbeide regler om spesialundervisning som kunne innarbeides i den alminnelige grunnskolelov av 1969. Ved den loven som ut fra dette ble fastsatt og som er kjent som ”integreringsloven”, ble spesialskoleloven opphevet og reglene om spesialundervisning tatt inn i grunnskoleloven. Med dette ble barn og unge med lærevansker omfattet av det alminnelige skolesystem (ibid.). Integreringstanken ble sentral, og fokus ble flyttet fra årsak til behov. Alle barn skulle ha rett til å gå på sin nærskole, og spesialskolene skulle suppleres med lokale tilbud i normalskolen. Med endring av lov om grunnskolen i 1975 ble det bestemt at den norske grunnskolen og dens generelle målsetning skulle være for alle barn. Spesialskoleloven av 1951 ble opphevet og i 1992 gikk spesialskolene over i historien. I 1998 kom lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, altså opplæringsloven (Askildt & Johnsen, 2012).

I de siste tiår har det vært ulike reformer – Mønsterplanen av 1987, Læreplanen av 1997 og Kunnskapsløftet av 2006. Kjennetegnet på læreplanen av i dag, Kunnskapsløftet, er at den er preget av inkluderingstanken (Bjørnsrud, 2009). Begrepet integrering som var avgjørende for en folkeskole for alle er i dag erstattet med inkludering. I sammenheng med inkluderingsbegrepet står begrepene tilpasset opplæring kontra spesialundervisning sentralt og er en kilde til diskusjoner i skolesystemet (ibid.).

2.6 Pedagogisk psykologisk tjeneste

2.6.1 Forankring

Pedagogisk psykologisk tjeneste har i dag sin forankring i Opplæringslova (1998) § 5-6 som lyder slik:

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk – psykologisk teneste. Den pedagogisk – psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med

kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk – psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (Utdanningsdirektoratet, 2009)

2.6.2 Historikk

Fra midten av 1940 – årene oppsto den skolepsykologiske virksomhet, og det er derfra at Pedagogisk psykologisk tjeneste har sitt utspring. Tjenesten har derfor en forholdsvis kort historikk. (Læringssenteret, 2001). Samfunnsendringer i forhold til målsettinger for opplæring har bidratt til at tjenesten har endret seg gjennom årene. Den skolepsykologiske tjenesten arbeidet i starten hovedsakelig med rådgivning og oppfølging av barn med psykiske vansker. Arbeidet var også i stor grad rettet mot diagnostisering og rådgivning i forhold til atferdsvansker. Det ble også etter hvert en stor del av tjenestens arbeid å bidra med å skille ut de som skulle gå på spesialskole. Den skolepsykologiske tjenesten var derfor i utgangspunktet lite rettet mot pedagogisk rådgivning i forhold til lærevansker i den ordinære skolen (ibid.).

Da det i 1955 ble lovfestet at elever i den vanlige folkeskolen også skulle få hjelp med vansker innen skolefag, ble det stilt krav til kommunene om etablering av hjelpeopplæring. På grunn av dette økte behovet for fagfolk med spesialpedagogisk kompetanse også i den ordinære skolen og dette medførte at den skolepsykologiske tjenesten ble hjemlet i skoleloven av 1959 (Befring, 2012). Rammene for pedagogisk psykologisk tjeneste ble fastsatt i lov om grunnskolen av 1969, og ved endring av denne loven i 1975, ble retten til et opplæringstilbud for alle fastsatt (Læringssenteret, 2001). Dette førte til endringer i arbeidet til pedagogisk psykologisk tjeneste. Det skulle nå brukes mer ressurser på systemarbeid og mindre på individrettede tiltak (Askildt & Johnsen, 2012).

Etter at de statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992, ble det i stedet etablert 20 spesialpedagogiske kompetansesentre. PP - tjenesten ble da et viktig ledd for å gjennomføre denne omstruktureringen, og den ble derfor styrket. (Læringssenteret, 2001). Da Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet i 1998 la fram St. meld. nr 23 (1997-98) ” Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilde behov”, ble det gjennomført noen omfattende endringer innenfor den spesialpedagogiske strukturen. Det ble overført mer ressurser til PP – tjenesten og de spesialpedagogiske kompetansesentrene fikk en nedbemanning. Det ble også satt i gang et treårig kompetanseutviklingsprogram – SAMTAK for PP – tjenesten og skoleledere. Samme året ble det også vedtatt ny lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. I denne ble det gjort rede for bestemmelser om kommuners og

fylkeskommuners forpliktelser til å ha en PP – tjeneste og om PP – tjenestens funksjon og oppgaver (Læringscenteret, 2001). Opplæringsloven fra 1998 sa også at skolens virksomhet skulle tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev, og nytt i denne loven ble da at det skulle utarbeides individuelle opplæringsplaner for alle som fikk spesialundervisning (Askildt & Johnsen, 2012)

2.6.3 Dagens funksjon

Siden Pedagogisk psykologisk tjeneste er forankret i opplæringslova (1998), er det denne som legger føringer på hva tjenestens arbeid skal inneholde. PP- tjenesten anses i dag som sentral i arbeidet med å kunne realisere målet om en skole som er tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger. Tjenesten skal fungere som en hjelpeinstans og skal bidra til at barn, unge og voksne med behov for særskilt oppfølging skal kunne utvikle seg ut fra sine forutsetninger. PP – tjenesten har i liten grad selvstendig ansvar for tiltak, men har et ansvar for å gi råd om hvordan andre kan sette i gang tiltak (Læringscenteret, 2001).

Som tidligere nevnt er hovedoppgavene til PP – tjenesten ifølge opplæringslova (1998) to hovedområder:

- hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen best mulig til rette for elever med særlige behov
- sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det

Å bistå skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling betegnes ofte som PP- tjenestens systemrettede arbeid. Utdanningsdirektoratet (2009) viser likevel til at det er nær sammenheng mellom individrettet og systemrettet arbeid.

Opplæringslovas § 5-3 stiller indirekte krav til PPT sin kompetanse og til hvordan PP – tjenesten er organisert. Tjenesten skal være tilgjengelig for barn, unge og voksne som har rettigheter etter opplæringsloven. Dersom PP – tjenesten ikke har nok fagkompetanse i en sak, må det innhentes kompetanse utenfra. Det legges vekt på samarbeid med primærhelsetjenesten, spesialisthelsetjenesten og sosialtjenesten. PP – tjenesten kan også motta henvisninger fra disse (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vanlige fagområder for PP-tjenestene er psykososiale vansker og problematferd, språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker. Fagområdene syn, hørsel, motorikk/bevegelseshemming, autisme og multifunksjonshemninger er mindre vanlig, og dekkes stort sett av Statped. (NOU 2009:18).

2.6.4 Sakkyndig vurdering

Alle som søker om spesialundervisning, har en rett til en sakkyndig vurdering, og i opplæringslova § 5-6 heter det:

...Den pedagogisk – psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det...

PPT skal altså *sørge* for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering, og dette vil derfor si at opplysninger som er nødvendige for vurderingen også kan innhentes fra skole, barnehage eller andre aktuelle aktører (Læringscenteret, 2001).

Sakkyndig vurdering har to hovedelementer: Utredning og tilråding. En *utredning* innebærer både kartlegging og vurdering. Utgangspunktet for utredningsarbeidet er tilmeldingsskjemaet og den pedagogiske rapporten fra skolen. Den sakkyndige vurderingen skal så utrede elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, elevens lærevansker, realistiske opplæringsmål for eleven, om man kan hjelpe eleven med vanskene innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. (Utdanningsdirektoratet, 2009). På bakgrunn av utredningsarbeidet skal PP -tjenesten gi en *tilråding* om eleven har behov for spesialundervisning, og uttale seg om hva som bør være opplæringens innhold. Tilrådingen fra PP – tjenesten må angi realistiske opplæringsmål for eleven. Dersom PP – tjenesten konkluderer med at eleven ikke har behov for spesialundervisning, bør tjenesten likevel gi råd om hvordan skolen ved å utvikle og tilrettelegge det ordinære opplæringstilbudet kan avhjelpe de vanskene eleven har, altså danne et grunnlag for et opplæringstilbud gjennom vanlig tilpasset opplæring (ibid.).

Opplæringsloven sier ikke noe om hvor konkret en sakkyndig rapport skal være i sine formuleringer, men Utdanningsdirektoratet (2009) vektlegger at den sakkyndige vurderingen skal være skrevet på en slik måte at alle som skal lese den forstår innholdet. Dette gjelder både skoleeier/skole og foreldre. For de elevene som har blitt tilrådd spesialundervisning, skal sakkyndig vurdering danne grunnlaget for enkeltvedtak og utarbeiding av en IOP (Individuell Opplæringsplan). Formulering og forståelse av den sakkyndige vurderingen er et sentralt element i denne masteroppgaven, og vil bli belyst nærmere i kapittel 5 og 6.

2.7 Spesialpedagogisk rådgivning

Rådgivning har eksistert gjennom alle tider, men rådgivning som profesjon oppsto ikke før i forrige århundre. (Lassen, 2012). Når det gjelder den spesialpedagogiske rådgivningen, handler denne først og fremst om å støtte og hjelpe barn, unge og andre med spesielle behov

slik at de kan utvikle seg under best mulige læringskår. En slik rådgivning vil også omfatte foreldre, lærere og andre med pedagogiske ansvarsoppgaver (ibid.).

Lassen (2002) sier at viktige faktorer i et rådgivningsforhold er å bli hørt og få støtte, få et friskt syn på alternative løsninger, få ny innsikt og lære nødvendige ferdigheter, møte utfordringer og ta avgjørelser og få mot nok til å handle. Skogen (2005) trekker fram fire ulike forutsetninger som kreves av den spesialpedagogiske rådgivningen fra PPT:

- 1) Rådgiveren har kompetanse på arbeidsfeltet. Dette krever at rådgiveren har generelle kunnskaper om opplæring og undervisning samt kunnskaper om målgruppen og dens spesielle behov.
- 2) Rådgiveren har kompetanse innen innovasjonsprosesser slik at det kan arbeides med systemrettede tiltak.
- 3) Rådgiveren har gode kommunikasjonsevner og mestrer å aktivisere mest mulig av elevens og lærerens egne problemløsningsressurser.
- 4) Kompetanseheving hos lærere og ledere. Enhver rådgivningssituasjon må utnyttes som en problembasert læringssituasjon for lærer og/eller leder. ”Det å gi bort en fisk er bra, men det beste er å lære vedkommende å fiske” (Skogen, 2005:63).

Lassen (2002) trekker også frem de samme elementene som Skogen viser til. Sammen med faglig kompetanse legger hun stor vekt på *kommunikasjonen* som noe av det mest sentrale for å kunne gi den som søker råd opplevelse av mestring og hjelp til selvhjelp. I forhold til kommunikasjon trekker hun fram empati og ydmykhet overfor rådsøker. Hun sier også at all rådgivning innebærer et ønske om å fremme bedring, og at rådgivning kan ha ulike former: direkte rådgivning, konsultasjon og veiledning. *Direkte rådgivning* vil si at rådgiveren møter klienten eller klientene som ønsker råd. *Veiledning* innebærer at en profesjonell person gir råd til en annen innen samme profesjon. En utvidet forståelse av veiledning inkluderer informativt arbeid i form av forebyggende eller utviklende oppgaver, til individer eller grupper som ikke er av samme profesjon som veilederen. Veilederens spisskompetanse kan da deles med foreldre, elever eller annet fagpersonell for å utvikle metodiske fremgangsmåter eller problemforståelse. Gjennom veiledningsprosessen kan rådsøker stimuleres til egen opplæring eller selvutvikling. *Konsultasjon* er forskjellig fra veiledning og direkte rådgivning fordi den har et indirekte mål. Rådgiveren arbeider med en rådsøker som skal utføre et arbeid i forhold til en klient. Som konsulent innebærer det ofte at man jobber innovativt og tverrfaglig

(Lassen, 2002). Innovativt arbeid innebærer ifølge Skogen (2009) en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.

2.8 Elevers rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning

2.8.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven, kapittel 1, § 1-3 sier at:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

Tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen og skal gjennomsyre all opplæring. Opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven og tilrettelegges på en slik måte at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Prinsippet om tilpassert opplæring gir ikke eleven rett til særskilt tilrettelegging som for eksempel ene -undervisning eller logopedhjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.8.2 Spesialundervisning

Et viktig prinsipp i forbindelse med spesialundervisning er likeverdsprinsippet. Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal ha et likeverdig tilbud lik som andre elever. Vilkårene i opplæringslova § 5-1 knyttes til hvem som har rett til spesialundervisning, og lyder slik:

Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

Utdanningsdirektoratet (2009) legger vekt på betydningen av å kartlegge om en elev får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen før man avgjør om det er nødvendig med spesialundervisning. Da er det nødvendig å se på målene for opplæringen, innholdet, rammefaktorer, elevens forutsetninger og behov og arbeidsmåter. Det må også vurderes om eleven kan få et tilfredsstillende utbytte ved at den ordinære opplæringen endres. Hva som er tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, er et skjønnsmessig vurderingstema. I vurderingen av om elevens utbytte er tilfredsstillende, må elevens utbytte i forhold til den kompetansen som forventes ut fra målene i Kunnskapsløftet (2006) vurderes.

Utdanningsdirektoratet (2009) legger vekt på at spesialundervisning er en individuell rettighet for eleven som skal gå foran skoleeiers økonomi. Skoleeier har derfor ikke adgang til å trekke

inn økonomiske hensyn i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som vil gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det er også uakseptabelt at eleven ikke får den ressursen som er tildelt i enkeltvedtaket. Dersom eleven mister en time med ene – undervisning eller assistent, skal dette tas igjen. Det eleven har fått rett til gjennom enkeltvedtaket, er minstekravet for at elevens opplæringstilbud skal bli forsvarlig, jf. § 5-1 annet ledd. Dersom noe av denne opplæringen forsvinner, fører det lett til at elevens opplæringstilbud ikke lenger er forsvarlig. Dette vil kunne føre til at skoleeier ikke oppfyller sine forpliktelser etter opplæringsloven. Skolen skal planlegge og gjennomføre opplæringen til eleven på en slik måte at eleven får den spesialundervisningen han eller hun har krav på. Dersom eleven ikke får den individuelt tildelte ressursen, kan eleven klage til Fylkesmannen (ibid.).

Når det gjelder krav til kompetanse ved spesialundervisning, er det de samme formelle kravene til lærerkompetanse som for den ordinære opplæringen. Dersom det er bruk av assistent må det være læreren som står ansvarlig for opplæringen, og assistenten skal være under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren. Det er naturlig at behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant personalet blir vurdert slik at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen (ibid.).

2.9 Saksgang knyttet til spesialundervisning

Dersom foreldre, lærer eller eleven selv opplever at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og ønsker å melde en elev opp til PPT, startes det på en prosess som kan være krevende, både med tanke på arbeid og tid (Utdanningsdirektoratet, 2009). Opplæringslova kapittel 5 og forvaltningsloven (ibid.) viser til følgende kronologiske gang i spesialpedagogiske saker:

- 1. Før tilmelding og utredning.** Når det er mistanke om at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skolen /læreren er pliktig til å vurdere elevens læringsutbytte, og eleven og foreldrene har rett til å be om vurdering. Læreren skal melde fra til rektor og rektor har ansvar for å behandle saken. Skolen skal utrede eleven, og skal innhente foreldrenes samtykke til å foreta en sakkyndig vurdering.
- 2. Tilmelding til PP – tjenesten.** Saken oversendes til PP – tjenesten for sakkyndig vurdering og ber PP – tjenesten utrede elevens behov.
- 3. Sakkyndig vurdering av elevens behov.** PP – tjenesten gjennomfører en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilråding. Gjennom dette arbeidet skal PP –

tjenesten rådføre seg med eleven/foreldrene og legge stor vekt på deres syn.

Foreldrene/eleven har rett til å få kjennskap til innholdet i sakkyndig vurdering.

4. **Vedtak.** Det er skoleeier som er ansvarlig for å fatte enkeltvedtak. Enkeltvedtaket kan gi medhold eller avslag i kravet. Foreldrene/eleven har rett til å uttale seg før det blir truffet enkeltvedtak og det skal legges stor vekt på deres syn. Eleven/foreldrene må samtykke før det fattes enkeltvedtak om å sette i gang spesialundervisning. Det er klagerett dersom foreldre/elev er uenige i enkeltvedtaket.
5. **Planlegging og gjennomføring.** Dersom eleven har fått innvilget spesialundervisning skal det utarbeides IOP. Foreldrene/eleven skal involveres i arbeidet med å utforme IOP – en, og deres syn skal vektlegges.
6. **Evalueringsfasen.** Det skal utarbeides halvårsrapport. Denne sendes til elev/foreldre og skoleeier. Gjentatt tilmelding til PP – tjenesten.

