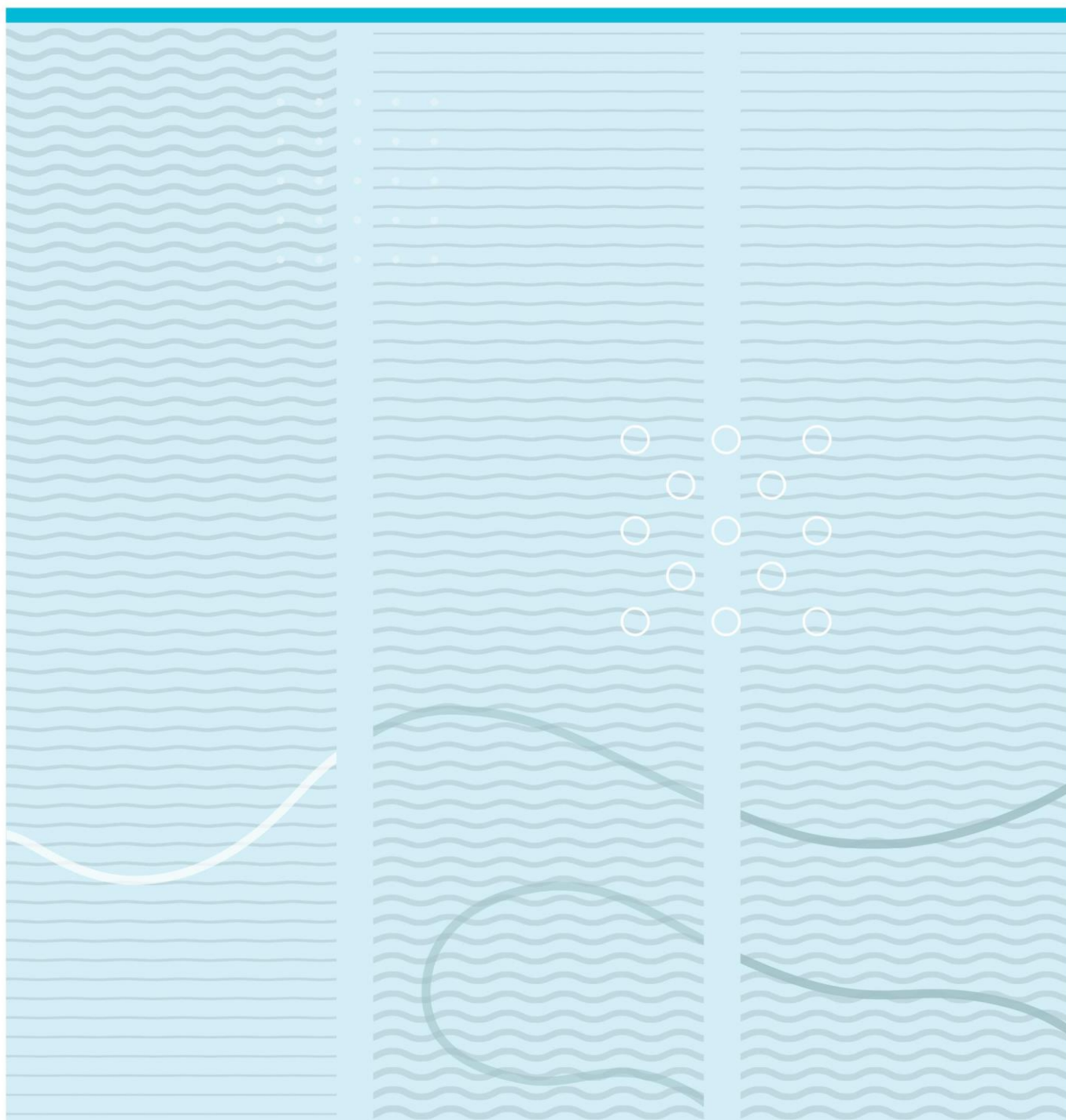


Jon-Fredrik Hersleth

Hva med meg?

En kvalitativ forskningsstudie om elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Jon-Fredrik Hersleth

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I den norske skolen er tilpasset opplæring nedfelt i opplæringsloven som en rettighet som favner alle. Dette innebærer at elevene skal møte en opplæring som er tilpasset elevenes ulike evner og forutsetninger, jf. § 1-3. Likevel er det enkelte elever som ikke har/kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Disse elevene kan dermed utløse en ytterligere rett på mer omfattende tilrettelegging gjennom spesialundervisning. Denne masteroppgaven handler om elever som havner i et slags grenseland mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Studien belyser elever som har blitt tilmeldt pedagogisk-psykologisk tjeneste om behovet for spesialundervisning, men som likevel ikke får tilrådning om dette. Formålet med studien har vært å rette fokus mot disse sårbare elevene. Samtidig som den også ser nærmere på utredningen PP-rådgiverne foretar. På denne måten kan jeg både utvikle større innsikt for denne avgrensede gruppen elever, og selve utredning om spesialundervisning. Ut fra dette valgte jeg dermed følgende problemstilling:

Hvorfor får enkelte elever som blir tilmeldt PPT, ikke tilrådning om spesialundervisning?

For å kunne tilnærme meg problemstillingen, har jeg i det teoretiske rammeverket gått nærmere inn på lovverk og føringer i offentlige styringsdokumenter, både i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre har jeg også redegjort for den spesialpedagogiske tiltakskjeden, som omhandler alle fasene man må igjennom for å utløse retten til spesialundervisning. For å nærme meg studiens problemstilling, har jeg valgt å fordype meg i tre hovedområder: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker*. Hovedområdene har vært gjennomsyrende for hele studien. Ved å anvende disse hovedområdene kan jeg i større grad belyse spørsmålet om tilrådning.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. På denne måten kunne jeg innhente utdypende informasjon for å belyse studiens formål. Jeg har intervjuet seks PP-rådgivere i tre ulike kommuner. På bakgrunn av intervjuene kunne jeg utvikle innsikt i deres tanker, beskrivelser og meninger om selve utredningen de foretar, og elever som ikke får tilrådning. Den analytiske tilnærmingen i studien står innenfor hermeneutikken. Her har jeg valgt å se informantenes utsagn opp imot mitt teoretiske perspektiv. Ut av dette kunne jeg skape en større helhetlig forståelse.

Resultatene av studien indikerer at ulik praksis og forståelse, kan være utslagsgivende for hvilke elever som ender opp med å ikke få tilrådning om spesialundervisning. Dette ble særlig

tydelig både i forhold til definisjonen av tilfredsstillende utbytte og tilnærmingen til kompetansemålene. Videre kan man se at skolens forarbeider og organisering av den tilpassede opplæringen, spiller en helt sentral rolle i vurderingen om spesialundervisning. Samtidig peker resultatene av studien på at spennet av hva som omtales som tilfredsstillende, er relativt stort. Mye tyder på at det kun er elever med minimal grad av utbytte som får tilrådning om spesialundervisning. Dette innebærer at elever som oppnår lavere grad av måloppnåelse, ikke får tilrådning om spesialundervisning. Funnene tyder også på at på PP-rådgiverne avventer med å gi tilrådning om spesialundervisning de første årene på skolen. Videre peker resultatene på at det kan være enklere å vurdere behovet om spesialundervisning på ungdomsskolen, enn på barnetrinnet. Når det gjelder diagnosens betydning i forhold til spesialundervisning, viser studien at PP-rådgiverne ikke vektlegger en eventuell diagnose i utredningen. Samtidig er det spennende å se at resultatene likevel indikerer at enkelte diagnoser utløser spesialundervisning i større grad enn andre. Funnene viser også at terskelen for å få tilrådning kan være høyere hvis man ikke har en atferd som kan virke truende.

Studien er ment som et bidrag for å kaste lys over elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning. Jeg har så vidt begynt å belyse disse elevene som står helt i ytterkant av ordinær tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i resultatene vil jeg på det sterkeste hevde behovet for videre forskning på denne sårbare elevgruppen. Her kunne en spennende innfallsvinkel være å undersøke hvordan læreren klarer å ivareta disse elevene, ettersom de ikke får tilrådning. Videre kan det være interessant å analysere pedagogiske rapporter, eller gjennomføre mer representative spørreundersøkelser om selve utredningen PP-rådgivere foretar. Samtidig tenker jeg det hadde vært spennende å forske videre på hvilke tendenser man kan se hos denne elevgruppen. Kanskje er det noen likhetstrekk blant disse elevene? Med utgangspunkt i studien vil jeg hevde at man har mange muligheter til å tilegne seg mer kunnskap om denne elevgruppen.

Forord

Denne masteroppgaven representerer både en begynnelse og en slutt. I skrivende stund nærmer arbeidet med oppgaven seg slutten, og flere år som student er snart over. Etter fullført grunnskolelærerutdanning og master i pedagogikk, er jeg svært klar til å ta fatt på et spennende og utfordrende yrkesliv.

Gjennom årene på master i pedagogikk, fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge, har jeg fått fordype meg i ulike spesialpedagogiske emner. Denne masteroppgaven er et uttrykk for min store interesse for det spesialpedagogiske feltet, og belyser i mine øyne et svært sentralt tema. Jeg har valgt å rette søkelyset mot elever som havner helt i ytterkant av rammene for den ordinære tilpassede opplæringen. Derav tittelen: «Hva med meg?». Interessen for feltet skyldes særlig min personlige erfaring med elever som står helt på grensen av hva som omtales som ordinær tilpasset opplæring.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en utrolig givende og lærerik prosess. Her har jeg fått fordype meg i et spennende felt innenfor det norske skolesystemet. På denne måten vil jeg på det sterkeste påstå at jeg har utviklet meg som lærer og spesialpedagog. Samlet sett har arbeidet med masteroppgaven gjort at jeg i større grad er rustet for yrkeslivet. Jeg ønsker spesielt å takke min dyktige veileder Inge Vinje for god veiledning gjennom en lang og spennende periode. Gode faglige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til at oppgaven fremstår som den gjør i dag. Videre vil jeg også takke informanter som har stilt opp i min studie. Til slutt vil jeg takke alle andre som har støttet meg og vært til hjelp gjennom hele arbeidet med masteroppgaven.

Jon-Fredrik Hersleth

Høgskolen i Sørøst-Norge, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Historiskblikk på tilpasset opplæring	1
1.2 Spenningen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning	3
1.3 Bakgrunn, aktualitet og problemstilling	6
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	9
2.1 Tilpasset opplæring for alle	9
2.2 Spesialundervisning for noen	12
2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	14
3. SPØRSMÅLET OM TILRÅDNING	17
3.1 Tilfredsstillende utbytte	17
3.2 Vurdering av utbytte	20
3.3 Diagnoser/vansker	24
4. METODISK TILNÆRMING	27
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	27
4.2 Metode	28
4.3 Datakvalitet.....	31
4.4 Etske hensyn	35
5. ANALYSE	37
5.1 Presentasjon av datamaterialet.....	38
5.1.1 Tilfredsstillende utbytte	39
5.1.2 Vurdering av utbytte	43
5.1.3 Diagnoser/vansker	47
5.2 Tydeliggjøring av funn	50
5.2.1 Tilfredsstillende utbytte	50

5.2.2 Vurdering av utbyttet	52
5.2.3 Diagnoser/vansker	54
6. DRØFTING	57
6.1 Tilfredsstillende utbytte	57
6.2 Vurdering av utbytte	62
6.3 Diagnoser/vansker	67
7. AVSLUTNING	72
7.1 Sammenfatning av resultater	72
7.2 Hovedresultater og videre forskning	75
8. LITTERATURLISTE	78
Vedlegg 1: Intervjuguide	83
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	85

1. Innledning

1.1 Historisk blikk på tilpasset opplæring

I Norge har man en stadig mer mangfoldig og sammensatt befolkning. Dette innebærer at skolen også må kunne legge til rette for en opplæring som tar hensyn til elevenes ulikheter. Skolene skal kunne møte mangfoldet av elever, og legge til rette for et inkluderende og kollektivt læringsmiljø (Bjørnsrud, 2014, s. 13). Tankegangen om en skole for alle vokste frem på begynnelsen av 1970-tallet. Ved endringene av grunnskoleloven i 1975 ble dette særlig tydelig. Lovendringen medførte at alle elever skulle gå i ordinære skoler, og skolene skulle være en læreinstitusjon for alle. For å kunne ta hensyn til elevenes ulike opplæringsbehov og forutsetninger, ble det dermed stilt høyere krav til skolenes vektlegging av verdier som integrering og inkludering (Befring, 2012, s. 42-43). Skolen skulle utvikle et opplæringstilbud for alle elever, hvor man skulle slippe å bli ekskludert og stigmatisert. I den generelle delen av læreplanen står dette nevnt tydeligere. Der står det at skolen skal ha *rom for alle* og *blikk for den enkelte* (Kirke-, 1993). Dette innebærer at skolene både må ta hensyn til det enkelte individ og favne om mangfoldet. Bjørnsrud og Nilsen (2008) peker på at hensynet mellom mangfold og individ er fellesskolens store dilemma (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 10). Hvordan skal hver enkelt elev få tilbud om en god opplæring når elevene har ulike behov og forutsetninger? I denne masteroppgaven vil jeg nettopp belyse denne problematikken. Her vil jeg rette søkelyset mot elever som blir stående innenfor fellesskolens dilemma, mellom hensynet til mangfold og individ. Videre følger et lite tilbakeblikk og introduksjon om fellesskolens overordnede prinsipp: *Tilpasset opplæring*.

For å verne om opplæringa til den enkelte elev, er *tilpasset opplæring* blitt et overordnet prinsipp for den pedagogiske praksisen i skolene. Dette er et skolepolitisk begrep av nyere dato, men som har lange pedagogiske røtter. Siden læreplanrevisjonen i 1939 har tanken om en differensiert opplæring vært sentral i norsk skole. Utover på 1970- og 1980-tallet ble differensieringsbegrepet gradvis byttet ut med begrepet vi nå kjenner som tilpasset opplæring. Forståelsen og tolkningen av begrepet tilpasset opplæring har likevel blitt endret i takt med skolens utvikling av faglige målsettinger og prinsippet om en felles skole (Dale, 2008, s. 277). For å kunne møte det økende elevmangfoldet og styrke læringstrykket i skolen, har begrepet *tilpasset opplæring*, fått en stadig mer sentral plass i politiske styringsdokumenter. St. meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, er et eksempel på dette. Her blir blant annet en av skolens største utfordringer nærmere presisert: «Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle

elever tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. (...) Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Meldingen fremhever idealet om en tilpasset opplæring, ut fra elevens ulike forutsetninger og behov. Videre kommer det frem at dette er krevende, men også en stor utfordring i den norske skolen.

Bakgrunnen for det økte fokuset på tilpasset opplæring kan forklares ut i fra en utdanningspolitisk prioritering og globale tendenser. Utover på 1990-tallet så man nemlig behov for en ny læreplan som kunne ivareta barna i takt med samfunnsutviklingen. Reform 97 var bygd opp på en annen måte enn de tidligere læreplanene M74 og M87. Et av hovedpunktene var at læreplanen inneholdt detaljerte beskrivelser av innhold og progresjon i fagene (Haug, 2003, s. 41). Søggen-utvalget ble i 1998 oppnevnt til å vurdere innholdet, kvaliteten og organiseringen av grunnskoleopplæringen. Dette utvalget ble i seinere tid også omtalt som Kvalitetsutvalget, noe jeg velger å gjøre videre. Kvalitetsutvalget gjennomførte en grundig vurdering av grunnskolen. Et av punktene de særlig fremhevet, var at man ikke kunne se en direkte fremgang med tanke på elevens prestasjoner på skolen. De pekte dermed på at L97 kanskje var for detaljert, slik at lærerne ble mer opptatt av å gjennomgå innholdet i planen, enn å fokusere på elevenes læringsutbytte. Kvalitetsutvalget foreslo dermed at man burde fokusere på å styrke enkelte basisferdigheter, og læringsutbyttet til elevene gjennom kompetansemål (NOU 2003: 16). Den omfattende evalueringen av L97, på oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet, viste også at en av hovedutfordringene var å gi elevene bedre vilkår for læring (Haug, 2003). Videre ga også resultatene av den internasjonale komparative undersøkelsen, PISA (Programme for International Student Assessment) en indikasjon på elevenes læringsutbytte. Resultatene fra både 2000 og 2003 viste at norske elever presterte rundt gjennomsnittet. I forhold til andre vestlige land ble dette resultatet for mange sett på som ganske svakt (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004, s. 261). I ettertid ble det dermed stilt spørsmål om opplæringen setter høye nok faglige krav.

Med bakgrunn i Kvalitetsutvalgets vurderinger, resultatene fra evalueringen av L97 og PISA-undersøkelsene, begynte utarbeidelsen av en ny læreplan. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, ble utformet under en borgerlig regjering med statsråd Kristin Clemet fra Høyre i spissen. En av de store intensjonene med Kunnskapsløftet var å øke læringsutbyttet til elevene. For å gjøre dette, ble det nå stilt høyere krav til hva elevene skal sitte igjen med etter opplæringen. Det ble dermed utarbeidet kompetansemål i de ulike fagene etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen. På denne måten skiftet innholdet i læreplanen fra å være opptatt av de

pedagogiske prosessene i L97, til å beskrive kompetansen elevene skal opparbeide seg i Kunnskapsløftet. Skolen skiftet fra å være regelstyrt til å bli mer mål- og resultatstyrt (Baune, 2007, s. 192). Innføringen av Kunnskapsløftet endret også den skolepolitiske kursen mot en mer liberal retning. Den klare satsningen på det individuelle og den enkelte elev er et klart uttrykk for denne kursendringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 12). Det store fokuset på elevens rett til tilpasset opplæring, er et klart uttrykk for denne individualiseringen. Dette innebar også at pedagogene i større grad ble bevisstgjort sitt ansvar for elevens opplæring.

1.2 Spenningen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Den klare satsningen på tilpasset opplæring var en måte å styrke elevenes opplæringstilbud. Likevel finnes det elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan utløse et krav om en ytterligere tilrettelegging av opplæringen, som kun gjelder noen elever. I opplæringsloven er dette omtalt som spesialundervisning under § 5-1 (Opplæringsloven, 1998). Selv om dette lovregulerte opplæringstilbudet verner om en sentral elevgruppe i skolene, har det vært debatt hvorvidt man skal opprettholde retten til spesialundervisning. I opptakten til utarbeidelsen av Kunnskapsløftet foreslo Kvalitetsutvalget å forsterke retten til tilpasset opplæring, og fjerne retten til spesialundervisning (NOU 2003: 16). På denne måten skulle alle elevene få ordinær opplæring, men med en mulighet til forsterket tilpasset opplæring ved behov. Dette forslaget ble begrunnet ut i fra en mangelfull kvalitet på spesialundervisningen, og store ressurser knyttet til dette arbeidet. Likevel kommer det frem i St. meld. nr. 30 at man ville ivareta retten til spesialundervisning. Dette valget ble begrunnet ut i fra hensynet til den enkelte elev og dens opplæringsbehov. Spesialundervisning ble betraktet som nødvendig for at alle elever skulle få en tilpasset opplæring. Samtidig ble det fremhevet at man vil senke andelen av elever som får spesialundervisning, til fordel for mer tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble forsterkingen av tilpasset opplæring videre vektlagt. Intensjonen var å minke omfanget av elever som mottar spesialundervisning, til fordel for en mer tilpasset opplæring i ordinær undervisning (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Debatten om enkeltindivids rett til spesialundervisning ble på nytt tatt opp av Midtlyngutvalget i 2009. Utvalget ble oppnevnt for å bedre læringen hos elever med særskilte behov. De foreslo blant annet å erstatte retten til spesialundervisning, i likhet med hva Kvalitetsutvalget foreslo før innføringen av Kunnskapsløftet bare noen år tidligere. Begrunnelsen var at spesialundervisningen ofte ikke har ønsket effekt. Midtlyngutvalget ville

erstatte retten til spesialundervisning med en rett til ekstra tilrettelegging av den ordinære opplæringen. Med andre ord ønsket de en forsterkning av den tilpassede opplæringen (NOU 2009: 18). Myndighetene måtte på nytt vurdere hvorvidt retten til spesialundervisning skulle opphøre. I Meld. St. 18, (2010-2011), *Læring og fellesskap*, kan man se at retten til spesialundervisning igjen ble vernet. Begrunnelsen var uklarhet i bruken av «ekstra tilrettelegging», og at det var flere likhetstrekk ved det nye forslaget og den eksisterende retten til spesialundervisning.

Som man kan se er retten til spesialundervisning omdiskutert innenfor den skolepolitiske sektoren. Både Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget pekte på å erstatte retten til spesialundervisningen ut fra læringsutbyttet elevene har av dette tilbudet. Begge utvalgene pekte heller på en forsterkning av elevenes rett til tilpasset opplæring, til fordel for spesialundervisning. Dette viser noen av tendensene som rører seg, og hvilken spenning som ligger mellom disse to lovregulerte opplæringstilbudene. Retten til spesialundervisning har blitt vernet i flere omganger, men med en intensjon om å forsterke den tilpassede opplæringen og redusere omfanget av spesialundervisningen, jf. St. meld. nr. 30 og Meld. St. 18. Likevel har det siden innføringen av Kunnskapsløftet vært en økning i antall elever som får tilbud om spesialundervisning. Dette viser blant annet Nordahl og Hausstätter (2009) i deres omfattende evaluering av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet. De peker på at det var en relativt stabil andel elever som mottok spesialundervisning, på i overkant av 5,5 % årene før Kunnskapsløftet. Det ble imidlertid registrert en betydelig økning fra 2007 til 2008. Her viser Nordahl og Hausstätter (2009) at man registrerte en økning til i overkant av 7 % som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87). Videre er forholdet mellom antall elever som er blitt tilmeldt PPT og antall elever som har fått innvilget spesialundervisning relativt stabilt, selv om det har vært en økning i antall elever som har fått tilrådning om spesialundervisning de siste årene (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87). Dette betyr altså at skolene melder flere elever til PPT. Hva økningen skyldes, kan det derimot være vanskelig å finne et entydig svar på. En av årsakene kan være at Kunnskapsløftet stiller tydeligere føringer til elevenes utbytte. Dette kan medføre at læringsutbytte blir enklere å vurdere, og behovet om spesialundervisning blir mer synlig (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 204-205).

Økningen av elever som mottar spesialundervisning gir uansett en indikator på at lærere har en krevende oppgave, med å tilpasse opplæringen til en sammensatt elevgruppe. Det kan være utfordrende å tilrettelegge slik at alle elever får tilbud om en opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og evner. I St. meld. nr. 16 (2006-2007), - *Og ingen stod igjen – Tidlig innsats*

for livslang læring, pekes det på at lærere ikke er gode nok til å tilpasse opplæringen, selv om dette har vært et sentralt tema innenfor skolesektoren i mange år (Kunnskapsdepartementet, 2006a). En av grunnene til at lærere ikke er gode nok til å tilrettelegge, kan skyldes at begrepet tilpasset opplæring i stor grad kan forstås som et skolepolitisk begrep (Bachmann & Haug, 2006, s. 13). Dette kan henge sammen med at tilpasset opplæring ofte blir omtalt og løftet frem som et ideal for den pedagogiske praksisen i skolen, og dermed kan oppleves som vanskelig å realisere. Videre kan utfordringene komme til uttrykk i selve oppfatningen av begrepet. Lærere kan ha en annen oppfatning av hva som betegnes som tilpasset opplæring, kontra de føringene som ligger i offentlige styringsdokumenter. Det at man kan ha ulik oppfatning av selve begrepet, kan utfordre den pedagogiske praksisen i realiseringen av tilpasset opplæring. På denne måten kan de praktiske forholdene rundt hvordan lærere tilpasser undervisningen variere (Engh & Høihilder, 2008, s. 59-60). Videre er det viktig å påpeke at det ikke finnes noen fasit for hvordan man skal tilpasse opplæringen, men det ligger en del føringer til grunn for hvordan man kan realisere det i praksis. Disse føringene skal jeg komme nærmere inn på utover i studien. Utfordringen ved drive en god tilpasset opplæring, stiller høye faglige og didaktiske krav til meg som lærer og fremtidig spesialpedagog.

Som man kan se ut fra denne gjennomgangen er det en spenning mellom tilpasset opplæring på den ene siden og spesialundervisning på den andre siden. Selv om disse lovregulerte opplæringstilbudene skal verne om elevene, har det som sagt vært omdiskutert hvordan dette skal organiseres. Økningen av antall elever som mottar spesialundervisning, kan også gi en indikator på at lærerne har en krevende oppgave med å tilpasse opplæringen. I denne masteroppgaven ønsker jeg å gå nærmere inn på spenningen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg har valgt å rette søkelyset mot en gruppe elever som på en måte blir stående i mellom disse lovregulerte opplæringstilbudene. Her vil jeg nærmere belyse elever som har blitt meldt til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for utredning om spesialundervisning, men hvor PPT konkluderer med at eleven har/kan få tilfredsstillende utbytte gjennom ordinær tilpasset opplæring. Denne vurderingen innebærer dermed at eleven ikke får tilrådning om spesialundervisning. Læreren vurderer altså at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, likevel vurderer PPT at eleven ikke trenger spesialundervisning. På denne måten blir elevene stående helt i ytterkant av den ordinære opplæringen, og i et slags grenseland til å få spesialundervisning. Det er nettopp disse elevene jeg ønsker å belyse i denne masteroppgaven. Denne problematikken opplever jeg som svært utfordrende og spennende. Derfor ønsker jeg å fordype meg i dette teamet.

1.3 Bakgrunn, aktualitet og problemstilling

Selv om lærere tilpasser opplæringen til elevene, kan man likevel oppleve at enkelte elever blir hengende etter i utviklingen. Hvis lærere oppdager at enkelte elever ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, må de vurdere om eleven bør henvises til PPT. Etter eleven er henvist til PTT, har PP-rådgiverne som oppgave å utrede og tilråde behovet om spesialundervisning (Nilsen, 2012, s. 250). Selv om det har vært en økning i antall elever som får tilrådning, ender ikke alle innmeldte saker opp i spesialundervisning. Riksrevisjonens undersøkelse om i hvilken grad Kunnskapsdepartementet ivaretar elever med særskilte behov i samsvar med lover og offentlige styringsdokumenter, viste at om lag 10 % av elevene i grunnskolen ble meldt til PPT i skoleåret 2008/2009 (Riksrevisjonen, 2011, s. 35). Samtidig viser samme rapport, og undersøkelser av Nordahl og Hausstätter (2009) at i overkant av 7 % av elevene i grunnskolen mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87; Riksrevisjonen, 2011, s. 30). Ut i fra dette er det altså i underkant av 3 % som ikke får tilrådning om spesialundervisning, selv om de er tilmeldt PPT. Men hvorfor får ikke disse elevene innvilget spesialundervisning? Det er nettopp dette jeg ønsker å belyse nærmere.

I forarbeidet til masteroppgaven var det vanskelig å finne tidligere forskning om elever som har blitt tilmeldt PPT, men som ikke har fått tilrådning om spesialundervisning. Her opplever jeg et behov om kunnskap, både hvem disse elevene er og hvorfor disse ikke innfrir retten til spesialundervisning. Jeg opplever at det er et forskningsmessig vakuum på nettopp denne elevgruppen. Dette forsterker også min interesse for feltet. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å sette fokus på elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning. Jeg har valgt dette som forskningsområde på bakgrunn av manglende forskning, og min personlige interesse for denne sårbare elevgruppen. Dette er en elevgruppe jeg mener vi må rette søkelyset imot, ettersom de blir stående helt i ytterkant av rammene av den ordinære opplæringen. Dette er elever som ofte kan falle utenfor både faglig og sosialt. Det at lærerne har henvist elevene til PPT, er et tydelig uttrykk for dette. Likevel får ikke disse elevene tilrådning om spesialundervisning, og blir dermed vurdert til å følge den ordinære tilpassede opplæringen. Jeg ønsker å utvikle større kompetanse om denne elevgruppen, slik at jeg i større grad kan legge til rette for dem i skolehverdagen. Videre ønsker jeg også å utvikle innsikt i PPT sin utredning av behovet om spesialundervisning. På denne måten kan jeg sette søkelyset på deres rolle og hva de tar stilling til i utredningsfasen. Hva skal til for å få tilrådning? Og på hvilket grunnlag gir de tilrådning? Det er akkurat denne problematikken jeg ønsker å utvikle mer kompetanse om.

