



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Henvisninger til PP-tjenesten

*en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg
i forhold til alder og kjønn*

Berit Opland

ST306L Masteroppgave i tilpasset opplæring: 3/2012
40 stp

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

ISBN: 978-82-7314-678-6

ISSN: 1890-4998

INNHOOLD

OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER	V
SAMMENDRAG	VII
ABSTRACT	VIII
1. INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 PRESISERINGER OG AVGRENSING AV OPPGAVEN.....	4
1.4 OPPGAVENS FORMÅL.....	5
1.5 OPPGAVENS AKTUALITET	6
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	7
2. TEORETISK RAMME.....	9
2.1 PP-TJENESTEN.....	9
2.1.1 <i>Kompetanse i PP-tjenesten.....</i>	<i>11</i>
2.1.2 <i>Systemarbeid i PP-tjenesten</i>	<i>13</i>
2.2 TIDLIG INNSATS.....	15
2.3 RETTEN TIL SPESIALUNDERVISNING.....	17
2.4 LÆREVANSKER.....	20
2.4.1 <i>Spesifikke lærevansker</i>	<i>23</i>
2.4.2 <i>Lese- og skrivevansker</i>	<i>23</i>
2.4.3 <i>Matematikkvansker</i>	<i>24</i>
2.4.4 <i>Språk- og kommunikasjonvansker.....</i>	<i>25</i>
2.4.5 <i>Generelle lærevansker.....</i>	<i>26</i>
2.4.6 <i>Sosialt fremkalte vansker</i>	<i>27</i>
2.4.7 <i>Sammensatte vansker.....</i>	<i>28</i>
2.4.8 <i>Migrasjonsrelaterte lærevansker.....</i>	<i>28</i>
2.5 KJØNNSFORSKJELLER.....	29
2.5.1 <i>Kjønnforskjeller i skolen.....</i>	<i>30</i>
2.5.2 <i>Kjønnforskjeller i spesialundervisningen.....</i>	<i>31</i>
3. FORSKNINGSMESSIG TILNÆRMING	35
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	35
3.2 DESIGN OG METODE.....	37

3.2.1	<i>Design</i>	37
3.2.2	<i>Kvantitativ og kvalitativ tilnærming</i>	37
3.2.3	<i>Dokumentanalyse som metode for innsamling av data</i>	38
3.3	DATAANALYSE	41
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET	43
3.5	ETISKE HENSYN OG EGEN FORSKERROLLE	44
4.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	45
4.1	DEFINISJON AV VANSKEKATEGORIER.....	46
4.1.1	<i>Lese- og skrivevansker</i>	49
4.1.2	<i>Matematikkvansker</i>	52
4.1.3	<i>Fagvansker</i>	52
4.1.4	<i>Språk- og artikulasjonsvansker</i>	53
4.1.5	<i>Sosiale og emosjonelle vansker</i>	55
4.1.6	<i>Sammensatte vansker</i>	56
4.1.7	<i>Migrasjonsrelaterte vansker</i>	57
4.1.8	<i>Overførte saker</i>	58
4.2	ANTALL HENVISTE I HVER VANSKEKATEGORI	58
4.3	ALDERSMESSIG FORDELING AV HENVISNINGENE.....	61
4.4	FORDELING AV VANSKEKATEGORIER INNENFOR HVER ALDERSGRUPPE	62
4.5	KJØNSFORDELING I HVER KATEGORI.....	68
4.6	VANSKEKATEGORIENES ALDERSMESSIGE OG KJØNSMESSIGE FORDELING	69
5.	OPPSUMMERENDE DRØFTING	77
5.1	HENVISNINGSKATEGORIENES FORDELING I FORHOLD TIL ALDER OG KJØNN.....	77
5.2	DRØFTING AV NYTTEEFFEKT FOR PP-TJENESTEN	79
6.	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	85
6.1	REALISTISK SYN PÅ EGET PROSJEKT	86
6.2	METODEKRITISKE REFLEKSJONER.....	87
6.3	VEIEN VIDERE	88
	LITTERATURLISTE.....	90
VEDLEGG 1	INFORMASjonsBREV	94
VEDLEGG 2	TILLATELSE FRA ARKIVEIER	95
VEDLEGG 3	TILBAKEMELDING FRA NSD	96