3 METODE

3.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Slik som nevnt innledningsvis, sier Lund og Haugen (2006) at undringen ofte er utgangspunkt for det man ønsker å undersøke nærmere. Videre sier de at man ut fra undringen må gjøre noe for å få svar på det spørsmålet man stiller seg. Man må gjøre noe for å belyse spørsmålet, altså velge metode. Deretter kan man komme fram til et resultat. Når det gjelder metodevalg skiller man vanligvis mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. (Kvale & Brinkmann, 2012).

Tradisjonelt forbindes kvalitative metoder med forskning som fokuserer mest på betydning og innhold, mens kvantitativ metode fokuserer mest på utbredelse og antall (Thagaard, 2011).

Brinkmann & Kvale (2012) sier: ” Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”. Slik har jeg også tenkt ved valg av metode ved denne studien, og derfor ønsket jeg å bruke det kvalitative forskningsintervjuet. Dette valget ble tatt fordi det var ønskelig å forske på læreres og PPT – ansattes *erfaringer* og *opplevelser* knyttet til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker. Jeg kunne fått svar på flere av mine spørsmål ved å sende ut et spørreskjema og utføre en kvantitativ analyse, men da ville jeg ikke kommet så tett på informantene som ved et kvalitativt intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet gir økte muligheter for å få informanten til å reflektere over sine erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2010). Kritikerne til en kvantitativ metode sier nettopp det at ved å bare bruke kvantitative metoder vil man kunne gå glipp av informasjon som det kun er mulig å fange opp på andre måter enn ved kvalitative metoder (Johannessen et al. 2011).

Den nære kontakt mellom forsker og de som studeres, reiser en rekke metodiske og etiske utfordringer. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2011).

3.2 Det kvalitative intervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er intervjuet en utveksling av synspunkter mellom to personer som opptar dem begge. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Selv om intervjuet er formet som en dialog er det ikke slik at det er en konversasjon mellom to likeverdige deltakere. Det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2012). Kvalitative intervju kan struktureres på ulike måter, og deles gjerne inn i strukturerte intervju, semistrukturerte intervju og ustrukturerte intervju (Johannessen et al. 2011).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet fordi dette gir mulighet for fleksibilitet. Intervjuguiden er her ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al. 2011). Spørsmålene som stilles er i stor grad åpne slik at den som intervjues får stor mulighet til å trekke fram det de synes er viktig. Slik kan intervjuet bli mer som en jevnbyrdig samtale der man ikke blir bundet til å følge en bestemt struktur men kan gå frem og tilbake mellom de ulike temaene og spørsmålene som er knyttet til disse. (Kvale & Brinkmann, 2012). Gjennom det semistrukturerte intervjuet forsøker forskeren å forstå verden fra intervjupersonens side. Det er et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, for så å kunne fortolke betydningen (ibid.).

3.3 Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er typiske i forhold til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2011). Ved denne studien var det sentralt å intervju informanter som hadde erfaringer med rådgivning av sakkyndig vurdering i forhold til lese- og skrivevansker. Derfor ble det gjort et strategisk utvalg ved at jeg henvendte meg til leder av PPT – kontorer og til rektorer ved ulike skoler. Disse videreformidlet henvendelsen til PPT – ansatte og lærere. Kriterier for å delta var da at informanter hadde de aktuelle erfaringene.

Innenfor kvalitativ forskning er det ulike oppfatninger av hvor stort utvalget bør være. Ved små prosjekter er det vanlig med 10 – 15 informanter, avhengig av problemstilling (Johannessen et al. 2011). Thagaard (2011) sier at størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et ”metningspunkt”. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Utvalget ved denne studien består av tre PPT – ansatte ved ulike PPT – kontorer og 7 lærere ansatt ved 4 ulike skoler. Det var planlagt intervjuer av 9 lærere, men på grunn av sykdom ble to lærere utelatt. Tiden man har til rådighet ved denne studien, påvirker hvor mange informanter det er mulig å ha. Selve intervjuene lar seg gjennomføre uten å bruke særlig mye tid, men transkribering, analyse og drøfting krever at det er rom for refleksjoner og bearbeiding over tid. En kvalitativ studie krever at data man har samlet inn blir bearbeidet ved en grundig analyse.

3.4 Utarbeiding av tema for intervjuer

Thagaard (2011) sier at formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Utarbeiding av tema skjer vanligvis ut fra hvilken struktur intervjuet har. Et lite strukturert intervju tilsier at hovedtemaene er bestemt på forhånd. Informanten kan da bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene informanten bringer opp. Et intervju med et relativt strukturert opplegg kjennetegnes ved at spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt. Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene.

Den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer kjennetegnes ved en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2011). En slik tilnærming har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. Forskeren kan bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden. En intervjuguide er da ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De ulike temaene springer ut av de problemstillingene som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al. 2011). Ved utarbeidelsen av en slik intervjuguide, vil forskeren først utforme sentrale deltemaer ut fra den overordnede problemstillingen. Ofte er spørsmålene ment som en oppmuntring til å komme med utdypende informasjon. Intervjuguiden vil også ofte inneholde underpunkter eller underspørsmål for at forskeren skal få dekket eller utdypet de ulike temaene. Intervjuguiden vil vanligvis ha en bestemt rekkefølge på temaene, men denne kan endres dersom informanten bringer et nytt tema opp (ibid.).

Som nevnt tidligere, ble det semistrukturerte intervjuet valgt som metode ved denne undersøkelsen. Det var sentralt at det var mulighet til å gå fram og tilbake i spørsmålene for å få tak på flest mulig av de erfaringer, tanker og følelser som informantene hadde i forhold til problemstillingen. Spørsmålene ble utarbeidet ut fra ulike tema. De ulike temaene hadde igjen underspørsmål og stikkord som jeg brukte for meg selv. Det ble utarbeidet en intervjuguide til lærere, og en intervjuguide til PPT - ansatte. Spørsmålene ble utarbeidet i samarbeid med veileder. Tema for intervjuene var:

Lærere: (Vedlegg 2)

- Bakgrunn
- Årsaker og forventninger til å søke hjelp fra PPT
- Betydningen av spesialpedagogisk team
- Sakkyndig vurdering
- Organisering av tiltak
- Ønsker, behov og tanker i forhold til nyttig veiledning fra PPT

PPT: (Vedlegg 3)

- Bakgrunn
- Rammeforhold
- Erfaringer i forhold til veiledning av lærere
- Erfaringer i forhold til læreres bruk av tiltak
- Andre tanker og erfaringer ut fra veiledning i forhold til sakkyndig vurdering?

3.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuren er selv forskningsinstrumentet. Intervjuere bør ha gode kunnskaper om temaet som skal undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktige og ha øre for intervjupersonens språkstil (Kvale & Brinkmann 2012). Det er viktig å skape en positiv situasjon for intervjupersonene. For å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg, gjerne på sin egen arbeidsplass eller hjemme hos seg selv (Tjora, 2010). De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge fram sine opplevelser og følelser for en fremmed. Det skapes god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller

hun ønsker å vite. Intervjuet bør startes med en brifing der intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonen, forteller litt om formålet med intervjuet, om eventuelt lydopptak og om det er noen uklarheter eller spørsmål før intervjuet starter. Det bør også følges opp med en debrifing der intervjueren spør informanten om det er noe mer denne vil si (Kvale & Brinkmann, 2012). Åpenhet fra forskerens side innebærer også vurderende kommentarer til det informanten sier, da slike vurderinger kan bidra til at informanten uttrykker sine meninger mer presist (Thagaard, 2011).

Gjennomføringen av intervjuer ved denne studien foregikk ved intervjuobjektene arbeidssteder. Da var informantene på et sted der de kunne kjenne seg trygge, og det var også mest praktisk og gjennomførbart. Intervjuene varte fra ca 35 minutter til 1 time. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Det ble tatt noen notater underveis, men ikke mange fordi jeg opplevde at dette distraherer meg i intervjusituasjonen og hemmet dialogen. Intervjuene startet med en presentasjon av meg selv og temaet jeg jobber med. Deretter ble informantene presentert for innholdet i informasjonsskrivet angående samtykke, anonymitet, rettigheter til å trekke seg og konfidensialitet (Vedlegg 1). Det ble opplyst om at intervjuet ble tatt opp på bånd, og at dette ville bli slettet etter at oppgaven er ferdigstilt.

Etter intervjuet ble det takket for at informanten tok seg tid til å la seg intervjuer, og informert om at det var til stor nytte for mitt innhold i masteroppgaven. I tillegg fikk informanten en liten påskjønnelse i form av sjokolade, noe som var vel fortjent og en del av min takk for at informanten tok seg tid til å intervjuer.

3.6 Transkribering

All datainnsamling må dokumenteres. Ved lydopptak skrives denne ut som tekst. Denne prosessen kalles transkribering (Johannessen et al. 2011). Transkripsjonen er prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2012).

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst, og innebærer en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape praktiske og prinsipielle problemer. (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er fordi intervjuet er en samtale mellom to mennesker, ansikt til ansikt. Dette innebærer bruk av kroppsspråk, gester, stemmeleie, intonasjon og åndedrett - faktorer som eksisterer i et sosialt samspill. Det skrevne ordet innebærer tap av dette, og man må derfor være bevisst på forskjellen mellom talespråk og skriftspråk ved analyse av datamaterialet. (ibid.)

Det er mulig å la to personer skrive ned den samme uttalelsen i et intervjuopptak, og så la et dataprogram lage lister og telle antall ord som er ulike. Det vil sannsynligvis være ulikheter mellom de to transkripsjonene fordi de som transkriberer ofte bruker ulike stiler. Mens noen skriver ned ordrett det som blir sagt og tar med og registrerer pauser, følelser som latter og usikkerhet, kan andre utelate mer av dette og bare skrive ned det som er klart og tydelig med en mer sammenhengende, skriftlig stil. Slike faktorer kan innebære spørsmål om transkripsjonens *reliabilitet* (Kvale & Brinkmann, 2012). Tjora (2010) anbefaler derfor fullstendig transkribering i etterkant av intervjuet. Han påpeker samtidig at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form.

Alle intervjuer i denne studien har blitt transkribert ordrett av forskeren selv. Tjora (2010) viser til fordelene ved at det er forskeren selv som transkriberer fordi visuelle ledetråder da i mindre grad kan gå tapt. Eksempler på dette kan være informasjon om stemning og være i stand til å se for seg kroppsspråk og uttrykk som hørte situasjonen til. Slike faktorer kan være viktig informasjon ved analysen. Ved transkripsjonen ut fra intervjuene i denne undersøkelsen har følelser som latter og sukk blitt registrert, og pauser og ord som indikerer usikkerhet og nøling har også blitt registrert. Dette har imidlertid ikke blitt tatt med i sitatene ved rapporteringen.

Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål. Det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til intervjupersonen og til personer og institusjoner som nevnes i intervjuet. Navn som har blitt nevnt med en ”glipp” i intervjuene, har derfor blitt utelatt ved transkripsjonen. Det er også nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, og slette opptakene når de ikke lenger brukes. Man må også være bevisst på at informanter kan bli overrasket over sine egne uttalelser når de står ordrett gjengitt i rapporten. Dette kan ha sammenheng med forskjellen mellom tale og skrift ved at det ser annerledes ut som nedskrevne ord enn når det ble sagt, nettopp på grunn av tap av de ulike faktorer ved sosialt samspill (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.7 Reliabilitet

Et grunnleggende element ved all forskning er datas reliabilitet – altså pålitelighet. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al. 2011).

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan bli reproduisert på andre tidspunkt av andre forskere. Dette har sammenheng med om intervjupersonen ville endre sine

svar i et intervju med en annen forsker. Forskerens forkunnskap og måte å stille spørsmål på kan for eksempel påvirke svarene. Som nevnt kan også transkribering utføres ulikt av to ulike personer og dermed påvirke reliabiliteten dersom den kun utføres av forskeren selv. (Kvale & Brinkmann, 2012).

Idealet innenfor forskning er ofte nøytralitet og objektivitet, fordi forskerens engasjement i tematikken vil kunne påvirke resultatene. men innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Forskerens engasjement kan enkelte ganger ses på som en forutsetning (Tjora, 2010).

Ved denne studien er det forskeren, meg selv, som er måleinstrument. Det er forskeren selv som utfører intervjuer, transkriberer og fortolker resultatene. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012) påvirke reliabiliteten – påliteligheten, altså svekke den. Fordi jeg har en bakgrunn som gjør at jeg kan identifisere meg med flere av informantene, kan dette påvirke mine valg av tema, måten jeg stiller spørsmål på, og hvordan jeg analyserer data. Det er derfor viktig å være bevisst på dette gjennom forskningsprosessen.

For å styrke reliabiliteten sier Tjora (2010) at det er viktig at forskeren redegjør for informasjonen som kommer frem. Dette kan gjøres ved å legge frem direkte sitater fra informantenes uttalelser for å gjøre deres stemme noe mer synlig for leseren. Det som da er viktig er at det også redegjøres for hvordan sitatene er valgt ut, fordi det vil være mange sitater fra intervjuene som ikke blir synliggjort i oppgaven (ibid.).

Teori som bakgrunn ved tolkingen kan også bidra til å styrke påliteligheten. Dersom funn kan finne støtte i relevant teori, kan påliteligheten styrkes (Johannessen et al. 2011).

3.8 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler? Siden den kvalitative forskningen ikke resulterer i målbare tall slik som i kvantitativ forskning, vil den ut fra en slik bestemmelse være ugyldig. Derfor er det mer riktig å fortolke validitet i forhold til den kvalitative forskningen med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. En slik oppfatning av validitet kan gi den kvalitative forskningen gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012).

Validering i kvalitative undersøkelser kan ifølge Kvale & Brinkmann (2012) deles inn i syv stadier:

- Tematisering: Hvor solide studiens teoretiske forutsetninger er, og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.
- Planlegging: Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser.
- Intervjuing. Validitet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis.
- Transkribering. Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.
- Analysering. Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske.
- Verifisering. Man bør undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet.
- Rapportering. Undersøkelsesfunn og metodebruk bør resultere i et lesbart produkt og som tar hensyn til etiske sider og overholder vitenskapelige kriterier.

Kvale & Brinkmann (2012) sier at å validere er å kontrollere. Forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og spiller djevelen sin advokat overfor sine egne funn.

Bekreftbarhet (objektivitet) er sentralt. Det er viktig at funnene er en del av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Derfor er det viktig at forskeren legger vekt på å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse. Tjora (2010) legger også vekt på at vi kan styrke gyldigheten ved å være åpne på hvordan vi praktiserer forskningen, ved å redegjøre for de valg man tar, og at den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning.

Et annet spørsmål som er sentralt i forbindelse med intervjustudier, er i hvilken grad funnene er generaliserbare. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få

intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kun kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner.

Med tanke på validiteten i denne studien, er utvalget i denne undersøkelsen for lite til å kunne generaliseres. Resultatene kan, slik jeg ser det, likevel være overførbare. Når det gjelder å undersøke det som skal undersøkes, er det viktig at temaene og spørsmålene i intervjuene fanger opp det som forskningen skal undersøke. Da er det viktig at man er sikker på at den som intervjues forstår begrepene i spørsmålene og hva man spør om. Dette kan være enklere ved intervju enn spørreskjema fordi misforståelser og uklarheter kan rettes opp der og da. Informantene i denne studien fikk spørsmålene tilsendt på forhånd for å ha mulighet til å forberede svar. Dette kan bidra til økt grad av forståelse av innhold og at informanten kan forberede seg på å oppklare begreper eller formål med spørsmål. Det kan selvsagt også virke motsatt, at informanten har tolket spørsmålet på sin måte og gjort klart et svar som ville blitt annerledes ved å ikke ha mulighet til å forberede seg.

En annen faktor som kan ha påvirket validiteten ved denne studien er at forskeren, altså jeg, har lite erfaring med å intervju. Kvale & Brinkmann (2012) sier at intervjuet er et håndverk og at man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervju. Lite erfaring i intervjusituasjonen kan nok svekke kvaliteten. Veien blir litt til mens man går, og det vil også føre til at intervjuene kan endre seg noe underveis. Det kan føre til at man ved de første intervjuene er mer usikker enn de siste, noe som kan påvirke måten man spør på og dermed også svarene. Jeg erfarte nettopp dette, at det å bli tryggere i situasjonen gjorde at informantene åpnet seg mer.

3.8.1 Ethiske hensyn

Det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål, og etiske hensyn preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Gjennom møtet mellom menneskene i intervjusituasjonen, påvirkes intervjupersonene og kunnskapen som produseres i intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2012). I tillegg til meldeplikt er det fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (ibid.).