Som lærer og fremtidig spesialpedagog, ser jeg det som helt essensielt at jeg har kunnskap om denne gruppen elever. Jeg kommer mest sannsynlig til å møte flere elever som blir vurdert til å ikke få tilråding om spesialundervisning. Ved å fordype meg i denne tematikken, kan jeg i større grad bistå og legge til rette for disse elevenes læring og utvikling. Jeg kan også utvikle større innsikt i PPT sin rolle når det gjelder avgjørelsen av behovet om spesialundervisning. Videre har jeg også mulighet til å utvikle en større forståelse for forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på et høyere skolepolitisk nivå. Med bakgrunn i dette, har jeg i denne studien derfor valgt meg følgende problemstilling:

Hvorfor får enkelte elever som har blitt tilmeldt PPT, ikke tilråding om spesialundervisning?

For å kunne belyse studiens problemstilling, vil jeg først redegjøre for mitt teoretiske rammeverk. Jeg har valgt en tredelt struktur i dette kapitlet for å gi en grundig presentasjon av mitt teoretiske utgangspunkt for studien. I kapitlets første del vil jeg nærmere belyse hva tilpasset opplæring innebærer. Her vil jeg redegjøre for føringer i lovverk og offentlige styringsdokumenter. Andre del av kapitlet omhandler spesialundervisning. I denne sammenheng vil jeg gå nærmere inn i opplæringsloven, og jeg vil redegjøre for spesialundervisningens plass i skolen. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg belyse den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og gjennomgå saksgangen ved utredning om spesialundervisning.

I det neste kapitlet vil jeg spisse meg enda mer inn mot problemstillingen. Her vil jeg dykke dypere ned i spørsmålet om tilråding, og redegjøre for ulike forhold tilknyttet behovet om spesialundervisning. For å kunne belyse problemstillingen har jeg valgt å fordype meg i tre hovedområder, som også gjenspeiler kapittelets oppbygning. Det første området er: *Tilfredsstillende utbytte*. Her tar jeg for meg formuleringen som fremkommer av opplæringsloven angående behovet om spesialundervisning. Det andre området handler om *vurdering av utbytte*. I denne delen vil jeg nærmere belyse hva denne vurderingen omhandler og hva man bør ta stilling til. Det tredje og siste området dreier seg om fokuset på *diagnoser/vansker* tilknyttet behovet om spesialundervisning. Disse tre hovedområdene har jeg valgt å benytte som verktøy for å nærme meg studiens formål. Det at jeg tar utgangspunkt i nettopp disse elevene, gjør at jeg også har en klar avgrensning og definisjon på elevgruppen i studien.

Den metodiske tilnærming i studien vil jeg nærmere omtale i det neste kapitlet. Innledningsvis vil jeg redegjøre for min vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil jeg belyse valg av metode i studien. Her vil jeg argumentere for min anvendelse av kvalitativt forskningsintervju som metode, og presentere gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg også gjøre rede for arbeidet med analysen. Neste del av kapitlet omhandler studiens datakvalitet. Her vil jeg argumentere for valg og utfordringer som kan påvirke studiens datakvalitet. Avslutningsvis i kapitlet gjennomgår jeg ulike etiske hensyn jeg må ta i betraktning i forskningsprosessen.

I studiens neste kapittel, vil jeg presentere mine funn av datamaterialet og analysere dette opp i mot studiens tredelte struktur: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker*. På denne måten kan jeg skape en større sammenheng mellom det teoretiske utgangspunktet og mine funn av datamaterialet. Ettersom det er manglende forskning på denne sårbare elevgruppen, har jeg valgt å gå bredt ut og bruke god plass i presentasjonen av datamaterialet. For å fremheve mine mest sentrale funn, har jeg valgt å tydeliggjøre disse i en egen del av analysen. Dette bidrar til et grundigere utgangspunkt for drøftingen. I det neste kapitlet vil jeg drøfte mine funn av analysen opp mot mitt teoretiske perspektiv. Drøftingen vil også være konstruert etter studiens tredelte struktur. På denne måten kan jeg i større grad belyse studiens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg i et eget kapittel oppsummere og samle trådene. Her vil jeg presentere mine hovedresultater og konkludere ut av rammene av denne studien. Deretter belyses behovet for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

For å kunne nærme meg studiens problemstilling, vil jeg i denne delen presentere mitt teoretiske rammeverk. Før jeg redegjør for hva tilpasset opplæring og spesialundervisning innebærer, vil jeg først forankre disse to lovregulerte opplæringstilbudene til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det sosiokulturelle læringsperspektivet handler om at mennesker konstruerer og tilegner seg kunnskap, i samspill med omgivelsene og med hverandre (Säljö, 2002, s. 31-32). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring står metaforen om den nærmeste utviklingssonen helt sentralt, jf. Vygotsky (1978). Den nærmeste utviklingssonen er en metafor for forholdet mellom det man mestrer på egenhånd, og hva man kan mestre ved samhandling med en som er mer kyndig (Säljö, 2002, s. 47). Denne metaforen gjenspeiler at alle har et iboende potensiale til å lære, som kan videreutvikles ved hjelp av en kompetent annen. Dette er også tanker som ligger til grunn for den pedagogiske praksisen i den norske skolen. Tilpasset opplæring og spesialundervisning, er særlig et uttrykk for dette. Disse opplæringstilbudene har til hensikt å ivareta elevenes forskjellighet, slik at de kan realisere sitt læringspotensial. Det er pedagogenes oppgave å møte elevene i den nærmeste utviklingssonen, og tilrettelegge for elevens læringsprosess.

Tilpasset opplæring har blitt en lovfestet rett som gjelder alle elever. På denne måten skal elevene møte en opplæring som tar hensyn til deres ulikheter. Likevel er det noen elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan dermed utløse et ytterligere krav på en mer omfattende tilpasset opplæring. Denne rettigheten gjelder kun for enkelte elever og blir omtalt som spesialundervisning. For å utløse retten til spesialundervisning, må saken gjennom en tiltakskjede som består av flere ledd. Videre vil jeg gjøre rede for hva tilpasset opplæring og spesialundervisning innebærer. Deretter vil jeg gå nærmere inn på den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

2.1 Tilpasset opplæring for alle

Elevenes rett til tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3, der står følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Med dette kan man se at opplæringsloven ivaretar alle elever. Hensikten er at elevene skal få en opplæring som tar hensyn til deres ulike evner og forutsetninger. Kunnskapsløftet fremstiller tilpasset opplæring både som et overordnet prinsipp og et middel for å nå kompetansemålene i læreplanen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 11). Det er et overordnet prinsipp i form av at den gjelder alle elever, og tar utgangspunkt i at man har ulike forutsetninger og evner for å lære. På denne måten kan man møte mangfoldet

av elever i skolen. Videre er tilpasset opplæring også et virkemiddel for å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Ved at den enkelte elev skal få et tilbud om en tilrettelagt opplæring, bidrar dette at elevene i størst mulig grad skal få mulighet til å oppnå kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 11). Pedagogene i skolen må legge til rette slik at elevene kan få mest mulig utbytte av opplæringen. Elevens rett til tilpasset opplæring, stiller dermed høye krav til det pedagogiske personalet i skolene.

Et annet overordnet prinsipp som står i relasjon til tilpasset opplæring, handler om en likeverdig opplæring. Prinsippet om en likeverdig opplæring innebærer et syn og en forståelse av at alle elever er verdifulle innenfor fellesskapet, og har et iboende læringspotensial (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015, s. 17). Alle elever har altså en mulighet til å videreutvikle seg ut i fra sine evner og forutsetninger. En likeverdig opplæring handler derfor ikke om at man skal behandle alle elevene likt. I St. meld. nr. 30 blir forholdet mellom likeverd og likhet nærmere omtalt. Der blir det fremhevet at alle elever er likeverdige, men ingen er like. Lik undervisning for alle vil dermed ikke føre til en likeverdig opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). For å kunne tilby og utøve en likeverdig opplæring, må man som lærer ta hensyn til elevens forskjellighet, slik at de får en opplæring som bidrar til videre utvikling. Buli-Holmberg et al. (2015) peker nettopp på at en positiv forskjellsbehandling er en forutsetning for å kunne gi alle elever en likeverdig opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). På denne måten kan man se at prinsippet om en likeverdig opplæring, går helt overens med prinsippet om tilpasset opplæring. Ettersom elevene har ulike behov og har ulike forutsetninger for å lære, må man derfor tilpasse opplæringen. Denne tilpasningen fører også til at elevene får en likeverdig opplæring. Elevens rett til tilpasset opplæring, er altså en forutsetning for å realisere en likeverdig opplæring.

Som jeg skisserte innledningsvis, er selve begrepet tilpasset opplæring ikke nødvendigvis et entydig og avklart begrep. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, som har endret innhold og betydning over tid. På denne måten har man utviklet ulik forståelse av selve begrepet og ulik pedagogisk praksis. Dette kan igjen skape utfordringer for selve gjennomføringen av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 13). I faglitteraturen opererer man ofte med to ulike oppfatninger i forståelsen og praktisering av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) gjør også dette, og skiller mellom en *smal* og *vid* tilnærming av begrepet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Innenfor den smale tilnærmingen vektlegger man ofte den enkelte elevs individuelle behov. Undervisningen vil dermed ofte være preget av bestemte tiltak, metoder og individuelle oppgaver, knyttet til den enkelte elev

(Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den vide tilnærmingen av tilpasset opplæring vektlegger at alle elever skal få tilstrekkelig opplæring innenfor det kollektive læringsfellesskapet. Dette innebærer en mer omfattende og overordnet strategi, som ikke retter seg inn mot enkeltelever. Den vide tilnærmingen er mer å oppfatte som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolevirksomheten (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den smale og den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring er nødvendigvis ikke to motsatte retninger. Ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) kan tilnærmingene heller bli forstått som to ulike utgangspunkt for undervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49).

Ut av gjennomgangen ovenfor kan man se at ulik forståelse og praksis kan være utfordrende for realiseringen av tilpasset opplæring. Videre er det sentralt å se på hvilke føringer som ligger i offentlige styringsdokumenter. Hvis man studerer Kunnskapsløftet nærmere, kommer det frem hvilken av tilnærmingene som er vektlagt. I prinsipp for opplæringen, står det blant annet følgende: «Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Her kan man altså se at det er den vide forståelsen som ligger til grunn. Videre kommer det også tydelig frem i St. meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, at tilpassingen for den enkelte elev i all hovedsak skal skje innenfor rammen av den kollektive undervisningen i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette stemmer også overens med en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Selv om den vide tilnærmingen er tydelig forankret både i Kunnskapsløftet og andre offentlige styringsdokumenter, tyder undersøkelser på at den smale forståelsen av begrepet er mest utbredt blant norske lærere (Imsen, 2004, s. 65-66; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49). Dette er svært oppsiktsvekkende, og tydeliggjør et sentralt poeng i St. meld. nr. 31. Der blir nemlig lærerens kompetanse sett på som en av de mest avgjørende faktorene for elevenes opplæring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007).

For å kunne realisere føringene som ligger i styringsdokumentene, er det nødvendig å gå nærmere inn på den didaktiske siden av begrepet. I Kunnskapsløftet er det under prinsipp for opplæringen fremhevet hva som kjennetegner en slik praksis: «Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Ut i fra dette kan man se at variasjon på flere forskjellige plan, er en sentral nøkkel i gjennomføringen av den tilpassede opplæringen. For å kunne utøve en tilpasset opplæring, er det helt nødvendig at læreren har kunnskap om elevens læreforutsetninger og opplæringsbehov (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19). Ved å ta hensyn til elevene og bruke

denne kunnskapen, kan man legge til rette for en tilpasset opplæring innenfor læringsfellesskapet. Utfordringen ligger i å ta hensyn til elevenes ulikheter, samtidig som man skal legge til rette for mangfoldet blant elevene.

I nær relasjon til prinsippet om tilpasset opplæring, står tidlig innsats. St. meld. nr. 16 peker på to betydninger av tidlig innsats. Den første dreier seg om å sette inn innsatsen på et tidlig tidspunkt i elevenes liv. Videre handler tidlig innsats om å gripe inn tidlig når problemer eller utfordringer oppstår, uansett tidspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I senere tid er særlig det første området vedrørende tidlig innsats blitt lovfestet i opplæringsloven. Tidlig innsats har blitt knyttet til § 1-3, sammen med tilpasset opplæring. Der står det blant annet følgende: «På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning» (Opplæringsloven, 1998). Som man kan se, handler tidlig innsats om en forsterkning av den tilpassede opplæringen, knyttet til bestemte områder og alderstrinn. På denne måten er tidlig innsats en form for tilpasset opplæring (Nilsen, 2011, s. 55). Tidlig innsats gjennom tilpasset opplæring blir dermed et element for å forebygge vansker og barrierer for læring. Dette gjør at man har mulighet til å bygge opp gode vilkår for læring og forhindre en negativ læringsutvikling (Befring, 2014, s. 162).

2.2 Spesialundervisning for noen

Selv om elevenes rett til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven, er det likevel ikke alle som har/kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Enkelte elever trenger derfor mer omfattende tilrettelegging og støtte, gjennom det man kaller spesialundervisning. Som pekt på innledningsvis er det i overkant av 7 % av alle elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87; Riksrevisjonen, 2011, s. 30). Elevenes rett til spesialundervisning er nedfelt i opplæringsloven § 5-1, der står det følgende: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998). Som man kan se ut av denne formuleringen, er spesialundervisning en individuell rett som kun gjelder noen elever. For å kunne innfri denne rettigheten må man se dette opp imot elevens utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, jf. §1-3. I dette ligger det altså en vurdering om eleven har/kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eller om dette utbyttet er så lavt at det ikke er tilfredsstillende. Som man kan høre ut fra ordlyden i lovverket, beror spørsmålet om spesialundervisning både på forhold ved eleven og den tilpassende opplæringen til eleven (Nilsen, 2008, s. 121). Begge disse

faktorene må ses i sammenheng med elevens tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette vil jeg komme tilbake til, og omtale ytterligere utover i studien.

Kunnskapsløftet slår fast at spesialundervisning er aktuelt når det trengs *en mer omfattende tilpasning* enn det som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Spesialundervisning innebærer dermed en ytterligere tilpasning, som ikke erstatter den ordinære tilpassede opplæringen, men som forsterker den. Dette kommer tydelig frem i Veilederen til spesialundervisning (2014) utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Her blir det presisert at spesialundervisning også er tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). Dette betyr at tilpasset opplæring både skal utøves innenfor rammene av den ordinære undervisningen, og gjennom spesialundervisning (Nilsen, 2008, s. 116). I denne sammenheng blir spesialundervisning betraktet som nødvendig for å ivareta plikten til å utøve en likeverdig og tilpasset opplæring. Videre er gjennomføringen av spesialundervisningen svært lite omtalt i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Nilsen (2008) peker på at læreplanen på denne måten bidrar til å gi uklare og til dels manglende retningslinjer til skolene og lærerne (Nilsen, 2008, s. 117). Dette er i sterk kontrast til tidligere læreplaner som M74 og M87, hvor spesialundervisning var omtalt med egne kapitler.

Forsterkningen av den tilpassende opplæringen gjennom spesialundervisning, er ifølge Nilsen (2008) særlig knyttet til tre forhold: ressurser, innhold og kompetanse (Nilsen, 2008, s. 119). For det første vil den forsterkede tilpasningen ofte utløse større timeressurser. Dette innebærer at man kan sette inn flere timelærere og voksenressurser for å støtte og følge opp eleven som mottar spesialundervisning. For det andre vil spesialundervisning ofte innebære en større tilpasning av innholdet eleven skal lære (Nilsen, 2008, s. 119). Her må man ta stilling til om denne ekstra tilretteleggingen kan skje innenfor læreplanverkets rammer, eller om eleven har behov for større tilpasninger. Hvis eleven har behov for større tilpasninger, kan eleven avvike fra innholdet i læreplanen i tråd med § 5-5 (Opplæringsloven, 1998). Hvorvidt eleven har eventuelle avvik fra innholdet i læreplanen, er særlig avhengig av enkeltvedtaket om spesialundervisning (Nilsen, 2012, s. 254). Enkeltvedtaket vil jeg komme nærmere inn på når jeg redegjør for den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Den tredje formen for forsterkning som spesialundervisning kan innebære, handler om kompetansen som settes inn. Ofte vil det være behov for spesialpedagogisk kompetanse, som krever en større innsikt i hvordan man tilrettelegger for utvikling og læring for elever med særskilte behov (Nilsen, 2008, s. 120).

I St. meld. nr. 16 pekes det på at man i Norge har en *vente og se – holdning* i forhold til elevenes utvikling. Dette kan føre til en tendens hvor støttetiltak settes i verk litt for sent (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Hvis man ser dette i forhold til antall elever som mottar spesialundervisning, viser statistikken nemlig at andelen elever som mottar spesialundervisning øker utover i skoletrinnene. Dette er ifølge Nordahl og Sunnevåg (2008) i strid med intensjonen om tidlig innsats (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 30), som jeg omtalte tidligere. I St. meld. nr. 16 pekes det videre mot Finland, og her er statistikken motsatt. Der setter de inn ekstra mye støtte tidlig i opplæringen, og kurven viser at denne støtten avtar utover i skoleløpet. Finland skårer også svært godt på internasjonale tester, noe som kan forklares ut i fra de tidlige støttetiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I Meld. St. 18. kom det igjen fram at det pedagogiske personalet i barnehager og skoler bør bli bedre til å *fange opp og følge opp* de som trenger hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2010). Meldingen fremhever at dette bør skje gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring, i ordinær opplæring og spesialundervisning. Som man kan bli skolens rolle tydelig fremhevet omkrig elever som kan trenge ekstra tilrettelegging og støtte.

2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

For å følge opp regelverket omkring spesialundervisning, er det nødvendig å ha et godt system. Systemet består av en tiltakskjede over flere ledd, som legger opp til en rolle- og ansvarsfordeling for å ivareta retten til spesialundervisning (Nilsen, 2012, s. 240). Dette innebærer et samspill mellom statlig styring, kommunene og den enkelte skole. Skoleeier, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og den enkelte skole har dermed en krevende oppgave for å få til dette samspillet og følge opp regelverket. Formålet med kjeden er å bygge opp et best mulig støttesystem tilknyttet arbeidet med spesialundervisning, slik at innsatsen kommer frem til elevene det gjelder (Nilsen, 2012, s. 240). I hvert ledd av tiltakskjeden er det nødvendig at man kjenner til og følger regelverket, samtidig som man har mulighet til å benytte det lokale handlingsrommet som ligger i lovverket og læreplanen. Ettersom tiltakskjeden legger opp til et systematisk arbeid gjennom flere ledd, kan man snakke om en kjede av tiltak (Nilsen, 2012, s. 243). Det hele starter med at lærerne oppdager og melder i fra, og utarbeider en pedagogisk rapport. Deretter skal behovet om spesialundervisning sakkyndig vurderes, vedtas, planlegges, gjennomføres og vurderes. Videre vil jeg gå nærmere inn på selve tiltakskjeden og gjøre rede for de ulike leddene frem til og med utformingen av den individuelle opplæringsplanen. Denne avgrensingen har jeg valgt å ta ut fra studiens formål.

Første ledd i tiltakskjeden er lærernes plikt til å følge med og melde i fra. Dersom man oppdager at enkelte elever ikke har/kan få tilfredsstillende utbyttet av opplæringen, er undervisningspersonalet ifølge § 5-4 forpliktet til å vurdere behovet for spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Flere skoler velger å opprette spesialpedagogiske ressursteam. Ressursteamene fungerer som et system hvor lærerne har mulighet til å henvende seg om elever som kan trenge ytterligere tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 102). Ofte kan rådgivere fra PPT inngå som medlemmer av ressursteamene. Teamene kan drøfte elever og se på mulighetene for tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. På denne måten kan man drøfte saker og henvendelser fra lærerne, før skolen eventuelt henviser eleven til videre utredning. Slike team kan dermed bli en arena for samarbeid mellom skolene og PPT (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 102). Opplever man likevel at elever har behov for spesialundervisning, må lærerne melde i fra til rektor. På grunnlag av vurderingen, er det rektor som har hovedansvaret for at det blir skrevet en henvisning til PPT (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 48). Samtidig bør det utarbeides en pedagogisk rapport som følger henvisningen.

Tilmeldingen til PPT og utarbeidelsen av den pedagogiske rapporten, blir ansett som den neste fasen i tiltakskjeden. Nilsen (2012) peker på at en pedagogisk rapport bør inneholde omtale av elevens kunnskaper, ferdigheter og utviklingsmuligheter. Den bør også redegjøre både for hva eleven mestrer og ikke mestrer (Nilsen, 2012, s. 249). Dette er i samsvar med Veilederen til spesialundervisning (2014), hvor det står blant annet at pedagogene skal kartlegge og vurdere den ordinære opplæringen, og læringsmiljøet til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre bør rapporten inneholde skolens forutsetninger for å kunne gi eleven tilpasset opplæring. Samtidig bør det fremgå omtale av hvilke tiltak som har blitt gitt med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Dette er skolene pliktig til i henhold til § 5-4 (Opplæringsloven, 1998). Før man henviser eleven til PPT og det blir gjort en sakkyndig vurdering, må man ut av opplæringsloven innhente samtykke fra foreldrene, eller eleven selv fra fylte 15 år.

Det neste leddet i tiltakskjeden handler om at PPT skal foreta en sakkyndig vurdering. Før skoleeier kan fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT (Opplæringsloven, 1998). Det er denne vurderingen som er avgjørende for om elevene får tilrådning om spesialundervisning eller ikke. I § 5-3 i opplæringsloven stilles det krav til hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde. I hovedsak kan man ifølge Nilsen (2012) dele den sakkyndige vurderingen i to hoveddeler: utredning og tilrådning (Nilsen, 2012, s. 250). Utredningsdelen handler om at PPT må få en oversikt over læringsutbyttet til

eleven og vurdere om eleven *ikke har* eller *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette innebærer at fokuset bør rettes mot forhold ved eleven og den ordinære opplæringen (Nilsen, 2012, s. 250). Eleven må kartlegges, samtidig som det er sentralt å undersøke forhold ved den ordinære opplæringen. På denne måten kan PPT vurdere hvordan disse faktorene påvirker elevens samlede utbytte av opplæringen. I tilråningsdelen skal PPT på bakgrunn av utredningen, avgjøre om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud eleven eventuelt trenger (Nilsen, 2012, s. 251). I denne fasen er det altså to mulige utfall: Enten får eleven tilråning om spesialundervisning, eller så pekes det på at eleven bør få ytterligere tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen.

Hvis man ender opp med det første utfallet, og eleven får tilråning om spesialundervisning, går man videre til neste ledd i tiltakskjeden. Det neste leddet innebærer at skoleeier, ofte gjennom rektor, må fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. Enkeltvedtaket skal bygge på de andre dokumentene i tiltakskjeden, og særlig den sakkyndige vurderingen. Vedtaket er et juridiske bindende dokumentet, hvor det skal komme frem om eleven har krav på spesialundervisning, og hva denne retten i så fall omfatter (Nilsen, 2012, s. 254). I vedtaket skal det fremgå eventuelle tiltak som skal legge videre føringer for utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen. Den individuelle opplæringsplanen er det neste leddet i tiltakskjeden. Den skal ifølge opplæringsloven § 5-5 omfatte *mål og innholdet* for opplæringen, og *hvordan den skal drives* (Opplæringsloven, 1998). Her er det vesentlig at planen bygger på og følger opp enkeltvedtaket, og vektlegger den sakkyndige vurderingen.

Pekes det derimot på at eleven bør få ytterligere tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen, stopper tiltakskjeden som regel opp her. Med andre ord får ikke eleven tilråning om spesialundervisning. Likevel bør PPT peke på hva slags tilpasninger eleven bør få innenfor det ordinære (Nilsen, 2012, s. 251). Vurderingen til PPT går dermed i motsatt retning enn hva læreren hadde intensjon om. På denne måten blir eleven stående helt i ytterkant av det ordinære opplæringstilbudet, siden han eller hun ikke får mer omfattende tilpasning gjennom spesialundervisning. Nå har jeg kommet helt inn mot kjernen i denne studien, nemlig elever som står helt ytterst av det ordinære tilbudet og ikke innfrir retten til spesialundervisning. Hva er det med disse elevene som gjør at de i utredningsfasen vurderes til å ikke få tilråning om spesialundervisning? Dette kommer jeg nærmere inn på i neste del av studien. Her vil jeg gå ytterligere i dybden angående spørsmålet om spesialundervisning, ved hjelp av studiens tre hovedområder.

3. Spørsmålet om tilråding

Frem til nå har jeg i hovedtrekk belyst lovverket og føringer omkring tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre har jeg også gjort rede for den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I denne masteroppgaven, er jeg som nevnt tidligere interessert å utvikle større innsikt i hvorfor enkelte elever ikke får tilråding om spesialundervisning fra PPT. I opplæringsloven § 5-6, står det at PPT har to viktige funksjoner i møte med skolen. De skal foreta sakkyndige vurderinger og bidra til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å forbedre opplæringa for elever med særlige behov (Opplæringsloven, 1998). I denne studien blir PPT sin rolle vedrørende den sakkyndige vurderingen spesielt fremtredende.

Som pekt på innledningsvis, ble om lag 10 % av elevene i grunnskolen tilmeldt PPT i skoleåret 2008/2009, jf. Riksrevisjonen. Videre pekes det på at det er i overkant av 7 % av elevene som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87; Riksrevisjonen, 2011, s. 30). Med bakgrunn i dette er det altså i underkant av 3 % som ender opp med å ikke få tilråding. Hvorfor får ikke disse elevene tilråding om spesialundervisning? Lærerne opplever at elevene har behov for spesialundervisning, likevel vurderer PP-rådgiverne at eleven ikke trenger spesialundervisning. Disse elevene havner dermed helt i ytterkant av rammene av den ordinære tilpassede opplæringen. I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i spørsmålet om tilråding om spesialundervisning. For å kunne gjøre dette vil jeg redegjøre for studiens tre hovedområder: *Tilfredsstillende utbytte*, *vurdering av utbytte* og *diagnoser/vansker*. Disse har jeg valgt som utgangspunkt for å nærme belyse studiens problemstilling.

3.1 Tilfredsstillende utbytte

I denne delen vil jeg nærmere belyse betegnelsen: *Tilfredsstillende utbytte*, og redegjøre for hva som ligger i dette. Jeg vil først gå inn på to forhold som må tas i betraktning angående spørsmålet om spesialundervisning, den ordinære tilpassede opplæringen og eleven. Deretter tar jeg for meg selve formuleringen: *Tilfredsstillende utbytte*. Her vil jeg se nærmere på ordlyden i lovverket, og redegjøre for hvilke utfordringer denne betegnelsen kan medføre. På denne måten kan jeg i større grad belyse studiens problemstilling.

Som jeg har belyst tidligere, har elever rett til spesialundervisning hvis man *ikke har* eller *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, jf. § 5-1 (Opplæringsloven, 1998). Denne formuleringen innebærer ifølge Nilsen (2008) at behovet om spesialundervisning gjenspeiler både forhold ved den ordinære opplæringen og forhold ved eleven (Nilsen, 2008, s. 121). For å kunne avgjøre hvorvidt en elev har rett til

spesialundervisning, må man både ta hensyn til skolens rammer for å kunne utøve tilpasset opplæring, og ta hensyn til elevens ulike evner og forutsetninger for lære. Formuleringen om at man *ikke har* tilfredsstillende utbytte, kan man særlig knytte til den ordinære opplæringen. I denne formuleringen ligger det altså en mulighet for at eleven kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ettersom skolene er forskjellige, må man dermed stille spørsmål ved kvaliteten på den ordinære tilpassede opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Her må man ta hensyn til hvordan skolen er organisert, og hvordan man kan tilrettelegge ytterligere innenfor skolens ordinære rammer. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) peker på at det kan være vesentlig å se på ulike rammer og strukturer ved skolene, og hvordan disse påvirker elevens utvikling (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 19). Det bør altså gjøres en vurdering om eleven kan få tilfredsstillende utbytte, hvis den ordinære opplæringen tilpasses ytterligere. Økt lærertetthet, lærernes kompetanse, mindre elevgrupper og mer variert undervisning er eksempler på faktorer som skolen har mulighet til å gjøre noe med innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Skolen må med andre ord benytte seg av handlingsrommet som ligger innenfor rammene av den ordinære opplæringen, slik at man kan iverksette læringsfremmende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2).