Oversikt over figurer og tabeller

<i>Figur 1: Aldersmessig prosentvis fordeling av henvisninger for henholdsvis jenter, gutter og begge kjønn.....</i>	<i>61</i>
<i>Figur 2: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 0 - 2 år.....</i>	<i>63</i>
<i>Figur 3: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 3-5 år.....</i>	<i>64</i>
<i>Figur 4: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 6-9 år.....</i>	<i>65</i>
<i>Figur 5: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 10-12 år.....</i>	<i>65</i>
<i>Figur 6: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 13-15 år.....</i>	<i>66</i>
<i>Figur 7: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 16-19 år.....</i>	<i>67</i>
<i>Figur 8: Prosentvis fordeling av vanske kategori innenfor variabelen 20 + år.....</i>	<i>67</i>
<i>Figur 9: Gjennomsnittlig henvisningsalder.....</i>	<i>70</i>
<i>Figur 10: Lese- og skrivevansker, Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>71</i>
<i>Figur 11: Matematikkvansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>71</i>
<i>Figur 12: Fagvansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>72</i>
<i>Figur 13: Språk- og artikulasjonsvansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>73</i>
<i>Figur 14: sosiale og emosjonelle vansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>73</i>
<i>Figur 15: Sammensatte vansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>74</i>
<i>Figur 16: Migrasjonsrelaterte vansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabell 1: Elever som får spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt opplæring, fordelt på ulike alderstrinn og fagområder. 1996. (NOU 2009:18).....</i>	<i>22</i>
<i>Tabell 2: Relativ prosentvis kjønnsfordeling spesialundervisning i forhold til vanske kategorier.....</i>	<i>32</i>
<i>Tabell 3: Oversikt over vanske kategorier i utvalget.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabell 4: Prosentvis fordeling av vanske grupper, inklusive tilleggsvansker.</i>	<i>59</i>
<i>Tabell 5: Prosentvis kjønnsmessig fordeling i vanske kategoriene.....</i>	<i>68</i>

Sammendrag

Bakgrunn for oppgaven er ønske om å skaffe en oversikt over klienttilfanget i PP-tjenesten, både med tanke på vanske kategorier og aldersmessige og kjønnsmessige tendenser. Det er en stor overvekt av gutter som har spesialundervisning i Norge, og ifølge Utdanningsforbundet (2010) er andelen elever som mottar spesialundervisning økende oppover i klassene. Dette står ikke i samsvar med intensjonen i Kunnskapsdepartementets satsingsområde «Tidlig innsats». Formålet med kartleggingen er å utvikle kunnskap om den elevmassen PP-tjenesten skal forholde seg til og de utfordringer våre samarbeidspartnere står ovenfor.

På grunnlag av tema og formål med oppgaven, har jeg kommet fram til følgende hovedproblemstilling: *Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten i forhold til vanske kategorier, alder og kjønn?* For å operasjonalisere problemstillingen har jeg formulert fem forskningsspørsmål, og med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil analysen danne grunnlag for å belyse problemstillingen. Med tanke på å kunne benytte kartleggingen i PP-tjenesten har jeg også med følgende underordnet problemstilling *Hvordan kan kartleggingen være til nytte for PP-tjenestens arbeid?* Studien er avgrenset til å gjelde henvisninger til PPTX i 2010.

Den teoretiske referanserammen til studien redegjør for PP-tjenestens rolle og mandat, retten til spesialundervisning og satsingsområdet tidlig innsats. Videre omtales forhold omkring lærevansker og kjønnsforskjeller innenfor skole og spesialundervisning.