3.8.2 **Meldeplikt**

De fleste forskningsprosjekter skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet må være godkjent av NSD før datainnsamling kan starte. (Johannessen et al. 2011). Dette ble også gjort i forkant av denne studien. Jeg har fulgt NSD sine retningslinjer angående samtykke, anonymitet og konfidensialitet. Når det gjelder samtykke, uttalte min saksbehandler i NSD at muntlig samtykke var tilstrekkelig ved denne undersøkelsen, men at det var viktig å presisere i forkant av intervjuet at ingen navn måtte nevnes. Dette var for å sikre anonymitet og konfidensialitet.

3.8.3 **Informert samtykke**

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen. De skal også informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om at de har rett til å kunne trekke seg ut av undersøkelsen når som helst. Dette bør også gis informasjon om hvem som vil få tilgang til intervjuet eller annet materiale og om forskerens rett til å offentliggjøre hele intervjuet eller deler av det (Kvale & Brinkmann, 2012).

Siden NSD hadde informert om at muntlig samtykke var tilstrekkelig ved denne undersøkelsen, ble innholdet i samtykkeerklæringen gjort rede for muntlig i forkant av intervjuene. Da ble det også presisert at ingen navn skulle nevnes i intervjuene, for å beskytte enkeltpersoner.

3.8.4 **Konfidensialitet**

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. I en kvalitativ intervjuundersøkelse, der deltakernes utsagn fra en privat intervjusituasjon kan inngå i offentlige rapporter, skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2012).

I denne undersøkelsen er informantene ikke oppgitt med navn. De er tagget for å beskytte identiteten. Videre er ikke navn på skoler eller PPT – kontorer oppgitt, og heller ikke navn på de kommunene de tilhører.

3.8.5 **Konsekvenser**

Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i

undersøkelsen. Risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. (Kvale & Brinkmann, 2012).

Denne undersøkelsen setter fokus på PP – tjenesten sitt arbeid, og kan innebære både positive og negative tilbakemeldinger. Dette kan medføre at noen føler seg såret, men kan også være en kilde til personlig utvikling og til en dypere forståelse av læreres utgangspunkt og behov.

Lærere som har latt seg intervjuet i denne undersøkelsen kan kjenne på hvor mye man er komfortabel med å si om skolens system og erfaringer med PPT. Samtidig kan det å intervjues gi rom for refleksjon over egen praksis. Selv om denne undersøkelsen er liten, kan lærere også oppleve det verdifullt å bidra til denne undersøkelsen fordi den har et tema som de ser på som viktig å belyse.

3.8.6 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning er forskerens rolle som person avgjørende for kvaliteten. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Ethiske krav til forskeren gjør at de rapporterte resultatene bør kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012).

Som jeg har nevnt tidligere, er forskeren i denne undersøkelsen, altså meg selv, engasjert i de samme spørsmålene som informantene. Derfor er det vanskelig å være helt objektiv. Jeg opplevde at min forforståelse spilte en stor rolle siden jeg kjente igjen så mange av mine egne erfaringer i lærernes beskrivelser. Enkelte ganger ble jeg så nysgjerrig på de ulike organiseringer og systemer at jeg kunne glemme å følge intervju spørsmålene og heller spørre om noe annet. Det er mulig at dette var uprofesjonelt i forhold til min rolle som intervjuer, men det positive med dette var at intervjuet i stor grad ble en samtale, og mer uformelt når strukturen i intervjuet tillot slike digresjoner. Slik kunne det også føre til at informanten kom med opplysninger som ikke ville kommet frem ellers. Det som også er svært viktig å være bevisst på er den rollen forskeren har ved analysen av intervjuene slik at man da er objektiv i tilstrekkelig grad.

3.8.7 Intervjuanalyse

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten å selv måtte gå gjennom innsamlet data. (Tjora 2010). Utgangspunktet for kvalitativ dataanalyse er som regel data i tekstform, og dataanalysen kan ha to hensikter (Johannessen et al. 2011):

- Organisere data etter tema
- Analysere og tolke

Organisering og systematisering er forutsetningen for forståelse. Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer. En av de vanligste formene for dataanalyse er i dag kategorisering og koding av intervjuuttalelsene. Dette foregår ved at forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene. (Johannessen et al. 2011).

Kvale & Brinkmann (2012) viser til seks trinn i analysen:

- Intervjupersonene beskriver sin livsverden i intervjuet.
- Intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet.
- Intervjueren foretar fortetninger og fortolkninger i løpet av intervjuet av meningen med det intervjueren sier, og ”sender” meningen tilbake.
- Intervjuet struktureres for analyse gjennom å transkribere. Det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. I den egentlige analysen utvikles intervjuenes mening.
- Gjenintervjuing. Når forskeren har analysert og tolket det ferdige intervjuet, kan han eller hun gi fortolkningene til intervjupersonen slik at denne får en mulighet til å kommentere intervjuerens fortolkninger og utdype sine egne opprinnelige uttalelser.
- Et mulig sjette trinn ville være å også omfatte handling, at intervjupersonene begynner å handle ut fra den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet.

Ved prosessen i denne masteroppgaven har det på grunn av tidsmangel ikke blitt gjenintervjuet. Om intervjupersonene har begynt å handle ut fra ny innsikt er noe jeg ikke har kunnet kontrollere. Ellers har de andre trinnene blitt fulgt.

3.8.8 Hermeneutisk sirkel – fortolkning av innhold

Innenfor kvalitative metoder snakker man ofte om den hermeneutiske sirkel. Med dette menes at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av den helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet. Å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes (Johannessen et al. 2011).

Ved analyse av empirien ved denne studien, har jeg erfart at det å veksle mellom helhet og del har vært en nødvendighet for min forståelse. Jeg har lest gjennom transkripsjonene, lyttet til opptakene, delt helheten opp i kategorier og deretter kodet. Fra de ulike delene har jeg igjen måttet gå tilbake til helheten flere ganger, ikke minst for å få tak på det som ikke kan tolkes ved å lese det som står skrevet, med tanke på hva tonefall og erindring av kroppsspråk kan fortelle noe om. (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.8.9 Meningskoding

Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2012).

Temaene i intervjuguidene var utgangspunktet for kategoriseringen ved denne analysen. De ulike kategoriene ble så fargekodet. Jeg opplevde dette arbeidet som noe utfordrende fordi intervjuet var semistrukturert og spørsmålene derfor ikke alltid ble stilt etter den samme rekkefølgen. Dette gjorde at informantenes svar kunne høre til under flere ulike tema.

4 RESULTATER

4.1 Innhold og struktur

Dette kapittelet inneholder presentasjon av de resultater som har blitt hentet ut fra intervjuene med de syv lærerne og de tre PPT – ansatte. Selv om jeg gjerne skulle gjengitt mest mulig av det som ble sagt i intervjuene fordi det ble uttalt så mye interessant og klokt, er dette en umulighet. Jeg vil trekke ut det som jeg finner relevant i forhold til forskningsspørsmålene. Presentasjonen av resultatene vil så struktureres ut fra kategoriene som ble brukt ved analysen.

Kategorier ut fra intervjuer med lærerne:

- Bakgrunn
- Årsaker og forventninger i forhold til å søke hjelp fra PPT
- Forståelse av sakkyndig vurdering
- Betydning av spesialpedagogisk team
- Organisering og iverksetting av tiltak
- Tap av timer
- Spesialundervisning eller tilpasset undervisning?

Kategorier ut fra intervjuer med PPT:

- Bakgrunn
- Rammeforhold
- Erfaringer med veiledning av lærere i forhold til sakkyndig vurdering
- Erfaringer i forhold til læreres iverksetting av tiltak

Før jeg presenterer resultatene, vil jeg i det neste avsnittet si noe mer om hvordan jeg har formidlet resultatene, og reflektere noe rundt metode.

4.2 Metoderefleksjon i forhold til resultater

Målet med formidling av resultater vil alltid være å gi lesere en innsikt i undersøkelsens funn og et så godt innblikk i forskningen at de på selvstendig vis kan bedømme undersøkelsens troverdighet (Tjora, 2010). Undersøkelsens transparens er relevant ut fra pålitelighet og troverdighet for den som skal lese resultatene. Ved kvalitativ forskning, slik som ved denne undersøkelsen, er det en umulighet å gjengi alt som blir sagt i de ulike intervjuene. Det vil alltid være en fortolkning, og det som presenteres av funn vil alltid være en vurdering av den som utarbeider presentasjonen.

For å gi en økt grad av transparens, vil det bli gjengitt sitater fra intervjuene. Ved formidling av kvalitativ forskning er det vanlig å bruke sitater fra intervjuer for å gi leseren mulighet til å komme "tettere på" empirien enn om man bare leser forskerens tolkning. Ved å "tagge" sitater med pseudonymer vil man kunne fortelle leseren om det er noen informanter som brukes mer enn andre (Tjora, 2010). Faren ved å tagge informanter er at det kan påvirke anonymitet og lettere avsløre hvem informantene er, men siden bakgrunnen til de ulike informantene i denne undersøkelsen viste seg å spille en rolle for forståelsen av sakkyndig vurdering, har valgt å gjøre dette. Jeg har tagget mine informanter ved å gi dem bokstaver og tall, og derfor kalt lærerne for L1, L2 osv, og PPT – ansatte for PPT1, PPT2, PPT3.

Når det gjelder utvalget kan en innvirkende faktor på resultatene være at 5 av 7 lærere i undersøkelsen har ansvar for spesialundervisning. De rektorene som formidlet min henvendelse videre til aktuelle informanter, tok gjerne kontakt med ansatte som hadde spesialpedagogisk bakgrunn og erfaring. Dette har nok også sammenheng med min formulering i henvendelsen, og jeg kunne nok ha presisert nærmere at selv om kriteriet var erfaringer i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, kunne informantene også være lærere uten videreutdanning eller mye erfaring med spesialpedagogisk arbeid.

Dette hadde både med tidsbegrensning og min mangel på erfaring å gjøre. Det var noe utfordrende å få tak i informanter fra skolene, og jeg var glad for de som ville bruke tiden sin til å stille opp. Det var selvsagt viktig og svært lærerikt å intervjuere lærere med erfaring og kompetanse fra det spesialpedagogiske feltet, men variasjonen i utvalget kunne vært noe større. I henhold til dette må det nevnes at en av skolene som jeg kontaktet, formidlet min henvendelse til *alle* lærerne på skolen, men selv om jeg purret, mottok jeg ikke respons fra noen av dem. Det er usikkert hva som er grunnen til dette, men det kan være nærliggende å tenke at mangel på tid, tema utenfor interesseområde, usikkerhet, mangel på erfaring, manglende kompetanse, og frykt for intervjusituasjonen kan spille inn.

4.3 Presentasjon av resultater fra intervjuer med lærere

4.3.1 Lærernes bakgrunn

Lærerne ble spurt om antall arbeidsår, hvilke ulike funksjoner de hadde hatt i skolen, grunnutdanning og videreutdanning i forhold til lesing og skriving. Alle lærerne hadde allmennlærerutdanning, og var nå ansatt i barneskolen.

4.3.2 Antall arbeidsår som lærer og arbeidserfaring i skolen

Tabell 1: Oversikt over antall arbeidsår som lærer

Lærer:	0- 10 år	10– 20år	20-30 år	30-40 år	40-50 år
L1					X
L2		x			
L3				X	
L4				X	
L5	X				
L6	X				
L7			X		

Tabell 2: Oversikt over lærernes arbeidserfaring i skolen

Lærer:	Kontaktlærer	Timelærer	Spesialpedagog	Ansvar for spesialundervisning uten videreutdanning i lese- og skrivevansker	Administrativ stilling
L1	X		X		
L2	X	X		X	
L3	X	X		X	
L4	X	X		X	
L5		X	X		
L6	X	X		X	
L7	X	X		X	X

6 av de 7 informantene hadde vært kontaktlærere i korte eller lengre perioder. De fleste hadde også erfaringer som timelærere og noen hadde vært timelærere med ansvar for elever med lese- og skrivevansker, deriblant L2, L3 og L6. L5 var ansatt som spesialpedagog, men hadde nå en annen funksjon på grunn av manglende bemanning ved skolen. Lærer 7 hadde nå en administrativ stilling med blant annet ansvar for spesialpedagogisk rådgivning på skolen, og var medlem av spesialpedagogisk team. L1 hadde lang erfaring fra både kontaktlærerfunksjon og spesialpedagogisk arbeid, og var nå en del av spesialpedagogisk team på skolen. Denne læreren jobbet mye med enkeltelever og rådgivning av lærere og foreldre. L6 hadde tidligere vært kontaktlærer, men var nå ansatt som timelærer med undervisningsansvar for barn med enkeltvedtak på grunn av lese- og skrivevansker. L4 var nå både kontaktlærer, sosiallærer og medlem av spesialpedagogisk team.

4.3.3 Grunnleggende lese- og skriveopplæring i lærerutdannelsen.

Ingen av lærerne har svart at de har hatt grunnleggende lese- og skriveopplæring av betydning i allmennlærerutdannelsen. De fleste lærerne uttrykker undring over at dette har vært så lite prioritert. Fire av lærerne sier at de har opparbeidet seg kunnskap om emnet ved å lære av kolleger og lese seg opp på egenhånd.

L 3: Vi klarte å krangle oss til en dag. Det var ikke så voldsom forståelse for at det var behov for det i den tiden. Vi hadde jo for så vidt i peden altså, men det var jo som en del av alle de andre emnene. Han Høien var jo i vinden da. Så man kan jo si vi hadde jo litt. Det er jo ofte sånn, at du lærer underveis. Når du er i jobb da. Jeg vet at jeg leste en del om det etterpå også.

L 2: Vi hadde litt, men jeg synes ikke vi hadde nok. Vi snakket jo aldri i norsken om lydering, trekke sammen. De snakket i generelle ordelag omlesing på dialektens grunnlag og det var veldig fort videre til neste tema. Det var ingen som snakket om når du begynner så er det lurt å gjøre sporing, det er lurt å gjøre sånn når du skal lære inn vokaler eller konsonanter. Nei det har jeg lært fordi jeg har fått den hjelpen av en annen kollega.

L6: Vi hadde ikke noe første lese- og skriveopplæring. Vi hadde jo norsk, men vi hadde ikke noe spesielt om lese- og skrivevansker heller. Jeg har ikke spes ped.

L 7: Ellers så husker jeg at vi hadde besøk av en aktiv lærer i forhold til, skulle også være litt sånn introduksjon av hvordan vi skulle begynne med lese- og skriveopplæring, og den gangen

jeg gikk på lærerskolen så var jo det store LTG. Så da jeg begynte som lærer hadde jeg lært at det som telte det var LTG. Heldigvis så var det en del kloke hoder på den skolen som sa det er ikke nok.

4.3.4 Lærernes videreutdanning

Tabell 3: Oversikt over lærernes videreutdanning i lesing og skriving

Lærer	Ingen	Noe	Mye
L1			X
L2		X	
L3	X		
L4		X	
L5			X
L6	X		
L7	X		

Kurs har ikke blitt tatt med i betraktningen om videreutdanning i denne studien. Siden det er lesing og skriving som er fokuset i denne undersøkelsen, er det også kun de fagene som innebærer lesing og skriving og som gir studiepoeng som er tatt med under ”noe” og ”mye” i tabellen. Med tanke på ”noe” videreutdanning menes det 30 studiepoeng eller mindre, mens ”mye” betyr 60 studiepoeng eller mer.

Når det gjelder erfaringer i forhold til utbytte av videreutdanning i lesing og skriving, har lærere ulike opplevelser av utbyttet av dette. En av lærerne som hadde noe videreutdanning i lesing og skriving, sier at denne kompetansen har vært betydningsfull for arbeidet, mens en annen opplever at innholdet var for generelt i forhold til lesing og skriving.

L 4: Jeg syntes jo at jeg hadde mest utbytte av det når jeg tok spes ped, det var da jeg lærte. Det som går på undervisning, følte jeg. Jeg synes at jeg har hatt kjempegod bruk for det. Absolutt.”

L2: Egentlig ikke, for jeg syntes vi hadde litt om alt bare, det var bare så vidt vi var innom det. Så skulle jeg fått utbytte, så skulle jeg nok ha tatt neste avdeling. De 30 neste poengene. Og da velger du jo fordypning, og da ville jeg hatt mer utbytte av det, tror jeg.

Når det gjelder *interesse* for lesing og skriving og behov for å lære mer, er det gjennomgående at denne er stor. I tillegg til at noen har tatt kurs i lesing og skriving, blant annet L3 og L6, har L4 har videreutdannet seg ved siden av jobb, L1 har tatt flere ulike studier gjennom årene, i ulike fag. Flere av lærerne som ble intervjuet, ønsket de hadde

mulighet til å få mer kompetanse innen området. Noen ville gjerne videreutdannet seg dersom forholdene lå til rette.

L 2: ”Ja, for jeg synes det er så viktig i alle fag. Nå synes jeg de har vært flinkere til å legge til rette med det at de får redusere stilling. For å ta det ved siden av full jobb, det er helt uaktuelt”.