Nilsen (2008) viser til at forskning gjennom flere år har pekt på at opplæringen, har vært for lite tilpasset elevenes naturlige variasjon i forutsetninger og evner (Nilsen, 2008, s. 123). Her kan man blant annet trekke frem evalueringen av L97. Evalueringen peker på at såkalt kateterundervisning i klassefellesskapet, var den mest dominerende undervisningsformen. Dette kan dermed tyde på lite variasjon i undervisningen og manglende tilpasninger (Haug, 2003, s. 47-48). Ensformige undervisningsmetoder og for lite tilrettelegging kan dermed være faktorer som påvirker kvaliteten av den tilpassede opplæringen. Nordahl og Hausstätter (2009) peker på at en av de store utfordringene for skolen er å imøtekomme alle elever som presterer under middels, men som ikke gjør det dårlig nok til å innvilge retten til spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 203). Med andre ord kan man stille spørsmål ved den ordinære tilpassede opplæringen. Klarer skolene å imøtekomme alle elever og gi en opplæring ut fra deres evner og forutsetninger?

Videre refererer formuleringen *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte, i større grad til forhold ved eleven. Her er man mer opptatt av å rette fokus mot elevene og deres muligheter for å kunne følge den ordinære tilpassede opplæringen (Nilsen, 2008, s. 118). Dette innebærer en tankegang om at alle elever er forskjellige, med ulike evner og forutsetninger for å lære. Man kan ikke forvente at alle elever skal kunne lære akkurat det samme innenfor en gitt periode.

Enkelte elever har en seinere utvikling og andre forutsetninger for å lære, og dermed er det heller ikke alle som kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Hausstätter, 2012, s. 27). Her har man altså en forståelse av at elevens evner og forutsetninger for å lære er begrenset, og at man ikke kan forlange at de pedagogiske utfordringene kan løses innenfor rammene av det ordinære tilbudet (Hausstätter, 2012, s. 28). For at lærerne skal kunne danne seg et inntrykk av læringsutbyttet til elevene, er det sentralt at de kartlegger situasjonen og vurderer behovet for tilpasninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 19). På denne måten kan de ta hensyn til elevens ulikheter. Tankegangen om at elevene er forskjellige, henger nøye sammen med likeverdsprinsippet som jeg omtalte tidligere i studien. Det å tilrettelegge for elevenes ulikheter, er en forutsetning for å kunne utøve en likeverdig opplæring.

Spørsmålet om spesialundervisning dreier seg altså om to ulike perspektiv. For det første handler det om hvordan den ordinære opplæringen er tilpasset eleven. For det andre dreier det seg om hvordan elevens ulike evner og forutsetninger, gjør det mulig å følge den ordinære opplæringen. Denne tankegangen innebærer at elevens personlige muligheter og forutsetninger for læring må ses i samspill med den ordinære opplæringen. Ofte kan det dreie seg om samspillet mellom eleven og systemet rundt eleven, som kan utløse et behov om spesialundervisning (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18). Dermed bør man se på ulike systemfaktorer, og hvordan samspillet mellom disse påvirker elevens utvikling i positiv og negativ retning. Dette systemiske perspektivet blir også fremhevet i Veilederen til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Som omtalt tidligere, er skolene i henhold til § 5-4, først forpliktet til å forbedre og prøve ut tiltak innenfor den ordinære opplæringen før man henviser til PPT. Man må altså ha et evaluerende blikk på det ordinære tilbudet, slik at man i større grad har mulighet til å tilrettelegge for elevens læring og utvikling (Nilsen, 2008, s. 121). Hvis tiltakene likevel ikke fører til fremgang og lærerne vurderer at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte, bør eleven henvises til PPT for videre utredning.

Ut av ordlyden i opplæringsloven § 5-1, må man altså vurdere hvorvidt eleven ikke har eller ikke kan få *tilfredsstillende utbytte* av den ordinære opplæringen. Retten til spesialundervisning inntreffer når utbyttet av det ordinære tilbudet vurderes til å være så lite, at man ikke anser det som tilfredsstillende (Nilsen, 2012, s. 251). Dette innebærer dermed en vurdering av hva som betegnes som tilfredsstillende utbytte. Men hva innebærer det egentlig å ha tilfredsstillende utbytte? Hvis man ikke har noe utbytte av den ordinære opplæringen, er dermed kriteriet oppfylt og man har rett til spesialundervisning? Likevel er det ikke alltid så enkelt. Elever har som regel et visst utbytte av opplæringen, og man snakker dermed om

graden av utbyttet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Men hvilken grad av utbytte som betegnes tilfredsstillende, kan derimot være vanskelig å fastslå. Hausstätter (2012) stiller spørsmål om man kan si at alle elever som presterer faglig svakt på skolen, ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Selv om elever viser svake prestasjoner, er det ikke dermed sagt at de har rett til spesialundervisning (Hausstätter, 2012, s. 28). Her må man vurdere hva som kan være årsaken til at eleven presterer svakt. Hvis eleven for eksempel presterer svakt fordi man er for lite motivert og ikke har lyst til å arbeide med skoleoppgaver, fører ikke dette direkte til spesialundervisning. Det som blir vektlagt er som nevnt tidligere, hensynet til elevens ulike evner og forutsetninger (Hausstätter, 2012, s. 28). På den andre siden må man også stille spørsmål ved den ordinære opplæringen til eleven, og om denne er godt nok tilpasset elevens evner og forutsetninger.

Ordlyden i opplæringsloven legger heller ikke opp til at elevene skal ha et optimalt utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Man kan ikke forvente at alle skal kunne oppnå høyeste grad av utbytte, ettersom elevene er forskjellige. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen blir dermed: Hvor går grensen for at man kan si at utbyttet av opplæringen er tilfredsstillende? I Veilederen til Spesialundervisning står det at det er vanskelig å fastslå hvor denne grensen går, og at man derfor må utøve skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Her må man ta elevens opplæringsbehov i betraktning, og vurdere i hvilken grad eleven har/kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ettersom det heter at utbyttet skal være tilfredsstillende, ligger det også til rette for at eleven kan ha rett til spesialundervisning også om eleven har et visst utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Elevens behov for hjelp kan variere både i form og omfang. Graden av utbyttet til eleven vil dermed ha betydning for hvor mye spesialundervisning eleven trenger. For enkelte elever kan det være nok med spesialundervisning i enkelte fag noen timer i uka. For andre kan det være behov for at hele opplæringen tilrettelegges særskilt (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8).

3.2 Vurdering av utbytte

Ovenfor gikk jeg dypere inn i betegnelsen tilfredsstillende utbytte. I denne delen av studien vil jeg redegjøre nærmere for selve vurderingen av elevenes utbytte. For å vurdere behovet om spesialundervisning må man se dette opp imot målet med opplæringen, som er forankret i læreplanen og lovverket. I tilfeller der man opplever at eleven ikke har mulighet til å oppnå et tilfredsstillende utbytte innenfor de eksisterende rammene, bør man vurdere behovet for en individuell opplæringsplan og spesialundervisning (Hausstätter, 2012, s. 27). Før jeg går inn

på ulike elementer, det kan være vesentlig å vurdere i forhold til elevens utbytte, vil jeg først redegjøre for vurderingens forankring i lovverket.

For å kunne si noe om utviklingen til elevene er det helt vesentlig at man vurderer dem. Vurderingen av elevene kan særlig forankres i forskrift til opplæringsloven § 3-11, som handler om elevens rett til undervisvurdering. Her fremheves det at elevene har rett til undervisvurdering, og at denne skal gi grunnlag for den tilpassede opplæringen slik at den kan fremme videre læring. Undervisvurderingen handler i stor grad om å uttrykke kompetansen elevene har i de ulike fagene, men er også koblet til elevens orden og oppførsel. I lovverket står det at undervisvurderingen skal brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Dette er i samsvar med opplæringsloven § 5-4, der står det om skolens plikt til å vurdere elever i henhold til § 5-1: «Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering» (Opplæringsloven, 1998). På denne måten kan man se at lærerne er pliktet til å vurdere elevene, og hvorvidt utbyttet er tilfredsstillende eller ikke, før man eventuelt henviser videre til PPT.

I vurderingen om elevene har/kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen og behovet om spesialundervisning kan være aktuelt, er det ifølge Nilsen (2012) to forhold man bør ta stilling til. For det første bør man vurdere elevens utbytte ut fra kompetansemålene. For det andre bør man vurdere elevens utbytte sammenlignet med andre elever på trinnet (Nilsen, 2012, s. 251). Det første man bør ta stilling til, handler om elevens utbytte i lys av gjeldene kompetansemål (Nilsen, 2012, s. 251). Som nevnt tidligere var man med innføringen av Kunnskapsløftet opptatt å øke læringsutbyttet til elevene. En av de store endringene var at de nye fagplanene inneholdt kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen. Kompetansemålene inneholder en beskrivelse av hvilken kompetanse elevene skal opparbeide seg etter ulike trinn (Dale & Wærness, 2006, s. 17-18). På denne måten blir det dermed stilt krav til elevenes kompetanse og hva de skal lære. Dette var en tydelig endring fra L97, som var mer rettet mot de pedagogiske prosessene som skulle foregå på skolen (Baune, 2007, s. 192).

Kompetansemålene kan variere både i omfang og utforming i de ulike fagene. Flere av kompetansemålene er omfattende, noe som gir rom for det pedagogiske personalet til å arbeide med målene på ulike måter. Dette kan også føre til utfordringer når man skal vurdere elevene opp imot kompetansemålene. I denne forbindelse opererer man med grader av måloppnåelse. Graden av måloppnåelse beskrives ut i fra kvaliteten på hva elevene faktisk

mestrer, med bakgrunn i kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Engh, 2011, s. 100). Mange skoler har løst utfordringen med store kompetansemål ved å bryte ned kompetansemålene i lokale mål. På denne måten blir kompetansemålene forenklet og tydeliggjort. Dette er i tråd med læreplanens intensjon om felles rammer, men med rom for å gjøre lokale tilpasninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 27). Som man kan se er det helt vesentlig å vurdere om eleven har/kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen ut i fra kompetansemålene. Dette er man også forpliktet til å gjøre ut i fra lovverket, som omtalt ovenfor.

Det andre forholdet man bør ta stilling til ifølge Nilsen (2012) omhandler elevens kompetanse sammenlignet med andre elever på trinnet (Nilsen, 2012, s. 251). På denne måten kan man se om eleven skiller seg særlig ut, eller om det er flere som har lav grad av måloppnåelse. Det handler altså om en komparativ vurdering. Her tar man ikke bare stilling til den enkelte elevs læringsutbytte, men ser dette opp imot det samlede læringsutbyttet blant elevene på trinnet. Ved å foreta denne vurderingen har man dermed mulighet til å stille spørsmål til hvordan den ordinære opplæringen blir tilpasset elevene. Oppdager man at det er flere elever som strever med de samme utfordringene, bør læreren/skolen prøve å tilpasse opplæringen ytterligere ettersom alle elever har rett til en tilpasset opplæring, jf. § 1-3. På denne måten har man mulighet til å gjøre endringer i systemene rundt elevene, slik at opplæringen blir mer tilrettelagt. Ved å gjøre endringer i den ordinære opplæringen har elevene mulighet til å oppnå bedre læringsutbytte (Nilsen, 2008, s. 121).

Utover elevenes faglige prestasjoner, stilles det også føringer for hvordan elevene bør ha det sosialt i læringsmiljøet. Dette vil jeg særlig forankre til opplæringsloven § 9a, som dreier seg om elevenes rett til et godt og inkluderende psykososialt læringsmiljø. Et slikt miljø skal fremme helse, læring og trivsel (Opplæringsloven, 1998). Denne paragrafen tydeliggjør elevenes rett til et trygt og læringsfremmende miljø. Som jeg omtalte tidligere, skal elevenes orden og oppførsel også være en del av underveisvurdering, jf. § 3-11. Formålet med vurdering av orden og oppførsel er knyttet til elevens sosialiseringssprosess og psykososiale miljø, jf. § 3-2 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Dette innebærer at man må ta stilling til hvordan eleven klarer å holde orden, hvordan eleven oppfører seg og klarer å følge rammene man har ved skolene. Orden og oppførsel blir dermed også sentrale faktorer i underveisvurderingen. I denne sammenheng er læreren/skolen også pliktet til å vurdere hvorvidt dette påvirker elevens tilfredsstillende utbytte, jf. § 5-1 og § 5-4.

I vurderingen om eleven har/kan få et tilfredsstillende utbytte, blir det derfor sentralt å vurdere elevens sosiale ferdigheter og læringsmiljøet den er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 30). Dette er tydelig i tråd med den generelle delen av læreplanen, som handler om å utvikle hele mennesket til å bidra og delta i samfunnslivet (Kirke-, 1993). Den delen av læreplanen inneholder ikke kompetansemål, slik som i fagene. Denne handler i større grad om ulike sider ved mennesket som skal utvikles og vektlegges, for å fungere i samfunnet etter endt skolegang. På denne måten stiller den generelle delen ikke like tydelige krav om hva elevene skal kunne, på samme måte som kompetansemålene. Likevel er det sentralt å fremheve at den inneholder ganske brede beskrivelser for ulike sider ved mennesket som skal utvikles i skolen (Kirke-, 1993).

Elevens sosiale ferdigheter kan være relevant å vurdere i forhold til behovet om spesialundervisning. Sosiale ferdigheter blir av Ogden (2015) sette på som byggesteiner av en mer sammensatt sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger ved interaksjon med andre (Ogden, 2015, s. 225). Undersøkelser av Nordahl og Hausstätter (2009) viser at elever med atferdsproblemer kommer dårligst ut i vurderingen av sosial kompetanse (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 192). Med utgangspunkt i dette kan det å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, være helt vesentlig for å kunne forebygge atferdsproblemer i skolen. På denne måten har man mulighet til å gi elevene en bedre forutsetning for å utvikle gode relasjoner (Ogden, 2015, s. 256-257). Et sterkt argument for å utvikle elevens sosiale ferdigheter, henger sammen med læringsutbyttet deres. Flere undersøkelser peker på at det er en sammenheng mellom elevens sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Elever som har utviklet gode sosiale ferdigheter, presterer ofte godt faglig på skolen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Gresham, 1998; Ogden, 1995). Ut fra dette kan man se at sosiale ferdigheter kan være vesentlig å vurdere i forhold til elevens tilfredsstillende utbytte.

Videre kan gode sosiale ferdigheter også bidra til å utvikle et bedre læringsmiljø (Ogden, 2015, s. 256-257). Læringsmiljøet er sum av de samlende forholdene ved skolen som har betydning for elevenes utvikling og trivsel. Med andre ord handler det om fysiske, relasjonelle og strukturelle forhold ved skolene som til sammen er utslagsgivende i elevens skolehverdag (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11-12). Midthassel et al. (2011) peker på at trygge og forutsigbare læringsmiljøer er sentralt for alle elevers utvikling, og spesielt de som er sårbare av ulike årsaker (Midthassel et al., 2011, s. 13). På denne måten kan man se at læringsmiljøet til eleven har sammenheng med utvikling og læringsutbytte. I Veilederen til

spesialundervisning står det at i vurderingen av elevens tilfredsstillende utbytte, må man ta i betraktning hvilket læringsmiljø eleven er en del av og hvordan eleven fungerer i læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Dermed er det vesentlig å vurdere dette. På denne måten har man mulighet til å gjøre endringer i systemet rundt eleven, for å kunne forbedre læringsmiljøet (Midthassel et al., 2011, s. 12-13).

Gjennom denne delen av studien kan man se at det er flere ulike elementer som er vesentlige å ta i betraktning vedrørende vurderingen av utbyttet til eleven. I Veilederen til spesialundervisning pekes det på at man må se elevens utvikling over tid, og ha kunnskap om denne (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Her må man både ta de sosiale og faglige aspektene i betraktning, ettersom dette til sammen kan påvirke utbyttet til eleven. Videre fremhever Veilederen at man må gjøre en totalvurdering av eleven. Her pekes det på at det er elevens behov som er avgjørende. Man må derfor bruke et pedagogisk skjønn, og fastsette hvor grensen går i hvert enkelt tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Nå har jeg tatt for meg for vurderingen av utbyttet til elevene. I neste del vil jeg nærmere se på betydningen av diagnoser/vansker i forhold til spørsmålet om tilrådning om spesialundervisning.

3.3 Diagnoser/vansker

I denne delen av studien vil jeg nærmere belyse hvorvidt eventuelle diagnoser eller type vansker har innvirkning på vurderingen om spesialundervisning. Resultatene av en undersøkelse om spesialundervisning i grunnskolen gjennomført av Nordahl og Sunnevåg (2008), peker nemlig på at ca. 20 % av elevene i grunnskolen blir definert av lærerne til å ha en eller annen form for vanske eller diagnose (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 3). Dette tydeliggjør lærernes opplevelser og utfordringer i klasserommene. Som pekt på tidligere, er det litt over 7 % av elevene i grunnskolen som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009; Riksrevisjonen, 2011). Har en diagnose eller vanske har noe å si i vurderingen om spesialundervisning? Først vil jeg belyse føringer i lys av lovverket og styringsdokumenter knyttet til dette. Deretter vil jeg nærmere vurdere dette opp mot resultater av undersøkelser hvor man har belyst diagnoser/vansker i forhold til spesialundervisning.

Som det går frem av opplæringsloven § 5-1, er det elever som *ikke har* eller *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet som har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Ut av lovformuleringen i denne paragrafen, blir ikke en eventuell diagnose eller vanske nevnt i forbindelse med å utløse retten til spesialundervisning. I Veilederen til spesialundervisning blir det tydelig poengtert at en eventuell diagnose ikke

automatisk gir rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Der står det videre at en diagnose i seg selv, eller mangelen av en diagnose, ikke er tilstrekkelig som begrunnelse for å avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Dette innebærer at en eventuell diagnose ikke er det vesentlige i vurderingen om eleven har rett til spesialundervisning. På den andre siden skal heller ikke diagnosen brukes som grunnlag for å avvise elevens behov for spesialundervisning. Veilederen tydeliggjør at det er nødvendig med en skjønnsmessig individuell vurdering. Det som er avgjørende er elevens behov, og ikke årsaken til behovet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8).

Gjennomgangen ovenfor tydeliggjør at det er elevens utbytte av opplæringen som skal være styrende i forhold til spørsmålet om tilrådning. Likevel viser resultatene av den omfattende evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet av Nordahl og Hausstätter (2009), at det primært tilrådes elever som har en vanske eller diagnose (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 150). De peker på at det ikke ser ut til å være elevens behov som er avgjørende i spørsmålet om spesialundervisning, men heller at eleven har en diagnose eller spesifikk vanske. Denne klare sammenhengen blir også tydeliggjort ved at det ikke er noen av elevene i deres materiale som ikke er kategorisert til en vanske eller diagnose (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 150). Med bakgrunn i dette kan man stille spørsmål om deres funn er i samsvar med opplæringsloven, hvor det er elevens manglende utbytte som kan utløse retten til spesialundervisning. Her kan det være viktig å påpeke at elever med store behov også kan ha en form for diagnose eller vanske.

Nordahl og Hausstätter (2009) peker også på at det er en rekke elever i grunnskolen som har svært lavt læringsutbytte, men som ikke mottar spesialundervisning. Resultatene deres tyder på at det kan være andre begrunnelser som er vektlagt. Det om eleven har en diagnose eller ikke, kan spille en sentral rolle i denne sammenheng. Har eleven en tydelig diagnose, kan man lettere få tilrådning om spesialundervisning, selv om læringsutbyttet ikke er særlig lavt (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 194-195). Det at flere elever med relativt lavt læringsutbytte ikke får tilrådning, tydeliggjør også diagnosens betydning. Dette representerer en utfordring i vurderingen om spesialundervisning. I en undersøkelse av Skårbrevik (2001) kan man også se en direkte sammenheng mellom en diagnose/vanske og retten til spesialundervisning. Resultatene peker på at om lag 96 % av alle elever som mottar spesialundervisning, har mer enn én vanske (Skårbrevik, 2001, s. 253). Dette belyser også betydningen av eventuelle diagnoser/vansker i forhold til om man får tilrådning.

Tidligere gjorde jeg rede for at det er flere forhold som må tas i betraktning når man skal vurdere om eleven har behov om spesialundervisning. Nordahl og Hausstätter (2009) peker på at det ikke bare er faglige resultater som fører til at elever får tilrådning om spesialundervisning. De peker også på at dårlig trivsel og noe omfang av problematferd er elementer som fører til at elever mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 203). Med andre ord handler det både om de faglige prestasjonene, men også hvordan eleven trives og oppfører seg på skolen. Resultatene av undersøkelsen til Nordahl og Sunnevåg (2008) tydeliggjør også dette. Deres funn peker på at elevene med dårligst læringsutbytte først og fremst er elever som viser ulike former for problematferd og/eller har spesifikke fagvansker (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 36). Ut av dette kan man se at elevenes faglige prestasjoner og atferd, har stor betydning for om man får tilrådning om spesialundervisning.

Når man snakker om diagnoser eller vansker tilknyttet spørsmålet om tilrådning, er det i denne sammenheng vanlig å dele ulike typer vansker inn i såkalte vanskegrupper. Nordahl og Sunnevåg (2008) deler inn i følgende vanskegrupper: Hørselshemming, synsvansker, ADHD-diagnose, atferdsproblemer, fagvansker (dysleksi og dyskalkuli) og mer generelle lærevansker (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 42). Elever som mottar spesialundervisning kan dermed plasseres inn i disse vanskegruppene. I undersøkelsen av Nordahl og Sunnevåg (2008) har de sett på elever som mottar spesialundervisning, og belyst andelen elever som havner innenfor en eller flere av disse vanskegruppene. Deres resultater viser særlig at elever med hørselshemming, AD/HD-diagnose, fagvansker (dysleksi og dyskalkuli) og mer generelle lærevansker er de vanskegruppene som har størst andel (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 42). Dette innebærer ikke at alle elever som havner innenfor disse vanskegruppene får tilrådning om spesialundervisning. Flere av disse diagnosene/vanskene er nødvendigvis ikke så omfattende at man har behov for denne typen undervisning. Med andre ord er diagnosen/vanskene av en slik art at man kan klare å møte utfordringene innenfor den ordinære tilpassede opplæringen.

Gjennom denne delen av studien har jeg belyst diagnosens/vanskens betydning vedrørende spørsmålet om tilrådning. Lovverket er tydelig på at det er elevens utbytte som er avgjørende, ikke eventuelle diagnoser eller vansker. Samtidig viser resultater fra undersøkelser nettopp at elever med diagnoser ofte får tilrådning om spesialundervisning. Med dette vil jeg nå avrunde kapitlet, og gå videre til studiens metodiske tilnærming

4. Metodisk tilnærming

For å belyse studiens problemstilling om hvorfor enkelt elever som blir tilmeldt PPT, ikke får tilrådning om spesialundervisning, vil jeg arbeide ut i fra et samfunnsvitenskapelig forskningsperspektiv. Samfunnsvitenskapelig forskning handler ifølge Grønmo (2016) om systematiske studier av ulike samfunn og mellommenneskelige forhold (Grønmo, 2016, s. 18). Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i mennesket som et tenkende og handlende vesen, og står i motsetning til naturvitenskapen som i hovedsak er opptatt av å studere fysiske objekter (Ringdal, 2013, s. 47). Jeg har valgt å arbeide ut i fra et samfunnsvitenskapelig forskningsperspektiv, ettersom jeg på denne måten kan utvikle kunnskap om hva ulike PP-rådgivere tenker og mener vedrørende studiens problemstilling. Samfunnsvitenskapenes intensjon er ikke nødvendigvis å presentere entydige slutninger, men heller si noe om aspektene ved forholdene som studeres. I denne studien ønsker jeg nettopp å kunne si noe om aspektene jeg studerer, nemlig elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning.

Videre i dette kapitlet vil jeg nærmere presentere mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne studien. Deretter vil jeg redegjøre for valg av metode. Her vil jeg også komme nærmere inn på selve gjennomføringen av studien, og behandlingen av datamaterialet i etterkant. Deretter vil jeg se på to kvalitetskriterier jeg har valgt å benytte i denne studien: validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg peke på ulike etiske hensyn jeg har tatt høyde for med tanke på gjennomføringen av studien, og fremstillingen av mine funn.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for denne studien har røtter innenfor det fenomenologiske feltet. Fenomenologisk forskning har til hensikt å få frem individets forståelse, mening og opplevelser av et bestemt type fenomen (Ringdal, 2013, s. 109). Jeg har valgt å anvende et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt for min studie, på bakgrunn av problemstillingen. Problemstillingen har til hensikt å utvikle større innsikt omkring elever som blir meldt til PPT, men som ikke får tilrådning om spesialundervisning. Med andre ord blir altså denne elevgruppen studiens fenomen som jeg ønsker å belyse nærmere. For å kunne utvikle en større forståelse om elever som ikke får tilrådning, mener jeg det er hensiktsmessig å rette søkelyset mot hvilke tanker, beskrivelser og mening, PP-rådgivere har omkring disse elevene. Jeg har valgt denne tilnærmingen til forskningsfeltet, ettersom det er rådgiverne på PPT som faktisk foretar vurderingen om spesialundervisning. Ved å ha et fenomenologisk utgangspunkt, kan jeg dermed belyse hvordan ulike mennesker forstår og opplever fenomenet som ligger til grunn (Gall, Gall, &

Borg, 2007, s. 495). På denne måten har jeg mulighet til å utvikle større innsikt om hvorfor enkelte elever ikke får tilrådning om spesialundervisning.

I denne studien vil jeg bruke informantens forståelse og analysere dette ut fra mitt teoretiske utgangspunkt. Dette bryter med mer rene fenomenologiske studier, hvor man vektlegger informantens egen forståelse i analysen. Ved å gjøre dette grepet vil jeg dermed ha et hermeneutisk analytisk utgangspunkt. Ifølge Grønmo (2016) betyr hermeneutikk fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2016, s. 393). I hermeneutiske analyser er man i likhet med fenomenologiske analyser opptatt av å forstå meningen om et fenomen, men vektlegger å sette informantens meninger og opplevelser inn i en større helhet. Ved å analysere informantens uttalelser ut i fra et større teoretisk perspektiv, kan man dermed utvikle en mer helhetlig forståelse rundt fenomenet som studeres. Fokuset på helhetsforståelse er et viktig moment innenfor hermeneutikken, noe som kan knyttes til den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394). Ifølge Grønmo (2016) handler den hermeneutiske sirkel om å sette sammen informantens ulike opplevelser og meninger, til å utvikle en mer helhetlig forståelse (Grønmo, 2016, s. 394). I denne studien er jeg som sagt på utkikk etter informantens forståelse, meninger og opplevelser vedrørende elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning. Informantens ulike uttalelser er deres fortolkning av denne gruppen elever, og ikke en objektiv avspeiling av virkeligheten. På denne måten vil jeg dermed fortolke informantens fortolkning, ut i fra mitt teoretiske perspektiv. Ifølge Giddens (2013) kan dette omtales som dobbel hermeneutikk, ettersom man fortolker informantens fortolkning (Giddens, 2013, s. 284). Denne dobbelt-hermeneutiske tankegangen kan bidra til å utvikle en større helhetlig forståelse for denne avgrensede gruppen elever.