Forskningsprosjektet er vitenskapsteoretisk forankret innenfor både positivismen og hermeneutisk perspektiv. Studien gjennomføres ved å benytte kvantitativ og kvalitativ forskningsmessig strategi, da formålet med undersøkelsen har vært å kartlegge kvantitative og kvalitative data. Metoden jeg har benyttet er dokumentanalyse. Målet med studien har vært å kartlegge foreliggende forhold, og det har ikke vært aktuelt å trekke kausale slutninger eller å generalisere funnene som foreligger i mitt utvalg.

Kartleggingen viser at det er lese- og skrivevansker som dominerer når det gjelder variabelen vanske kategorier, tett etterfulgt av språk- og artikuljonsvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Hovedtyngden av enhetene ligger innenfor aldersvariablene 6-9 år. Funnene viser en kjønnsmessig fordeling på 61 % gutter og 39 % jenter.

Abstract

The background for this project is to know more about the clients of the School psychology services (SP-service), regarding differential categories, age and gender. There are far many boys than girls that get special education in Norway, and research shows that the percentage of pupils receiving this kind of help is increasing up in the classes. This is not as it should be according to the intentions in the project "early efforts". The aim of this study is to learn more about the clients the local SP-service relate to, and the challenges our co-workers face.

My main problem in this study is *how the referrals for help are divided when it comes to differential categories, age and gender?* I have made five questions to research, and these will help shed some light to this problem. To be able to use this survey in the daily work of the SP-service, I have chosen to add the following problem: *How can this survey be of use to the SP-service?* The study only applied to be related to the referrals to the local SP-service in 2010.

The theories revolving the study are about the work of the SP-service, the project "early efforts" and the right to special education. You can also read about relations regarding learning disabilities and the differences in gender within school and special education.

This research is scientifically anchored in both a positivistic and a hermeneutic perspective. Both qualitative and quantitative strategies have been used, since the aim of this survey has been to identify qualitative and quantitative data. The aim of the study has been to determine the present conditions and I have not drawn any causal conclusions or tried to generalise the findings in my survey.

The survey shows that *reading- and writing disabilities* dominate when it comes to differential categories, closely followed by *language and articulation disabilities* as well as *socio-emotional disabilities*. The majority of the referrals are pupils within the variable between 6-9 years old. In gender, as much as 61 % of the clients are boys, while about 39 % are girls.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å gjennomføre min undersøkelse ved en interkommunal Pedagogisk-psykologisk tjeneste, heretter kalt PPTX, som yter tjenester til fem kommuner og en fylkeskommune. I PPTX er det ca. 600 aktive klienter. Det tilføres jevnt litt i overkant av 100 nye henvisninger hvert år og det avsluttes ca. like mange. Befolningsgrunnet i eierkommunene er på om lag 14500 innbyggere. De som PP-tjenesten får henvist og skal yte tjenester i forhold til, er førskolebarn med særskilte vansker/opplæringsbehov, grunnskoleelever og ungdommer i videregående opplæring med tilsvarende behov, voksne med særskilte opplæringsbehov som har rettigheter innenfor grunnskolen område og pasienter med rett til språktrening. Aktuell problematikk kan være forsinket utvikling, sansehemming, forsinket språkutvikling eller artikulasjonsvansker, psykososiale vansker og vansker med atferd/samspill, lærevansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker.

Tidlig innsats er et omfattende satsingsområde, både sentralt og lokalt. Det ses på som viktig at elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, både i forhold til faglige og sosiale utfordringer, tidlig blir fanget opp i systemet og at det legges vekt på veiledning og motivasjon som er viktig for at enkelte eleven skal kunne utvikle seg i sin vekstsone og få utbytte av sitt læringspotensial i størst mulig grad. Hver elev skal i den opplæringsinstitusjonen de er tilknyttet oppleve seg som en kompetent elev som lykkes med sine oppgaver og mål, faglig og sosialt. PPTX har siden 2008 hatt et spesielt fokus på førskolebarn og et systematisk samarbeid med instanser som har oppgaver knyttet til førskolebarn.