Selv om en av lærerne har mye videreutdanning i lesing og skriving, kan det likevel være ønskelig å lære mer:

L 5: ”Jeg prøver å komme meg inn på lesing, mer i forhold til lesing, og da mer i forhold til minoritetsspråklige. Men det er mange søkere og kommunen har så og så mange plasser. Så da er ikke vi som allerede har videreutdanning blitt prioritert.

Hun synes dette er synd, for som læreren sier: ”Jeg er ikke ferdig utlært!”

4.3.5 Årsaker og forventninger til å søke hjelp fra PPT

Om årsaker til å søke hjelp fra PPT sier de fleste av lærerne det samme: Det er når elever strever så mye at de ikke klarer å følge med ordinær undervisning og når tiltak skolen har satt inn ikke hjelper.

L 3: *Man kan si at i forhold til å ha søkt hjelp, det er for du har elever som ikke har den normale lese- og skriveutviklingen.*

L 2: *Da er det fordi at man har sett at de strever, og at de strever mer enn normalt, og de tiltakene du setter inn, de ser du at ikke virker. Og de tiltakene du setter i gang i samarbeid med hjemmet, de står på, du står på og ungen står på, og det gir ikke resultater. Det er ikke forventet utvikling på en måte.*

L 4: *Det er jo når elever detter av lasset som vi sier, sant, du ser de seiler litt akterut, stopper opp i utviklingen sin, du kommer ikke videre med dem, du har prøvd mye forskjellig, så stusser du, og så tenker du at du trenger en utredning av et eller annet slag, enten for avkreftelse, av noe, eller bekreftelse på noe som du har tenkt.*

L7: *Jeg tror nok at jeg også gikk den veien som våre lærere gjør, at vi gikk først til administrasjonen, til spes ped lærer, og så fikk hjelp derfra. Og så er det egentlig når du trenger enda mer at du går til PPT.*

Når det gjelder forventninger til å få hjelp fra PPT, indikerer noen av de svarene fra lærere som har jobbet mange år i skolen og hatt flere ulike møter med PPT at forventningene til hjelp har vært synkende med årene. L4 er realistisk i forhold til dette.

Lærer 4: Og så håper du jo at du skal få veldig mye hjelp etterpå, men det er ikke alltid du får, for det er du som står i situasjonen. Nå har jo jeg jobbet såpass mange år, og klarer nok å se dette litt annerledes enn lærere som ikke har kompetanse innen spes ped. For jeg ser det at man tror mye, man har forventninger om at de løser ting. Men det gjør de jo ikke, og det vet jo jeg, at det er vi som må jobbe videre uansett, men vi får gjerne et svar på at der kan du starte fra. Og tips til hva du kan gjøre. Men det er jo du som må gjøre det.

L3 uttrykker noe motløshet og oppgitthet i forhold til å få hjelp.

L 3: For i begynnelsen så trodde du jo på en måte at du ville få hjelp til hvordan du skulle gjøre det, hvordan du skulle organisere det, hvordan du skulle hjelpe på best mulig måte. Nå tror jeg nesten ikke at jeg har sånne forventninger til det.

L1 som har lang erfaring fra arbeid i skolen, ser at forventningene har endret seg gjennom de endringer som har skjedd i forhold til utarbeiding av pedagogiske rapporter og kartlegging på skolen i forkant av oppmelding til PPT. Det forventes mer enn tidligere at skolen har kunnskap på området.

L 1: Før så henvendte vi oss til PPT når vi var usikre. Nå må vi vite.

L2 opplever det utfordrende å utføre kartlegging og vite hvordan de pedagogiske rapportene skal utformes korrekt. Denne læreren uttrykker noe oppgitthet over dette systemet som kan ta mye tid på grunn av usikkerhet knyttet til utforming. Det har vært forventninger til hjelp av PPT, men svaret indikerer usikkerhet om alt forarbeidet gir så mye gevinst i form av hjelp at det er verdt det.

L 2: ”Jeg har jo hatt forventninger, men det som gjør at du kanskje drøyer er at det er en tung papirmølje å gå i gang med. Du skal dokumentere og dokumentere og dokumentere. Jeg skulle ønske kanskje at når du skulle melde opp en elev at PPT kom ut, at du kunne få snakket med dem på PPT, og lagt fram problemet muntlig.”

L7 som er i ledelsen, uttrykker opplevelse i forhold til at PPT sin rolle og kontakt med skolen har endret seg de siste årene.

L7: *Det er jo fire-fem år siden, og jeg tror ting var annerledes da. Det var i forhold til elev med lese- og skrivevansker. Når jeg fikk kontakt med PPT, så syntes jeg det var veldig stort, jeg hadde enorm respekt. Men jeg tror PPT er her mye hyppigere nå enn da. Men det er kanskje noe jeg tror fordi jeg sitter i en annen stol. Men lærerne melder tilbake at de er veldig fornøyde med samarbeidet med PPT.*

4.3.6 Forståelse av sakkyndig vurdering

I forhold til sakkyndig vurdering ble lærerne spurt om i hvilken grad lærerne opplevde å forstå faguttrykk og innhold i disse, og hvordan de hadde opplevd rådgivningen fra PPT i forhold til sakkyndig vurdering. Svarene varierer fra god forståelse til større grad av usikkerhet. Den største usikkerheten ser ut til å være knyttet til tiltak, hva de kan gjøre for å hjelpe. Et begrep som er gjennomgående i svarene er *konkret*.

L 2: *Det er ikke alltid at faguttrykkene er problemet. Jeg synes av og til at den er for diffus. Av og til for generell. At den rett og slett ikke er konkret nok. Jeg vet at PPT føler, ja at de synes den er konkret nok, men si jeg blir bedt om å jobbe med stavelser. Hvordan vil du jeg skal jobbe med stavelser? Da har jeg opplevd flere ganger at vi har fått et hefte av PPT – les det, les det, les det. Men da skal jeg lese et hefte som jeg kanskje også ikke forstår. Og så er jeg like langt når jeg har lest det heftet. Og så er det kanskje på 100 sider. Er det ikke noen, korte, presise, råd å få?*

L 3: *Jeg synes det er krevende, for når du ikke jobber med de ordene og uttrykkene til daglig, så er de der liksom ikke, så må du jobbe med det. Jeg synes det er krevende. Og de tiltakene som står i sakkyndig vurdering, de er jo veldig sånn vide. Det er ikke sånn konkrete ting. Du må på en måte finne ut hva og hvordan kan jeg gjøre dette?*

En av lærerne som har noe videreutdanning og i tillegg en del erfaring fra arbeid med elever som har lese- og skrivevansker, opplever i større grad å kunne forstå og anvende innholdet i sakkyndig vurdering.

L 4: *Nei, altså jeg synes det går greit. Jeg har vært borti det så mye at jeg synes det går greit. Og hvis det er noe som jeg ikke forstår, så spør jeg. Jeg synes PPT er veldig flinke også. Til å gå gjennom den sakkyndige vurderingen, både med foreldre og kontaktlærer. Det må jeg si, det er de dyktige på.*

Lærer 7, som nå jobber i ledelsen og i spesialpedagogisk team med mye ansvar for rådgivning av lærere med ansvar for elever med lese- og skrivevansker, kan ikke huske å ha lest sakkyndig vurdering som kontaktlærer.

L 7: Vet du hva, det kan jeg ikke huske. Og jeg kan ikke huske at jeg leste sakkyndige rapporter når jeg var lærer. Jo, jeg leste mappene. Men i dag ser jeg jo også at det er mange vanskelige ord og uttrykk.

Nå er denne læreren (L7) selv svært bevisst på betydningen av å bruke den sakkyndige vurderingen, og bidrar til å sikre at lærerne på skolen leser rapportene til de elevene de har ansvar for:

I den jobben som jeg er nå så er jeg veldig på de lærerne nå som, når vi begynner skoleåret, kom og sjekk mappene på de elevene som dere har. Og jeg kjenner jeg blir litt irritert når de ikke gjør det. De som ikke gjør det, sant, så det er litt sånn at, kom her kom an, så får de lese alt det de skal vite om sin elev. For jeg tror det er lett at den blir liggende der i den mappen, og så tar de den ikke fram igjen. Jeg tar det litt som en selvfølge at de forstår de tiltakene. Jeg synes de er veldig tydelige i rapporten, men spør de så får de svar.

L 1 sier at rapporten er forståelig nå etter at hun tok videreutdanning i lesing og skrivning, men ikke tidligere. Læreren uttrykker derfor bevissthet på og forståelse for at ikke alle lærere har forutsetninger for å forstå sakkyndige vurderinger. Hun bruker sin erfaring til å hjelpe andre lærere som trenger hjelp i forhold til oppfølging de tiltakene som blir anbefalt fra PPT.

L 1: Før så forsto jeg ingenting. Det sto bare mange fine ord. Og veldig lite konkret. Og det gjør det egentlig enda, men i dag fikk jeg en som det faktisk sto litt konkret på, og det var jeg veldig glad for. Der hadde de listet ned punkt for punkt hva som kunne gjøres. Og det er sjelden at jeg ser. De som er sakkyndige veiledere har veldig lett for å komme med pedagogiske programmer. "Bruk dem". Ferdig. Så har vi dem kanskje ikke på skolen. Det koster kanskje masse penger. Som vi ikke får. Så må vi sette oss inn i det.

Altså, det som jeg veldig ofte, altså det som jeg ser, og det er forskjellen som jeg vil komme videre på. Forskjellen på når jeg skriver en rapport, og når PP – tjenesten skriver en rapport, det er at PP – tjenesten skriver veldig mange svulstige, fine ord. Og anbefaler fine ord, gjennom fine ord og anbefaler det og anbefaler det. Jeg tenker: Hva kan en lærer gjøre som ikke har spes ped? Som ikke har forståelse? For hva de gjør? For hvordan de gjør det? Hva kan vi få en lærer til å gjøre? Ved at jeg bare veileder det i løpet av en time så kan de gå og

gjøre det. Og det er kanskje litt feigt av meg, men jeg ser at når jeg gjør det sånn, så er det mulighet for læreren å gjøre det. Jeg må se på, hva har vi her på skolen? Og hvilke lærere er dette? Er dette en lærer som aldri har vært borti dysleksi? Er dette en lærer som aldri, som aldri har jobbet med en dyslektiker? Så må jeg finne helt, helt enkle ting. Aski Raski.

L5 som har mye videreutdanning i lesing og skriving har ikke vansker med å forstå de sakkyndige vurderingene:

L5: Jeg forstår alt. Det er ikke noe som jeg ikke forstår.

I tilknytning til hva lærerne har behov for med tanke på å bruke tiltak som blir foreslått i sakkyndig vurdering, svarer noen av dem slik:

L 3: Jeg må få vite hva er problemet, og så må jeg vite hvordan gjør jeg nå i starten? Og hva gjør jeg videre? De tre tingene tenker jeg. Og så tenker jeg på dette med at det er forståelig for alle og enhver og ikke at en skal bruke masse tid etterpå for å sette seg inn i hva betyr nå

L 2: Først og fremst konkretisering. Og at vi på en måte ikke bare får en bok eller et hefte å lese og så er vi egentlig like langt etter å ha lest det heftet. Så jeg tenker mye mer konkrete ting. Hele nøkkelen ligger der, synes jeg.

L 1: Ydmykhet overfor den læreren som skal fullføre dette. Ydmyke, da er vi enige om at dette er lærere som har 28 andre elever. Det er lærere som faktisk har noen andre elever også som strever. Det er lærere som skal sette seg inn i veldig, veldig mye. Og at de er ydmyke med å gjerne si: "Du kan starte med det og det og det". Noe som er enkelt. Og i neste omgang kan komme med noe som er litt vanskelig. For hvis de starter med alt mulig så er jeg veldig redd for, det har jeg sett flere ganger, at læreren bare rygger, og så legges det til side. Og så blir det en sovende sakkyndig vurdering som ikke brukes. Og da er det jo ingen vits i den vurderingen.

L4: Det som er viktig er jo at de kan bruke konkrete tips som du kan bruke i hverdagen, hvis det da er klasseromssituasjonen. Det er jo veldig viktig. Og det er jo viktig å uttrykke seg i et greit, enkelt og forståelig språk. For vi skal forstå det også. For vi skal ta det videre til foreldre som regel. Og eleven.

L 6: Jeg tenker jo at det er det vi har snakket om allerede, at jo mer konkrete de er, jo lettere er det å bruke dem. Og så at de er litt raske med å gi en tilbakemelding når vi har søkt råd. De kan være litt mer runde i kantene kanskje, ikke si at eleven må ha det. Eller at de kunne

skrive hvor man kan få tak i ting som de sier, for eksempel at det går an å få tak i lydbøker gjennom NAV for eksempel. Det kunne stått noe om det. Hvor du kan søke hjelp. De kunne jo sett nå får vi en henvendelse fra den og den skolen og så kanskje de hadde en oversikt, kanskje vi kunne sendt en oversikt over hva slags læringsmidler vi hadde sammen med den forespørselen. Så kunne de se på det.

Betydningen av PPT - rådgiverens kompetanse blir trukket fram som en viktig faktor.

L4: For det er jo mange mennesker inne i PPT og de har ulik bakgrunn. Av og til så får du en som er psykolog, og en annen gang så får du logoped. Og en tredje gang så får du en som gjerne har doktorgrad på lesing og skriving. Så det har veldig mye å si hvem det er.

4.3.7 Betydning av spesialpedagogisk team

Alle lærerne mente at det var av stor betydning at skolen hadde et spesialpedagogisk team ved skolen der de kunne gå og spørre om råd og få støtte. Noen opplevde at skolens spes ped team fungerte godt ved at de hadde god kompetanse og at det var gode muligheter for å spørre om råd, mens andre ga uttrykk for frustrasjon over at spesialpedagogisk team var lite synlig, ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i forhold til lese- og skrivevansker og var fraværende i forhold til å hjelpe.

L 2: Altså, de tynger oss litt disse henvisningene. Så jeg skulle ønske i forkant at det kunne vært et møte. Eller kanskje i forkant av at du skal skrive en sånn henvisning kanskje at man kunne få snakket med spes ped teamet. Kanskje de kunne hjulpet oss i den fasen. Og kunne støttet oss der. For jeg føler ikke at jeg har den kompetansen som trengs, og av og til er det spørsmål på de arkene der du skal svare og skrive ut – hva mener de med det? Og så føler jeg at jeg kommer til kort. Så skyver du det litt fra deg. Så et oppegående spes ped team er sårt savnet. Rett og slett. PPT er der jo ikke hver dag på vår skole. Vi har et spes ped team på huset som kunne overtatt en del av den rollen.

L 3: Jeg mener det har stor betydning, når det fungerer. Men det er jo klart når det ikke fungerer, så er det enormt mye tyngre. Jeg tenker litt på testing og gjerne, ikke nødvendigvis skriving av rapporter, men at man kan sette seg ned i etterkant, har jeg fått med det som skal med, slik at det blir en kvalitetssikring på at ting blir gjort. For nå er det kun meg som bestemmer tempo, og når jeg har flere som jeg skulle gjort noe med, så blir tempoet deretter, pluss alle de andre tingene man holder på med.

En av lærerne som har mye kompetanse uttrykker frustrasjon over å ikke kunne hjelpe lærerne i tilstrekkelig grad fordi læreren har blitt omdisponert en periode til å ha klasseansvar store deler av arbeidstiden. Ingen andre ved skolen har mye kompetanse på lese- og skrivevansker og læreren opplever det utfordrende at mange av de andre lærerne på skolen etterspør den hjelpen som hun opprinnelig skulle gi.

L 5: At det er behov ja, men jeg tror ikke de føler at det spesialpedagogiske teamet ved skolen her fungerer så veldig bra for tiden. Det er for at de ikke har satt inn noen vikar for meg når jeg har vært vekke. Men før jeg gikk ut i permisjon, så fungerte det veldig bra. Da ble spes ped teamet mye brukt til både råd, veiledning og kartlegging.

Det er spes ped teamet i samarbeid med klasselærer som skriver den pedagogiske rapporten. Det er et tett samarbeid der. Og det samme gjelder med IOP en også. Men det er bemanningsproblem, så da er jeg faktisk lærer i en klasse store deler av stillingen min.. Som lærer og ikke spesialpedagog. Jeg trives ikke. Det har jeg gitt klar beskjed om, så det blir forandring til neste år. Ikke bare for meg selv, det er for andre også. Som når mellomtrinnet kommer og sier den eleven trenger kartlegging, den trenger kartlegging, skal du ikke følge videre opp den? Det er ikke tid til det, det er ikke tid i min timeplan. Det er frustrerende.