4.2 Metode

Før jeg iverksetter selve forskningsprosessen er det vesentlig at jeg som forsker er bevisst min tilnærming til feltet som undersøkes. I metodelitteraturen er det vanlig å gjøre et skille mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til forskningsfeltet. I korthet handler dette om at en induktiv tilnærming går fra empiri til teori, og en deduktiv tilnærming går fra teori til empiri (Jacobsen, 2015, s. 34). Ettersom det finnes relativt lite forskning om elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning fra PPT, har jeg valgt en abduktiv tilnærming til forskningsfeltet. En abduktiv tilnærming innebærer at man velger en tredje vei, som står i mellom den induktive og deduktive tilnærmingen. Ifølge Jacobsen (2015) veksler man kontinuerlig mellom teori og empiri (Jacobsen, 2015, s. 35). Dette innebærer at jeg gjennom hele forskningsprosessen vil veksle mellom å gå fra teori til empiri, og empiri til teori. Med

tanke på at det finnes lite forskning innenfor feltet jeg studerer, kan det være utfordrende å finne teori som kan egne seg til å belyse mine funn. Ved å ha en abduktiv tilnærming, vil jeg hele tiden ha mulighet til finne relevant teori som jeg kan benytte til å drøfte mine empiriske funn. Med andre ord har jeg mulighet til å ta utgangspunkt i teori, for så å se om denne egner seg til å belyse empirien jeg innhenter. På denne måten kan jeg også velge ut ny og mer relevant teori ut i fra mine funn.

I forkant av datainnsamlingen er det helt avgjørende at jeg bestemmer hvilken type data som er mest hensiktsmessig for å belyse studiens problemstilling. I denne sammenheng er det vanlig å gjøre et skille mellom en kvantitativ og kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Helt kortfattet innebærer dette at innenfor kvantitativ forskning er man opptatt av datamateriale i form av tall, mens man innenfor kvalitativ forskning er opptatt av data i form av tekstmateriale (Grønmo, 2016, s. 22). I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Denne tilnærmingen har jeg valgt på bakgrunn av studiens problemstilling. Ifølge Johannessen, Christoffersen og Tufte (2010) egner kvalitative tilnærminger seg til problemstillinger der man er ute etter å se etter spesielle mønstre, ønske om dypere forståelse eller belyse ulike oppfatninger og meninger knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 32). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, nettopp for å kunne få en dypere forståelse om elever som ikke får tilrådning om spesialundervisning.

Innenfor samfunnsvitenskapelige fag er metode knyttet opp imot fremgangsmåten som benyttes for å få informasjon om sosiale fenomener, hvordan dette kan analyseres og hva funnene kan fortelle oss om de fenomenene som studeres (Johannessen et al., 2010, s. 29). Metoden man benytter, velges ut fra studiens hensikt eller intensjon. Problemstillingen i denne studien har som intensjon å sette søkelys på hvorfor enkelte elever som blir tilmeldt PPT, ikke får tilrådning om spesialundervisning. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å anvende kvalitativt intervju som metode. Kvalitativt intervju som metode egner seg godt til problemstillinger hvor man er opptatt av å belyse informantenes beskrivelser, opplevelser og erfaringer omkring et tema eller fenomen (Dalen, 2011, s. 13). På denne måten har jeg mulighet til å innhente utdypende beskrivelser ut fra livsverdenen til PP-rådgiverne. Gjennom intervjuene kan jeg få frem deres erfaringer, opplevelser og forståelse omkring elever som ikke får tilrådning. Med dette som utgangspunkt kan jeg belyse informantenes ulike meninger og se dette opp mot studiens teoretiske perspektiv. Dette gjør at jeg kan utvikle innsikt i hvorfor enkelte elever ikke får tilrådning om spesialundervisning.

Kvalitative intervjuer egner seg godt til undersøkelser som krever empiri om informantenes ulike erfaringer og oppfatninger, i større grad enn et kvantitativt spørreskjema. Dette innebærer at jeg i denne studien ikke er opptatt av å foreta statistiske generaliseringer, men å innhente fylldig beskrivelser rundt fenomenet som belyses. Utgangspunktet for kvalitative intervjuer er altså ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2010, s. 107). Med andre ord må jeg som forsker tenke gjennom hvilken målgruppe som egner seg til best å belyse studiens problemstilling, slik at jeg kan samle inn relevant data. I rekrutteringen av informantene har jeg brukt en form for snøballmetode. Ifølge Johannessen et al. (2010) dreier snøballmetoden om at forskeren forhører seg med personer som kan mye om temaet som skal undersøkes. Videre knyttes kontakt med disse personene, deretter kan disse igjen henvise til andre som er gode på området (Johannessen et al., 2010, s. 109). I denne studien tok jeg kontakt med avdelingsledere på tre PPT-kontor. Jeg fortalte kort om studien og dens hensikt. Avdelingslederne henviste meg videre til PP-rådgivere som hadde behandlet elever som ikke har fått tilrådning om spesialundervisning, og som kunne delta i studien. Jeg valgte å anvende denne rekrutteringsmåten, ettersom jeg spesifikt ville komme i kontakt med PP-rådgivere som ikke har gitt tilrådning om spesialundervisning.

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med PP-rådgiverne, avtalte tidspunkt for gjennomføringen og sendte ut et informasjonsbrev om studien. Her informerte jeg om studiens hensikt og tydeliggjorde at jeg var ute etter å høre deres forståelse og opplevelse av elever som ikke får tilrådning. Videre utarbeidet jeg en semi-strukturert intervjuguide med spørsmål som jeg brukte som en slags veiledning under intervjuene (Se vedlegg 1).

Intervjuguiden var delt opp i de tre hovedområder som gjenspeiler studiens tredelte struktur: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker*. Her hadde jeg som forsker utarbeidet noen hovedspørsmål på forhånd. Samtidig var det viktig for meg å være fleksibel, slik at informantens egne erfaringer og synspunkter kunne komme tydeligere frem (Grønmo, 2016, s. 168). Intervjuene foregikk på de tre ulike PPT-kontorene, hvor jeg intervjuet informantene separat. Alle intervjuene hadde en varighet fra 30-45 minutter. Dette varierte ut i fra hvor utfyllende informantene svarte, og hvilken grad jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble dokumentert ved lydopptak, og i etterkant har jeg transkribert disse. Med utgangspunkt i transkriberingene har jeg analysert datamaterialet og forsøkt å sammenfatte mine funn.

I analysearbeidet startet jeg med å lese gjennom transkriberingene nøye. Her begynte jeg med en åpen koding av materialet for å trekke ut hovedmønstrene og redusere datamengden

(Nilssen, 2012, s. 82). I dette arbeidet brukte jeg markeringspenner i ulike farger for å tydeliggjøre hovedmønstrene, og sortere utsagnene fra informantene. Samtidig skrev jeg fortløpende notater og kommentarer i margene på de transkriberte tekstene. På denne måten kunne jeg lettere gå tilbake å få oversikt over hovedessensen i datamaterialet. Jeg skrev også ned noen hovedpunkter i en egen skrivebok. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg ikke gikk glipp av viktige momenter, slik at jeg kunne bruke dette som en sjekkliste videre i analysen. For å kunne identifisere kjerne kategorier og forbindelsen mellom disse, ble jeg mer selektiv i kodingen av mitt materiale. Ifølge Dalen (2011) handler dette om å få frem den overordnede forståelsen knyttet til fenomenet som studeres. Videre handler det også om å samle trådene (Dalen, 2011, s. 66). Her var det sentralt å utvikle hovedkategoriene enda tydeligere. For å få til dette, brukte jeg tankekart og forskjellige lister for å belyse informantenes ulike meninger. Jeg skrev opp hovedkategoriene på midten av arkene og skrev ned ulike aspekter tilknyttet dette temaet. Samtidig tilføyde jeg i hvilken grad de ulike informantenes utsagn stemte overens med dette eller ikke. På denne måten ble også underemnene innenfor hovedkategoriene tydeligere. Dette gjorde at jeg enklere kunne sortere og identifisere hvilke underemner som var relevante for studien. Ved å ha denne grundige gjennomgangen av datamaterialet, ble funnene av analysen enda tydeligere for meg. Nå har jeg presentert gjennomføring av intervjuene og arbeidet med analysen. I neste del av kapitlet vil jeg redegjøre nærmere for datakvaliteten i studien. Her vil jeg argumentere for valg jeg har foretatt, og belyse ulike aspekter jeg må ta hensyn til vedrørende datakvaliteten.

4.3 Datakvalitet

I en forskningsprosess er det vesentlig at man i størst mulig grad klarer å oppnå god kvalitet på dataene. Dataene er ikke virkeligheten, men representasjoner av den (Johannessen et al., 2010, s. 36). For å kunne si noe om kvaliteten på dataene i en forskningsprosess, er det ulike kriterier man bør ta stilling til i løpet av studien. I denne delen av studien vil jeg gå nærmere inn på to sentrale kvalitetskriterier som kan være hensiktsmessige innenfor samfunnsvitenskapelig forskning: *Validitet* og *reliabilitet*. Ifølge Grønmo (2016) er det omdiskutert hvorvidt disse kriteriene er tilstrekkelige å bruke innenfor kvalitativ forskning (Grønmo, 2016, s. 254). I første omgang dreier det seg om at vurderingen av validiteten kan være mindre presis enn i kvantitative undersøkelser. Videre kan også vurderingen av reliabiliteten være utfordrende i forbindelse med kvalitative undersøkelser, ettersom det kan være vanskelig å etterprøve studien og få tilsvarende resultat (Grønmo, 2016, s. 254 og 248). Jeg har likevel valgt å benytte meg av disse kvalitetskriteriene, ettersom jeg ut av dette kan

argumentere og redegjøre for mine metodiske valg og utfordringer. På denne måten kan jeg drøfte kvaliteten i mitt datamateriale.

Det første kvalitetskriteriet jeg vil belyse, er validitet. Ifølge Johannessen et al. (2010) handler validitet om studiens gyldighet eller troverdighet. Et sentralt poeng i denne sammenheng handler om i hvilken grad man klarer å innhente data som er relevante for problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 69). Kort sagt handler det om i hvilken grad man klarer å måle det man vil måle. Med andre ord dreier det seg om i hvilken grad jeg klarer å innhente og belyse data som er hensiktsmessig for studiens formål. På denne måten er ikke validitet noe man kan garantere ut i fra fastlagte prosedyrer, men som avhenger av den aktuelle studien. I metodelitteraturen blir det presentert flere ulike typer validitet. I forhold til denne studien har jeg valgt å belyse fire ulike typer validitet: Kompetansevaliditet, begrepsvaliditet, intern validitet og ekstern validitet. Disse validitetstypene mener jeg er relevante å drøfte ut i fra studiens formål og hensikt.

Den første typen validitet jeg vil gå nærmere inn på er kompetansevaliditet.

Kompetansevaliditet handler ifølge Grønmo (2016) om forskerens kompetanse for gjennomføringen av studien (Grønmo, 2016, s. 254). Ettersom jeg er masterstudent, har jeg ikke den samme erfaringen og kompetansen som andre forskere har for å gjennomføre lignende undersøkelser. Jeg har tidligere benyttet kvalitativt intervju som metode både i bacheloroppgaven og på andre semesteroppgaver. Dette gjør at jeg har noe erfaring med intervjuformen, men jeg er fullt klar over at min lille erfaring som forsker kan påvirke studiens validitet. For å kompensere for dette har det vært svært viktig å være systematisk og nøyaktig i alle steg av studien. Samtidig har det vært viktig for meg å ha en grundig dialog med min veileder gjennom hele forskningsprosessen.

En annen type validitet som handler mer om selve studien, er begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet innebærer å benytte hensiktsmessige og relevante begreper for det som skal undersøkes. Det handler om å anvende begreper som faktisk dreier seg om det aktuelle fenomenet, gjennom det operasjonaliseringene man foretar (Grønmo, 2016, s. 252). I det teoretiske rammeverket har jeg fremhevet og drøftet ulike begreper som jeg mener er hensiktsmessige å benytte i denne studien. Begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og tiltakskjeden er eksempler på dette. Videre er det utfordrende for meg å kunne avklare noe mer om elever som ikke får tilrådding om spesialundervisning, ettersom

det ikke finnes noe særlig forskning på denne gruppen elever. Ved at jeg har et abduktivt utgangspunkt i studien, kan jeg dermed ikke bruke en operasjonell forståelse av elever som ikke får tilrådnning. Likevel har jeg tatt utgangspunkt i lovverk og offentlige føringer knyttet til studiens problemstilling. På denne måten opplever jeg at mine hovedområder:

Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker, er relevant begreper/emner som vil påvirke validiteten.

Intern validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene i studien er gyldige for utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Johannessen et al., 2010, s. 230). Dette handler altså om hvorvidt dataene er gyldige for mitt utvalg, og for fenomenet jeg ønsker å belyse. I forhold til den interne validiteten i denne studien har jeg helt bevisst intervjuet PP-rådgivere. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom det er de som behandler henvisningene av elever som er til utredning om spesialundervisning. Ved å intervju PP-rådgivere kan jeg innhente deres beskrivelser og forståelse av elever som ikke får tilrådnning. Dette kunne ikke intervjuer med lærerne bidratt til på samme måte, med tanke på at de ikke har myndigheten til å gi elever tilrådnning. Kvalitative intervjuer har som styrke at man kan stille oppfølgende og oppklarende spørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Under gjennomføringen av mine intervjuer hadde jeg muligheten til å stille spørsmål, dersom noe var uklart i forhold til problemstillingen. På denne måten kunne jeg i større grad sikre at jeg faktisk fikk svar som var relevante. Dette kan dermed bidra til å styrke den interne validiteten i studien.

Den siste validitetstypen jeg har valgt å fremheve i studien, er ekstern validitet. Ekstern validitet handler om muligheten for å generalisere resultatene fra en undersøkelse til populasjonen man har tatt utvalget fra (Johannessen et al., 2010, s. 231). Med andre ord handler det om resultatene kan overføres til andre liknende tilfeller, altså om mine funn fra de seks informantene også kan gjelde for andre PP-rådgivere. En vanlig innvending mot kvalitativ intervju som metode, er at man ofte har for få intervjuobjekter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg har bare gjennomført seks kvalitative intervjuer, og vil dermed ikke hevde at mine funn kan generaliseres. Det at jeg spesifikt prøvde å komme i kontakt med rådgivere som ikke har gitt tilrådnning om spesialundervisning, gjør at jeg i svært liten grad vil hevde at funnene er representative. Her vil det antagelig være stor variasjon i svarene.

Det andre kvalitetskriteriet jeg har valgt å benytte i denne studien er reliabilitet. Reliabilitet handler om hvor pålitelig eller nøyaktige forskningsresultatene er (Grønmo, 2016, s. 242). Det handler altså om hvordan man utarbeider og gjennomfører studien. Et sentralt poeng i denne sammenheng er om det er mulig for andre forskere å adoptere rammene for studien og få tilsvarende resultat. Det handler med andre ord om et krav om etterprøvbarehet. Reliabiliteten er, som nevnt tidligere, et omdiskutert tema i forhold til kvalitative studier. Dalen (2011) hevder at det er vanskelig å tilfredsstille kravet om etterprøvbarehet ved bruk av kvalitativt forskningsintervju som metode. Hun peker på at samspillet som oppstår mellom forskeren og informanten er vesentlig for resultatene man innhenter. Dette samspillet er unikt, og knyttet til den aktuelle situasjonen. Hun peker dermed på at reliabilitet ikke er vesentlig innenfor rammene av et kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011, s. 93). Selv om Dalen (2011) peker på et vesentlig poeng knyttet til reliabiliteten ved kvalitativt forskningsintervju, presenterer Kvale og Brinkmann (2015) et annet syn på reliabilitet. De peker på at reliabilitet kan være nødvendig å benytte ved kvalitativt forskningsintervju som metode. Kvale og Brinkmann (2015) knytter reliabilitet til hvor nøyaktig dataene er samlet inn, hvordan de blir behandlet og hvordan de anvendes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har jeg valgt å benytte reliabilitet som et kriterium knyttet til datakvaliteten, med utgangspunkt i synet til Kvale og Brinkmann. Deres syn på reliabilitet, tydeliggjør også sammenhengen mellom reliabilitet og validitet.

Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015), vil jeg nærmere belyse hvordan reliabilitet gjenspeiler seg i denne studien. For det første handler reliabilitet om hvordan materialet er samlet inn. I en intervjusituasjon kan informantene bli påvirket eller styrt av selve situasjonen og intervjueren. På denne måten kan det som blir sagt i løpet av intervjuet, kanskje ikke ha samme betydning hvis informanten hadde blitt stilt de samme spørsmålene en annen dag. For å forebygge dette, er det sentralt å være bevisst hvilke spørsmål som blir stilt (Nilssen, 2012, s. 30). Her er det sentralt å stille åpne spørsmål og følge opp de svarene man får. I gjennomføringen av intervjuene, forsøkte jeg å stille åpne spørsmål og bygge videre på informantenes uttalelser. På denne måten hadde informantene en større mulighet til å uttale seg om sin forståelse vedrørende elever som ikke får tilråding. I etterkant av intervjuene og transkriberingene kan jeg likevel se at noen av spørsmålene kan ha vært ledende. Jeg er klar over at noen av svarene kan være påvirket av dette, og dermed også svekke reliabiliteten. Som man kan se henger reliabiliteten nøye sammen med studiens validitet, som jeg omtalte tidligere i kapitlet.

For det andre peker Kvale og Brinkmann (2015) på at reliabilitet også omhandler hvordan man behandler og anvender datamaterialet i etterkant av innsamlingen. En av utfordringene med kvalitativt forskningsintervju som metode, er at det ikke finnes tilsvarende standardiserte analyseredskaper, som ofte benyttes ved en kvantitativ tilnærming (Nilssen, 2012, s. 29). Dette stiller dermed høyere krav til meg som forsker i behandlingen av datamaterialet, for å sikre en høyere reliabilitet (Nilssen, 2012, s. 29). Tidligere redegjorde jeg for analysearbeidet i studien. I denne prosessen var jeg svært opptatt av å være nøyaktig og systematisk for å utarbeide en grundigere analyse. Her startet jeg med åpen koding for å tydeliggjøre hovedmønstre. Deretter gikk jeg gradvis til verks for å redusere datamengden og finne gode kjerne kategorier ut i fra mitt datamateriale. På denne måten kunne jeg enklere se sammenhenger og dra ut hovedessensen. Likevel må jeg ta høyde for at jeg kan ha gjort visse tolkninger av dataene, og at dette kan påvirke fremstillingen og min anvendelse av materialet.

4.4 Etiske hensyn

Ved gjennomføringen av en studie er det nødvendig å tenke gjennom ulike etiske hensyn, for ikke å opptre uansvarlig. I studier hvor man er i direkte kontakt med mennesker, må forskeren tenke over hvordan temaet kan belyses ut fra etiske hensyn til individene som deltar (Johannessen et al., 2010, s. 91). I denne studien vil jeg være i direkte kontakt med rådgivere på PPT, ettersom jeg har valgt å anvende kvalitativt intervju som metode. Dette innebærer at jeg må ta stilling til ulike etiske hensyn i forhold til informantene i denne studien. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, har vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer man må ta hensyn til i forskningsprosessen: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Ifølge Johannessen et al. (2010) kan disse deles inn i tre typer hensyn: Informantenes rett til selvbestemmelse, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2010, s. 91). Disse punktene har jeg tatt hensyn til i studien, og i de følgende avsnittene vil jeg komme mer inn på de ulike områdene.

I studier der det direkte eller indirekte fremkommer personopplysninger stiller personopplysningsloven krav om meldeplikt (Johannessen et al., 2010, s. 94). Dette innebærer at man må melde prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I denne studien er jeg interessert i å utvikle innsikt i informantenes beskrivelser og opplevelser omkring elever som ikke får tilråkning om spesialundervisning. Denne problemstillingen har til hensikt å innhente informasjon om denne elevgruppen. Dette innebærer at eventuelle

personopplysninger er irrelevant for studiens formål. Likevel kan informantene nevne enkelte personopplysninger som kan føres tilbake til dem eller andre involverte. For å forhindre at det skulle fremkomme personopplysninger, informerte jeg om dette i informasjonsbrevet. Samtidig tok jeg opp dette i forkant av intervjuene. Det at jeg har tatt lydopptak av intervjuene er også noe man må ta hensyn til vedrørende meldeplikten. Det at lydopptakene kun ble oppbevart på diktafonen og at jeg ikke skulle innhente personopplysninger, førte til at prosjektet ikke ble meldepliktig. Dette ble utslaget både av meldepliktstesten på NDS sine hjemmesider, og gjennom samtaler med min veileder før datainnsamlingen.

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg ut et informasjonsbrev hvor jeg fortalte om bakgrunnen og hensikten for studien. På denne måten fikk alle informantene informasjon om studien og visste hva de skulle være med på. Videre stiller personopplysningsloven krav om samtykke i undersøkelser der enkeltpersoner kan identifiseres (Personopplysningsloven, 2000). I denne studien er jeg i direkte kontakt med PP-rådgiverne, dermed utarbeidet jeg et samtykkeskjema før gjennomføringen av intervjuene (Se vedlegg 2). Der ble studiens hensikt og formål tydelig presentert. Her stod det videre at opplysningene som kom frem av intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Det ble også informert om at informantene når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien. Videre fremkom det at alt av notater, lydopptak og transkriberinger kun vil bli brukt til denne studien, og slettes når sensuren foreligger.

For å verne om informantenes identitet, har jeg i denne studien valgt å gi dem pseudonymer i min fremstilling. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom forvaltningsloven fremhever at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Johannessen et al., 2010, s. 96). Ved at jeg gir informantene pseudonymer, blir det vanskeligere å tilbakeføre informasjonen til enkeltpersonene som deltar. Videre har jeg også valgt å ikke gå inn på hvilke PPT-kontor som deltar i studien. På denne måten sikrer jeg også informantens identitet. Gjennom dette kapitlet har jeg redegjort for den metodiske tilnærmingen. Videre følger analysekapitlet hvor jeg vil presentere mine funn av datamaterialet.

5. Analyse

Som jeg har belyst tidligere i studien, er spesialundervisning noe som kun omfatter enkelte elever. Denne rettigheten gjelder elever som *ikke har* eller som *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Her har læreren vurdert elevens utbytte av opplæringen, og kommet frem til at eleven ikke har/kan få tilfredsstillende utbytte. Dermed har læreren valgt å henvise eleven til pedagogisk-psykologisk tjeneste for videre utredning. Her blir det opp til PP-rådgiverne å foreta en større utredning av elevens læringsutbytte. I denne sammenheng er det som pekt på tidligere, i underkant av 3 % som ikke får tilrådning om spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 87; Riksrevisjonen, 2011, s. 30). Denne elevgruppen blir på en måte stående helt i ytterkant av den ordinære tilpassede opplæringen, ettersom de blir vurdert til å ikke ha behov for spesialundervisning. Spørsmålet jeg stiller i denne sammenheng handler om vurderingen til PPT. Hvorfor får ikke disse elevene tilrådning om spesialundervisning?

For å kunne nærme meg studiens problemstilling, vil jeg i denne delen gjøre rede for selve analysen. Her vil jeg presentere datamaterialet som fremkom av intervjuene og analysere dette ut i fra mitt teoretiske utgangspunkt. Hovedfunnene av analysen blir videre grunnlag for drøftingen, som følger i et eget kapittel. I drøftingen vil jeg sette hovedfunnene av datamaterialet opp imot det teoretiske perspektivet for studien. På denne måten kan jeg utvikle større innsikt i hvorfor enkelte elever ikke får tilrådning om spesialundervisning. Utgangspunktet for analysen er studiens tre hovedområder vedrørende spørsmålet om tilrådning: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbyttet og diagnoser/vansker*. Disse hovedområdene vil være styrende for presentasjonen av mine funn i datamaterialet. For å tydeliggjøre mine funn og analyse av materialet, vil jeg som nevnt tidligere henvise til informantene ved hjelp av pseudonymer. Før jeg går nærmere inn på selve analysen vil jeg gi en kort presentasjon av informantene.

I den første kommunen intervjuet jeg to PP-rådgivere. Der møtte jeg:

- Anne, har arbeidet i PPT siden 1999 og er utdannet PP-rådgiver fra Universitetet i Oslo.
- Bent, startet å arbeide i PPT i 1982. Han har seinere tatt videreutdanning fra Universitetet i Oslo, der han var ferdig rett før år 2000.

I den andre kommunen intervjuet jeg to PP-rådgivere. Der møtte jeg:

- Carine, er utdannet vernepleier og har master i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet i PPT i ca. 10 år.
- Dina, har bakgrunn som lærer og har arbeidet i PPT i ca. et år. Hun er utdannet allmennlærer og har master i spesialpedagogisk rådgivning.

I den tredje kommunen intervjuet jeg to PP-rådgivere. Der møtte jeg:

- Elise, har hovedfag i psykologi fra NTNU og har arbeidet i PPT siden 2008.
- Frida, har mastergrad i sosialt arbeid og videreutdanning fra barne- og ungdomspsykiatrien. Hun har arbeidet på PPT siden 2008.

Denne kombinasjonen av informanter har gitt meg utgangspunkt for å belyse studiens problemstilling. I presentasjonen av mine funn kommer jeg til å referere til informantene ved hjelp av pseudonymene ovenfor. I den første delen av kapitlet vil jeg presentere mine funn av datamaterialet, i lys av studiens tredelte struktur. Her har jeg valgt å gå bredt ut. På denne måten kan jeg i større grad danne et godt grunnlag for å nærme meg studiens problemstilling. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom det er relativt lite forskning på denne elevgruppen. I delen som følger, spisser jeg meg enda mer inn i mot studiens formål. Her vil jeg tydeliggjøre mine mest sentrale funn av analysen. Ved å ta dette grepet kan jeg fremheve hovedessensen av datamaterialet. Jeg har valgt å gå bredt ut innledningsvis og gradvis spisse meg mer inn, for å styrke studiens troverdighet og kunne danne et godt utgangspunkt for drøftingen.

5.1 Presentasjon av datamaterialet

I denne delen av studien vil jeg presentere mine funn av datamaterialet. Her har jeg valgt å gå bredt ut og danne et godt grunnlag, for å nærme meg studiens problemstilling. Presentasjonen av datamaterialet vil følge studiens tre hovedområder: *Tilfredsstillende utbytte*, *vurdering av utbytte* og *diagnoser/vansker*. Her vil jeg sammenligne utsagnene til de ulike informantene, og trekke frem likheter og ulikheter. På denne måten kan jeg tydeliggjøre informantenes forskjellige uttalelser vedrørende spørsmålet om tilråkning. I dette arbeidet vil jeg også løfte frem sitater som skiller seg ut, eller som er godt dekkende for flere av informantene. Ved å gjøre dette kan man få et sterkere inntrykk av informantenes beskrivelser og forståelse av denne elevgruppen. For å gjøre datamaterialet enklere å lese, har jeg foretatt språklige korrigeringer av sitatene.

5.1.1 Tilfredsstillende utbytte

Innledningsvis i alle intervjuene var jeg interessert i å høre om hva informantene legger i betegnelsen tilfredsstillende utbytte, slik det fremkommer av lovverket. Jeg stilte dermed spørsmålet: **«Hva legger dere her på PPT i denne betegnelsen?»** Her svarte nesten alle informantene innledningsvis relativt likt, og peker på at det er et stort og viktig begrep i PPT-sammenheng. Anne svarer følgende: *«Det er jo det som er det store, det store spørsmålet egentlig i PP-tjeneste sammenheng»*. *«Ja, det var et godt spørsmål, som er vanskelig å besvare»*, uttaler Bent. Elise og Frida svarer nesten det samme, og peker på at dette er et stort og viktig begrep i deres arbeidshverdag. Videre nevner Carine at betegnelsen tilfredsstillende utbytte er noe de stadig diskuterer innad på kontoret. Dina er den eneste som innledningsvis ikke eksplisitt uttaler at tilfredsstillende utbytte er en vanskelig betegnelse. Likevel kommer det frem gjennom intervjuet, at hun også er nokså samstemt med sine kollegaer: *«Altså tilfredsstillende, hvordan skal man vurdere det, ikke sant? Det kan jo være vanskelig»*.