Henvisninger til PP-tjenesten fordeler seg på i underkant av 70 % gutter og 30 % jenter. Både på landsbasis og i PPTX har denne kjønnsmessige fordelingen vært konsistent over tid. Et tilbakeblikk til året 2000 for PPTX viser at kjønnsfordelingen var 34 % jenter og 66 % gutter. Jamfør årsmeldingen for 2000 var gjennomsnittlig henvisningsalder ca 14,5 år. Årsmelding for 2010 rapporterer at det ble registrert inn samme antall henvisninger i år 2000 og 2010, og at gjennomsnittlig henvisningsalder var ca ni år. Jamfør Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) sin oversikt for skoleåret 2010/2011 var kjønnsmessig fordeling av grunnskoleelever

meldt til PP-tjenesten (inklusive videreføringer) 68 % gutter og 32 % jenter. Førskolebarn og voksne over grunnskolenivå er ikke med i rapporteringen fra GSI.

Tidligere i masterstudiet har jeg gjennomført et miniprojekt der jeg har kartlagt indeksresultater fra Wechsler-tester utført i 2010 ved PPTX. Resultatene på denne lille undersøkelsen viste at av de som ble testet hos oss gjeldende år var det interessante forskjeller i gjennomsnittlig skåre på fullskalanivå og indeksene Verbal Forståelse og Perseptuell Organisering i forhold til jenter og gutter, der guttene hadde høyere gjennomsnittlig skåre på alle områdene i min undersøkelse. På indeksområdet Verbal Forståelse hadde guttene en signifikant høyere gjennomsnittlig skåre enn jentene. Dette viste resultat av analyse med testvariabel T-test, ensidig for to utvalg med antatt ulik varians. Dette vekket min interesse for å finne ut mer om eventuelle tendenser blant de som henvises til PP-tjenesten.

I min undersøkelse vil jeg studere klienttilfanget til PP-tjenesten. Henvisning til PP-tjenesten er utgangspunktet for en prosess som skal avklare type og omfang av elevens spesielle behov. Tema for oppgaven er kartlegging av henvisninger der jeg gjennom dokumentanalyse av henvisninger til PPTX, kartlegger hvordan henvisningene fordeler seg på henholdsvis kjønn, alder og vanskekategori.

Det viser seg at grunnlagsdokumentene for å starte utredning av nyhenviste ikke alltid er tilfredsstillende, og er ofte ikke utfyllende i sin beskrivelse. Elevens vansker i forhold til å nå mål innenfor den ordinære opplæringen er ofte uklart beskrevet, og de pedagogiske rapportene som skal følge henvisningene er ofte ikke beskrivende i tilstrekkelig grad i forhold til hvordan henviser vurderer utviklingen til eleven, tiltak i førtilmeldingsfasen og utbytte av opplæringen. Vage og ufullstendige henvisningsdokumenter vanskeliggjør det å få oversikt over hvilke vansker det oppleves at eleven har, og det å kategorisere blir da en omstendelig prosess og kan i enkelte tilfeller føre til en forlenget utredningsperiode. PPTX har utarbeidet egne henvisningsrutiner og henvisningsdokumenter som er utarbeidet for å ivareta behovet for at elevens situasjon og førtilmeldingsfasen skal beskrives og dokumenteres.

1.2 Problemstilling

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er grunnlaget for å analysere det empiriske materialet. Her danner det teoretiske rammeverket fundament for å belyse bakgrunnsteppe for henvisning til PP-tjenesten, og dermed også kartleggingen av henvisningene til PPTX. Forskningsproblemer representerer et avgjørende element i forhold til både hva det skal forskes på, men også hvordan en skal gå fram for å finne empiri som skal belyse forskningsspørsmålet (Befring 2010). Den overordnede problemstillingen er som følger:

Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten seg i forhold til vanske kategorier, alder og kjønn?

For å komme fram til svar på problemstillingen har jeg formulert følgende operasjonelle forskningsspørsmål:

Hvor mange henviste er det i hver vanske kategori?