En av lærerne nevner først og fremst spes ped team når det gjelder å søke hjelp til elever som strever, og har erfart at dette kunne være tilstrekkelig hjelp slik at videre utredning av PPT ikke var nødvendig:

L 6: Da jeg var kontaktlærer og oppdaget elever som trengte litt ekstra hjelp, kontaktet jeg spes ped ansvarlig. Og da kunne jeg også bruke ressursstasjonen. Så fikk de hjelp gjennom den. Sånn jeg opplever det, så synes jeg det, at vi jobber godt sammen, at det er åpent. Jeg kan bare gå når jeg vil og spør. Jeg tenker gjerne at det hadde vært vanskeligere hvis jeg ikke hadde visst at det var en som hadde det ansvaret, for nå vet jeg at er det det så går jeg der, og hvis det er noe annet så går jeg der. Jeg går jo til forskjellige kontorer da. Det er alt etter hva det gjelder. Sånn at når det er definert at der ligger spes ped ansvaret, så er det på en måte åpnere for at jeg kan gjøre det.

En av informantene er en del av ledelsen på skolen og er også med i spes ped teamet (L7). Denne læreren har også hatt kontaktlærerfunksjon ved skolen og var også da veldig fornøyd med organiseringen av spes ped teamet. Denne læreren uttaler at organiseringen av det

spesialpedagogiske teamet er en del av skolens sentrale ”påler” og at dette arbeidet ”sitter i veggene” og skal prioriteres.

L 7: Det er en tyngde i skolen vil jeg si. Det er en av de pålene. Den måten å organisere på her har vært i mange år. Så det er bare sånn, sånn har vi det. Altså, det sitter i veggene. Så det prioriterer vi, det er en fast time på timeplanen. Det er hellig. Det skjer ikke noe annet da. Den sitter godt fast i ryggmargen. Sånn som vi har det her på denne skolen, så har vi både rektor, inspektører, sosiallærer i spes ped teamet. Så har vi besøk fra vår representant fra PPT. Og han er her annenhver uke. Det som jeg synes er veldig bra med den organiseringen, det er det at alle vi i administrasjonen er med. Veldig fint. Vi vet hva som rører seg, hvem som strever med hva på hele skolen. Så vi kjenner alle elevene veldig godt. Det som kanskje kan være kritikken mot det, er kanskje at det blir litt topptungt. Kan noen føle. Men så tar vi inn, vi tar imot bekymringene fra lærerne hele veien. Altså har vi en åpen dør, så noen kommer til sosiallærer. Og så kommer spes ped utfordringer til meg. Men så er rektor og den andre inspektøren også lydhøre. Og så blir vi enige da, hver gang, hva vi gjør videre i denne saken, og så orienterer vi lærerne. Og av og til så inviterer vi lærere med inn i spes ped teamet, så de orienterer om sin sak.

L1 er også med i spesialpedagogisk team på skolen, men har lang erfaring fra å være kontaktlærer. Denne læreren trekker fram at systemet er annerledes nå enn før med hensyn til å ta kontakt med PPT. Spesialpedagogen og spesialpedagogisk team behøves på en annen måte nå enn før:

L1: Jeg tester. Og så veileder jeg lærere. Og så skriver jeg rapporter. Og så har jeg hatt veldig mye samtaler med foreldre sammen med læreren. Og da veileder jeg faktisk foreldrene også. Ja, for systemet er annerledes nå enn det var før. Før var det læreren som kontaktet PP – tjenesten med en gang de var usikre. Nå må de gjennom meg

Med tanke på spesialpedagogisk kompetanse sier noen av lærerne at det er mangel på slik kompetanse, og at de som har det ikke alltid vil jobbe med dette. Det kan både påvirke arbeidet i spesialpedagogisk team og arbeid med enkeltelever.

L4: Det er ikke så mange som har kompetanse på spes ped hos oss nå. Og det merker vi jo. Og så hender det jo at forholdsvis nye lærere får en del støttetimer, og det er ikke alltid det lureste.

L7: *Det er jo vanskelig å finne nok spes ped lærere. De fleste med 30 studiepoeng i spes ped har egentlig lyst til å være kontaktlærere.*

4.3.8 Organisering og iverksetting av tiltak

Det er sentralt å vite noe om hvordan lærere opplever at de får støtte i forhold til å sette i gang tiltak, og ble derfor spurt hvem de mente hadde hovedansvar for dette ved skolen., og hva de mente var viktige faktorer i forhold til å kunne bruke PPT sin kompetanse og råd.

De fleste informantene mente at det var kontaktlæreren sitt hovedansvar å sette i gang tiltak, men at det burde være et samarbeid med andre som var ansvarlige for spesialundervisningen, for eksempel spesialpedagog og spesialpedagogisk team ved skolen.

L1: *Det spørres om det er en 5.1 elev eller ei. Hvis det er en 5.1 elev, så er det til syvende og sist kontaktlæreren sitt ansvar, ja. Men de kan få hjelp av oss. Og er det ikke en 5.1 elev så er det også til syvende og sist kontaktlæreren sitt ansvar. For meg er det ikke noen forskjell, men de kan få hjelp hvis de ønsker det.*

L 2: *Altså, jeg mener jo at kontaktlærer, hvis det ikke er spes.ped. timer på den eleven, og du må ta de innenfor rammene, så er det jo selvsagt kontaktlærer da. Men det er klart det er et samarbeid. Det er jo et samarbeid mellom de lærerne som har de ungene. Men det er ikke lett hvis det er en elev som du burde på en måte hørt, fulgt opp veldig tett, intensivt, få det til innenfor rammene.*

En av informantene uttrykker å stå mye alene med ansvaret og kunne ønske at spes ped teamet kunne følge mer opp hva som burde og kunne gjøres:

L 3: *Jeg skulle ønske det var spes ped teamet som hadde hovedansvaret. Både i forhold til materiell og hva som var greit og lurt å gjøre for å få den progresjonen. Så skulle jeg gjennomføre det hvis jeg hadde ressurser og at det var gjennomførbart i klassen. Tiltakene må ses i forhold til både eleven og settingen det er i, tenker jeg. Pr i dag så står jeg alene. Ingen som vet hva jeg holder på med, ingen som spør hva du gjør eller hvordan det går.*

Andre lærere ser det mer som en selvfølge at oppfølging av tiltak er et teamarbeid:

L 5: *Da er det spesialpedagogisk team i samarbeid med kontaktlærer*

L4: *Det er jo kontaktlæreren som har ansvaret for å dra det i gang, tenker jeg. Men så er det kanskje noen rammer som må på plass, som administrasjonen sitter på, så jeg tenker at spes*

ped teamet og den spes ped ansvarlige på skolen også har et voldsomt ansvar til å se at det blir gjennomført.

En av informantene opplever at ledelsen har hovedansvaret:

L 6: Jeg tenker at det er ledelsen. For nå er jo spes ped ansvarlig også i ledelsen, så det er jo de som setter i gang.

4.3.9 Tap av timer

En faktor som nevnes av flere lærere og som er en grunn til frustrasjon, er timer til elever med spesialundervisning som ofte blir brukt til vikartimer.

L2: Så skulle jeg ønske at ikke en vikartime ble tatt fra de elevene som har timer. Så vikar, altså det at vi ikke har folk til å sette inn som vikarer, går jo på bekostning av de svake elevene, de timene de har fått. Økonomi går dessverre foran alt. Asberger elever, ADHD elever, elever med lese- og skrivevansker. De mister og mister og mister. Det er jevnt gjennom hele året.

De lærerne som har spesialpedagogiske stillinger opplever dette frustrerende, både for sin egen del fordi det er uforutsigbart, og med tanke på de elevene som mister det de har krav på. Det er likevel tydelig at skoler har noe ulik praksis i forhold til å skåne elever med enkeltvedtak.

L1: Jeg blir satt litt tilside der, og ikke brukt så veldig mye til vikar. Vi har veldig få som har spes ped her på skolen, men de som har støtteundervisning for å si det sånn, der forsvinner det i vikartimer. De sukker og stønner.

L5: Fram til jeg var på medarbeidersamtale, så var jeg mye vikar.

L6: De blir veldig skånet de timene. Så jeg blir ikke tatt til vikar når jeg skal ha de, for de hører til elevene på en måte. En periode var det mange syke, og da ble ressursstasjonen først tatt.

L7: IOP elevene blir skånet. Det er absolutt unntaksvis at de blir brukt til vikar.

4.3.10 Tilpasset undervisning eller spesialundervisning?

Noen lærere ga uttrykk for frustrasjon over at elever de mente burde blitt oppmeldt til PPT for å få en sakkyndig vurdering ofte ble motarbeidet av PPT. PPT mente at tilpasset undervisning var tilstrekkelig, mens lærerne så behov for utredning av PPT.

L4: Det som jeg kan bli frustrert over, det er når du ser at elever har tydelige vansker, du ser at de trenger profesjonell hjelp videre, og så er PPT litt restriktive med å gå inn i saken. For vi har elever som er såpass svake at de ikke klarer å følge klassen sin, men de får ikke IOP. Da blir jeg litt bekymret for dem når de skal videre og når de skal følge en vanlig klasse med karakterer. For da kommer også det mentale inn, det med selvfølelse og alt sånn, for hele veien så sammenligner de seg med de som får til alt, og så får ikke de til noen ting.

L5: De får mye tilpasset opplæring. De blir tatt ut av klasser. Egen undervisning. Men da har jo jeg en klar mening at har du ikke kompetanse til å følge klassen sitt pensum, så er du en kandidat for spesialundervisning og IOP. Men så lenge PPT ser fremgang så mener de det ikke er behov for spesialundervisning.

Disse lærerne stiller spørsmål ved om det er kommunens intensjon å få ned tallet på elever som mottar spesialundervisning som er motivet for dette.

L4: Jeg føler at det har blitt litt sånn med tiden at man ikke skal ha så mange på papiret, med IOP, og det stusser jeg litt over av og til.

4.4 Presentasjon av resultater fra intervjuer med PPT

4.4.1 Bakgrunn

I denne undersøkelsen hadde alle informantene i PPT allmennlærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk med fordypning i lese- og skrivevansker. I tillegg hadde enkelte av informantene annen videreutdanning som IKT og audiopedagogikk.

Ansettelsestiden i PPT for informantene varierte mellom fire og åtte år. Alle hadde lærererfaring. To av informantene hadde også annen erfaring fra arbeid i StatPed og ved spesialavdeling for multifunksjonshemmede. Alle informantene fra PPT viste interesse og engasjement for lesing og skrivning.

4.4.2 Rammeforhold

Når PPT ble spurt om rammeforhold som kunne påvirke deres rådgivning av lærere, var et av underspørsmålene om læreres kompetanse kunne være av betydning. Ingen av de tre informantene fra PPT uttalte at de opplevde læreres mangel på kompetanse som en barriere i forhold til sakkyndig vurdering, men at de kunne møte holdninger og motvilje mot endring.

PPT2: Kanskje ikke så mye lærernes kunnskap. Da er det mer læreres holdning. Jeg går alltid ut fra at jeg veileder lærere som er pedagoger og som er godt kvalifiserte, synes jeg. Men det hender jo at jeg får en følelse av at det ikke er så stor vilje til å endre noe og at en del lærere

har det travelt og tenker at dette kommer på toppen av alt det andre de skal gjøre. Det skjønner jeg jo. Det er mange lærere som er på en måte ensomme og får stort ansvar.

Kunnskap nevnes likevel som en faktor som kan påvirke, og spesialpedagogens rolle i skolen fremheves som sentral. PPT opplever ledelse og spesialpedagoger som gode støttespillere både ved oppklaringsspørsmål i møtesituasjonen og som en hjelp for læreren med tanke på veiledning og hjelp i forhold til tiltak.

PPT1: På alle skoler så er det spesialpedagoger som skal bistå kontaktlærere. De tar med elever ut på sånn lesekurs for eksempel.

PPT3: En er jo litt prisgitt den kompetansen man har på skolen. Og skoler strever jo med å få kompetanse god nok, og da har de jo et problem. Spesialpedagoger har kanskje en litt annen innfallsvinkel til en del ting som er viktig.

To av de tre informantene vektla tiden som en viktig rammefaktor. Begge disse mente at tiden kunne sette begrensninger for hvor god mulighet de hadde for å gi rådgivning og følge opp tiltak:

PPT2: Tiden er jo sikkert noe av det som er det viktigste.

PPT3: Tidsfaktoren er nok en bit. Altså, vi har det travelt, i vår tid, lærerne har det travelt i sin verden, sånn at det er en travelhet som lett kanskje setter litt begrensninger.

Ulike systemer og systemarbeid fremheves også som en rammefaktor, blant annet i forhold til å sette i gang tiltak tidlig:

PPT1: Det vi har lagt opp til her er at det er en del av den typen systemtenkingen som vi prøver å få til. For det første har vi en ønsket saksgang, når det gjelder elever med særskilte behov. Og det vi jobber littegrann med er at lærere skal på en måte, hvis en lærer vurderer at eleven har mangelfullt eller på annen måte svakt læringsutbytte, så er det viktig å sette i gang tiltak tidlig.

Systemfaktorer som ble vektlagt var også i hvilken grad den PPT – ansatte kjente til den skolen det ble gitt rådgivning på. Mens en av de PPT – ansatte kun hadde ansvar for sine skoler, kunne de andre PPT – ansatte også få rådgivningsansvar for elever på skoler de ikke kjente så godt til. Det ble trukket fram at det var en klar fordel å kjenne til skolen og dens system for å kunne gi en best mulig rådgivning:

PPT2: *Jeg synes alltid det har vært kjekt å utrede elever på de skoler hvor jeg har hatt kontaktansvar. For da er disse sakene belyst på to fronter, en når det gjelder systemet på skolen, og en gjennom den individsaken. Det vil virke bedre for min del fordi jeg vet at her er det støtte og jeg vet at dette kan vi ta opp på ressursteam i etterkant, hvordan vi skal få til dette. Og det er gjerne tatt opp på forhånd også, sånn at når saken kommer til meg så kjenner jeg saken fra før og vet hva dette dreier seg om og vet hva skolen har tenkt, og vet litt om hva de kan bidra med. Det kjenner jeg, at på de skolene jeg har kontaktansvar for, så har jeg en større innflytelse fordi jeg kan jobbe gjennom flere kanaler.*

Sakkyndig arbeid har også med rammefaktorer å gjøre, fordi de PPT – ansatte bruker mye tid på å utforme en sakkyndig vurdering.

PPT1: *Så kan du spørre hvor mye tid bruker man på en sakkyndig vurdering, og det er, 30 timer vil jeg anslå.*

4.4.3 Erfaringer med veiledning av lærere i forhold til sakkyndig vurdering

PPT opplever stort sett lærerne som interesserte, positive og takknemlige for å få veiledning og råd. Det er også tydelig at ansatte i PPT har respekt for læreres arbeid og synes at mange lærere gjør en god jobb.

PPT3: *Jeg har bare lyst å si at det har skjedd mye på de årene jeg har vært her, at det er økt kompetanse på skolene, veldig mange flinke, og veldig mange som vil, er interesserte og takknemlige for å få litt veiledning.*

PPT2: *Jeg synes det er veldig kjekt å komme ut på skoler og snakke med lærere. Jeg synes veldig mange av dem er interesserte og gjerne vil hjelpe elevene og ønsker tips som de kan bruke.*

For å få frem eventuelle barrierer ved rådgivning ønsket jeg å høre noe om i hvilken grad PPT – ansatte opplevde at lærere hadde lest den sakkyndige rapporten, og om lærere ofte spurte om faguttrykk og innhold i sakkyndig vurdering. Selv om PPT – ansatte kunne møte barrierer i form av holdninger som indikerte liten vilje til å bruke veiledningen, opplevde de for det meste at lærere var lyttende og kjekke å veilede.

PPT2: *Altså de fleste, jeg opplever at de fleste er veldig kjekt å veilede og at de i alle fall tar til seg ting der og da. I noen tilfeller så opplever vi at de har meldt opp til PPT for at de skal få noen som skal fikse disse elevene. Altså få noen andre til å komme og ta ansvaret, gi*

spesialundervisning slik at de slipper. Men det er nok holdninger som er i ferd med å endre seg.

Enkelte ganger kan PPT – ansatte likevel oppleve at skolen ikke har tatt hensyn til sakkyndig vurdering når de har skrevet IOP.

PPT2: Det er jo veldig stor forskjell på forståelsen av det dokumentet og hvordan det brukes. Av og til kan jeg komme til skoler som er veldig ukjente for meg, og hvor jeg gjerne får inn en IOP når vi skal skrive nye vurderinger, og når jeg ser på den gamle, så ser jeg at det stemmer overhodet ikke med det som er gjort før utredning. Altså, det er ikke sammenheng. Det virker av og til som at det ikke er lest, at de har fått en oppskrift som ikke er i bruk.

I forhold til utforming av sakkyndig vurdering trakk de PPT – ansatte fram at det ble lagt vekt på å anvende ord og uttrykk som var forståelige for de som skulle lese den.