Videre kom informantene mer inn på hva de legger i selve betegnelsen tilfredsstillende utbytte. I denne sammenheng var de ganske delte i sine uttalelser. Dina peker på to forhold knyttet til tilfredsstillende utbytte: *«På den ene siden elevens behov og forutsetninger for å lære, på den andre siden læringsmiljøet ved den skolen som eleven er i»*. Elise nevner mye av det samme, men fremhever at elevens faglige prestasjoner er mest viktig: *«Først og fremst det faglige, det er jo det viktigste»*. Carine har en annen innfallsvinkel: *«Tilfredsstillende utbytte sånn ut i fra lovverket handler jo om at de skal ha samme de mulighetene for å nå målene sine, på sitt nivå, som de andre elevene har på sitt nivå i klassen»*. Anne peker på at tilfredsstillende utbytte er et stort og diffust begrep som rommer mange vurderinger: *«Altså det baseres på mange faktorer. Det baseres på kompetansemålene, på kartleggingene skolene har gjort, på klassen i sin helhet, hvordan skolen organiserer seg. Det er mange faktorer som spiller inn»*. Frida er også opptatt av at det er flere faktorer som spiller inn når det er snakk om tilfredsstillende utbytte. Hun sier følgende: *«Altså man må se på helheten i barnets situasjon. Det med helheten så tenker jeg både faglig utvikling, trivsel og hele pakken i forhold til om dette er godt nok da»*. I likhet med Frida, er Bent opptatt av at eleven har hatt en utvikling for å kunne snakke om et tilfredsstillende utbytte: *«Du skal på en måte dokumentere at eleven har hatt fremgang (...) Det skal være en type utvikling»*.

Ut i fra dette ville jeg høre om informantene opplever om skolene og PPT har lik forståelse av betegnelsen tilfredsstillende utbytte. I denne sammenheng stilte jeg spørsmålet: **«Opplever du at skolene og dere har ulik forståelse av hva tilfredsstillende utbytte innebærer?»** Her svarer

Bent ganske fort: «*Det er jeg ikke sikker på*». I motsetning til Bent, er Frida mer sikker i sin uttalelse: «*Nei, det tror jeg ikke. Nei, der er vi ganske enige tror jeg*». De fire andre svarer ganske motstridende i forhold til Frida, og peker på at det kan være forskjell på de ulike skolene. Dina svarer blant annet følgende: «*Ja, både og. Det varierer veldig fra skole til skole også faktisk*». «*Egentlig ikke, men det kommer jo så klart litt an på skolene, ikke sant, hvordan de er organisert*», uttaler Anne. Ettersom flertallet av informantene opplever at det er litt ulik forståelse av tilfredsstillende utbytte, ønsket jeg å gå dypere inn på dette. Her nevnte de fire informantene at skolens rammer for tilpasset opplæring, og mulighetene til å prøve ut tiltak er en viktig faktor for hva som er tilfredsstillende. Carine sier blant annet: «*Det handler mye om ledelsen på skolene og lærerne, at de vurderer det sammen (...) Kan vi gjøre andre tilpasninger, og er dette tilfredsstillende?*». Elise uttaler mye av det samme som de andre, men nevner også skolens ansvar: «*Men det man opplever ofte er jo gjerne at skolene skulle klart å ivareta elevene bedre*».

Gjennom intervjuene kommer det frem at alle informantene er opptatt av skolenes arbeider før henvisningene. Her nevnte de at skolene må ha kartlagt og testet ut tiltak innenfor den ordinære opplæringen. Dette burde videre komme tydelig frem i henvisningen til PPT. Bent sier blant annet følgende: «*I den pedagogiske rapporten må man redegjøre for hva de har gjort av tiltak for å lykkes med tilpasset opplæring, at den skal være god nok*». Dina nevner mye av det samme som Bent: «*Det må dokumenteres hva som er problemet og hva slags tiltak som de har satt inn, og evaluert det da, før de tar det videre til oss. Sånn at det ikke blir en sånn lavterskel, ikke sant*». Videre nevnte alle informantene at de har faste kontaktmøter med de ulike skolene. Her har de mulighet til å drøfte ulike elever før de eventuelt blir henvist videre til utredning av PPT. Anne uttaler følgende: «*Så vi er ganske tett på skolene da, og er opptatt av å gi de tjenester sånn at de kan ha noen å spørre*». Flertallet av informantene nevner at man gjennom disse møtene har mulighet til å bistå skolen med kompetanseheving. Carine sier blant annet: «*Det er jo veldig i tiden det der å tenke mer systemisk, at man ikke bare ser på evner og forutsetninger, men også systemet rundt individet*».

Når vi var inne på spørsmålet om tilfredsstillende utbytte, uttalte alle informantene at dette i stor grad henger sammen med den enkelte skole og strukturene ved skolen. Anne sier følgende: «*Det vi ser er at spesialundervisning på en skole, er ikke nødvendigvis det på en annen skole*». Elise ordlegger seg nesten helt likt som sin kollega: «*Det er jo forskjell på hva som kan være spesialundervisning på den ene skolen til den andre skolen*». Frida nevner nesten det samme som de andre, og peker på skolenes rammer: «*Så rammebetingelsene, det*

strukturelle rundt har jo noe å si, absolutt ja». «Det har mye med struktur og mye med kulturen på skolen å gjøre», sier Dina. Carine uttaler i likhet med de andre at ledelsen og strukturene ved de ulike skolene, er avgjørende i spørsmålet om tilfredsstillende utbytte. Anne oppsummerer ganske tydelig: «Så definisjonen av tilfredsstillende opplæring, den er jo forskjellig, avhengig av hvordan skolene er organisert. Der har du kontekst, system og organisering som er helt avgjørende». Bent er nokså samstemt med de andre informantene, men formulerer seg litt annerledes: «På de gode skolene har man jo strukturer som gjør at man legger frem bekymringene i et ressursteam eller administrativ gruppe med en koordinator som tar det tilbake eller som løfter det videre».

Gjennom intervjuene nevner et par av informantene at spørsmålet om spesialundervisning også er koblet opp imot økonomiske forhold. De peker på at økonomi ikke skal være en faktor i dette arbeidet, men at man noen ganger tar det i betraktning. Elise uttaler blant annet: *«Hvis vi ser at skolene ikke klarer å ivareta elevene ut fra de generelle rammene som finnes så ender det ofte med spesialundervisning. Og igjen er det selvfølgelig avhengig av økonomien, men det skal jo ikke vi tenke på»*. Anne nevner også økonomiske forhold og at man tar dette i betraktning, ettersom man binder opp ressursene til skolen. Hun sier følgende: *«Skolene har jo sitt budsjett og vi vurderer jo ikke ut i fra økonomi på en måte..»* Anne fortsetter: *«Så når vi gir spesialundervisning til noen av de skolene ber om, jo strammere blir jo planen deres, jo mindre muligheter til tilpasset opplæring får dem, for da binder de opp ressursene sine i spesialundervisning»*.

Angående spørsmålet om tilfredsstillende utbytte, er alle informantene tydelige på at man ikke snakker om et optimalt utbytte. Anne formulerer seg blant annet følgende: *«For hva er vel tilfredsstillende? Tilfredsstillende er ikke sånn at alle elever skal gå ut med 4'ere og 5'ere i snitt, sånn er det jo ikke»*. Videre legger hun til: *«For noen innebærer det å få 2'ere, for andre 4'ere»*. Carine og Dina peker på mye av det samme som Anne. Carine sier: *«2'er og 3'er jo en karakter det også»*. *«Dårlige karakterer utløser ikke spesialundervisning. Det er mange elever som får 2 eller 3, og sånn skal det være»,* uttrykker Dina. Videre knytter Dina tilfredsstillende utbytte også opp imot elevenes evner og forutsetninger for å lære, og snakker om grader av utbytte: *«At man ligger under middels, men under middels.. som sagt når det gjelder læreforutsetninger, kan man ligge i nedre delen av skalaen»*. Bent uttaler mye av det samme som sine kollegaer, og kobler også læringsutbyttet til elevens evner og forutsetninger. Han nevner også at alle elever ikke har mulighet til å oppnå høyest mulig grad av utbytte: *«Det er ikke alle som skal komme så høyt som mulig heller, noen må bare ha hjelp til å trives*

med den de er og akseptere resultatene man får». Frida uttaler også at alle ikke kan oppnå høyeste grad av utbytte, og sier følgende: *«Det å være god nok, det er tilfredsstillende».* Informantene er videre ganske samstemte om at det ofte er vanskelig for foreldrene å forstå at elevene ikke skal få et optimalt utbytte, men at tilfredsstillende er godt nok.

Videre var jeg interessert å høre om hvordan informantene opplever at lovverket fungerer, særlig med tanke på formuleringen tilfredsstillende utbytte. Her var informantene litt delt i sine uttalelser. Anne sier: *«Det er jo litt diffust, ikke sant? Det er jo ingen klare retningslinjer. Hva er tilpasset opplæring, hva er spesialundervisning, hvor går grensa, hva skal til?».* Dina og Frida peker også på at lovverket kunne vært tydeligere. Dina nevner blant annet følgende: *«Altså tilfredsstillende, hvordan skal man vurdere det?».* Videre er de samstemte om at man arbeider med mennesker, og at vurderingen derfor er svært individuell. *«Så klart kan man kanskje alltid være tydeligere, men samtidig så tenker jeg når du jobber med mennesker så må det alltid være rom for skjønn»*, sier Frida. Dina er nesten lik i sin uttalelse og sier: *«Målet er jo en skjønnsmessig vurdering likevel fordi det er.. Det er mange faktorer som spiller inn. Både individuelle og miljømessige faktorer som man må vurdere ut i fra, og da tenker jeg tilfredsstillende er relativt dekkende».* Selv om Anne peker på at det er vanskelig å arbeide med betegnelsen tilfredsstillende utbytte, ser hun likevel at Veilederen til spesialundervisning har gjort ting klarere: *«Jeg føler at man er på vei mot noe mer litt ryddig da».* De andre informantene nevner også dette, og peker på at de bruker den mye.

For at lovverket skulle vært enklere å anvende, peker Anne på at man eventuelt måtte gått inn og definert hva man skal kunne på de ulike trinnene. Men ser også utfordringer med denne løsningen, knyttet opp i spennet man har av elever i utvikling. Videre er tre av de andre informantene mer samstemte om at lovverket i stor grad fungerer. Carine sier: *«Heller at det er tilfredsstillende utbytte enn optimalt som står i loven».* Bent er tydelig i sin formulering og uttaler: *«Jeg tenker jo søren meg at det er gode formuleringer og at det er vår oppgave og forståelse, vår praksis for å følge det opp som jeg tenker det skorter litt på da».* Elise peker også på at lovverket er nokså greit formulert, og legger til: *«Jeg tror at det å innføre sånne generelle kriterier forringer prosessen med vurderinga litt. Jeg er veldig for den individuelle vurderinga av hvert enkelt barn».*

5.1.2 Vurdering av utbytte

Gjennom intervjuene ville jeg høre mer om selve vurderingen informantene faktisk må gjøre i forhold til elevens tilfredsstillende utbytte. Her stilte jeg spørsmålet: **«Hvordan går dere frem for å vurdere henvisningene dere mottar?»** Flertallet av informantene svarte at de går bredt ut for å innhente så mye informasjon som mulig rundt eleven. Frida sier blant annet følgende: *«Jeg begynner å gå i bredden så anamnesen er som et puslespill (...) Og det er ikke sikkert alle brikkene faller på plass, men nok til å gi oss et bilde»*. Dina peker på at de også har en bred utredning av eleven som består av ulike elementer: *«Vi har jo en utredning selv med testing av evner, så er det jo observasjon, samtale med foreldrene, samtale med eleven»*. I utredningsfasen er alle informantene svært samstemte med Dina om hvilke elementer som er nødvendige å bruke, for å få en større innsikt i utfordringene omkring eleven. Videre kom informantene mer inn på hva som er grunnlaget for å kunne vurdere om en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke. Her uttaler Bent ganske fort: *«Det er så mange elementer som avhenger av det»*. Samtidig var informantene opptatt av at det er en skjønnsmessig vurdering, ettersom man arbeider med mennesker. Frida uttaler følgende: *«Det går jo veldig på skjønn. Så det er ikke noen kriterieliste»*. Informantene nevner videre hvilke elementer som de tar i betraktning vedrørende vurderingen av utbyttet. Her nevnte de blant annet: Kompetansemål, utbytte sammenlignet med jevnaldrende elever, sosiale ferdigheter og læringsmiljø.

Et av de vurderingsgrunnlagene som tydelig skilte seg ut hos informantene i forhold til elevens læringsutbytte var kompetansemålene. Alle informantene anser kompetansemålene som et viktig vurderingsgrunnlag, men de har litt ulik tilnærming til hvordan de bruker dem. Anne og Carine er ganske samstemte i sin tilnærming til kompetansemålene. Anne uttaler ganske fort: *«I bunn så ligger jo Kunnskapsløftet, med kompetansemålene i fagene»*. Begge nevner at de bruker kompetansemålene aktivt til å måle læringsutbyttet til elevene som er henvist. Anne forteller videre: *«Vurderingen om eleven har et tilfredsstillende utbytte eller ikke avhenger av om man kan følge kompetansemålene»*. I forhold til kompetansemålene peker de samme informantene også på at de gjerne knytter elevens læringsutbytte til de lokale læringsmålene ved de ulike skolene. Carine sier følgende: *«Skolene har jo operasjonalisert disse kompetansemålene inn i sin undervisning, sånn at det er jo ikke helt uvesentlig å se hva slags opplæringsmål skolen har på sin lokale variant»*.

De fire andre informantene nevner ikke de lokale læremålene, men ser også kompetansemålene som et viktig element vedrørende elevens læringsutbytte. Likevel har de

en annen innfallsvinkling til anvendelsen av kompetansemålene enn de to andre. Disse informantene peker på at vurderingen i forhold til kompetansemålene, er lærernes eller skolens oppgave. Bent sier følgende: *«Vi vet jo noe om hva som står i kompetansemålene (...) men om vi bruker den som en oppslagsbok, og om vi har den med oss ut osv., jeg gjør jo ikke det»*. Videre legger han til: *«Det skyver jeg på en måte litt tilbake til skolen, og tenker at det er skolens oppgave. Det er jo først og fremst de som kan sjekke ut graden av måloppnåelse»*. Frida uttaler mye av det samme som Bent: *«Så jeg er avhengig av dialog med lærerne. Fordi det er de som er pedagoger og jeg forutsetter at det er de som er eksperter og til en hver tid vet hvor det barnet ligger hen»*. Dina og Elise er ikke like bastante i sine formuleringer, men er samstemte om at det er lærernes oppgave å vurdere graden av måloppnåelse og at dette burde fremgå av den pedagogiske rapporten. *«Kompetansemålene er et godt utgangspunkt da. Så da ber vi ofte om det i pedagogisk rapport, at de slår opp i kompetansemålene og kikker etter»*, forteller Elise.

Alle informantene uttrykte også at mange av kompetansemålene er vide og rommer mye. I denne sammenheng pekte de på at elevene har et stort handlingsrom for å kunne oppnå en viss grad av måloppnåelse. Anne sier blant annet: *«Målene i seg selv er jo ganske vide. Det er jo for at man skal ha rom for å gjøre tilpasninger»*. Videre peker informantene på at de snakker om grader av måloppnåelse og at kompetansemålene gir rom for dette. Bent er tydelig her: *«Fra det laveste nivået til det øverste nivået så er det jo et visst spenn. Det er mange som kan jobbe med lavere form for måloppnåelse innenfor kompetansemålene»*. *«Altså jeg tenker at man må jo ikke være prikk lik på kompetansemålene, men overveiende så ligger barnet innenfor»*, uttaler Frida. Carine uttrykker også dette, og peker på at grensen går der eleven ikke kan arbeide med de kompetansemålene resten av trinnet arbeider med. Anne og Dina peker særlig at det må være snakk om ganske store avvik. Dina sier: *«Kompetansemålene det er jo en indikator. Det må være et ganske stort sprik da, mellom det som er forventet på det nivået man er aldersmessig og det som foreligger av kartlegginger»*. Anne er tydelig i sin formulering: *«Jobber vi med tredjeklassebøker/pensum i syvende klasse så er det spesialundervisning»*.

Gjennom intervjuene ble det tydelig at informantene i vurderingen av læringsutbyttet, vektlegger elevens prestasjoner sammenlignet med andre elever på trinnet. Her nevner de at de tar utgangspunkt i kompetansemålene for trinnet, og vurderer utbyttet til den aktuelle eleven i forhold til resten av trinnet. *«Du er innfor når man jobber mot de samme kompetansemålene trinnet jobber med»*, uttaler Carine. Bent formulerer seg ganske likt: *«Vi*

må vurdere resultatene opp imot rammene for det trinnet eller den klassen». Dette er alle informantene svært samstemte om. I denne vurderingen vektlegger særlig Frida og Bent at det bør være en utvikling hos eleven. Videre er alle informantene opptatt av hvordan eleven klarer å nyttiggjøre seg av undervisningen. Anne uttaler følgende: «Vi ser hele tiden på i hvilken grad eleven kan nyttiggjøre seg av den undervisningen som er eller om de da må jobbe med noe helt annet». Hun fortsetter: «De elevene vi tilrår spesialundervisning er jo primært de elevene som ikke klarer å følge det resten av klassen jobber med». Anne og Dina nevner at lærere ofte vurderer elevene ut fra lærebøkene trinnet bruker og at dette ikke alltid gjenspeiler kompetansemålene like godt. «Det som ofte er veiledende er ofte læreboka da, i for stor grad», uttaler Dina.

Videre peker blant annet Elise på at de faglige kravene særlig øker i overgangen fra 4. til 5. trinn, og at spørsmålet vedrørende elevens tilfredsstillende utbytte kan bli tydeligere her. Dina uttaler mye av det samme som Elise og legger til: «De første årene, fra første til fjerde, så er man litt forsiktig å vurdere det her med spesialundervisning fordi barn utvikler seg i ulik takt». Informantene er nokså samstemte omkring dette. De peker på at det kan være enklere å vurdere utbyttet til eleven i overgangen til storskolen, ettersom de faglige kravene øker tydeligst her. Gjennom intervjuene uttalte flere av informantene at det ofte er enklere å vurdere tilfredsstillende utbytte på ungdomsskolen kontra barneskolen. Dette knyttet flere av informantene særlig til karakterene, og at det blir ganske synlig hvis en elev strever. Carine sier blant annet: «På ungdomsskolen er det ikke så vanskelig å tenke på en måte, for man ser det i forhold til karakterene på en måte» Anne og Dina nevner også at det kan være enklere å vurdere elevens tilfredsstillende utbytte på ungdomsskolen, og knytter dette særlig til karakterer og de faglige kravene som stadig økes. Anne uttaler: «Når de skal karaktersette, det er jo på en måte da man ser det.. Er det mulig å vurdere eleven og sammenligne ut i fra de normative kravene?». Videre forteller Anne at man på barneskolen har et større rom for å gjøre tilpasninger innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Gjennom intervjuene ville jeg høre hvordan informantene tar hensyn til elevens sosiale ferdigheter og læringsmiljø i vurderingen av tilfredsstillende utbytte. Her nevner flertallet av informantene eksplisitt at de tar utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen. Elise uttaler følgende: «Vi kan bruke den i saker som ikke er store fagvansker. Der det er store atferdsproblemer for eksempel. Da kan man absolutt bruke den som en type legitimering». Bent, Carine og Dina nevner også den generelle delen, og peker på at de ikke aktivt slår opp i den. De uttaler at de vet hva den inneholder og kan bruke det som et utgangspunkt. Anne

bruker også den generelle delen, men nevner at hun også tar skolens planer og føringer i forhold til det sosiale i betraktning. «Ja, vi ser på den også, men det er klart at vi skal jo vurdere avhengig av skolens arbeid i forhold til læreplanen til det og ikke sant», uttaler hun. I tillegg til den generelle delen peker Elise på at hun knytter vurderingen av elevens sosiale ferdigheter til kompetansemålene i fagene. Dette gjør Frida også. De peker på at det er en rekke handlingsverb knyttet til det sosiale i mange av kompetansemålene. Dina og Carine uttaler at det kan være vanskelig å vurdere elevens sosiale ferdigheter, ettersom det ikke er tydelige kompetansemål som omhandler dette.

Alle informantene nevnte også at elevens sosiale ferdigheter og fungering i læringsmiljøet ofte har en sammenheng med elevens faglige utvikling. Frida sier blant annet følgende: «Altså man kan ikke lære hvis man ikke har det godt med de andre, hvis man ikke fikser det sosiale, så fikser du ikke det faglige, og motsatt.. Det er veldig stor sammenheng der». Dette nevner også flere av de andre informantene. Dina uttaler: «Men akkurat det der med sosiale ferdigheter blir så tydelig, for det tar så mye plass.. og så mye bort fra læringa, når man ikke har de ferdighetene som skal til». Ut fra dette ville jeg vite mer om hva som eventuelt var mest styrende i forhold til vurderingen av tilfredsstillende utbytte, kompetansemålene i fagene eller elevenes sosiale ferdigheter og fungering i læringsmiljøet. I denne sammenheng var informantene delt i sine uttalelser. Anne og Carine er veldig samstemte. De peker på at elevens faglige prestasjoner målt ut i fra kompetansemålene, som er den mest avgjørende faktoren i vurderingen av tilfredsstillende utbytte. Frida opplever også at elevens faglige ferdigheter er sterkt vektlagt, men er ikke enig i dette selv. «Jeg ser jo godt på mange at sosiale ferdigheter må vike for faglige kompetansemål, og det syns jeg er tragisk. Jeg tenker det er like viktig for læringsmiljøet at barnet trives og har det godt med seg selv og andre», uttaler hun. Bent peker også på sammenhengen mellom ferdigheter i fag og elevens sosiale fungering, men vektlegger i likhet med Frida viktigheten av det sosiale. Han uttaler følgende: «Men sosial ferdighet/mestring det henger jo veldig sammen hele veien, og når man kommer til stykket så er det jo det vi skal overleve av når man blir voksen». Elise og Dina var ikke like tydelige i sine formuleringer, og peker på at det er svært individuelt.

5.1.3 Diagnoser/vansker

Gjennom intervjuene var jeg videre opptatt av å høre om en diagnose eller vanske lettere utløser spesialundervisning. I denne sammenheng stilte jeg spørsmålet: **«Har eventuelle diagnoser/vansker noe å si i forhold til om du gir tilråding om spesialundervisning eller ikke?»** På dette spørsmålet var informantene svært samstemt. Carine svarte: *«Nei, det har ingen ting å si, det er mange barn som har diagnoser som ikke har spesialundervisning også, så det er ikke noe automatikk i at du får spesialundervisning hvis du har en diagnose»*. Anne er også klar i sitt svar: *«Diagnose i seg selv er ikke lik ja til spesialundervisning, det er det ikke»*. Bent nevner også at diagnoser ikke automatisk utløser spesialundervisning, men peker på at en eventuell diagnose kan påvirke vurderingen: *«Vi skal jo egentlig ikke bry oss om diagnoser eller ei, men så klart det påvirker oss»*. Dette nevner ingen av de andre informantene, men de er klare på at diagnoser ikke direkte utløser spesialundervisning.

Bent og Dina peker videre på at skolene ofte kan ha en annen oppfatning knyttet til diagnoser og spesialundervisning. Bent uttaler: *«Min oppfatning er at skolene tenker sånn at det er en logisk sammenheng mellom diagnose og rettigheter, og behovet om spesialundervisning»*. Dina nevner mye av det samme som Bent, og snakker om hvordan skoler ofte misforstår dette: *«At hvis man har en form for diagnose.. så har man på en måte krav på spesialundervisning. Det er jo på en måte misforstått da»*. Anne nevner også skolens rolle i forhold til om diagnosen utløser spesialundervisning eller ikke: *«Vi kan for eksempel ha elever med AD/HD-vansker eller lese- og skrivevansker eller dysleksi som får spesialundervisning, men vi kan også ha elever med samme type diagnoser som ikke har spesialundervisning»*. Videre legger hun til: *«Så det kommer helt an på om skolene klarer å ivareta dem innenfor sin ramme»*.

Gjennom alle intervjuene ble det tydelig at informantene er opptatt av hva den enkelte eleven får til og hva som hindrer eleven i å lære. Ikke hvorvidt eleven har en diagnose eller ikke. Bent er tydelig i sin formulering: *«Det kan hende eleven må ha spesialundervisning, men ikke på grunn av diagnosen. Det er jo en generell beskrivelse av en gruppe mennesker. Det er den enkelte personen det handler om og hvordan den fungerer som skal utløse retten»*. Dina svarer nesten det samme som Bent: *«Med det er jo hva eleven faktisk får til, og hvordan den gjør det på kartlegginger, som sier noe om det her er noe som praktisk lar seg tilrettelegge da, uavhengig av den lærevansken»*. Hun fortsetter: *«Så jeg tenker hvordan den vansken kommer til uttrykk hos det aktuelle barnet har størst betydning»*. Dette nevner også de andre informantene. Videre peker de på at elever som ikke har en diagnose også kan utløse

spesialundervisning, fordi den ikke kan nyttiggjøre seg av den undervisningen som foregår i klasserommet. Frida er opptatt av at det må være en individuell vurdering, uansett diagnose eller ikke: *«Altså det er ikke diagnosen som gir spesialundervisning, det må være en individuell vurdering. Det er den beskrivende delen av hva barnet strever med som er viktig i vurderingen.. Og på hvilken måte det hindrer barnet i å lære».*

I utredningsfasen nevner alle informantene at de er opptatt av gode kartleggingsverktøy og resultatene av disse. Dina fremhever at testresultatene har mye å si i spørsmålet omkring ulike vansker: *«Hva testresultatene sier i forhold til vansker på noen områder vi måler, det veier jo tungt».* Bent, Carine, Dina og Elise knytter særlig kartleggingsresultatene til normalfordelingen. Elise uttaler: *«Vi ser jo det opp imot kritisk grense, og om de ligger over eller under dette».* Carine er ganske samstemt med sin kollega og omtaler hva som er normalt: *«Skårer man kanskje i det nedre sjiktet av normalvariasjonen, så er det innenfor det som er normalt».* Dina peker på mye av det samme: *«Du må tenke på å legge til rette for de som befinner seg ganske langt ut på hvert ytterpunkt. Man må legge til rette for dem, det er lovfestet innenfor tilpasset opplæring».* Bent nevner også at det å ligge i nedre sjiktet av normalvariasjonen, må betegnes som normalt og at dette går innenfor rammene av tilpasset opplæring. Frida peker også på dilemmaet mellom hva som er ordinær opplæring og spesialundervisning. Hun uttaler: *«Jeg tenker at noe av vår vurdering går jo på i hvilken grad dette hindrer barnet eller skaper vansker, eller er såpass store utfordringer at dette blir en belastning. Det er da jeg tenker vi er på et skjæringspunkt i forhold til tilpasning kontra spesialundervisning».* De andre informantene er også opptatt av hvor mye en vanske eller diagnose påvirker elevens utvikling, og at denne avgjørelsen er viktig for elevens opplæring.

Gjennom intervjuene var jeg videre interessert å høre hva informantene mener veier mest når de skal avgjøre om en elev trenger spesialundervisning. Her spurte jeg for behovet om spesialundervisning er mer knyttet til fagrelaterte-vansker på den ene siden, eller mer atferdsrelaterte-vansker på den andre siden. I denne sammenheng var informantene svært delte i sine uttalelser. Carine uttaler ganske fort: *«Eh, lærevansker.. Fordi atferdsvansker.. det betyr jo kanskje ikke at du ikke kan nå målene hvis du har atferdsvansker».* Videre peker hun på at elever med atferdsvansker heller trenger mer tilpasning innenfor det ordinære. Anne er litt usikker, men peker også på det faglige i likhet med Carine: *«Det er jo kanskje enklest å vurdere i forhold til fagrelaterte-vansker, for det blir så konkret i forhold til hva skolen jobber med da».* Elise har en annen tilnærming til dette, og peker på at mer atferdsrelaterte-vansker lettere kan utløse spesialundervisning: *«Min erfaring er jo at de elevene som har*

atferdsvansker og som gjør det vanskelig for læreren å ta vare på de andre elevene, har selvfølgelig lettere for å utløse spesialundervisning enn de som ikke forstyrrer». Bent nevner litt av det samme som Elise: «Jeg tror kanskje at det er sånn at atferd som er truende for skolen, hvor man ikke aner hva man skal gjøre, så tror jeg kanskje det lettere fører til spesialundervisning». Likevel fremhever han at dette ikke alltid er den beste løsningen for eleven det gjelder, men at det kan lette lærerens jobb i klasserommet. Videre peker han også på at det med atferdsutfordringer er noe som er vanskelig å ta stilling til. Han fremhever at atferdsproblematikk er ganske typisk for elever som er på vippepunktet, mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Dina og Frida er ikke like direkte i sine uttalelser, ettersom det er svært individuelt.