Hvordan fordeler henvisningene seg aldersmessig?

Hvordan fordeler vanske kategoriene seg aldersmessig?

Hvordan er kjønnsfordelingen i hver vanske kategori?

Hvordan fordeler vanske kategoriene seg aldersmessig for henholdsvis jenter og gutter?

Målet med problemstillingen er å kartlegge foreliggende forhold når det gjelder henvisninger til PP-tjenesten der jeg er ansatt, og jeg har ikke til hensikt å trekke kausale slutninger eller å generalisere funnene som foreligger i mitt utvalg.

Med tanke på kartleggingens nytteverdi har jeg utarbeidet følgende underproblemstilling:

Hvordan kan kartleggingen være til nytte for PP-tjenestens arbeid?

Underproblemstillingen vil ikke bli belyst i analyse- og presentasjon av oppgaven, men drøftet i oppsummerende kapittel da den kun har en funksjon i forhold til å belyse kartleggingens funksjon i det videre arbeidet i PPTX og berører ikke undersøkelsens gjennomføring for øvrig.

1.3 Presiseringer og avgrensing av oppgaven

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde kartlegging av henvisninger som er registrert inn i 2010. Jeg har tatt for meg samtlige henvisninger for det valgte året og definerer derfor alle henvisningene som mitt utvalg i undersøkelsen. Jeg vil bruke begrepene ”henvisning” og ”tilmeldning” om hverandre i oppgaveteksten med synonym betydning av begge begrepene. PP-tjenesten det forskes ved er anonymisert, og jeg har valgt å kalle den PPTX. Jeg har ikke til hensikt å trekke kausale slutninger eller behandle funnene analytisk, men legger vekt på en beskrivende studie.

Variabelen alder defineres ved elevens alder ved henvisningstidspunktet. Grense oppad i aldersgruppen går ved antall år og 11 måneder. Jeg har valgt å gruppere enhetene som danner aldersvariabelen, og har ikke hatt fokus på at gruppene skal ha lik størrelse. Jeg har valgt å legge naturlige grupper i forhold til den instans de tilhører til grunn for inndelingen. Jeg har valgt å gruppere aldersvariabelen i følgende grupper:

Førskolealder;	0 - 2 år (yngre førskolealder) 3 - 5 år (eldre førskolealder)
Grunnskolealder;	6 – 9 år (småskoletrinnet) 10 – 12 (mellomtrinnet) 13 – 15 (Ungdomsskolen)
Videregående skole;	16 - 19 år
Voksne;	20 år +

”Elever” blir i oppgaven brukt som samlebetegnelse og omfatter også barn under skolepliktig alder, lærlinger og voksne der det er aktuelt. På samme måte er ”skole” brukt som gjennomgående begrep og dekker også barnehage, bedrift og voksenopplæringsinstitusjoner der det er aktuelt. Jeg har valgt å bruke begrepet ”kommune” som dekkende også for fylkeskommune.

I denne oppgaven omfatter spesialundervisning også spesialpedagogisk hjelp, og forsvarlig utbytte av opplæringen dekker også begrepet forsvarlig utvikling. Jeg har valgt å ikke vektlegge barnehage og videregående, men har mest fokus på spesialundervisning i grunnskole gjennomgående i oppgaven.

1.4 Oppgavens formål

Formålet med oppgaven er å gjøre en beskrivende kartleggingsundersøkelse for å få en bedre oversikt over klienttilfanget, med tanke på lokale utfordringer i PP-tjenestens område. Jeg håper at masteroppgaven kan ha en funksjon som en del av det systemrettede arbeidet i PPTX, og at undersøkelsen kan være et bidrag i arbeidet med å utvikle rutiner for kartlegging og gjennomgang av klienttilfanget, blant annet med tanke på å få en bedre oversikt over hvor vi bør sette inn forebyggende tiltak i tråd med satsingsområdet tidlig innsats.