PPT2: Jeg tror det er viktig å skrive de sakkyndige vurderingene slik at de blir et enkelt redskap for lærerne å bruke. Slik at de kan bruke målene, og så er det deres jobb å bryte ned til delmålene i IOP – en. Og jeg tror nok at vi ikke alltid har vært gode nok på det. Men vi jobber med det, og det vil jo også gjøre at det er ganske utfordrende å skrive sakkyndige vurderinger fordi at det skal jo være et verktøy som skolen kan gå direkte inn og bruke.

PPT3: De tilbakemeldingene som jeg har fått, fra mange, er at de synes det er veldig konkret, og at du kan ta tiltakene og nesten skrive dem inn i IOP – en. Og jeg prøver å være veldig, veldig bevisst på få dem til å forstå. Det er jo ikke sikkert jeg når fram, men ett av mine mål er jo at det skal være forståelig. Fordi at som lærer selv, så kjenner jeg skolehverdagen. Jeg ser hva de strever med, jeg ser at de har det travelt.

For å kunne vite noe om lærerens utgangspunkt for forståelse, trakk en av informantene fram betydningen av Pedagogisk rapport som ble tilsendt i forkant av den sakkyndige utredningen. Denne ble brukt som utgangspunkt for kjennskap til lærerens refleksjonsnivå og da kunne det enklere legges opp til rådgivning og ordbruk tilpasset læreren.

PPT1: I og med at jeg får den pedagogiske rapporten, så danner jeg meg fort et bilde av, hva skal jeg si, hvilket refleksjonsnivå læreren har, slik at når han har beskrevet eleven, hvilke vansker eleven har, så er det et viktig utgangspunkt for mine vurderinger også.

Det at rådgiveren fra PPT har erfaring fra arbeid i skolen selv, ble også trukket fram som relevant:

PPT1: *Jeg tror nok at vi har litt fortrinn vi som har vært lærere i skolen, at vi bruker ord og begreper som jeg antar at lærerne er mer familiære med.*

Ved det ene kontoret ble det opplyst om at foreldrene ofte på forhånd var kjent med innholdet i sakkyndig vurdering, før møtet på skolen, sammen med lærere fant sted:

PPT1: *Ja, jeg informerer gjerne foreldrene først, jeg, faktisk. Jeg er veldig sånn med å gi tilbakemelding til eleven først. Og så foreldre. Og så tenker jeg at dette med lærer kommer kjapt etterpå. Av og til så er det slik at jeg informerer lærer og foreldre på samme tid, men av og til så synes jeg det er godt å informere foreldre litt på forhånd.*

4.4.4 Erfaringer i forhold til læreres bruk av forslag til tiltak

Med spørsmål om hvordan de opplever at lærere faktisk bruker tiltakene i sakkyndig vurdering, svarer alle informantene fra PPT at de i liten grad har mulighet til å følge opp dette. Dette forklares med at PPT skal være en rådgivende instans og ikke en tjeneste som direkte går inn i tiltak eller kontrollerer at tiltak blir utført. Når PPT har skrevet en sakkyndig vurdering, og gjennomført oppfølging av denne, er det skolens oppgave å følge opp de anbefalingene som er blitt gitt ut fra sakkyndig vurdering.

PPT1: *Ja, altså. Jeg må jo passe på å ha rollen min og avklare ganske fort at jeg driver ikke tilsyn altså. De tiltakene vi har er forslag til forbedring.*

PPT3: *Vi kan ikke gjøre annet enn å komme med råd, og det er det de som må utføre, vi utfører ikke. Men vi kan vise og vi kan foreslå.*

I intervjuene kom det frem at PPT – ansatte var bevisste på at oppfølging av tiltak kunne være en del av systemarbeidet, og de kunne ønske at det i større grad var rom for å bruke mer tid på å følge opp at tiltak ble satt i gang.

PPT2: *Men klart at vi ønsker oss jo, jeg ser jo at det går på bekostning av den tiden vi kunne brukt ute, til veiledning sammen med elever og lærere. Det savner vi jo litt.*

Under dette temaet nevnes også timer som forsvinner til vikaroppdrag, og som bidrar til at iverksetting av tiltak kan bli mer utfordrende.

PPT3: *Og så er det jo dette med de spesialundervisningstimene som blir tatt. Det er jo en problematikk, At du planlegger og har tenkt å jobbe sånn og sånn, og så røyk den timen. Det går jo litt på det, hvilke systemer har skolen når lærere er vekke? Skal det alltid gå utover den spesialundervisningen? Og jeg ser jo at spesialpedagoger de vokser ikke på trær. Det har jo*

vært vanskelig å få tak i for enkelte skoler. Og når de kommer inn i en situasjon hvor de egentlig skal få bruke det de kan, og så blir alt det de planlegger ingenting av fordi de må inn og gjøre noe annet. Det er ganske sterk psykisk slitasje, tenker jeg. Og det at du ikke får fulgt opp de elevene som du egentlig har tenkt å bruke de tiltakene på som vi har foreslått. Jeg ser de har en veldig travel hverdag, jeg ser den frustrasjonen de har, i forhold til det at det er mange timer som forsvinner. Så det synes jeg er sørgelig. Håper det går an å få systemer som kan gjøre at du faktisk klarer å skjerme de timene som kan være veldig viktige for noen elever.

5 DRØFTING AV RESULTATER

5.1 Innhold og struktur

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene opp mot forskningsspørsmålene og teorien som har blitt beskrevet tidligere i oppgaven. Forskningsspørsmålene vil være hovedoverskrifter i kapittelet, mens intervjuer vil være underoverskrifter.

5.2 I hvilken grad kan læreres kompetanse om lesing og skriving ha betydning for deres forståelse av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker?

Det stigende antall oppmeldte elever til PP – tjenesten her i landet (St.meld. 18 (2010-2011)), kan både tyde på at mange elever strever i skolen, og at mange lærere opplever å ha for lite kompetanse til å kunne hjelpe dem. Derfor er det viktig at lærere har mulighet for å forstå og bruke de sakkyndige vurderingene som verktøy i forbindelse med utarbeiding av IOP (Utdanningsdirektoratet, 2009) og iverksetting av tiltak. Ved å se nærmere på sammenhenger mellom læreres kompetanse i lesing, og deres forståelse av sakkyndige vurderinger av lese- og skrivevansker, kan det være mulig å få noen indikasjoner på hvilken kompetanse knyttet til lesing og skriving som er av størst betydning for at lærere kan bruke de sakkyndige vurderingene av lese- og skrivevansker.

Når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring, har ingen av lærerne mye av dette i allmennlærerutdannelsen. Fire av de syv lærerne (L2, L 3, L4, og L7) sier at de hovedsakelig har opparbeidet seg kunnskap om begynneropplæringens innhold og metodikk gjennom erfaring, lese på egenhånd om emnet og ved å få hjelp av kolleger. Av disse fire lærerne uttaler L2 og L3 at de opplever utfordringer i forhold til å bruke tiltakene i sakkyndig vurdering. Dette har nødvendigvis ikke sammenheng, men kunnskap som bygger på den normale leseutviklingen, ulike metoder og den videre leseopplæringen kan gjøre det lettere å variere undervisningen, avdekke vansker tidlig, og vite hvordan man kan hjelpe (Dahle, 2003). Tidlig innsats er sentralt for å forebygge lese- og skrivevansker (Kunnskapsløftet,

2006). Forståelse og kunnskap om begynneropplæringen kan være viktig for lærerens innsikt i hvor eleven kan ha stagnert i sin leseutvikling, og hvor man skal begynne når man skal hjelpe. En slik innsikt kan blant annet hjelpe lærere til å forstå resultater ut fra Logos- tester (Høien, 2012), som ofte er en del av den sakkyndige utredningen. Siden en Logos rapport (Høien, 2010) gjør rede for eventuelle vansker i avkodingsprosesser, og hvilke spesifikke tiltak man kan bruke i forhold til dette, kan manglende kunnskap om leseutviklingsstadier og avkodingsstrategier (Skaathun, 2003, Høien, 2012) derfor påvirke forståelsen av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker.

Selv om ikke de andre lærerne heller har opplæring i grunnleggende lese- og skriveopplæring, uttrykker disse ikke den samme opplevelse av lite forståelse som L2 og L3 når det gjelder sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker. Det kan derfor være relevant å se nærmere på om disse lærerne har noe i sin bakgrunn som L2 og L3 ikke har, og som kan være av betydning med tanke på forståelsen av sakkyndige vurderinger av lese- og skrivevansker? Kan årsaken være ulikheter i forhold til videreutdanning? L4 har noe videreutdanning i lesing og skriving, men det har L2 også. En ulikhet mellom disse to lærerne er at L4 har vært ansatt lenger som lærer. Kan dette indikere at antall arbeidsår er av betydning? Slik jeg fortolker svarene til L2 og L4 knyttet til videreutdanning og erfaringer, opplever jeg det som sannsynlig at en mer avgjørende faktor kan være at L4 har mer erfaring fra arbeid knyttet til spesialpedagogisk undervisning. Siden L4 uttrykker større grad av utbytte i forhold til sin videreutdanning enn L2, kan det også en annen årsak være at vektleggingen av lesing og skriving har vært ulik i videreutdanningens pensum, men dette har ikke vært undersøkt. L1 og L5 har mye videreutdanning i lesing og skriving, og opplever ikke vansker med å forstå sakkyndig vurdering. De er derimot ansatt som spesialpedagoger og veileder andre lærere på skolen. L5, som opprinnelig hadde mer tid i sin stilling til rådgivning og spesialpedagogisk arbeid generelt, er blitt omdisponert og har derfor mindre tid til veiledning av lærere, noe hun opplever som frustrerende fordi mange lærere etterspør det arbeidet hun opprinnelig skulle utføre, som rådgivning av lærere, kartlegging og oppfølging av elever. L1 sier at før hun tok videreutdanning i spesialpedagogikk, forsto hun ingenting av den sakkyndige vurderingen. Hun sier også at andre lærere på hennes skole har stort behov for konkretisering av sakkyndige rapporter. Dette tyder på at L1 har hatt behov for mye videreutdanning for å forstå sakkyndig vurdering, og andre lærere som ikke har slik utdanning, ved skolene til L1 og L5, har behov for råd og støtte i forhold til elever med sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker.

L7 har ikke videreutdanning i lesing og skriving, men opplever ikke vansker med forståelse av sakkyndig vurdering. Denne læreren er en del av ledelsen og er også med i spesialpedagogisk team. Hun har mye erfaring fra arbeid med elever som strever med lesing og skriving, og har også stor interesse for området. Dette tyder på at erfaringer også kan bidra til økt forståelse av sakkyndig vurdering, spesielt når interessen for faget er sterkt til stede. L6 har heller ikke videreutdanning i lesing og skriving, men arbeider mye med elever som har lese- og skrivevansker. Hun viser til betydningen av hjelp som hun kan få på skolen der hun jobber. Hun rådfører seg mye med spesialpedagogisk team. Til tross for at denne læreren ikke har lang arbeidserfaring som lærer og heller ikke videreutdanning i lesing og skriving, uttrykker hun mindre frustrasjon enn L2 og L3. Dette tolker jeg som en sammenheng med betydningen av et godt fungerende spesialpedagogisk team der hun kan søke råd og få veiledning når hun har behov. Jeg vil komme nærmere tilbake til spesialpedagogisk team i forbindelse med det neste forskningsspørsmålet.

5.3 Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere og PPT – ansatte som mest sentrale i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker, og i hvilken grad enes de om dette?

5.3.1 **”Så jeg tenker mye mer konkrete ting. Hele nøkkelen ligger der, synes jeg”(L2)** Slik jeg ser det, viser svarene i undersøkelsen at både lærere og PPT – ansatte har det samme målet: De ønsker at den sakkyndige vurderingen skal være et verktøy for læreren slik at en IOP kan utformes og gi tydelige, konkrete mål for den eleven det gjelder.

Siden både foreldre og lærere skal kunne forstå sakkyndige vurderinger av lese- og skrivevansker, er det sentralt at PPT er bevisste på hvordan de sakkyndige vurderingene formuleres. Opplæringslova (1998) legger ikke føringer på hvor konkret sakkyndig vurdering skal være, men som nevnt tidligere i oppgaven, vektlegger Utdanningsdirektoratet (2009) at den skal være utformet slik at alle som skal lese den kan forstå den. Noe av PPT sin utfordring i forhold til dette kan innebære *hvor* konkret utforming og rådgivning bør være. Det er mulig at nøkkelen til forståelse er å tilpasse formuleringer og rådgivning i forhold til den bakgrunnskunnskapen som læreren har. L2 vil gjerne vite hva hun skal starte med og hvordan progresjonen bør være. L3 opplevde det som nyttig å få et materiale ”i hånden”. Dette bidro til at hun fikk kjennskap til et materiale som straks kunne tas i bruk, hun kunne selv lage materialet til andre elever, og det kunne videreformidles til andre lærere. Dette er i tråd med det Lassen (2002) og Skogen (2005) beskriver som ”hjelp til selvhjelp”. Selv om

PPT ikke alltid har mulighet til å ha med konkret materiale til skolen, kan det likevel være mulig for PPT å undersøke hvilket materiale skolen har, og om de aktuelle lærerne har den kunnskapen som skal til for å kunne bruke det. PPT2 og PPT3 uttaler at de forsøker å demonstrere forslag til tiltak for læreren så ofte som mulig, gjerne sammen med eleven, og at de ønsker mer tid til å kunne gjøre dette. PPT1 legger vekt på å ta utgangspunkt i lærerens refleksjonsnivå, ut fra pedagogiske rapporter, slik at formuleringene tilpasses den som skal bruke det. Dette viser at disse PPT - informantene er bevisste på læreres behov i forhold til konkretisering. Utfordringen for PPT kan være tidsrammens begrensninger.

5.3.2 ”Det sitter i veggene”(L7)

Spesialpedagogisk team er ikke lovfestet, men det anbefales at skolene har et slikt team.(St.meld. nr 54(1989-90)). Alle lærerne i denne undersøkelsen vektla betydningen av et spesialpedagogisk team. De begrunnet dette med behovet for hjelp til utforming av pedagogiske rapporter og IOP, hjelp til kartlegging og iverksetting av tiltak. Dette er i tråd med faktorer som lærere i Solli (2005) sin rapport trekker fram som betydningsfulle i forhold til spesialpedagogisk team ved skolen. I denne studien var det de lærerne som ikke hadde videreutdanning i lesing eller noe videreutdanning og lite spesialpedagogisk erfaring med lese- og skrivevansker (L2,L3 og L6) som ga mest uttrykk for behov for hjelp fra spesialpedagogisk team. L6 opplevde å få god hjelp av teamet, mens L2 og L3 ga uttrykk for frustrasjon knyttet til manglende hjelp, lite relevant kompetanse i teamet og utfordringer knyttet til manglende informasjon. De andre lærerne sine svar indikerer at selv om de ikke alltid har så stort behov for hjelp selv, er det andre lærere på skolen deres som trenger den støtten som spesialpedagogisk team kan gi.

Slik jeg tolker lærernes behov i forhold til spesialpedagogisk team, er det to sentrale komponenter knyttet til dette: For det første er det sentralt at teamet har spesialpedagogisk kompetanse, og for det andre er det viktig at det er utarbeidet gode systemer i forhold til bruken av denne kompetansen (Skogen, 2005). Mjøs (2007) sier at dersom inkludering i skolen skal realiseres, er en forutsetning på skolene at det er et tett samarbeid mellom spesialpedagog og allmennpedagog. Mjøs (2007) sier også at spesialpedagogens samarbeid med ledelsen er av stor betydning, ikke minst med tanke på systemarbeid. Bile (2010) viser til at det er få lærere med mye kompetanse i spesialpedagogikk, noe som kan bekrefte at behovet for spesialpedagogisk rådgivning blant lærere er stort. Med tanke på systemarbeid trekker Skogen (2005) fram betydningen av ledelsens evne til å tenke innovativt og kunne utarbeide

gode systemer. Det er ikke alle lærere som opplever at systemet for et godt fungerende spesialpedagogisk team ”sitter i veggene” slik som L7 uttalte.

Det er ikke mulig å gjengi korrekt den delen av data som innebærer tonefall, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og pauser (Tjora, 2010), men som forsker i denne undersøkelsen kan jeg si at de lærerne som opplevde å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i lesing og skriving, og heller ikke hadde noen å spørre om råd, viste motløshet når de ikke kunne gi elevene den hjelpen de mente det var behov for. Dersom lærere opplever å ikke få tilstrekkelig støtte, kan dette forsinke tilmelding til PPT og få konsekvenser for elevers behov for spesialundervisning. Dette kan være en faktor i forbindelse med ”vent og se” holdningen som beskrives av Nordahl og Hausstätter (2009). Elever med rett til spesialundervisning skal ikke måtte vente på hjelp fordi læreren er usikker på hvordan tiltak skal iverksettes og ikke får hjelp fra skolen eller PPT. Da kan dette bli nettopp en ”en salderingspost”, noe som er stikk i strid med intensjonen i Kunnskapsløftet (2006) om at tiltak skal settes raskt i gang, både tidlig i skoleløpet og så fort man ser at noen strever. Dette bør være skolens ansvar, ikke bare den enkelte lærer.