Videre ville jeg dykke enda dypere angående spørsmålet om diagnoser/vansker. Dermed spurte jeg om informantene tenker at det er enkelte diagnoser/vansker som lettere kan utløse spesialundervisning enn andre. I denne sammenheng var også informantene litt delt i svarene sine. Anne og Dina svarte ganske likt, Anne uttalte: *«Nei, altså det er veldig individuelt»*. Videre var de andre informantene ganske samstemte. Carine sier blant annet følgende: *«På skolesiden så er det jo autismespekter og utviklingshemninger som er helt klare»*. Frida og Elise trekker frem mye av det samme som Carine, men nevner også at AD/HD lettere kan utløse spesialundervisning. Frida sier følgende: *«At barn med type AD/HD-vansker eller autismespekter-forstyrrelse, der er det litt mer sånn, hva skal jeg si.. automatikk eller naturlig, for det har vi så mye erfaring med»*. Videre legger hun til: *«Men jeg vil ikke påstå at noe er en inngangsbillett til spesialundervisning»*. Elise uttaler mye av det samme: *«Det er jo klart at autismespekter-vansker fører lettere til spesialundervisning. Også er det AD/HD hvis det er atferdsvansker»*. Bent knytter også større utviklingshemninger og store evnemessige utfordringer til dette spørsmålet.

Når vi var inne på hva som lettere kunne utløse spesialundervisning, nevnte også flere av informantene hva som ikke automatisk utløser spesialundervisning. Et område flertallet kom inn på i denne sammenheng var dysleksi-diagnosen. Anne uttalte følgende: *«Tidligere har det vært en trend i kommunen at elever med dysleksi fikk spesialundervisning fordi de hadde en diagnose, men så gikk man bort fra det, for her er det snakk om å lære seg å bruke kompensatoriske hjelpemidler»*. Dina peker også på at dette er en livsvarig vanske, og at man bør prøve å tilrettelegge slik at eleven kan nyttiggjøre seg av ulike hjelpemidler. Carine nevner mye av det samme, og legger til: *«Dysleksi gir vi ofte ikke spesialundervisning for, men vil heller at skolen legger til rette for intensive lesekurs innenfor det ordinære»*.

5.2 Tydeliggjøring av funn

Som man kan se av gjennomgangen ovenfor, har jeg gått ganske bredt ut i den første delen av analysen. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom det er relativt lite forskning på denne avgrensede gruppen elever. Ved å gå bredt ut og sette av god plass til analysen, kan jeg danne et grundigere utgangspunkt for å kunne uttale meg om funnene i etterkant. I denne delen av studien vil jeg prøve å sammenfatte og tydeliggjøre mine viktigste funn av datamaterialet. På denne måten kan jeg spisse meg enda mer inn i mot studiens problemstilling, om hvorfor enkelte elever som blir tilmeldt PPT, ikke får tilråding om spesialundervisning. Denne delen følger også studiens tredelte struktur: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker*. For å tydeliggjøre funnene vil jeg benytte et sitat som overskrift til hvert tema. Dette gjør at jeg kan fremheve sentrale funn vedrørende temaet sitatet omhandler, og danne et bedre utgangspunkt for drøftingen.

5.2.1 Tilfredsstillende utbytte

«Det er jo det som er det store, det store spørsmålet egentlig i PP-tjeneste sammenheng» - Anne.

Inntrykket jeg sitter igjen med er at alle informantene mener at tilfredsstillende utbytte er et viktig begrep som er stort og rommer mye. Som sitatet ovenfor belyser, er dette et av de store spørsmålene i PPT. Samtidig opplever jeg at de ikke klarer å gi et entydig svar, på hva som menes med tilfredsstillende utbytte. Likevel ble det mer tydelig hva informantene mener med tilfredsstillende utbytte, når de skulle redegjøre for hva de legger i selve betegnelsen. De peker på flere ulike faktorer som teller når de skal vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen eller ikke. Her nevner de blant annet: Elevens læringsmiljø, trivsel, faglige prestasjoner, utvikling, forutsetninger og behov. To av informantene utalte eksplisitt at det er mange faktorer å ta hensyn til når man snakker om tilfredsstillende utbytte. Videre peker de på at man må foreta en helhetlig vurdering og at man benytter skjønn. Informantene uttalte også at de har kontaktmøter med de ulike skolene, slik at man kan samtale om elever lærerne er bekymret for. På denne måten kan de jobbe tettere på skolene, for å iverksette tiltak innenfor det ordinære. Informantene fremhever også viktigheten av at skolen har gjort grundige kartlegginger, prøvd ut tiltak og evaluert disse innenfor det ordinære i forkant av henvisningen. Her tenker jeg at informantene er opptatt av lærernes/skolens forarbeider før eleven henvises til PPT.

«Det er jo forskjell på hva som kan være spesialundervisning på den ene skolen, til den andre skolen» - Elise

Det er tydelig at skolene og PPT kan ha ulik tilnærming til betegnelsen tilfredsstillende utbytte. Her peker informantene på at dette kan gi utslag i organiseringen den ordinære tilpassede opplæringen, og hvordan man klarer å tilrettelegge innenfor skolens rammer. Informantene fremhever at den enkelte skole har mye å si i vurderingen om tilfredsstillende utbytte eller ikke. Som sitatet ovenfor belyser, er spesialundervisning på en skole ikke nødvendigvis spesialundervisning på en annen skole. Inntrykk jeg sitter igjen med er at den enkelte skole har stor betydning for hva som betegnes som tilfredsstillende. Spørsmålet om man klarer å ivareta den enkelte elev innenfor den ordinære opplæringen, er i stor grad er avhengig av hvilken skole man går på. Her tenker jeg umiddelbart at dette krever stor kjennskap til den enkelte skolen fra de ansatte på PPT. Et par av informantene nevner økonomiske forhold tilknyttet spørsmålet om tilrådning. De uttaler at de ikke skal vurdere ut i fra økonomi, men at de kan ta det med i betraktning ettersom ressurser bindes opp gjennom spesialundervisning. Her tenker jeg at informantene peker på en utfordring vedrørende spørsmålet om tilrådning om spesialundervisning.

«Det å være god nok, det er tilfredsstillende» - Frida

Alle informantene er tydelige på at man ikke snakker om et optimalt utbytte. De peker på at man ikke kan forvente at alle elever skal kunne prestere på høyeste nivå, og at man må regne med at noen elever vil være i nedre del av skalaen. Her tenker jeg at informantene peker på elevenes ulike forutsetninger og evner for å lære, og at dette kan gjenspeile seg i graden av læringsutbyttet til eleven. I denne sammenheng sitter jeg igjen med en oppfatning av at terskelen for å si at noe ikke er tilfredsstillende er ganske stor. Flere av informantene nevner også at enkelte elever etter hvert må akseptere at de ikke kan prestere i samme grad som andre elever, og må få hjelp til å trives der de er. Som sitatet innledningsvis i avsnittet peker på, er det å være god nok tilfredsstillende. Dette sitatet tenker jeg både kan si mye, men også svært lite. Ettersom jeg får inntrykk av at informantene har vanskeligheter med å definere tilfredsstillende utbytte, lurer jeg på hvordan kan de uttale seg om hva som er godt nok? Dette tenker jeg er et sentralt poeng i forhold til spørsmålet om tilrådning.

«Altså tilfredsstillende, hvordan skal du vurdere det?» - Dina

Mitt inntrykk er at informantene er ganske delte i sine uttalelser om hvordan lovverket fungerer, med tanke på formuleringen tilfredsstillende utbytte. Flere av informantene peker på at lovverket kunne vært tydeligere. De nevner at de savner klarere retningslinjer, ettersom

betegnelsen tilfredsstillende kan være diffus. Likevel virker det som om informantene er opptatt av at det skal være en skjønnsmessig vurdering, siden elevene er forskjellige. Dermed kan man ikke operere med faste kriterier eller bruke betegnelsen optimalt utbytte i lovverket. Enkelte av informantene er klare i sine uttalelser, og peker på at lovverket er godt formulert. Her blir det nevnt at det er PPT sin oppgave å forstå og anvende lovverket. Oppfatningen jeg sitter igjen med er at informantene er delt i hvordan formuleringen tilfredsstillende utbytte fungerer, men at de heller ikke har en enkel oppskrift på hvordan man kan gjøre dette tydeligere. Samtidig er det vesentlig å nevne at informantene bruker Veilederen til spesialundervisning, og at den har gjort ting tydeligere.

5.2.2 Vurdering av utbyttet

«Vurderingen om eleven har et tilfredsstillende utbytte eller ikke avhenger av om man kan følge kompetansemålene» - Anne

Informantene går bredt ut i sin utredning for å danne seg et større bilde av eleven. Samtidig vektlegger de at det en er skjønnsmessig vurdering. For å kunne vurdere selve utbyttet til eleven får jeg inntrykk at det er enkelte områder som skiller seg ut. Informantene vektlegger kompetansemålene, sammenligning av utbyttet med jevnaldrende elever, sosiale ferdigheter og læringsmiljøet som viktige vurderingsgrunnlag. Som sitatet ovenfor illustrerer, er kompetansemålene et av vurderingsgrunnlagene alle informantene vektlegger i svært stor grad. Inntrykket jeg sitter igjen med er at alle informantene fremhever kompetansemålene som viktig vedrørende vurderingen av utbytte, men at de har litt ulik tilnærming. Her er to av informantene svært samstemte om at de selv bruker målene aktivt i sin vurdering av elevene. De peker også på at de anvender de lokale læringsmålene i dette arbeidet. Dette tenker jeg kan tydeliggjøre og forenkle deres vurdering av utbyttet. De resterende informantene peker på at de er kjent med kompetansemålene, men at selve vurderingen av måloppnåelsen er lærernes oppgave. Dette tenker jeg umiddelbart er to forskjellige tilnærminger til anvendelsen av kompetansemålene, noe som kan ha betydning for om man får tilråddning eller ikke.

«Fra det laveste nivået til det øverste nivået så er det jo et visst spenn. Det er mange som kan jobbe med lavere form for måloppnåelse innenfor kompetansemålene» - Bent

Alle informantene peker på at mange av kompetansemålene er vide, og at de gir handlingsrom for å kunne opparbeide en viss grad av måloppnåelse. Som sitatet ovenfor tydeliggjør, snakker informantene om et spenn innenfor kompetansemålene, og at lavere grad av måloppnåelse er innenfor ordinær tilpasset opplæring. Inntrykket jeg får er det må være snakk om relativt store avvik fra kompetansemålene for at man skal vurdere om eleven har behov for

spesialundervisning. Informantene vektlegger videre at vurderingen av læringsutbyttet i stor grad også er knyttet til sammenligning av utbyttet til andre elevene på trinnet. Her tenker jeg at informantene ser på hva elevene skal lære og hvilket utbytte elevene sitter igjen med på de ulike trinnene. Dette bruker de som et vurderingsgrunnlag tilknyttet elevens tilfredsstillende utbytte. Dermed handler denne vurderingen om i hvilken grad eleven klarer å følge de andre elevene og nyttiggjøre seg av undervisningen på trinnet. Enkelte av informantene uttaler også at flere lærere vurderer elevene ut i fra lærebøkene, og at de ikke alltid gjenspeiler kompetansemålene i like stor grad. Her vil jeg si at informantene trekker frem et viktig poeng, ettersom læreboka ikke er styrende for hva elevene skal lære.

«På ungdomsskolen er det ikke så vanskelig å tenke på en måte, for man ser det i forhold til karakterene på en måte» - Carine

I gjennomgangen ovenfor kommer det tydelig frem at det kan være enklere å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte etter hvert som de faglige kravene øker. Særlig i overgangen fra fjerde til femte klasse, kan det bli tydeligere om eleven kan trenge spesialundervisning eller ikke. Her tenker jeg at informantene ofte kan avvende vurderingen om spesialundervisning de første årene på skolen, ettersom elevene utvikler seg forskjellig. Videre peker informantene på at det er enklere å vurdere hvorvidt eleven har tilfredsstillende utbytte eller ikke på ungdomsskolen. Dette gjenspeiler også sitatet ovenfor. Her nevner de at vurderingen av utbyttet kan være enklere på ungdomsskolen, ettersom man kan knytte dette opp imot karakterene og at kravene øker. Det at informantene nevner at det kan være lettere å vurdere eleven oppover i skoleløpet, er på en side helt forståelig. Likevel tenker jeg dette kan innebære at mange elever kan motta spesialundervisning for seint.

«Vi kan bruke den i saker som ikke er store fagvansker. Der det er store atferdsproblemer for eksempel. Da kan man absolutt bruke den som en type legitimering» - Elise

Når det gjelder vurderingen av elevenes sosiale ferdigheter og læringsmiljø, kan man se at flertallet av informantene nevner den generelle delen av læreplanen i dette arbeidet. Som sitatet ovenfor illustrerer, anvender man den generelle delen som en slags legitimering der det ikke er store fagvansker. Ut fra dette sitter jeg igjen med en oppfatning av at informantene vet hva den generelle delen inneholder, men at de ikke aktivt bruker den i vurderingen. I denne sammenheng peker enkelte av informantene på at det kan være vanskeligere å vurdere elevens sosiale ferdigheter, ettersom man ikke har egne kompetansemål som omhandler dette. To av informantene vektlegger kompetansemålene i fagene til å vurdere elevens sosiale sider, ettersom disse inneholder handlingsverb knyttet til sosiale aspekter. Her får jeg inntrykk av at

informantene ser på helheten av læreplanen, og ser sammenhengen mellom det faglige og det sosiale. En av informantene nevner at hun også anvender skolens føringer og planer i vurderingen av hvordan eleven fungerer sosialt og i læringsmiljøet.

«Jeg ser jo godt på mange at sosiale ferdigheter må vike for faglige kompetansemål, og det syns jeg er tragisk. Jeg tenker det er like viktig for læringsmiljøet at barnet trives og har det godt med seg selv og andre» - Frida

Informantene peker at elevenes sosiale ferdigheter og hvordan de fungerer i læringsmiljøet ofte har stor sammenheng med elevens faglige utvikling. Flere nevner at elevene kunne oppnådd tilfredsstillende utbytte innenfor kompetansemålene hvis eleven ikke hadde hatt sosiale utfordringer i læringsmiljøet. Her tenker jeg at informantene vektlegger hvordan eleven fungerer og trives i læringsmiljøet. Videre kan man se at informantene er delte i sin opplevelse av hva som veier tyngst i forhold til tilrådning om spesialundervisning. Sitatet ovenfor synliggjør at sosiale ferdigheter ofte må vike for den faglige kompetansen til elevene. Inntrykket jeg får er at flere av informantene vektlegger elevens faglige prestasjoner opp imot kompetansemålene, men som det kommer frem av sitatet, at læringsmiljøet er like viktig i denne vurderingen. Videre påpeker enkelte av informantene også at det er en svært individuell vurdering og at det kan være vanskelig å uttale seg om.

5.2.3 Diagnoser/vansker

«Diagnose i seg selv er ikke lik ja til spesialundervisning, det er det ikke» - Anne

Sitatet ovenfor belyser hvordan informantene vurderer en eventuell diagnose eller vanske i forhold til spesialundervisning. Jeg får inntrykk av at informantene er ganske samstemte om at en diagnose i seg selv ikke utløser spesialundervisning. En av informantene nevnte likevel at en eventuell diagnose kan påvirke vurderingen, selv om det ikke skal gjøre det. Her tenker jeg at informantene har et stort perspektiv på sin rolle som PP-rådgiver, ettersom han nevner at en eventuell diagnose kan påvirke vurderingen. Videre peker enkelte av informantene på at skolene ofte kan ha en annen oppfatning om forholdet mellom diagnoser og spesialundervisning. De nevner at skolene ofte kan tenke at det er en logisk sammenheng mellom en diagnose og tilrådning spesialundervisning. Her tenker jeg informantene trekker frem et sentralt poeng. Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene vektlegger hva eleven får til og hvordan eleven fungerer i den ordinære opplæringen. Dette er mer avgjørende i vurderingen, ikke en eventuell diagnose.

«Hva testresultatene sier i forhold til vansker på noen områder vi måler, det veier jo tungt» - Dina

Videre peker alle informantene på at gode kartleggingsverktøy og resultatene av disse spiller en viktig rolle. Sitatet ovenfor belyser nettopp dette. Informantene peker på at kartleggingene av elevene har mye å si i forhold til resultatet av utredningen. Flere av informantene knytter kartleggingsresultatene opp mot normalfordelingen, og om eleven ligger over eller under en kritisk grense. Min oppfatning er at informantene vektlegger om eleven er innenfor normalvariasjonen. Så lenge han eller hun er innenfor den kritiske grensa, oppfattes dette som normalt. De peker også på at man må legge til rette for at elever kan være på ytterpunktene av normalvariasjonen, ettersom dette faller innenfor den ordinære opplæringen. Inntrykket jeg får er at informantene har et stort perspektiv på hva som faller innenfor ordinær opplæring, og at kartleggingsresultatene har mye å si i vurderingen om spesialundervisning. Informantene vektlegger også graden av vanskene eller utfordringene eleven har, og hvorvidt de kan bli en belastning for eleven. Her tenker jeg at informantene har en krevende oppgave. De må se på balansegangen mellom graden av tilpasninger man kan gjøre, og om vansken eventuelt kan bli en belastning for eleven.

«Jeg tror kanskje at det er sånn at atferd som er truende for skolen, hvor man ikke aner hva man skal gjøre, så tror jeg kanskje det lettere fører til spesialundervisning» -Bent

Informantene er ganske delt i hva de opplever veier mest i forhold til hvilken type vansker som lettere utløser spesialundervisning. De er ganske klare på at faglige vansker ofte utløser spesialundervisning lettere, ettersom det blir så synlig i forhold til det man arbeider med på skolen. På en annen side nevner flere av informantene at mer atferdsrelaterte-vansker lettere kan føre til spesialundervisning, siden dette også kan påvirke læringsutbyttet til eleven. Som sitatet ovenfor belyser, kan mer atferdsrelaterte-vansker lettere føre til spesialundervisning også fordi eleven kan virke utfordrende i den daglige undervisningen i klasserommet. Min oppfatning er at informantene har ulik opplevelse av hvilken type vanske som veier mest i forhold til spesialundervisning. Likevel kan det virke som at atferdsrelaterte-vansker ofte kan føre til tilrådning, på grunn av dette kan gi utslag på elevens faglige prestasjoner og at atferden kan oppleves truende.

«Det er jo klart at autismespekter-vansker fører lettere til spesialundervisning. Også er det AD/HD hvis det er atferdsvansker» - Elise

I forhold til om det er enkelte diagnoser/vansker som lettere kan utløse spesialundervisning, er informantene litt delte i sine uttalelser. Enkelte av informantene opplever ikke at det er enkelte diagnoser eller vansker som skiller seg ut. Men som sitatet ovenfor illustrerer, blir

autismespekter-vansker og AD/DH fremhevet i denne sammenheng. Flertallet av informantene nevner nettopp at autismespekter-vansker, AD/HD og utviklingshemninger er typiske vansker som lettere kan utløse spesialundervisning. De peker på at det ikke automatisk er noen inngangsbillett, men at man opplever en sterkere sammenheng. Inntrykket jeg får, er at dette er vansker som både kan komme til uttrykk gjennom faglige prestasjoner og gjennom den sosiale interaksjonen. Samtidig tenker jeg at dette er vansker som ofte kan diagnostiseres i ulik grad. Informantene var også ganske tydelige på hvilke diagnoser som ikke automatisk fører til spesialundervisning. Her er informantene samstemte om at blant annet dysleksi-diagnosen ikke automatisk fører til spesialundervisning. De peker på at dette er en vanske hvor man bør bruke kompensatoriske hjelpemidler innenfor det ordinære.

6. Drøfting

Ovenfor har jeg presentert og tydeliggjort mine funn av datamaterialet. I denne delen av studien vil jeg nærmere belyse mine funn av analysen, og se dette opp i mot mitt teoretiske utgangspunkt. På denne måten kan jeg drøfte sentrale momenter tilknyttet studiens problemstilling, om hvorfor enkelte elever som blir tilmeldt PPT, ikke får tilrådning om spesialundervisning. Strukturen for drøftingen vil følge studiens tre hovedområder: *Tilfredsstillende utbytte, vurdering av utbytte og diagnoser/vansker*. Dette er store og omfattende områder som på ulike måter bidrar til at jeg kan nærme meg studiens problemstilling. I gjennomførelsen av mine intervjuer ønsket jeg å gå bredt ut, for å kunne danne meg et godt bilde av hvordan PP-rådgiverne tar stilling til om elever har behov for spesialundervisning. Dette valgte jeg å gjøre med tanke på at det ikke er noe særlig forskning på elever som ikke får tilrådning. I drøftingen vil jeg derfor spisse meg mer inn på selve problemstillingen. For å kunne uttale meg om elever som ikke får tilrådning, er jeg også nødt til å omtale elever som får tilrådning. På denne måten kan jeg se det opp i mot hverandre, og dermed tydeliggjøre hvorfor enkelte elever ikke utløser retten til spesialundervisning.

6.1 Tilfredsstillende utbytte

Med utgangspunkt i analysen kan man se at informantene nevner at tilfredsstillende utbytte er et stort og viktig begrep i deres arbeidshverdag. Som nevnt tidligere, er føringene i opplæringsloven kun knyttet til om eleven *ikke har* eller *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998). Denne lovformuleringen mener jeg dermed stiller store krav til PPT sin vurdering og forståelse av betegnelsen: *Tilfredsstillende utbytte*. Likevel opplever jeg at informantene ikke klarer å gi et entydig svar på hva de legger i betegnelsen tilfredsstillende utbytte. Dette mener jeg er oppsiktsvekkende. Det er deres mandat å foreta sakkyndige vurderinger, og avgjøre hvorvidt en elev har behov for spesialundervisning, jf. § 5-3 (Opplæringsloven, 1998). Hvordan kan informantene avgjøre hva som kan kalles for tilfredsstillende, hvis de selv ikke klarer å gi et godt svar på dette? Her kan informantenes ulike tilnærming til hva som er tilfredsstillende, ha betydning for de elevene som står på vippen til å få tilrådning om spesialundervisning. Samtidig tenker jeg at vanskelighetene med å redegjøre for hva som er tilfredsstillende, kan henge sammen med vektleggingen av det pedagogiske skjønnet i vurderingen om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8).

Selv om informantene ikke er like tydelige i sin redegjørelse av tilfredsstillende utbytte, peker de likevel på flere ulike faktorer tilknyttet denne betegnelsen. Her nevnte de blant annet:

Læringsmiljø, trivsel, faglige prestasjoner, utvikling, forutsetninger og behov. Dette mener jeg er vesentlige faktorer i forhold til betegnelsen tilfredsstillende utbytte. Som jeg omtalte tidligere, peker Nilsen (2008) på at behovet for spesialundervisning handler både om forhold ved den ordinære opplæringen og forhold ved eleven (Nilsen, 2008, s. 121). Faktorene informantene nevner tenker jeg både gjenspeiler forhold ved den ordinære tilpassede opplæringen og forhold ved eleven. Læringsmiljø, trivsel, faglige prestasjoner og utvikling er forhold som både kan knyttes til den ordinære opplæringen og til eleven. På denne måten kan informantene ta hensyn til i hvilken grad skolene har mulighet til å gjøre tilpasninger innenfor det ordinære for å ivareta elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Videre opplever jeg at informantene også vektlegger forhold ved eleven som kan gjøre at tilpasninger i ordinær opplæring ikke er tilstrekkelig. Dette innebærer som sagt en forståelse av at elevens evner og forutsetninger for å lære er begrenset, og at man dermed ikke kan løse disse utfordringene innenfor rammene av det ordinære tilbudet (Hausstätter, 2012, s. 28). Ut av dette kan man se at informantene tar flere ulike faktorer i betraktning når de skal avgjøre hvorvidt en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke. Dette er igjen det er spennende å se opp imot deres vanskeligheter med å definere hva tilfredsstillende utbytte innebærer. Her tenker jeg informantene både er opptatt av de ulike faktorene, og vektleggingen av det pedagogiske skjønnet. På denne måten handler spørsmålet om tilrådning om en balanse mellom ulike faktorer og utøvelsen av skjønn.

Gjennom intervjuene ble det tydelig at alle informantene vektlegger skolens forarbeider før henvisningen til PPT. De peker på viktigheten av at skolene har gjennomført grundige kartlegginger av eleven. Videre er de opptatt av at skolen har prøvd ut tiltak og evaluert disse, før man melder eleven til PPT. Samtidig er de opptatt av at resultatene av kartleggingene og de utprøvede tiltakene kommer tydelig frem av den pedagogiske rapporten. Dette er i sterkt samsvar med § 5-4, som jeg redegjorde for i teorigrunnlaget. Der står det at skolene først er forpliktet til å forbedre og prøve ut tiltak innenfor den ordinære opplæringen, før man vurderer behovet for spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Det at informantene fremhever skolens plikt i forkant av henvisningen, opplever jeg som en tydeliggjøring av skolens rolle for kunne forbedre den ordinære tilpassede opplæringen. Ved å ha et evaluerende blikk på den ordinære opplæringen, har lærerne/skolene i større grad mulighet til å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling (Nilsen, 2008, s. 121). På denne måten kan man se at skolens forarbeider før henvisningen til PPT, spiller en vesentlig rolle i vurderingen om eleven får tilrådning om spesialundervisning eller ikke.

Som det fremgår av analysen, har informantene kontaktmøter med de ulike skolene. Det at PP-rådgiverne kan være en del av et slags ressursteam ved skolene, kan som omtalt tidligere bidra til å utvikle et godt samarbeid mellom skolene og PPT (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 102). På denne måten opplever jeg også at informantene vektlegger det systemiske perspektivet. Det systemiske perspektivet handler om at man retter blikket mot samspillet mellom eleven og systemet rundt eleven. Dette gir mulighet for å belyse hvordan samspillet påvirker elevens utvikling i positiv og negativ retning (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 19). Det å drøfte ulike utfordringer rundt elever, og hvordan opplæringen kan tilpasses innenfor det ordinære, tydeliggjør denne systemiske tankegangen. Gjennom kontaktmøtene kan PP-rådgiverne drive kompetanseutvikling med personalet ved skolene. På denne måten har de også muligheten til å redusere omfanget av elever som blir henvist.

Et sentralt poeng som ble tydelig i analysen, var at alle informantene peker på den enkelte skole som svært avgjørende i vurderingen om spesialundervisning. I denne sammenheng nevnte informantene at skolens struktur, rammebetingelser og kultur er faktorer som de tar i betraktning. Her får jeg inntrykk av at informantene vektlegger hvordan man organiserer den ordinære opplæringen, og at dette har betydning for om PP-rådgiverne tilrår spesialundervisning eller ikke. I teorigrunnlaget henviste jeg til Buli-Holmberg og Nilsen (2010) som pekte nettopp på at skolens ulike rammer og strukturer kan ha betydning for elevens utvikling (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 19). Informantene må dermed ta stilling til om skolens struktur og organisering, er hensiktsmessig for eleven som er til utredning. På denne måten må informantene vurdere hvordan skolene tilpasser opplæringen, og om skolene har mulighet til å tilpasse denne ytterligere. Kan det være noe med strukturene eller rammene ved skolen som bidrar til at man ikke kan få til denne tilpasningen? Dette tenker jeg umiddelbart må kreve stor kjennskap til den enkelte skole. Informantene må altså kjenne til hvorvidt skolens organisering er av en art som gjør at man klarer å ivareta elevene innenfor den ordinære opplæringen eller ikke. Hvordan informantene klarer å opparbeide seg denne kjennskapen, opplever jeg som et svært interessant spørsmål.