Jeg finner det interessant å se på tendenser i klienttilfanget, både med tanke på at lokal kunnskap i forhold til utfordringer og vanskegrupper vil være av betydning for PP-tjenestens arbeid og prioriteringer i forhold til målrettede tiltak, men også med tanke på å ha kompetanse og kjennskap til det som rører seg i forhold til de instanser vi betjener. Vi er en interkommunal tjeneste som betjener et stort geografisk område, og så stor kjennskap som mulig vil være av betydning for samarbeid og tillit til at vi som PP-tjeneste kan være konkret bidragsyter i forhold til de vansker som de henvisende instanser opplever.

Her tenker jeg at lokal kunnskap i forhold til utfordringer og vanskegrupper vil være av betydning for at PP-tjenesten skal kunne komme tidligere inn med målrettede tiltak.

PP-tjenestens mandat er å være sakkyndig instans og arbeide systemrettet inn mot skolene med vekt på å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Både med tanke på det individrettede fokus og systemrettet innsats er det et poeng å målrette kompetanseheving i forhold til lokale variasjoner og utfordringer, både når det gjelder skolens evne til tilpassing av opplæringen, hovedutfordringer i elevmassen og læringsmiljøet og skolens samlede kompetanse og erfaring. PP-tjenesten skal jobbe med fokus på enkeltindividet i et system og det å komme tidlig inn med målrettede tiltak i skole og barnehage er et mål for å fremme utvikling både på individ og systemnivå. Ved å ha kjennskap til skolens hovedutfordringer, som jeg tenker gjenspeiler seg i henvisningsgrunnet, vil PP-tjenesten gjennom slik kunnskap om lokale variasjoner kunne rette innsatsen mot de områdene der det er størst behov, også med tanke på forebyggende virksomhet.

Det er gjennomgående lite formell spesialpedagogisk kompetanse i skoler og barnehager i de kommunene som PPTX betjener, og det er derfor viktig at PP-tjenesten er tidlig inne med veiledning og utredning både i forhold til individuelle utfordringer og læringsmiljø.

1.5 Oppgavens aktualitet

Ifølge Kristin Halvorsen (Utdanningsforbundet 2010) skal spesialundervisningen forbedres ved at PP-tjenesten gir tydeligere anbefalinger, at det settes realistiske mål til hver enkelt elev og at resultatene evalueres. I forhold til Regjeringens satsningsområde «tidlig innsats», vil det være aktuelt å ha en tettere oversikt over lokale tendenser i forhold til høgfrequente vanskegrupper og vansker som medfører store hjelpebehov, i tillegg til at lokalkunnskap vil gi bedre grunnlag for forebyggende innsats, jamfør departementets mål innfor satsingsområdet.

Jamfør Nordahl og Hausstätter (2009) viser forskning at andelen av elever som mottar spesialundervisning i grunnskole og videregående skole har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. De peker også på at fornyet fokus på inkludering og tilpasset opplæring ikke har endret omfanget av spesialundervisning i norsk skole, men at utviklingen synes å gå i motsatt retning av intensjonen om inkludering og tilpasset opplæring. I Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (2010-2011) vises det til at Kunnskapsdepartementet indikerer at det kan ligge flere årsaker til grunn for økning i omfanget av spesialundervisning. For eksempel nevnes innføringen av Kunnskapsløftet eller tidligere manglende registrering og oppfølging av elever med særskilte opplæringsbehov. Departementet viser også til økt bevisstgjøring i kommunene når det gjelder prosedyrekravene i opplæringslova, samt en generell tendens til rettsliggjøring i samfunnet og et større rettighetsfokus hos foreldre og andre.