Kvaliteten på den ordinære undervisningen er viktig for alle elever (Egelund & Tetler, 2009). Derfor kan ledelsens representasjon i spesialpedagogisk team bidra til å kvalitetssikre den ordinære undervisningen. Dersom ledelsen har god oversikt over hva som rører seg på skolen, kan plassering av riktig kompetanse på riktig sted foregå mer strategisk. L7 sier at noe av det hun mener er en av årsakene til at det spesialpedagogiske teamet fungerer godt på hennes skole, er at administrasjonen er sterkt representert i det spesialpedagogiske teamet. L7 vektlegger også PPT sin rolle i forhold til teamet, og ser på den hyppige kontakten som en viktig del av arbeidet i spesialpedagogisk team. PPT1 uttaler at ”Det er ikke alltid barnet som strever mest”. Kvaliteten på den ordinære undervisning er en del av arbeidet med god leseundervisning, og dette er viktig med tanke på innovativt arbeid (Skogen, 2009). Som PPT1 sier: ”Ledelsen bør tenke klokt”.

Selv om ingen av PPT – informantene opplever læreres kompetanse som en barriere i forhold til forståelse og rådgivning av sakkyndig vurdering, ser de likevel nytten av at skoler har spesialpedagoger som kan bistå lærerne, og at kompetanse er viktig i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet. Et spørsmål i tilknytning til dette kan være om de skolene som har spesialpedagogisk kompetanse ”redder” lærerne ved å stille spørsmål og oppklare, slik at ikke PPT – ansatte alltid forstår at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse? Det står også i et motsetningsforhold at en av PPT - informantene opplever at de fleste skoler har

spesialpedagoger som bistår lærerne i deres arbeid, mens ingen av skolene i denne undersøkelsen hadde mye spesialpedagogisk kompetanse.

5.3.3 ”Så skulle jeg ønske at ikke en eneste vikartime ble tatt fra de elevene som har timer”(L2)

Forskning viser (Solli, 2005, Nordahl & Hausstätter, 2009) at tap av timer til spesialundervisning kan være en utfordring i forhold til iverksetting av spesialpedagogiske tiltak. Elever mister timer til vikarbruk, og får dem sjelden igjen. Dette er et klart lovbrudd. Opplæringslova (1998) sier at dersom elever mister timer, skal de få disse tilbake igjen.

Det at timer som skal brukes til spesialundervisning går tapt, kan innebære konsekvenser både for de elevene som mister timer og for de lærerne som har ansvar for spesialundervisningen. Elevene får mindre av den undervisningen de både har krav på og behov for, og de ansvarlige lærerne får en uforutsigbar og belastende arbeidssituasjon. (L7) som er i ledelsen, uttrykker at det er få lærere som ønsker å ha spesialundervisning selv om de har slik kompetanse. De vil heller være kontaktlærere. Dette er i tråd med det Groven (2013) sier om at av de lærere som har spesialpedagogikk er det 36 % som ikke arbeider direkte med dette. Kan noe av årsaken være at lærere med ansvar for spesialpedagogikk ofte blir brukt til vikaroppdrag? PPT3 viser også kjennskap til utfordringen med tap av timer, og trekker fram både elevens tap av timer og den frustrasjonen som spesialpedagoger ofte opplever i tilknytning til vikaroppdrag, noe som kan føre til at de ikke ønsker en slik type stilling. L5 uttrykker frustrasjon over å ha blitt omdisponert til vikartimer og til å fungere som klasselærer, ikke som spesialpedagog som var utgangspunktet. Hvor ofte skjer dette på skoler? Den spesialpedagogiske kompetansen er selvsagt viktig å ha som klasselærer også, men hva med den tiden som skal brukes til rådgivning av lærere og til å hjelpe de elevene som har fått lovfestet rett til spesialundervisning? Bør ikke de få denne kompetansen aller mest? Forskning har vist at elever med lovfestet rett til spesialundervisning ikke alltid får hjelp av lærere med kompetanse og at assistenter også brukes (Solli, 2005, Nordahl & Hausstätter, 2009). Da er det betenkelig at skoler som har lærere med fordypning i lese- og skrivevansker ikke bruker denne kompetansen for de elevene som har enkeltvedtak eller behov for tilpasset opplæring. Forskningen til Egelund og Tetler (2009) bekrefter også at elever med rett til spesialundervisning bør få undervisning av lærere med kompetanse i spesialpedagogikk, altså *spesialpedagogisk profesjonalitet* fordi elevene da utvikler seg best.

5.3.4 ”Jeg tenker, ydmykhet overfor den læreren som skal fullføre dette”(L1)

Rådgiverens kompetanse er tidligere blitt nevnt som sentral ved spesialpedagogisk rådgivning (Lassen, 2002, Skogen, 2005,). Informantene fra PPT i denne undersøkelsen har god kompetanse på området lesing og skriving. De har alle fordypning i faget, allmennlærerutdannelse og erfaring fra læreryrket. De har godt grunnlag for å kunne gi rådgivning og utarbeide sakkyndige vurderinger av elever med lese- og skrivevansker. Det kan være mer utfordrende for en rådgiver uten denne bakgrunnen og som derfor ikke kjenner så godt til den ordinære undervisningens mål og innhold, læreres utfordringer og skolens rammefaktorer.

L1 poengterte behovet for at rådgivere fra PPT var ydmyke overfor at læreren også hadde mange andre elever i klassen som trengte hjelp. Det er viktig at forslag til tiltak kan utformes slik at de blir realistiske å gjennomføre, også i klassen. Det meste av tiden er læreren alene med alle elevene i klassen, og det er ikke alltid at forslag til tiltak som er effektive i en til en situasjon eller i liten gruppe kan gjennomføres i klassen, spesielt ikke dersom læreren er uten assistent eller medlærer. L2 og L3 nevnte utfordringer i forhold til dette. L3 kunne hjelpe de som trengte støtte i lesing fordi hun nå hadde assistent, men uten assistent kunne det ikke være mulig. L2 viser til utfordringen ved at det ikke er alle elever som ønsker å vise for de andre i klasserommet det som han/hun trener på.

Dersom en PP – rådgiver ikke har relevant kompetanse, skal denne kompetansen hentes inn (Læringssenteret, 2001). Blir dette alltid gjort? L4 har opplevd at kvaliteten på rådgivningen av sakkyndig vurdering er personavhengig, og at PPT – ansattes kompetanse ikke alltid står i forhold til elevens problemområde. Dette indikerer at det i noen kommuner kan være tilfeldig hvem som er ansvarlig for rådgivning av de aktuelle vanskene. Dersom en PP – rådgiver har ansvar for alle vanskene ved en skole og er utdannet psykolog, vil det være utfordrende å gi råd til lærere som har ansvar for elever med lese- og skrivevansker. I tillegg til rådgivers kompetanse, er Lassen (2002) opptatt av kommunikasjonen mellom rådsøker og rådgiver. Hun trekker fram faktorer som empati og ydmykhet. Dersom en rådgiver skal kunne vise ydmykhet overfor lærerens muligheter til å gjennomføre de tiltak som blir anbefalt, bør rådgiver ha kunnskap om fagområdet og ha evne til å vise empati.

De tre informantene fra PPT i denne undersøkelsen har som nevnt tidligere, erfaringer fra læreryrket, og slik jeg tolker svarene deres er de svært bevisste på læreres situasjon og på

betydningen av å vise forståelse og respekt for de utfordringene som lærere kan møte i den praktiske hverdagen.

5.3.5 ”Så jeg tenker, du må jo ha den bruksanvisningen sammen med skapet for å sette det sammen”(L6)

Siden mange elever meldes opp til PPT (St meld 18 (2010-2011), kan det tyde på at tiltak som allerede har blitt prøvd ut ikke virker. Desto viktigere er det å bruke de nye tiltakene som blir foreslått av PPT. Lærere har ansvar for å gjennomføre dette. ”Bruksanvisningen” som L6 sier, er i den sakkyndige vurderingen, men noen av svarene i intervjuene kan tyde på at det kan være utfordringer knyttet til bruk av denne i praksis. Det kan være nødvendig å få hjelp til å få vist og forklart nærmere hvordan rådene skal brukes, sammen med eleven eller hele klassen. Dette er i tråd med de resultater som kom fram i studien ”Eleven i fokus” (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2009) der lærere uttrykker behov for PPT sin direkte involvering i oppfølgingen av elever. NOU (2009:18) sier også at siden krav til læreres kompetanse har endret seg, er det behov for at PP – tjenesten kommer tettere på.

PPT skal være en rådgivende etat. Dette innebærer at PPT ikke har ansvar for de tiltak som blir satt i gang (Læringssenteret, 2001, Utdanningsdirektoratet, 2009). Utdanningsdirektoratet (2009) sier likevel at det er nær sammenheng mellom individrettede arbeid og systemrettet arbeid, noe som kan gi utgangspunkt for at PPT kan jobbe direkte med tiltak i en klasse, for å forbedre det generelle opplæringstilbudet. Gjennom generelle tiltak som kan gagne mange elever, kan det bidra til forebygging og reduksjon av behovet for spesialundervisning. Da kan det også være enklere for lærere å bruke den «bruksanvisningen» som PPT gir gjennom sakkyndig vurdering.

En utfordring i forbindelse med læreres utbytte av rådgivning knyttet til sakkyndig vurdering, kan være dersom veiledningen hovedsakelig skjer på oppfølgingsmøter der foreldre er til stede. Da kan det være slik som L3 uttaler, at det kan være vanskelig å spørre der og da fordi det forventes at læreren også skal være en fagperson. Dersom lærere har spørsmål og ikke får stilt disse til PPT, er det da slik at de tar kontakt med PPT etter møtet? PPT2 og PPT3 uttaler at de sjelden opplever at lærere spør om innhold i sakkyndig vurdering i etterkant, ved at de ringer eller ber om videre oppklaring. Dette kan tolkes som at det ikke er behov, men kan det også være at lærerne opplever at det ikke er kort nok ”vei” til PPT for å kunne ta direkte kontakt? Eller kan årsaken være at lærerne opplever at nå er ansvaret på skolen og det er lærerens ansvar å finne ut av dette selv? Det som er viktig, er at lærere opplever at de kan bruke rådene slik at ”bruksanvisningen” kan anvendes.

5.3.6 **”Det virker av og til som at det ikke er lest, at de har fått en oppskrift som ikke er i bruk”(PPT3)**

Når det gjelder PPT sin opplevelse av læreres kompetanse, trekker ingen av informantene fram denne som en barriere for rådgivningen i forhold til sakkyndig vurdering. De opplever derimot de fleste lærere som kompetanserike og at det i større grad kan være holdninger som kan være et hinder ved rådgivningen. Selv om PPT2 og PPT3 presiserer at de opplever mindre grad av ”fiks an” holdninger nå enn tidligere, kan de likevel oppleve at lærere ikke har satt seg godt nok inn i den sakkyndige vurderingen. I den forbindelse uttalte PPT3 at lærere ikke alltid tok i bruk ”oppskriftene” i sakkyndige vurderinger.

L7 uttalte noe som kan være interessant i denne sammenheng, nemlig at hun hadde lite erfaring med å lese sakkyndige vurderinger da hun var kontaktlærer. Hun uttaler at det var mindre vanlig før at kontaktlærere ble bedt om å lese vurderingene. Siden hun nå selv er en del av ledelsen, er hun opptatt av å sikre at de sakkyndige vurderingene blir lest. Likevel må hun enkelte ganger purre fordi lærerne ikke har gjort det. Kjersti Danielsen (2012) sin masteroppgave belyser at en årsak til at ikke alle lærere bruker ideheftene til kartleggingsprøvene fra Lesesenteret kan være at de ikke har kjent til disse heftene. Dette bør vel være ledelsen sitt ansvar, å formidle heftene slik at de kan tas i bruk? Selv om lærere selvsagt har ansvar selv for å se nytten i det sakkyndige arbeidet som PPT har utført, og bruke det i forhold til de elevene de har ansvar for, er ledelsen likevel sentral i forhold til dette. Når L7 tar ansvar for at lærere leser sakkyndige vurderinger, og bevisstgjør dem på at det som står der er viktig for gjennomføringen av tiltak, bidrar hun til å lage et system som kan styrke elevers rettigheter og muligheter for utvikling. Ledelsens evne til innovativt arbeid er derfor sentral (Skogen, 2005).

5.3.7 **”Jeg føler at det har blitt litt sånn med tiden at man ikke skal ha så mange på papiret, med IOP, og det stusser jeg litt over av og til” (L4)**

L4 og L5 ga uttrykk for uenighet med PPT i forhold til om elever fikk godt nok utbytte av ordinær undervisning eller ikke. Denne uenigheten var knyttet opp til kriterier for å melde opp elever til PPT. L5 mente at dersom en elev ikke klarte å følge klassens undervisning, men derimot måtte ha lærestoff tilsvarende tre klassetrinn under, var dette grunn for å melde opp til PPT og få en sakkyndig vurdering, mens de opplevde at PPT i større grad mente at dersom eleven utviklet seg positivt var det tilstrekkelig å gi tilpasset undervisning. Lærerne kunne være enige i at eleven utviklet seg, men likevel mente de det var utfordrende for eleven å følge den ordinære undervisningen. Forskning (Nordahl og Hausstatter, 2009) har vist at det er ulikheter mellom kommuner i forhold til hvor mange som mottar spesialundervisning.

Spørsmålet i forhold til dette kan være om det er positivt eller negativt at andelen av oppmeldte elever til PPT øker? Burde tallet vært høyere for å sikre hjelp til flere? Er det press på PPT fra politisk hold om å få ned antall elever med spesialundervisning? Er det økonomi som styrer dette? Går dette foran barns behov, eller er det den ordinære opplæringen som faktisk må gjøres bedre? Slik jeg ser det, er en sakkyndig vurdering sentral slik systemet er i dag fordi et enkeltvedtak gir eleven en IOP og egne læringsmål. Et enkelvedtak og IOP kan også gi konsekvenser for ungdomstrinn og karakterer. Dersom eleven ikke har rett til spesialundervisning og egen IOP, blir eleven vurdert etter de samme opplæringsmålene som de andre. Når man vet hvor mye mestring betyr for selvbildet (Lazarus, 2006), er det ikke vanskelig å sette seg inn i hvordan det føles for en elev å komme på 8. trinn og bli vurdert etter dette trinnet sine mål når man selv ikke mestrer mer enn 5. trinn sine målsetninger for faget. Tilpasset undervisning er en rettighet i norsk skole, og det er også spesialundervisning når eleven ikke mestrer å følge ordinær opplæring. utfordringen er knyttet til den skjønsmessige vurderingen av dette.

6 OPPSUMMERING OG REFLEKSJON OM VEIEN VIDERE

6.1 Oppsummering

Gjennom de samtalene jeg har hatt, både med PPT – ansatte og lærere, er mitt inntrykk at omsorgen for elever, og viljen til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker, er stor hos begge parter. Både lærere og PPT – ansatte i undersøkelsen strekker seg langt for å imøtekomme elevers behov for å mestre lesing og skriving.

Studiens formål har vært å undersøke i hvilken grad lærere har tilstrekkelig kompetanse for å forstå og anvende innholdet i sakkyndig vurdering i forhold til lese- og skrivevansker, og hvilke faktorer lærere og PPT ser på som mest sentrale i forhold til dette. Det overordnede målet har vært å øke kunnskapen på dette området slik at lærere og PPT kan bidra til å gi flere elever tidligere og mer effektiv hjelp.

Resultater ut fra studien kan indikere at det ikke er antall arbeidsår som er mest avgjørende for forståelse av de sakkyndige vurderingene av lese- og skrivevansker, men at det er den enkelte lærers kompetanse og erfaringer knyttet til spesialpedagogisk arbeid med lese- og skrivevansker som betyr mest. PPT opplever i mindre grad enn lærere at læreres kompetanse i lesing kan være en barriere for forståelse av sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker. Det er derfor mulig at PPT sine formuleringer av sakkyndige vurderinger kan bli for generelle og inneholde for mange faguttrykk til at alle lærere kan forstå innholdet. Både lærere og PPT

– ansatte er enige om at konkretisering er et viktig element i forhold til sakkyndig vurdering av lese- og skrivevansker. Dette gjelder både ved skriftlig formulering av den sakkyndige vurderingen, og ved den direkte rådgivningen på skolen. Både PPT ansatte og lærere vektlegger betydningen av spesialpedagogisk kompetanse på skolen, og for lærere med lite forståelse av den sakkyndige vurderingen kan hjelp fra spesialpedagogisk team være avgjørende for hvor raskt og effektivt de kan iverksette tiltak etter at enkeltvedtak er fattet. PPT og lærere opplever at det er sentralt med utarbeiding av gode systemer for det spesialpedagogiske arbeidet. Ledelsen spiller en avgjørende rolle i forhold til dette. Det er noe uenighet mellom PPT og lærere i forhold til hvilke elever som bør få spesialundervisning og hvem som bør få tilpasset undervisning. PPT ønsker i større grad enn lærere å gi tilpasset undervisning så lenge dette gir utvikling for eleven.