Gjennom analysen ble det klart at flere av informantene også peker på at skolene og PPT kan ha ulik tilnærming til selve betegnelsen tilfredsstillende utbytte. Informantene nevnte at ulik organisering og tilrettelegging av den ordinære tilpassede opplæringen kan påvirke forståelsen av hva som er tilfredsstillende utbytte. Som det fremgår av Veilederen til spesialundervisning er, kvaliteten på den ordinære opplæringen relevant i spørsmålet om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Ut av analysen opplever jeg at informantene vektlegger

hvordan de ulike skolene klarer å benytte seg av handlingsrommet som ligger innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring. Dette tenker jeg både kan dreie seg om strukturelle forhold ved skolene, men også om ulike forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Som jeg skisserte i det teoretiske rammeverket, opererer man med to ulike tilnærminger til forståelsen og praktiseringen av tilpasset opplæring. Selv om den vide tilnærmingen er tydelig forankret i Kunnskapsløftet og offentlige styringsdokumenter, viser undersøkelser at den smale forståelsen kan være mest utbredte blant norske lærere (Imsen, 2004, s. 65-66; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49). Det at informantene peker på skolens ulike forståelse av tilfredsstillende utbytte, tenker jeg også kan gjenspeile skolens forståelse av tilpasset opplæring. Dette kan igjen få betydning for selve gjennomføringen. Som nevnt tidligere, viste evalueringen av L97 blant annet at man ikke er gode nok til å tilpasse opplæringen, noe som kan føre til en ensformig og til dels mangelfull opplæring (Haug, 2003, s. 47-48). Ulik forståelse og ensformig undervisning, kan dermed være elementer som påvirker kvaliteten av den tilpassede opplæringen. Dette tenker jeg kan gjenspeile skolens forståelse av tilfredsstillende utbytte, noe som kan ha betydning for hvilke elever som får tilråding.

Som det fremgår av analysen, nevner et par av informantene at økonomi er noe de kan ta i betraktning angående spørsmålet om tilråding. Informantene uttalte at dette ikke er avgjørende, men at det noen ganger kan være en del av vurderingen. Dette begrunner de ut fra at man binder opp skolens ressurser når elever får vedtak om spesialundervisning. Her tar altså enkelte av informantene stilling til skolens ressurser for å drive tilpasset opplæring, og at man strammer inn skolens økonomi ved å gi tilråding om spesialundervisning. Som det fremgår av Veilederen til spesialundervisning (2014), kan ingen avvise eller begrense elevens rett til spesialundervisning med begrunnelse i ressurser eller økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6). Det at informantene kan ta skolens ressurser i betraktning vedrørende spørsmålet om tilråding eller ikke, tenker jeg ligger utenfor deres mandat. Det er opp til den enkelte skole hvordan de løser eventuelle økonomiske forholdene en tilråding kan medføre. Som Hausstätter (2012) peker på må man heller flytte fokuset på det overordnende målet om å gi elevene en likeverdig opplæring, enn å konkurrere om midlene (Hausstätter, 2012, s. 32).

I spørsmålet om elevenes utbytte av opplæringen, ble det tydelig at informantene ikke opererer med et optimalt utbytte. De nevner at man ikke kan forvente at alle elever skal kunne prestere på et høyt nivå, og at det dermed er snakke om ulike grader av utbytte. Med bakgrunn i analysen opplever jeg at terskelen for at noe ikke er tilfredsstillende er ganske høy. For meg

virker det nesten som om elevene må prestere under den laveste graden, slik at man nesten ikke kan tale om et utbytte i det hele tatt. Dette innebærer at rommet for hva som betegnes som tilfredsstillende blir relativt stort. Som nevnt tidligere, kan elever som har et visst utbytte av opplæringen også kan ha rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Med utgangspunkt i analysen opplever jeg at dette er svært lite vektlagt hos informantene, ettersom betegnelsen tilfredsstillende utbytte er så vid. Dette kan medføre at elever som oppnår lavere grad av måloppnåelse, og som har et visst utbytte av opplæringen ikke får tilrådning om spesialundervisning. Hvordan dette stemmer overens med intensjonen om en tilpasset og likeverdig opplæring, kan man dermed stille spørsmål ved.

I teorigrunnlaget viste jeg til Hausstätter (2012), som peker på at elever som presterer svakt, av den grunn nødvendigvis ikke har rett til spesialundervisning. Her må man ta hensyn til elevenes ulike evner og forutsetninger, og se hvordan dette kan påvirke elevens læringsutbytte (Hausstätter, 2012, s. 28). Informantene nevner at alle elever ikke kan prestere i like høy grad, og at disse elevene dermed må få hjelp til å akseptere dette. I denne sammenheng nevner en av informantene at det å være god nok, er tilfredsstillende. Men hva vil det si å være god nok, når de selv ikke klarer å redegjøre tydelig for hva som er tilfredsstillende? Dette mener jeg er et sentralt poeng vedrørende spørsmålet om tilrådning. På hvilket grunnlag kan informantene avgjøre at noe er godt nok, når de selv ikke klarer å definere tilfredsstillende utbytte? Her vil jeg påstå at informantene først bør kunne klare å redegjøre for hva som er tilfredsstillende, før de kan si hva som er godt nok. Samtidig tenker jeg at dette igjen henger sammen med det pedagogiske skjønnnet. Ulik vektlegging av skjønnnet kan spille en viktig rolle i forståelsen av hva som er tilfredsstillende. Dette kan ha betydning for hvilke elever som får tilrådning.

Informantene er delte i synet på hvordan lovverket fungerer med tanke på formuleringen tilfredsstillende utbytte. Her nevner flere av informantene at lovverket kunne vært tydeligere. Som nevnte tidligere, peker Nilsen (2008) på at spesialundervisning er svært lite omtalt i Kunnskapsløftet, og at dette kan medføre manglende retningslinjer for de ulike aktørene (Nilsen, 2008, s. 117). Klarere retningslinjer kunne dermed bidratt til en tydeligere og mer lik vurdering rundt behovet om spesialundervisning. Samtidig nevner noen av informantene at Veilederen til spesialundervisning (2014) har gjort ting klarere. Selv om flere av informantene savner tydeligere retningslinjer, er de opptatt av at man ikke kan operere med en slags kriterieliste for å utløse retten til spesialundervisning. De vektlegger at det skal være en skjønnsmessig vurdering. Her tenker jeg at informantene er inne på en viktig side ved behovet for spesialundervisning, og vektlegger elevenes ulikheter. Det at elevene har ulike evner og

forutsetninger for å lære, fører dermed til ulike behov. Enkelte av informantene var også tydelige på at dagens formulering av lovverket fungerer godt. Her nevnte de at det er deres oppgave som ansatt i PPT å forstå og anvende lovverket.

Som man kan se gjennom denne delen av drøftingen, er tilfredsstillende utbytte er stort og omfattende begrep som kan være vanskelig å definere. Dette tenker jeg kan være utslagsgivende for hvilke elever som får tilråding om spesialundervisning, og hvem som blir vurdert til å kunne klare seg innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring. Videre vil jeg nærmere drøfte selve vurderingen PP-rådgiverne foretar.

6.2 Vurdering av utbytte

Når det gjelder selve vurderingen av utbyttet til elevene, kan man ut av analysen se at informantene vektlegger å gå bredt ut for å innhente mest mulig informasjon. På denne måten kan de i større grad danne seg et bilde av situasjonen omkring eleven. Videre er informantene svært samstemte om at vurderingen av utbyttet er en skjønnsmessig vurdering. Dette er i tråd med hva jeg skisserte tidligere. Det er den aktuelle saken og elevens behov som er det sentrale i vurderingen av utbyttet, og man må derfor utøve et pedagogisk skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Informantene trekker frem flere ulike elementer som de tar i betraktning når det gjelder selve vurderingen. Dette er elementer informantene bruker som et slags vurderingsgrunnlag, for å foreta vurderingen av utbyttet til eleven. I denne sammenheng vektlegger informantene: Kompetansemål, utbytte sammenlignet med jevnaldrende elever, sosiale ferdigheter og læringsmiljø. Som jeg gjorde rede for tidligere, skal underveisvurderingen brukes til å vurdere om elevene har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Underveisvurderingen skal uttrykke elevenes orden, oppførsel og kompetanse i fagene, jf. § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Det at informantene vektlegger elementene ovenfor i vurderingen av utbytte, tenker jeg er i godt samsvar med § 3-11.

Det vurderingsgrunnlaget som tydeligst skilte seg ut blant informantene i forhold til elevens læringsutbytte, var kompetansemålene i læreplanen. Gjennom analysen kan man se at alle informantene vektlegger kompetansemålene, ettersom disse er førende for hva elevene skal kunne etter ulike trinn (Dale & Wærness, 2006, s. 17-18). Selv om informantene er samstemte om at kompetansemålene er et viktig vurderingsgrunnlag, har de ulik tilnærming til anvendelsen av målene. To av informantene nevnte at de selv bruker målene aktivt for å vurdere utbyttet til eleven i sin utredning. I dette arbeidet tar de også stilling til de lokale læremålene ved de ulike skolene. De lokale læringsmålene er som nevnt tidligere en

tydeliggjøring av kompetansemålene, og handler om læreplanens intensjon om en felles ramme og rom for lokale tilpasninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 27). Det at informantene tar de lokale læremålene i betraktning, opplever jeg som en forlengelse av kompetansemålene. På denne måten kan selve vurderingen av utbyttet bli tydeligere og enklere for informantene. Samtidig tenker jeg at dette også krever stor kjennskap til de ulike skolene og deres planer.

De resterende informantene har derimot en annen tilnærming til kompetansemålene. De peker på at det er lærernes oppgave å vurdere elevens utbytte i forhold til kompetansemålene, og at dette skal fremgå av den pedagogiske rapporten. På denne måten har de en helt annen innfallsvinkel til kompetansemålene. Informantenes ulike tilnærming til anvendelsen av kompetansemålene, tenker jeg kan ha betydning for selve avgjørelsen om tilrådning eller ikke. Det om man aktivt bruker læreplanen til å vurdere elevene eller om man bruker vurderingene gjort av læreren, tenker jeg også kan belyse informantenes kjennskap til og forståelse av læreplanen. I en så avgjørende beslutning om elevens videre opplæring, vil jeg hevde det er helt sentralt at PP-rådgiverne har relativt lik forståelse til anvendelsen av kompetansemålene. Dette tenker jeg igjen kan føre til en mer lik praksis. Det at man ønsker at måloppnåelsen til eleven kommer frem av den pedagogiske rapporten er helt forståelig (jf. § 5-4), likevel vil jeg påstå at PP-rådgiverne også må vurdere eleven ut i fra kompetansemålene.

Kompetansemålene er som sagt førende for hva elevene skal kunne i fagene, og er derfor helt sentrale i vurderingen om en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke. Samtidig er det ut fra opplæringsloven § 5-6, PPT sitt mandat til å foreta den sakkyndige vurderingen. Det er dermed opp til PP-rådgiverne å avgjøre behovet om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Av den grunn ser jeg det som helt nødvendig at PP-rådgiverne selv anvender kompetansemålene i vurdering om eleven har tilfredsstillende utbytte eller ikke.

Videre peker alle informantene på at mange av kompetansemålene er vide, noe som gir handlingsrom for å kunne oppnå ulik grad av måloppnåelse. Som omtalt tidligere beskrives graden av måloppnåelse ut i fra kvaliteten på hva elevene mestrer, med bakgrunn i kompetansemålene (Engh, 2011, s. 100). Informantene fremhever at det er et stort spenn innenfor mange av kompetansemålene, og at lavere grad av måloppnåelse også er innenfor ordinær tilpasset opplæring. Gjennom analysen får jeg inntrykk av at informantene peker på at det må være ganske store avvik i måloppnåelsen, før man vurderer at en elev har behov for spesialundervisning. Denne tankegangen opplever jeg som svært interessant. Kan man si at utbyttet er tilfredsstillende selv om elevene oppnår en lavere grad av måloppnåelse? På den ene siden er det fullt forståelig at lavere grad av måloppnåelse er innenfor det ordinære,

ettersom flere elever kan oppnå denne graden. Likevel kan denne tankegangen føre til at mange elever kan bli hengende for langt etter i læringsprosessen. Dette kan resultere i at andelen av elever som mottar spesialundervisning øker utover skoleløpet. Hvis et av kriteriene for å få tilrådning er å prestere under lavere grad av måloppnåelse, kan man nesten ikke tale om utbytte i det hele tatt for å få spesialundervisning. Dermed kan elever som kun oppnår lavere grad av måloppnåelse, i større grad bli vurdert til å ikke få tilrådning. Disse elevene må altså fortsette å følge den ordinære opplæringen. Dette tenker jeg også belyser spenningen mellom hva som betegnes som ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Utformingen av kompetansemålene kan altså ha betydning for om elever får tilrådning.

Med utgangspunkt i analysen, ser man at informantene også fremhever elevens kompetanse sammenlignet med jevnaldrende elever som et sentralt vurderingsgrunnlag. I det teoretiske perspektivet i studien, nevnte jeg at elevens kompetanse sammenlignet med andre elever på trinnet kan være sentralt i vurderingen om spesialundervisning. På denne måten kan man ifølge Nilsen (2012) se om det er flere elever som strever med det samme, og man kan dermed belyse kvaliteten på den tilpassede opplæringen (Nilsen, 2012, s. 251). I denne sammenheng nevner informantene at de kan vurdere hvorvidt eleven skiller seg ut fra de andre elevene på trinnet, og i hvilken grad eleven nyttiggjør seg av undervisningen. Her peker også et par av informantene på viktigheten av å kjenne til elevens utvikling. I Veilederen til spesialundervisning blir viktigheten av å ha kunnskap om elevens utvikling fremhevet i spørsmålet om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). En av informantene uttalte eksplisitt at de primært tilrår spesialundervisning til elever som ikke klarer å følge det resten av klassen jobber med. Det om eleven klarer å nyttiggjøre seg av og følge undervisningen, opplever jeg som et viktig poeng i forhold til om eleven får tilrådning eller ikke. Hvis en elev klarer å følge mye av det som foregår i undervisningen, kan det være enklere for PPT å vurdere at eleven ikke har behov for spesialundervisning. Her nevnte også et par av informantene at lærere ofte kan vurdere elevene ut fra om de følger gjennomgangen av læreboka. Dette tenker jeg er forbausende, ettersom det er kompetansemålene som er førende for hva elevene skal kunne og ikke læreboka. Kompetansemålene skal brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte, ikke ulike læremidler. Det at lærebøkene etter år 2000 ikke blir kvalitetssikret opp mot læreplanen, vil jeg hevde er et svært viktig argument i denne sammenheng (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, s. 7).

I teorigrunnlaget gjorde jeg rede for tidlig innsats. Tidlig innsats handler om en forsterkning av den tilpassede opplæringen fra første til fjerde trinn, jf. § 1-3 (Opplæringsloven, 1998).

Som det fremgår av analysen kan informantene avvende vurderingen om spesialundervisning de første årene, ettersom barn utvikler seg forskjellig og at man ikke vil tilrå for tidlig. Dette kan på en side være i tråd med intensjonen om tidlig innsats. PP-rådgiverne kan vente med å gi tilrådning, ettersom skolene har et større handlingsrom til å følge opp elevens læring og utvikling de fire første årene. På en annen side kan informantenes uttalelser om at de kan vente med å gi tilrådning de første årene, være i strid med intensjonen om tidlig innsats. I lovformuleringen kommer det tydelig frem at kommunen skal sørge for den tilpassede opplæringen. Ettersom tidlig innsats er en forsterkning av den tilpassede opplæringen, gjelder kommunens ansvar også tidlig innsats. Videre er hver kommune pliktet til å ha et PPT-tilbud (Opplæringsloven, 1998). Ut av dette mener jeg at PPT også har en viktig rolle i gjennomføringen av tidlig innsats. Dette innebærer dermed at PP-rådgiverne også må vurdere å sette inn støtten tidlig i elevenes utvikling. Det at PPT kan avvende med å vurdere behovet om spesialundervisning de første årene, kan resultere i at enkelte elever ikke får tilrådning.

Enkelte av informantene uttalte eksplisitt at i overgangen fra fjerde til femte klasse kan det bli tydeligere om eleven trenger spesialundervisning eller ikke. Dette kan henge sammen med at de faglige kravene øker, og at forsterkningen av den tilpassende opplæringen gjennom tidlig innsats ikke er like tydelig forankret i lovverket. På denne måten har man kanskje ikke de samme mulighetene til å utøve en god tilrettelagt opplæring som man hadde rom for de første fire årene. Dette kan dermed resultere i at flere elever får tilrådning om spesialundervisning, ettersom skolens handlingsrom for tilpasset opplæring minker. Videre sitter jeg igjen med et inntrykk av at det kan enklere å vurdere om elevene har tilfredsstillende utbytte på ungdomsskolen. Informantene nevner at det ofte blir ganske tydelig, og at læringsutbyttet gjenspeiler karakterene til elevene. Ut fra karakterene kan de lettere danne seg et bilde av eleven, ettersom utbyttet allerede er uttrykt med et tall. Tankegangen om at det kan være enklere å vurdere elevens utbytte oppover i skoleløpet, virker på en side helt forståelig med tanke på at behovet kan bli mer synlig og at elevene utvikler seg forskjellig. Likevel vil jeg hevde at dette gjenspeiler mye av *vente og se – holdningen* som fremkommer av St. meld. nr. 16. Som omtalt tidligere innebærer dette at man ofte venter for lenge, før man setter inn støttetiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det at PPT ofte kan vente med å gi tilrådning, kan også føre til at andelen elever som mottar spesialundervisning, øker utover skoleløpet. Dette er i samsvar med resultatene til Nordahl og Sunnevåg (2008), som peker på at spesialundervisningen øker utover skoletrinnene (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 30).

Økningen er som nevnt i strid med intensjonen om tidlig innsats. Det at PPT kan vente i spørsmålet om spesialundervisning, kan føre at enkelte elever ikke får tilrådning tidlig nok.

Når det gjelder vurderingen av elevenes sosiale ferdigheter og læringsmiljøet den er en del av, bruker flertallet av informantene den generelle delen av læreplanen som en slags legitimering. Som omtalt tidligere, handler den generelle delen av læreplanen å utvikle hele mennesket slik at elevene skal bli rustet til å bidra og delta i samfunnet (Kirke-, 1993). Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene ikke aktivt bruker den generelle delen, men at det heller fungerer som et slags utgangspunkt for vurderingen. Enkelte informanter nevner videre at de bruker kompetansemålene i fagene, på grunn av at disse omhandler flere sosiale aspekter. En av de andre informantene uttaler at hun vektlegger skolens føringer for det sosiale arbeidet. Med bakgrunn i dette virker som om informantene ikke har noen faste rammer for hvordan de skal vurdere elevens sosiale ferdigheter og læringsmiljøet. Noen av informantene uttrykte også at det kan være vanskelig å vurdere elevens sosiale ferdigheter, ettersom det ikke er egne kompetansemål som handler dette. Dette er et spennende funn. Her tenker jeg at ulik vurderingspraksis kan ha stor betydning for om elever får tilrådning eller ikke.

Flere av informantene peker på at elevens sosiale ferdigheter og fungering i læringsmiljøet, kan ha stor sammenheng med elevens faglige utvikling. Som jeg omtalte tidligere peker Midthassel et al. (2011) på at trygge og forutsigbare læringsmiljøer er sentralt for alle elevers utvikling, og spesielt de som er sårbare av ulike grunner (Midthassel et al., 2011, s. 13). Med andre ord kan læringsmiljøet eleven er en del av, også ha betydning for elevens faglige resultater. Ved å vurdere læringsmiljøet til eleven kan informantene også belyse forhold ved den ordinære tilpassende opplæringen. Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene peker på at elever som har utfordringer tilknyttet den sosiale fungeringen i læringsmiljøet, også presterer dårligere på skolen. På denne måten vil disse elevene ikke bare kunne vise utfordringer i forhold til det sosiale, men også det faglige. Dette er i samsvar med hva jeg skisserte i mitt teoretiske utgangspunkt. Der pekte jeg på at flere undersøkelser viser en sammenheng mellom elevens sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner (Durlak et al., 2011; Gresham, 1998; Ogden, 1995). Ut fra dette vil vurderingen av elevenes utbytte ofte ikke bare gi utslag i forhold til det sosiale, men også henge sammen med de faglige prestasjonene. Dette tenker jeg kan tydeliggjøre hvilke elever som har behov for spesialundervisning.

Informantene er delt i sine uttalelser om hva som veier mest i forhold til å utløse spesialundervisning. Flere av informantene peker på at faglige prestasjoner i lys av

kompetansemålene, er mest avgjørende. Dette begrunner de ut i fra at kompetansemålene er styrende for hva elevene skal kunne. Det at man ikke har like tydelige mål for elevens sosiale ferdigheter og læringsmiljøet, tenker jeg kan spille en vesentlig faktor. Enkelte av informantene nevnte at flere PP-rådgivere kan være mest opptatt av faglige resultater, men at de selv vektlegger det sosiale. De uttaler at de er opptatt av sammenhengen mellom elevens sosiale ferdigheter og trivsel, og ser dette opp mot deres faglige prestasjoner. Som nevnt tidligere, peker Ogden (2015) på at elevens sosiale ferdigheter er vesentlig å utvikle for å kunne forebygge atferdsproblemer. På denne måten kan man også legge grunnlaget for videre faglig utvikling (Ogden, 2015, s. 256-257). Her vil jeg hevde at informantene belyser noe helt sentralt i vurderingen av utbyttet, ettersom flere undersøkelser som sagt viser en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Med andre ord kan det å gi tilråding med utgangspunkt i det sosiale, også påvirke eleven faglig.

Gjennom denne delen av drøftingen, kan man se at informantene vektlegger ulike elementer som vurderingsgrunnlag i spørsmålet om tilråding om spesialundervisning. De er opptatt av å ta hensyn til både faglige og sosiale aspekter, og vurderer hvordan dette til sammen påvirker elevens tilfredsstillende utbytte. Som nevnt tidligere er det elevens behov som er avgjørende i vurderingen av utbytte, man må dermed foreta en totalvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). I den neste delen vil jeg nærmere belyse betydningen av diagnoser/vansker.

6.3 Diagnoser/vansker

Med utgangspunkt i analysen vil jeg i denne delen drøfte hvordan informantene tenker omkring en eventuell diagnose/vanske, og om dette kan påvirke avgjørelsen om tilråding. Som nevnt flere ganger, er det elevens *tilfredsstillende utbytte* av opplæringen som er avgjørende for om man utløser retten til spesialundervisning, jf. § 5-1. Ut av analysen kan man se at alle informantene er tydelige på at en eventuell diagnose i seg selv ikke fører til spesialundervisning. Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene ikke vektlegger en eventuell diagnose i denne vurderingen. Dette er som nevnt tidligere i samsvar med Veilederen til spesialundervisning. Der står det at en eventuell diagnose ikke automatisk gir rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Selv om informantene er tydelige på at en diagnose ikke automatisk fører til spesialundervisning, nevner en at det kan påvirke avgjørelsen. Det at en diagnose kan påvirke vurderingen, tenker jeg kan ha betydning for om eleven får tilråding eller ikke. Likevel kan det være vesentlig å påpeke at elever med en form for diagnose ofte kan ha behov for spesialundervisning. Dette henger sammen med elevenes evner og forutsetninger for å lære.

I stedet for å vektlegge en eventuell diagnose i vurderingen om spesialundervisning, er informantene mer opptatt av hvordan eleven nyttiggjør seg av undervisningen. Med bakgrunn i analysen får jeg inntrykk av at informantene er opptatt av hva eleven mestrer, og eventuelt hva som hindrer barnet i å lære. En av informantene formulerte seg ganske tydelig og pekte på at det er hvordan eleven fungerer som skal utløse retten, ikke en eventuell diagnose. Som nevnt tidligere blir dette også fremhevet i Veilederen. Der står det at det er elevens behov som er avgjørende, ikke årsaken til behovet. Av den grunn er det nødvendig med en individuell skjønnsmessig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Ut av analysen kan man se at informantene vektlegger elevens behov i vurderingen som spesialundervisning. Informantene peker også på at elever som ikke har noen form for diagnose, også kan utløse retten til spesialundervisning. Dette tenker jeg er i samsvar med føringene i Veilederen og lovreguleringen i opplæringsloven, jf. § 5-1.

Videre er det interessant å sammenligne informantenes uttalelser med resultatene av den omfattende evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet av Nordahl og Hausstätter (2009). Deres funn peker på at det primært er elever med en type vanske eller diagnose som får tilrådning om spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 150). Det ser altså ikke ut til å være elevens behov som er avgjørende, men at det i stor grad henger sammen med om eleven har en diagnose eller spesifikk vanske. Informantene i denne studien er tydelige på at det er behovet som er det vesentlige, og ikke en eventuell diagnose. Dette stemmer dermed ikke helt overens med resultatene til Nordahl og Hausstätter (2009). Grunnen til denne uoverensstemmelsen er videre ikke lett å gi et entydig svar på. I denne sammenheng kan det imidlertid være vesentlig å påpeke at elever med en form for vanske eller diagnose, ofte kan ha behov for spesialundervisning. Dette kan forklare hvorfor mange elever med rett til spesialundervisning har en form for diagnose eller vanske. Likevel kan det være viktig å fremheve at Nordahl og Hausstätter (2009) har sett på sammenhengen mellom alle elever som har spesialundervisning og elever med diagnose. I denne studien har jeg derimot intervjuet de som foretar vurderingen om spesialundervisning. Dette viser at studiens metodiske fremgangsmåte også gjenspeiler de funnene man får.

Selv om informantene er ganske tydelige på at en diagnose ikke automatisk fører til spesialundervisning, peker enkelte av dem på at skolene kanskje har en annen oppfatning. Som det fremgår av analysen kan personalet på skolene tenke at det er en logisk sammenheng mellom en diagnose og retten til spesialundervisning. På den ene siden kan dette virke som en helt logisk sammenheng, ettersom en eventuell diagnose kan indikere at en elev kan ha

utfordringer i sin læreprosess. Likevel står det i opplæringsloven at det er spørsmålet om eleven ikke har/kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, som er utslagsgivende for om eleven innfrir retten til spesialundervisning. I Veilederen kommer det også tydelig frem at en diagnose i seg selv eller mangelen av en diagnose, ikke er nok som begrunnelse for å avvise om eleven har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Dette betyr at diagnosen verken skal brukes som begrunnelse alene til å innfri eller avvise behovet om spesialundervisning. Det at enkelte av informantene peker på at skolene har en annen oppfatning, opplever jeg som svært overraskende. Her vil jeg hevde at skoleledelsen med rektor i spissen har et stort ansvar, ettersom det ifølge § 9 -1, er rektor som har det overordnende ansvaret for opplæringen til alle elevene ved skolen (Opplæringsloven, 1998). Ut av dette vil jeg påstå at rektorene har et pedagogisk ansvar for å skape innsikt og forståelse for diagnosens rolle og retten til spesialundervisning.

Med bakgrunn i analysen kan man se at informantene vektlegger gode kartleggingsverktøy og resultatene av disse i spørsmålet om tilrådning. På denne måten kan resultatene av kartleggingene brukes for å vurdere utbyttet til elevene. Informantene knytter kartleggingsresultatene opp imot normalfordelingen, og hvorvidt eleven ligger over eller under kritisk grense. I denne forbindelse er informantene opptatt av om elevene skårer innenfor hva som er normalt, eller om de skårer dårligere enn dette. Så lenge man skårer innenfor normalen, betegnes dette som ordinær tilpasset opplæring. Her nevner flere av informantene at man må legge til rette for elever som kan være helt i ytterkant mot en kritisk grense, innenfor det ordinære. Dette opplever jeg er i samsvar med resultatene til Nordahl og Hausstätter (2009), som jeg viste til tidligere. Deres resultater peker at det er mange elever i grunnskolen som har svært lavt læringsutbytte, men som ikke mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 194-195). Min oppfatning er at informantene har et stort perspektiv for hva som faller innenfor ordinær opplæring. Videre tenker jeg at kartleggingsresultatene, teller mye i vurderingen om de gir tilrådning eller ikke. Informantene peker også på graden av vanskene eller utfordringene eleven har, og hvorvidt dette kan bli en belastning for eleven. Her tenker jeg at man har en stor utfordring i å møte alle elevene som presterer i lavere grad, men som ikke får tilrådning om spesialundervisning. Det at spennet av prestasjonen til elevene som ikke får tilrådning er så stort, kan dermed skape utfordringer for det pedagogiske personalet i gjennomføringen av den tilpassede opplæringen.