Blant elevene i grunnskolen er andelen som har enkeltvedtak om spesialundervisning økende oppover i klassetrinnene (Riksrevisjonen 2011). Dette til tross for økt fokus på og styrking av begynneropplæringen gjennom satsningsområdet tidlig innsats i Kunnskapsløftet. Skoleåret 2009/2010 fikk 3,9 % av elevene på 1. årstrinn enkeltvedtak om spesialundervisning, mens andelen elever på 10. årstrinn var 10 % (Utdanningsforbundet 2010). Denne fordelingen er i strid med prinsippet om tidlig innsats. Riksrevisjonen (2011) rapporterer at for skoleåret 2009-2010 er andelen elever som mottar spesialundervisning størst i Nordland, og i samme fylke er det også stor andel av spesialundervisning i ungdomsskolen i forhold til barneskolen. Ifølge statistisk sentralbyrå var andelen spesialundervisning i ungdomsskolen på 14 % mot barneskolen som var 9,6 % for skoleåret 2011/2012. På landsbasis tenderer fordelingen i samme retning, med 11,2 % i ungdomsskolen mot 7,4 % i barneskolen. I 2009 gikk nesten 40

% av årstimene til spesialundervisning til ungdomsskoletrinnet, mens andelen for 1.-4. trinn var på 27 % og 5.-7. trinn på 33 % (ibid).

Ifølge Utdanningsforbundet (2010) har det fra skoleåret 2007/08 til 2009-10 vært en økning i antall elever som er meldt til utredning hos PP-tjenesten, med større økning for jentene enn for guttene, med henholdsvis 67,8 prosent for jentene og 57,7 prosent for guttene. Når det gjelder prosentvis økning i antall elever som er tilrådd spesialundervisning av PP-tjenesten, viser tallene også her at økningen er størst for jentene.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Studien er delt inn i seks hovedkapitler. I kapittel to vil teoretisk referanseramme for oppgaven bli presentert. Kapitlet inneholder redegjørelse for PP-tjenesten, tidlig innsats og rettigheter i forhold til spesialundervisningen. Videre i kapitlet omtales lærevansker og kjønnsforskjeller i skole og spesialundervisning.

I tredje kapittel vil jeg gjøre rede for den forskningsmessige tilnærmingen. Her presenteres den vitenskapsteoretiske referanserammen undersøkelsen bygger på, og valg av strategi og metode for gjennomføringen av undersøkelsen.

I fjerde kapittel følger presentasjon og analyse av funnene i undersøkelsen. Operasjonaliseringen av problemstillingen vil være sentralt i dette kapitlet.

I oppgavens femte kapittel følger en oppsummerende drøfting av hovedproblemstillingen. Jeg vil også i dette kapitlet drøfte kartleggingen i lys av underproblemstillingen min.

I oppgavens kapittel seks har jeg noen avsluttende betraktninger der jeg kort oppsummerer hovedfunnene i forskningsprosjektet. Videre vil jeg kommentere eget oppgaveprosjekt, metodekritisk refleksjoner og veien videre.

2. Teoretisk ramme

Den teoretiske referanserammen utgjør grunnlaget for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Studien skal kartlegge henvisninger til Pedagogisk psykologisk tjeneste, PP-tjenesten, og jeg finner det naturlig å redegjøre for PP-tjenesten, både i forhold til utvikling, rolle og kompetanse som sakkyndig og rådgivende organ. Videre i teorikapitlet omtales satsingsområdet "tidlig innsats" og retten til spesialundervisning. Jeg har også valgt å gjøre rede for lærevansker og kjønnsforskjeller innenfor skole og spesialundervisning som referanseramme for undersøkelsens funn.

2.1 PP-tjenesten

Jamfør opplæringslovens § 5-6 plikter kommuner og fylkeskommuner å ha en PP-tjeneste. PP-tjenestens mandat er å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Videre skal PP-tjenesten være ansvarlig for sakkyndige vurderinger der loven krever det, noe som innebærer både utredning og tilråding i forhold til hvilket opplæringstilbud som bør gis.

PP-tjenesten ble etablert på bakgrunn av den skole-psykologiske virksomheten som vokste fram etter krigen, og har en relativ kort historie som organisasjon. Etableringen og utviklingen av tjenesten er et av mange resultater av reformarbeidet i skoleverket. Dagens PP-tjeneste står overfor utfordringer som er knyttet til samfunnsutviklingen generelt, og må ses i lys av sin organisatoriske og faglige historie.