Selv om utvalget i studien er for lite til å være generaliserbart, kan resultatene, slik jeg ser det, overføres til spesialpedagoger som arbeider i skolene. Det kan være nyttig for lærere dersom det lages eksempler og systemer for utfylling av pedagogiske rapporter og IOP slik at ikke dette arbeidet blir en barriere for å starte tidlig med tiltak. De bør også vise lærerne konkret hvilket materiale som finnes på skolen og hvordan de kan bruke det for de elevene som trenger hjelp. Det er ikke alltid nok å si ”Her er det”.

Det er også mulig at PPT – ansatte kan bli enda mer bevisste på betydningen av læreres kompetanse og de systemer de ulike skoler har når de utfører en sakkyndig vurdering i forhold til elever med lese- og skrivevansker.

6.2 Veien videre

For å skape en inkluderende skole for alle og styrke den ordinære opplæringen, trenger vi først og fremst lærere med tilstrekkelig kompetanse. Denne studien indikerer at mange lærere har behov for mer kompetanse i lesing og skriving. Dersom man kan styrke allmennlærerutdanningen ved å innføre spesialpedagogiske temaer som nå tilhører masterstudiet i spesialpedagogikk, kan nyutdannede lærere allerede fra starten av sin lærergjerning ha kunnskap om lesing og skriving som kan bidra til tidligere og bedre hjelp for elever. I den senere tid har det blitt diskutert hvorvidt spesielt flinke elever i norsk skole får tilpasset undervisning, og i den forbindelse ble Bjørg Klokk, leder av PPT i Stavanger, intervjuet av Stavanger Aftenblad (2013). Der uttalte hun at lærerutdanningen burde inneholde mer av den teorien som den nåværende mastergradsutdannelsen i spesialpedagogikk inneholder for å kunne ha nok kompetanse til å utøve tilpasset

undervisning for alle elever. Slik jeg tolker resultatene i min lille undersøkelse, kan hun ha mye rett i dette, også når det gjelder den teorien som omhandler lesing og skriving. Slik jeg nevnte i innledningen opplever jeg ut fra mine egne erfaringer at jeg ville hatt et helt annet utgangspunkt som lærer for de som kommer til skolen og som må ”sykle i motvind” (Høien, 2012) hver dag dersom jeg hadde hatt den kunnskapen jeg nå har fått.

Yrkestittelen ”spesialpedagog” er i dag ikke beskyttet som en egen profesjon slik som for eksempel psykolog og barnevernspedagog er det. (Groven, 2012). Dersom yrkestittelen ble beskyttet, er det mulig at flere lærere som er utdannet spesialpedagoger og har fordypning i lesing og skriving, ønsket å arbeide med dette i skolen. Da kunne flere lærere få rådgivning i skolen uten å gå veien om PPT, og flere elever kunne få tidligere og mer effektiv hjelp. Siden mange lærere med spesialpedagogisk arbeid ifølge tidligere forskning og ut fra denne studien blir brukt mye som vikarer, kunne denne profesjonsbeskyttelsen også bidra til at færre timer ble tatt fra elever med enkeltvedtak, og effekten av spesialundervisningen kunne bli mer effektiv.

Slik det er i dag, er det få retningslinjer for hvordan sakkyndige vurderinger skal formuleres. (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det vil alltid være skjønnsmessig vurdering av hva som er tilstrekkelig konkrete formuleringer, fordi rådsøkere har ulik kompetanse og rammevilkår. Kan det være mulig å utarbeide flere og klarere retningslinjer i lovverket når det gjelder formulering av sakkyndige vurderinger? Dette vil kunne sikre økt grad av konkretisering og at rådgivning på skolene også bør innebære demonstrasjon av opplegg sammen med lærer og eventuelt elev.

Til slutt vil jeg igjen trekke fram Nordahl og Hausstätter (2009) sin studie som viser til lovbrudd knyttet til spesialpedagogisk arbeid i svært mange kommuner. Bør det innføres strengere tilsyn i kommunene for å kontrollere og sikre at elever med lovfestet rett til spesialundervisning faktisk får det de har krav på? Det er vel få lærere som kan si seg enig i at elever som strever i skolen får mye ressurser. Det er som oftest en kamp om å få tilstrekkelig hjelp, og når elever også mister timer de har lovfestet rett på til vikaroppdrag, er det alvorlig. Hvem skal tale de svakes sak? Mange vet om dette problemet, også PPT. Timerressursen til elever med enkeltvedtak er et minstekrav (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skal vi bare godta at det begås lovbrudd sannsynligvis hver dag i norske skoler overfor noen av de mest sårbare elevene, som i tillegg har økt risiko for ulike tilleggsvansker (Bru, 2008)? Kan det være at vi

må jobbe mot en *større* andel av elever med spesialundervisning, når det viser seg å være så utfordrende med inkluderingsprinsippet i norsk skole?

LITTERATUR

- Alexander, P. A. (2005). *The path to competence: a lifespan developmental perspective on reading*. *Journal of Literacy Research*, 37 (413-436).
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2012). Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag. I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bele, I.V. (2012). Lærernes egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 06/2010. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling; tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann S & Kvale, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker; om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Daal, V.v., Gabrielsen, N.N., Solheim, R.G., Universitetet i Stavanger & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2011). *Godt nok?: norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn: Pirls 2011*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Dahle, A.E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen (red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk – forlag AS.
- Danielsen, K. (2012). *Med kartlegging under lupen: En kvalitativ undersøkelse av læreres og skolelederes uttalte oppfatninger av , og rutiner omkring, gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet*. (Masteroppgave. Universitetet i Stavanger) Stavanger: 2012.
- Egelund, N. & Tetler, S. (2009). *Effekter av spesialundervisningen; Pædagogiske vilkår i kompliseredelæringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Frost, J. (2005). *Prinsipper for god leseopplæring; innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Frost, J & Lyster, S.A.H. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I E. Gabrielsen (red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 15-40). Oslo: Gyldendal Norsk – forlag AS.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. & Markussen, E.(2004). Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Oslo: NIFU STEP.
- Haugen, R. & Lund, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipubforl.
- Hausstätter, R.S. & Nordahl, T. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Høien, T. (2010). *Logos Håndbok: Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Institutt for utdanning og pedagogikk (2011). Hovedresultater PIRLS 2011. Hentet fra <http://edu.au.dk/forskning/projekter/internationaleundersogelser/pirls/hovedresultater-2011/>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L.M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lazarus, R.S. (2009). *Stress og følelser; En ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Læringscenteret (2001). *Håndbok for PP – tjenesten*. Oslo: Gan grafisk as
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP – rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademia forlag.
- Mjøs, M. (2007). Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng. Avhandling for graden Ph.d. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo. Rapport 9 2009.
- NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Riksrevisjonen (2011). Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument nr. 3: 7. Oslo: Riksrevisjonen.

Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen (red.) *Lese- og skriveutvikling; fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag A.S.

Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2009). *Innovasjon i skolen; Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Stavanger Aftenblad (2013). 20. februar

St. meld. nr. 16 (2006-2007). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld.nr.23 (1997-1998). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kyrkje - utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 54 (1989 – 1990). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tønnessen, L.K. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolelovens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanen Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 2: Intervjuer med lærere (med underspørsmål og stikkord til forsker)

Vedlegg 3: Intervjuer med PPT – ansatte (med underspørsmål og stikkord til forsker)

Vedlegg 4: Obligatorisk erklæring

INFORMASJONSSKRIV:

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er PPT sin veiledning av lærere i forhold til sakkyndig vurdering av elever med lese og skrivevansker. Jeg ønsker å finne ut mer om hvilke faktorer som gjør at lærere bruker forslag til tiltak og hva som eventuelt hindrer dem i å bruke forslag til tiltak ut fra sakkyndig vurdering.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 2-3 ansatte ved et PPT- kontor og 8-10 lærere ved ulike skoler. Dette vil være semistrukturerte intervjuer for å få tak i opplevelser og erfaringer knyttet til veiledning.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene og det vil bli tatt notater underveis og etter intervjuene. Intervjuene vil bli transkribert.

Det er frivillig å bli med og du har mulighet til å trekke deg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 20. juni 2013.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Dersom du lurer på noe, kan du ringe meg på 91644068 eller sende e-post til sivtanja@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Egil Gabrielsen ved Lesesenteret i Stavanger på telefonnummer 51833135.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Siv Tanja Hommen

Eskelandshagen 8

4028 Stavanger

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur..... Telefonnummer.....

Vedlegg 2

INTERVJU MED LÆRERE: (med underspørsmål og stikkord til forsker)

Tema 1: Bakgrunn

1. *Hvor lenge har du vært ansatt i skolen og hvilke trinn har du arbeidet på?*

2. *Hvilken utdanning har du?*
 - *Lese og skriveopplæring?*
 - *Lese og skrivevansker?*
 - *Etterutdanning, interesse for lesing og skriving, annet?*
 -

3. *Har du hatt andre funksjoner i skolen enn å være kontaktlærer? Dersom ja, hvilke?*
 - *Timelærer?*
 - *Ansvar for spesialundervisning?*
 - *Veilederfunksjon, sosiallærer, spes.ped. lærer?*
 - *Annet?*

Tema 2: Årsaker til å søke hjelp fra PPT. Behov og forventninger.

4. *Hvilke årsaker har vært medvirkende til at du har søkt hjelp fra PPT til elever med lese- og skrivevansker, og hvilke forventninger har du hatt i forhold til å motta hjelp og veiledning?*

- *Tilkortkomming i klasserommet*
- *Vansker med å møte behov hos elever*
- *Hjelp til testing*
- *Hjelp til tiltak i klasserommet, utenfor klasserommet*

Tema 3: Betydningen av spesialpedagogisk team ved skolen

5. *Hvilken betydning opplever du at spesialpedagogisk team ved skolen kan ha i forhold til å støtte og hjelpe i en utrednings-, oppmeldings-, og tiltaksprosess?*

- *Hjelp til kartlegging*
- *Råd og støtte*
- *Hjelp til pedagogisk rapport og IOP*
- *Oppklaring av og hjelp til å sette i gang tiltak*

Tema 4: Sakkyndig vurdering.

6. *Hvordan har du opplevd å forstå innhold og faguttrykk i sakkyndige vurderinger av elever med lese og skrivevansker?*

- *Eks komplekse grafemer?*
- *Forståelse av tiltak?*

7. *Hvordan har du opplevd veiledningen fra PPT i forhold til sakkyndig vurdering?*

- *Tilrettelagt ordforråd og språk*
- *Tiltak rettet mot klasseromsundervisning*

- *Rom for spørsmål og rom for å være "uvitende"*

Tema 5: Organisering av tiltak

8. *Hvem mener du har hovedansvar på skolen for å sette i gang tiltak, og hvordan er dine erfaringer og opplevelser i forhold til å kunne bruke og sette i gang tiltak som er foreslått i sakkyndig vurdering fra PPT?*

- *Kontaktlærer alene?*
- *Kontaktlærer sammen med ansvarlig for spesialundervisning?*
- *Spes. ped. team?*

9. *Hva mener du er viktige faktorer ved den enkelte skole og for den enkelte lærer i forhold til å kunne bruke PPT sin kompetanse og rådgivning best mulig?*

- *Kunnskap*
- *Spes.ped team*
- *Holdninger hos lærer og ledelse*
- *Prioriteringer eks. vikar*
- *Utstyr, læremidler og kjennskap til disse?*

Tema 6: Ønsker /behov/tanker/ i forhold til nyttig veiledning fra PPT

10. *Hva mener du er mest sentralt at PPT tar hensyn til i sin veiledning i forhold til sakkyndig vurdering for at du skal kunne bruke tiltak som blir anbefalt?*

- *Kunnskaper, bakgrunn hos lærerne*

- *Forståelse for dine tidsrammer og muligheter for tiltak*
- *Ressurser, muligheter for å få støtte fra andre lærere*
- *Hvordan spes.ped team fungerer*

Vedlegg 3

INTERVJU MED PPT (med underspørsmål og stikkord til forsker)

Tema1: Bakgrunn

1. *Hvor lenge har du vært ansatt i PPT?*
2. *Hvilken utdannelse og erfaringsbakgrunn har du?*
 - *Lesing og skriving?*
 - *Lærebakgrunn?*

Tema 2: Rammeforhold

3. *Hvilke rammeforhold hos PPT og i skolen mener du kan påvirke dine veiledningsmuligheter i forhold til sakkyndig vurdering?*
 - *Tidsramme*
 - *Lovverk*
 - *Læreres kunnskaper*
 - *De ulike systemer på skolene?*

Tema 3: Erfaringer med veiledning av lærere ut fra sakkyndig vurdering

4. *Hvordan organiserer dere vanligvis veiledning av lærere ut fra sakkyndig vurdering?*
 - *Møter på skolen? Oppfølgingsmøter?*
 - *Møter med skolen uten at foresatte er til stede?*
 - *Møter der foresatte også deltar*
5. *Hvilke utfordringer og hvilke muligheter ser du i forhold til veiledning av lærere ut fra sakkyndig vurdering?*
 - *Videreformidling ut fra dine kunnskaper*
 - *Riktige tiltak*

- *Forståelse for elevens behov*
- *Forslag om bruk av verktøy*
- *Holdninger*
- *Ulike prioriteringer*
- *Manglende lesing av rapporter*
- *Manglende forståelse og kunnskap hos læreren*

Tema 5: Erfaringer i forhold til læreres bruk av tiltak

6. *Hvordan er dine erfaringer i forhold til hvordan tiltak iverksettes ut fra forslag i sakkyndig vurdering?*
- *Tiltak som ikke settes i gang?*
 - *Ulik praksis på skoler – hvordan tiltak blir satt i gang?*
 - *Tiltak som kommer seint i gang?*
 - *Erfaringer med tiltak som gir gode resultater?*

Tema 6: Andre tanker og erfaringer ut fra veiledning i forhold til sakkyndig vurdering?

7. *Hva mener du er viktige faktorer i forhold til PPT sin veiledning av lærere for at tiltak settes i gang?*
- *Forståelse for læreres bakgrunnskunnskaper?*
 - *Gi mulighet for spørsmål ut fra sakkyndig vurdering?*
 - *Forventninger til PPT sitt ansvarsområde?*
8. *Hva mener du er viktige faktorer ved de enkelte skolene og for lærerne for at tiltak ut fra sakkyndig vurdering settes i gang?*
- *Erfaringer med systemer som er effektive i forhold til spesialpedagogiske tiltak?*
 - *Kunnskap?*
 - *Muligheter for å kunne utføre Logostester ved skolene og ikke måtte vente til PPT utfører disse?*
 - *Organisering av ressurser – for eksempel at spesialpedagoger ikke blir brukt mye som vikarer?*

UNIVERSITETET I STAVANGER

DET HUMANISTISKE FAKULTET

Obligatorisk erklæring

(leveres som vedlegg til alle skriftlige innleveringer)

Jeg/vi erklærer herved at innlevert skriftlig arbeid i emne nr:

MSPMAS_1
emnenummer

Mastergrad - spesialpedagogikk
emnenavn

1. ikke tidligere har vært brukt til skriftlige innleveringer ved Universitetet i Stavanger eller annet lærested.
2. ikke gjengir andres arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
3. ikke gjengir eget tidligere arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
4. oppgir alle referanser/kilder (også hentet fra Internett) i litteraturlisten.
5. markerer sitater med anførselstegn eller innrykk og anviser hvor sitatet er hentet.

Jeg/vi er kjent med at brudd på disse bestemmelsene er å betrakte som fusk. Fusk eller forsøk på fusk vil bli behandlet slik som beskrevet i Lov om universiteter og høyskoler, §§ 54, nr. 1 b og 42, nr. 3.

Jeg er villig til å la Universitetet i Stavanger få rett til å bruke denne besvarelsen i forsknings- og undervisningssammenheng: Sett ett kryss:

Ja: Nei:

Sted/dato: 13.05.13. Stavanger

Underskrift(er): Siv Tanja Hommen

Siv Tanja Hommen
(tydelig signatur av studenten/alle gruppe medlemmene)