I teorigrunnlaget viste jeg til resultatene av en undersøkelse av Nordahl og Sunnevåg (2008). Resultatene peker på at elever som viser ulike former for problematferd og/eller har spesifikke

fagvansker, er de elevene som har dårligst læringsutbytte (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 36). Ut av analysen kan man se at informantene er ganske delt angående hvilke type vansker som lettere fører til tilrådning om spesialundervisning. Noen av informantene var tydelige på at fagrelaterte-vansker lettere utløser spesialundervisning, ettersom det blir så synlig i forhold til det man gjør i klasserommet. På en annen side er flere av informantene ganske samstemte om at mer atferdsrelaterte-vansker, lettere kan føre til tilrådning om spesialundervisning. En av informantene uttalte eksplisitt at atferdsproblematikk er vanskelig å ta stilling til, og at dette er typisk for elever som er på vippepunktet. Videre pekte informantene på at utfordringene knyttet til atferden kan påvirke de faglige prestasjonene til eleven og dermed graden av utbytte. Samlet sett får jeg inntrykk av at informantene vektlegger elevens utbytte, men har ulike innfallsvinklinger til hvordan dette kommer til uttrykk. Enten dette er direkte i samsvar med de faglige prestasjonene, eller om eleven har utfordringer knyttet til atferd som fører til svake faglige prestasjoner. En av informantene nevnte også at atferd som kan virke truende for skolen, ofte kan føre til spesialundervisning. Dette opplever jeg som veldig interessant. Inntrykket jeg får er at disse elevene ikke alltid har behov for spesialundervisning, ut i fra elevens faglige prestasjoner. Likevel kan man lettere velge å tilrå, for at skolen skal takle utfordringene i undervisningen. Her tenker jeg at det pedagogiske skjønnet blir sterkt vektlagt.

Når det gjelder ulike vansker, kan man se at informantene er litt delt om det er enkelte typer diagnoser/vansker som lettere kan føre til tilrådning. Enkelte av informantene var ganske tydelige på at dette var vanskelig å uttale seg om, ettersom denne vurderingen er svært individuell. Likevel kan man ut av analysen se at flertallet av informantene er samstemte om at AD/HD-diagnose, autismespekter-vansker og utviklingshemninger, er vansker som lettere kan føre til tilrådning om spesialundervisning. Samtidig er informantene klare på at dette ikke automatisk er noen inngangsbillett. Inntrykket jeg sitter igjen med er at dette er vansker som både kan komme til uttrykk gjennom faglige prestasjoner og den sosiale interaksjonen. Dette stemmer også ganske godt overens med resultatene til Nordahl og Sunnevåg (2008), som jeg presenterte tidligere. Deres resultater viser som sagt at elever med hørselshemming, AD/HD-diagnose, fagvansker (dysleksi og dyskalkuli) og mer generelle lærevansker, er de vanskegruppene som har størst andel elever som mottar spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 42). Ut av analysen kan man se at informantene blant annet nevner at autismespekter-vansker og utviklingshemninger lettere kan føre til tilrådning. Dette er vansker som kan betegnes som mer generelle lærevansker i lys av Nordahl og Sunnevåg (2008). Videre peker informantene også på at elever med AD/HD-diagnose lettere kan få tilrådning

om spesialundervisning. Med andre ord er funnene i analysen ganske i tråd med vanskegruppene Nordahl og Sunnevåg (2008), viser har størst andel elever med spesialundervisning.

Videre opplever jeg det som svært interessant at informantene nettopp trekker frem AD/HD, autismespekter-vansker og utviklingshemninger, i forbindelse med hva som lettere kan føre til spesialundervisning. Dette er ulike type vansker som ofte kan diagnostiseres i ulik grad og omfang. Dermed kan man på nytt stille spørsmål om sammenhengen mellom diagnoser og spesialundervisning. Kan en eventuell diagnose lettere føre til tilråding om spesialundervisning, og kan mangelen dermed gjøre det vanskeligere? Her tenker jeg umiddelbart at det kan stilles høyere krav til elever som ikke har en form for disse vanskene. På denne måten kan terskelen for å utløse tilråding om spesialundervisning, være større for elever uten disse vanskene. Ut av analysen kan man som sagt se at informantene er tydelige på at eventuelle diagnoser ikke automatiske fører til spesialundervisning. Likevel trekker de frem noen vanskegrupper som ofte kan diagnostiseres. Ut fra mitt materiale har jeg ikke noe særlig belegg for å uttale meg om dette, men jeg opplever det som et svært spennende tema.

I forhold til ulike typer diagnoser/vansker som lettere kan utløse tilråding om spesialundervisning, nevnte flere av informantene også hva som ikke like lett utløser denne rettigheten. Ut av analysen kan man se at informantene blant annet nevnte dysleksi-diagnosen. De uttalte at dette er en livsvarig vanske hvor elevene må lære seg å bruke kompensatoriske hjelpemidler. Her får jeg inntrykk av at informantene tydelig viser at en eventuell diagnose ikke nødvendigvis fører til tilråding, men at det er behovet til eleven som er det vesentlige. Dette er også litt motstridende i forhold til resultatene til Nordahl og Sunnevåg (2008). Deres resultater peker på at det er en stor andel elever som mottar spesialundervisning som har fagvansker (dysleksi og dyskalkuli). Dette kan dermed tyde på at flere elever som har dysleksi mottar spesialundervisning, men som det fremgår av analysen prøver de å vurdere hvordan disse elevene kan fungere innenfor den ordinære tilpassende opplæringen.

Gjennom denne delen av drøftingen kan man se hvordan informantene forholder seg til diagnosens/vanskens rolle tilknyttet tilråding om spesialundervisning. Videre vil jeg i neste kapittel oppsummere og samle trådene av studien. Her vil jeg fremheve mine resultater, og belyse behovet for videre forskning.

7. Avslutning

Denne masteroppgaven har satt søkelys på elever som havner helt i ytterkant av rammene av ordinær tilpasset opplæring. Dette er elever som har vært til utredning hos PPT angående behovet for spesialundervisning, men som ikke oppfyller kravene for å innfri denne retten. Formålet med studien har nettopp vært å undersøke hvorfor enkelte av disse elevene som blir tilmeldt PPT, ikke får tilrådning om spesialundervisning. For å nærme meg problemstillingen, har jeg valgt å fokusere på tre hovedområder: *Tilfredsstillende utbytte*, *vurdering av utbytte* og *diagnoser/vansker*. Dette er områder jeg anser som sentrale for å nærme meg problemstillingen, og som derfor har vært gjennomsyrende for hele studien. Som omtalt tidligere finnes det relativt lite forskning om disse sårbare elevene. Med dette som utgangspunkt har det vært svært spennende å fordype meg denne tematikken. Jeg har intervjuet seks PP-rådgivere for å belyse studiens problemstilling. På denne måten kunne jeg innhente utdypende informasjon om utredningen de foretar, og kaste lys over hvorfor enkelte elever ikke utløser retten til spesialundervisning. I denne avsluttende delen av masteroppgaven vil jeg først oppsummere de empiriske funnene av mitt datamateriale. Deretter vil jeg tydeliggjøre mine hovedresultater, og belyse behovet for videre forskning.

7.1 Sammenfatning av resultater

Når det gjelder formuleringen: *Tilfredsstillende utbytte*, peker resultatene på at det kan være vanskelig å definere hva som ligger i denne betegnelsen. Selv om informantene ikke kunne gi et entydig svar på hva som menes med tilfredsstillende utbytte, nevnte de flere faktorer som er vesentlige: Læringsmiljø, trivsel, faglige prestasjoner, utvikling, forutsetninger og behov. Dette er faktorer jeg mener både gjenspeiler forhold ved den ordinære opplæringen og forhold ved eleven (Nilsen, 2008, s. 121). Funnene tyder på at informantene opererer med en slags balansegang mellom disse faktorene, og utøvelsen av det pedagogiske skjønnet. Gjennom analysen og drøftingen kan man også se at PP-rådgiverne er opptatt av skolens arbeider før henvisningen. Hvis skolene ikke gjør grundig nok arbeid og at dette ikke kommer frem av den pedagogiske rapporten, kan det føre til at elever ikke får tilrådning. Dette er tydelig i tråd med § 5-4. Videre viser resultatene at PP-rådgiverne vektlegger strukturen og organiseringen ved den enkelte skolen. På denne måten kan man se at kvaliteten av den ordinære opplæringen også er relevant i forhold til tilrådning om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7). Gode strukturer og høy kvalitet i den ordinære opplæringen kan dermed være faktorer som gjør at enkelte elever ikke får tilrådning. Likevel kan man stille spørsmål ved hvordan PP-rådgiverne klarer å opparbeide seg god nok kjennskap til de ulike skolene.

Gjennom studien kan man se at: Kompetansemål, utbytte sammenlignet med jevnaldrende elever, sosiale ferdigheter og læringsmiljø er elementer informantene er opptatt av i selve vurderingen av utbyttet. Det vurderingsgrunnlaget som tydeligst skilte seg ut var kompetansemålene. Funnene viser at PP-rådgiverne har ulik tilnærming til anvendelsen av kompetansemålene. Det om lærerne eller rådgiverne selv skal bruke kompetansemålene i vurderingen av utbytte, er noe som skiller dem. Videre vektlegger PP-rådgiverne at mange av kompetansemålene er vide i sin utforming, og at man kan nå målene i ulik grad. Resultatene peker på at lavere grad av måloppnåelse er innenfor det ordinære, og at det må være relativt store avvik fra kompetansemålene for å få tilrådning. Samtidig kan man se at utbyttet sammenlignet med jevnaldrende elever også er et viktig element for å avgjøre behovet om spesialundervisning. Ved å foreta denne komparative vurderingen kan man oppdage om flere strever med det samme. Samtidig som man belyser kvaliteten på den tilpassede opplæringen (Nilsen, 2012, s. 251). Hvis eleven klarer å følge det pedagogiske opplegget i klassen, kan det være enklere å vurdere at eleven ikke har behov for tilrådning om spesialundervisning.

Resultatene av studien tyder på at PP-rådgiverne venter med å gi tilrådning de første årene på skolen, ettersom skolene har større handlingsrom til å drive tilpasset opplæring. Dette kan på en side være i samsvar med intensjonen om tidlig innsats (Opplæringsloven, 1998). Videre kan det også være i strid med tidlig innsats, ettersom PPT også er forpliktet til å sette inn støttetiltakene tidlig i elevens utvikling. Det at rådgiverne avventer med å gi tilrådning, kan medføre at det er vanskeligere å få utløst spesialundervisning de fire første årene. Samtidig kan det være med på å forklare hvorfor andelen av elever som mottar spesialundervisning øker utover i skoleløpet. Denne økningen kan også skyldes at de faglige kravene blir høyere, og at skolen ikke har de samme mulighetene til å drive tilpasset opplæring fra femte trinn. Funnene tyder også på at det kan være enklere å vurdere hvorvidt man har tilfredsstillende utbytte på ungdomsskolen, kontra barneskolen. Her peker rådgiverne på at det så tydelig i forhold til resten av klassen, og at utbytte gjenspeiler seg i karakterene.

Når det gjelder vurderingen av elevenes sosiale ferdigheter og læringsmiljøet, bruker flere av informantene den generelle delen av læreplanen som en slags legitimering. Gjennom studien kan man se at PP-rådgiverne ikke har noen faste rammer for hvordan de skal vurdere elevenes sosiale ferdigheter. På denne måten kan elever som stiller relativt likt, bli vurdert forskjellig, hvor enkelte får tilrådning og andre ikke får det. Videre peker resultatene på at informantene ofte ser at elevens sosiale ferdigheter og hvordan de fungerer i læringsmiljøet, gjenspeiler elevens faglige prestasjoner. Dette er i samsvar med andre undersøkelser (Durlak et al., 2011;

Gresham, 1998; Ogden, 1995) Sammenhengen mellom det faglige og sosiale kan dermed tydeliggjøre informantenes vurdering om tilrådning eller ikke. På denne måten kan utbyttet bli enklere å vurdere, ettersom man også kan se dette opp imot kompetansemålene.

Studien peker på at en diagnose i seg selv, ikke utløser tilrådning om spesialundervisning. Dette er i samsvar med hva som fremkommer av Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Likevel nevner en av informantene at en eventuell diagnose kan påvirke vurderingen. Dette tenker jeg kan ha stor sammenheng med elevens ulike evner og forutsetninger for å lære. PP-rådgiverne er opptatt av elevens behov, og eventuelt hva som hindrer eleven i å lære. Det er elevens behov som er avgjørende, ikke en eventuell diagnose (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 8). Videre tyder resultatene på at skolene ofte kan tenke at det er en logisk sammenheng mellom diagnoser og tilrådning om spesialundervisning. Her vil jeg hevde at rektorene på skolene har et stort ansvar for å utvikle innsikt i sammenhengen mellom diagnoser og retten til spesialundervisning. PP-rådgiverne er også opptatt av gode kartleggingsverktøy i utredningen. De ser på normalfordelingen, og om eleven er over eller under kritisk grense. Resultatene viser at elever som presterer helt i ytterkant mot kritisk grense, fortsatt skal gå innenfor rammene av den ordinære tilpassede opplæringen.

Gjennom studien kan man se at PP-rådgiverne er delt i hvilke typer vansker som lettere kan føre til spesialundervisning, enten det er fagrelatert eller mer atferdsrelatert. Resultatene av studien peker på at rådgiverne er opptatt av læringsutbyttet ut i fra kompetansemålene. Likevel kan mer atferdsrelaterte-vansker, ofte føre til tilrådning. Dette kan både skyldes at atferden gir utslag for de faglige resultatene, og at atferden kan virke truende i undervisningen. Funnene peker på at PP-rådgiverne kan gi tilrådning, selv om eleven har tilfredsstillende utbytte i fagene. Dette kan de velge å gjøre på grunn av at atferden kan virke truende. Her tenker jeg at det pedagogiske skjønnnet blir vektlagt. Ut av dette opplever jeg at terskelen for å gi tilrådning kan være større for elever som ikke viser en truende atferd. På denne måten kan mer moderate vansker ikke utløse tilrådning om spesialundervisning, ettersom vanskene ikke påvirker hele undervisningen. Videre peker resultatene også på at vansker som AD/HD, autismespekter og utviklingshemninger, lettere kan utløse spesialundervisning. På denne måten kan elever som ikke har en form for disse vanskene, i større grad bli vurdert til å ikke få tilrådning. Det at informantene fremhever nettopp disse vanskene opplever jeg likevel som svært interessant. Her kan man på nytt stille spørsmål om sammenhengen mellom diagnoser og spesialundervisning, ettersom dette er vansker som ofte kan diagnostiseres i ulik grad.

7.2 Hovedresultater og videre forskning

Ovenfor sammenfattet jeg mine resultater gjennom studien. Her ble det tydelig at det er flere funn i mitt datamateriale som er svært interessante. I denne delen vil jeg helt oppsummerende trekke frem mine hovedresultater. Dette er resultater jeg anser som vesentlig både på grunn av manglende forskning, og som jeg mener er sentrale å vektlegge ut fra rammene av studien. Her vil jeg trekke trådene enda tydeligere sammen, på tvers av den tredelte strukturen. På denne måten kan jeg i større grad nærme meg problemstillingen, om hvorfor enkelte elever ikke får tilrådning om spesialundervisning. Jeg vil nå trekke frem mine hovedresultater og tydeligere konkludere ut i fra studiens problemstilling.

- Resultatene av studien peker på at betegnelsen tilfredsstillende utbytte kan være vanskelig å definere. Jeg vil hevde at ulik tilnærming og forståelse av hva som betegnes som tilfredsstillende, kan være avgjørende for hvilke elever som får tilrådning om spesialundervisning. Tydeligere føringer kan bidra til en mer lik praksis.
- Skolens arbeider før eleven blir meldt til PPT spiller en helt sentral rolle tilknyttet tilrådning om spesialundervisning. Det stilles krav til at skolene har kartlagt og prøvd ut tiltak innenfor det ordinære i forkant av henvisningen. Samtidig skal dette komme tydelig frem av den pedagogiske rapporten. Med utgangspunkt i resultatene vil jeg påstå at dette er en forutsetning for om eleven eventuelt får tilrådning.
- Den enkelte skolens organisering og struktur er viktig i vurderingen om behovet for spesialundervisning. Kvaliteten på den tilpassende opplæringen og om elevene klarer å nyttiggjøre seg av denne, er sentrale elementer. Gode strukturer og høy kvalitet på den ordinære opplæringen, kan dermed føre til at PP-rådgiverne ikke gi tilrådning. Skolens muligheter for å ivareta elevene er helt sentralt i spørsmålet om spesialundervisning.
- Ulik tilnærming og anvendelse av kompetansemålene er også et sentralt funn. Det om PP-rådgiverne selv bruker kompetansemålene i sin vurdering eller om lærerne skal gjøre denne vurderingen, vil jeg hevde kan ha betydning for om eleven får tilrådning eller ikke. Dette er en svært viktig avgjørelse for elevens videre opplæring, dermed vil jeg hevde at denne vurderingen burde utføres på likt grunnlag.
- Gjennomgående kan man se at PP-rådgiverne opererer med et vidt perspektiv på hva som er tilfredsstillende. Dette kan særlig henge sammen med utformingen av kompetansemålene, og at disse gir rom for ulik grad av måloppnåelse. Resultatene tyder videre på at lavere grad av måloppnåelse ofte faller innenfor ordinær tilpasset opplæring. Det kan virke som at elever må ha minimal grad av måloppnåelse, for å utløse retten til

spesialundervisning. Jeg vil hevde at elever ikke får tilrådning, hvis de kun har lavere grad av måloppnåelse.

- Funnene av studien tyder også på at PP-rådgiverne avventer med å gi tilrådning de første skoleårene. Dette opplever jeg de gjør ut fra skolens ramme for å drive tilpasset opplæring, gjennom tidlig innsats. Ut av dette vil jeg påstå at det kan være vanskeligere å få tilrådning om spesialundervisning, de fire første årene på skolen. Funnene peker også på at det kan være enklere å vurdere elevene fra femte klasse og utover. En avventende holdning de første årene, kan føre til at enkelte elever ikke får tilrådning.
- Resultatene av studien peker på at PP-rådgiverne ikke har noen faste rammer for hvordan de vurderer elevens sosiale ferdigheter og fungering i læringsmiljøet. Her vil jeg hevde at ulik praksis og forståelse, kan være avgjørende for hvorvidt man får tilrådning eller ikke. Tydeligere føringer kan bidra til mer lik vurdering av elevene. I denne sammenheng tenker jeg at resultatet av revideringen av Kunnskapsløftet, er svært spennende. Vil denne inneholde tydeligere føringer, slik at det kan bli enklere å vurdere elevene?
- Som det fremgår av studien, er ikke diagnosen i seg selv avgjørende for om eleven får tilrådning. PP-rådgiverne er mer opptatt av hva eleven mestrer og hva som hindrer eleven i å lære. Likevel kan man se at AD/HD, autismespekter og utviklingshemninger er vansker som lettere kan utløse spesialundervisning. Ut av dette kan det stilles høyere krav til elever uten disse vanskene, som dermed kan gjøre det vanskeligere å få tilrådning
- Studien viser at PP-rådgiverne oftere kan gi tilrådning om spesialundervisning til elever som viser en truende atferd. Dette kan være elever som i utgangspunktet har tilfredsstillende utbytte faglig, men på grunn av atferden likevel får tilrådning. Terskelen kan dermed være høyere for elever som ikke viser en truende atferd, noe som kan føre til at enkelte elever ikke får tilrådning.

Gjennom studien har jeg satt søkelys på en elevgruppe som står i spenningsfeltet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette er elever som har blitt tilmeldt PPT, men som ikke har fått tilrådning om spesialundervisning. Etter gjennomføringen av denne studien opplever jeg det svært interessant at man ikke har forsket noe særlig på disse elevene tidligere. Her vil jeg umiddelbart stille spørsmål ved om denne sårbare elevgruppen, ikke er viktig nok til å utløse forskningsmidler? Eller om disse elevene representerer en utfordring i det norske skolesystemet, som man ikke ønsker å belyse? Dette anser jeg som viktige spørsmål å stille i forbindelse med den manglende forskningen på feltet.

I denne studien har jeg så vidt begynt å lyssette disse sårbare elevene. Ettersom det er relativt lite forskning, vil jeg på det sterkeste påstå at dette er elever man bør rette søkelyset mot. Gjennom hele prosessen har jeg opplevd at man trenger å utvikle mer kunnskap om denne helt sentrale elevgruppen. På denne måten kan vi uttale oss om elevene som havner helt i ytterkanten av den ordinære opplæringen. Samtidig som vi pedagoger i større grad kan oppdage og legge til rette disse elevene. Det første jeg tenker er aktuelt å forske videre på, er hva som skjer med de elevene som ikke får tilråkning om spesialundervisning. Hvordan lærerne klarer å ivareta og tilpasse opplæringen for disse elevene, mener jeg er et spennende utgangspunkt. Videre kan man også analysere pedagogiske rapporter, og belyse hvor avgjørende disse rapportene er i utredningsfasen. Et annet konkret forslag til videre forskning kunne vært å gjennomføre en spørreundersøkelse om hvordan og i hvilken grad kompetansemålene blir anvendt blant PP-rådgivere. På denne måten kunne man danne et større grunnlag for å uttale seg noe om PPT sin forståelse og praksis i forhold til kompetansemålene. En undersøkelse som fokuserer mer direkte på hvilke elever som ender opp med å ikke få tilråkning, kunne også vært spennende å forske videre på. Kanskje man kan se noen tendenser blant denne elevgruppen? Jeg vil påstå at man har mange muligheter for å tilegne seg kunnskap om disse sårbare elevene. Resultatene av disse undersøkelsene, kunne også tydeliggjort og eventuelt være med på å bekrefte/avkrefte mine funn.

Som man kan se av denne studien, kan det være vanskelig å avgjøre om elever har behov for tilråkning om spesialundervisning. Det skal som sagt være en skjønnsmessigvurdering. Ut av studien opplever jeg at man til tider opererer med for mye skjønn, noe som kan føre til ulik forståelse og praksis om helt sentrale elementer i utredningen. Ettersom dette er en viktig avgjørelse for elevens videre opplæring, kunne tydeligere rammer bidratt til en mer lik behandling. Resultatene er som sagt ikke representativ for alle PP-rådgivere, men den tydeliggjør enkelte utfordringer i utredningsfasen. Denne studien er et bidrag for å rette søkelys mot utredningen om spesialundervisning, og elevene som ikke innfrir denne retten.

8. Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (B. nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes - skolen i historisk perspektiv* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - Intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K. R., & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 12.03.2017, fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8. utg.). Boston, Mass: Pearson
- Giddens, A. (2013). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Oxford Wiley.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Hentet 13.01.17, fra http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97- Ve_reform97.pdf
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn: Høgskolen i Vestfold.
- Kirke-, U.-, og Forskningsdepartementet,. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet 14.03.2017, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). - *Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring. (St. meld. nr. 16 (2006-2007))*. Hentet 12.12.2016, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen: Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Hentet 10. 01.2017, fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen. (St. meld.nr. 31 (2007-2008))*. Hentet 24.02.2017, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. (Meld. St. 18 (2010-2011))*. Hentet 15.03.2017, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q=>

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

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, K. S., & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid IU. V. Midthassel (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget

Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning -i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-167). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: Tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede IE. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsloftet*. Hentet fra

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: Stor avstand mellom idealer og realiteter* (B. Nr. 2-2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 5. juni 2003*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1&q=>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?q=&ch=3>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (B. 3). Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 18.01.2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personsopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personsopplysningsloven)*. Hentet 02.02.2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument 3:7 (2010-2011)*. Hentet 12.11.2016, fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/spesialundervisning.aspx>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skårbrevik, K. (2001). Disabilities Among Norwegian Students Found Eligible for Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(3), 253-268.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring. (St. meld. nr. 30 (2003-2004))*. Hentet 12.02.2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1&q=>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon om prosjektet

- Si litt om temaet for samtalen og formålet med intervjuet
- Forklare taushetsplikt og at alt vil bli behandlet konfidensielt
- Forklare at intervjuobjektet ikke skal nevne navn på personer, skoler og kommuner
- Informere om opptak

Innledende spørsmål

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i PPT?

Generelt: «Tilfredsstillende utbytte»

Dere mottar henvisninger fra lærere der de opplever at elevene deres har behov om spesialundervisning. I lovverket bruker man betegnelsen: *tilfredsstillende utbytte*..

- Hva legger dere her på PPT i denne betegnelsen?
- Opplever du at skolene og dere har ulik forståelse av hva tilfredsstillende utbytte innebærer?
 - Hva kan dette skyldes?

Men en når dere mottar disse henvisningene...

- Hvordan går dere frem for å vurdere de?
- Hvordan vurderer du at en elev har tilfredsstillende utbytte av den opplæringen eller ikke?
 - På hvilket grunnlag?

Vurdering i forhold til læreplanen

Men når det er snakk om tilfredsstillende utbytte av undervisningen, så inneholder læreplanen en del føringer for hva elevene skal lære..

- Hvordan bruker dere læreplanen for å kunne vurdere om elevene har tilfredsstillende utbytte av undervisningen eller ikke?
 - Faglig (kompetansemål)?
 - Sosialt (generell del)?
 - Hva er mest vektlagt av det faglige og sosiale?

Men når du da opplever at en elev ikke trenger spesialundervisning..

- Hva tenker du kan være utfordrende med denne vurderingen?

Vansker/diagnoser

Før jeg kom hit i dag, har jeg lest en del om elever som får tilrådning om spesialundervisning. Og i den sammenheng pekes det på at svært mange som får spesialundervisning har en eller annen form for vanske eller diagnose..

- Har eventuelle diagnoser /vansker noe å si i forhold til om du gir tilrådning om spesialundervisning eller ikke?
- Kan det være enklere å gi tilrådning hvis man opplever at elevene har en vanske(r)?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva opplever du veier mest i forhold til å utløse spesialundervisning, fagrelaterte vansker eller mer atferdsrelaterte vansker?
 - Hvorfor?
- Opplever du at det er enkelte type vansker som lettere utløser spesialundervisning enn andre?

Så hvis du nå vil oppsummere litt av det vi har snakket om..

- Hvordan vil du beskrive en typisk henvisning (sak) som ikke leder til tilrådning om spesialundervisning?
 - Hva vil den inneholde/hva vil den mangle? (Vansker? Faglig/sosialt?)

Avslutning:

Gjennom denne samtalen har vi snakket om mange sentrale temaer, tilknyttet behovet om spesialundervisning, men ut i fra henvisningene..

- Hva opplever du går mest igjen i henvisningene?

Helt avslutningsvis så må jo du som sagt forholde deg til lovverket tilknyttet behovet om spesialundervisning...

- Hvordan opplever du at dette fungerer?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge våren 2017, ønsker jeg informanter til å delta i undersøkelsen.

Oppgavens tema omhandler elever som ikke får tilråding om spesialundervisning fra PPT. I den forbindelse ønsker jeg å intervju ansatte på PPT omkring denne elevgruppen.

Opplysningene som kommer frem av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og kun bli benyttet i denne undersøkelsen. Når oppgaven er sensurert i slutten av juni 2017, vil lydopptak og transkriberte tekster bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Jeg samtykker med dette til at de opplysningene jeg gir kan benyttes i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk:

Sted / Dato

Underskrift

Dersom du ønsker har noen spørsmål til studien, ta kontakt med Jon-Fredrik Hersleth, tlf.: 416 00 392. Eller så kan du kontakte førstelektor Inge Vinje, tlf.: 310 09 238, som er veileder fra Høgskolen i Sørøst-Norge.