Folkeskoleloven av 1951 forpliktet kommunene i forhold til å gi hjelpeundervisning til elever med lærevansker, og skolepsykologisk kontor fikk som rådgivende organ ansvar for å sette i gang dette arbeidet. Arbeidsoppgavene for tjenesten utover 1950-tallet var for en stor del kartlegging i forhold til å skille ut elever til spesialskolene, og det var det individsentrerte diagnostiseringsarbeidet som stod i fokus. De offentlige dokumentene tilbake til 1950-tallet gjenspeiler ikke at relasjonen skolepsykolog - skole, eller spesialundervisning og undervisning som ett og som deler av den samme helheten, er drøftet (Haug 2007). I 1976, da Lov om grunnskolen av 1969 trådte i kraft, var PP-tjenesten hjemlet i en egen paragraf. Med dette fikk PP-tjenesten en mer sentral posisjon som kyndig faginstans for skolen i tillegg til å

være en selvstendig faginstans i forhold til individuelle spesialpedagogiske problemstillinger (Læringscenteret 2001).

PP-tjenesten har gjennomgått store endringsprosesser, da den har overtatt ansvar og arbeidsoppgaver som tidligere var ivaretatt av andre instanser. Endringene speiler utviklingen i samfunnsideologien, og individperspektivet på barns forutsetninger i skolen har stått i fokus. I økende grad har en vektlagt at barnets utfordringer i forhold til skolen må ses i sammenheng med skolesystemets ivaretagelse av variasjonen i barns forutsetninger. Dette har ført til en gradvis endring i PP-tjenesten der fokus har utviklet seg fra utredning av enkeltelever, diagnostisering og tilrettelegging av undervisningsopplegg, til et mer systemrettet arbeid rettet mot skolene med vekt på å bidra til kompetanseutvikling og endringer i skolens praksis (Fylling og Handegård 2009). Tjenesten er tillagt stor vekt som virkemiddel i arbeidet med å realisere målsettingen om en likeverdig skole for alle, tilpasset den enkeltes særlige behov og forutsetninger (Haug 2007). I perioden 2000 - 2002 ble PP-tjenesten styrket gjennom Samtak, der målet var en bedre rustet PP-tjeneste med økt faglig kompetanse. I forbindelse med programmet fikk kommunene og fylkeskommunene tilført 300 nye stillinger til PP-tjenesten for å styrke det systemrettede arbeidet.

Departementet fremmet i st. meld. 30 (2003-2004), Kultur for læring, mål om å redusere omfanget av spesialundervisning og forbedre den tilpassede opplæringen, og som en følge av dette kom en ny opplæringsreform, Kunnskapsløftet, som ble innført fra 2006. Intensjonen med reformen er å gi bedre tilpasset opplæring og å styrke alle elevers læringsutbytte i form av grunnleggende ferdigheter og tydelige kompetansemål (st. meld. 18, 2010-2011). Det er et poeng at PP-tjenestens systemrettede arbeid skal bidra til å redusere omfanget av spesialundervisning, og legge til rette for at skolen skal kunne imøtekomme elever som strever uten at de er vurdert å ha behov for spesialundervisning. Prinsippet om fellesskap og like muligheter for en elevmasse som preges av stor grad av variasjon og mangfold, stiller økt krav til kompetanse, både hos lærerne og i PP-tjenesten.

I Veilederen for spesialundervisning (2009) formuleres det at den sakkyndige vurderingen skal redegjøre for elevens behov for spesialundervisning, sett i sammenheng med den ordinære opplæringen ved skolen, både faglig og sosialt, og si noe om hvilket opplæringstilbud som vil gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Videre skal den sakkyndige vurderingen utrede og ta stilling til elevens utbytte av det ordinære

opplæringstilbudet, elevens lærevansker og andre særlige forhold som har betydning for opplæringen. Vurderingen skal også ta stilling til realistiske opplæringsmål for eleven og om elevens behov kan imøtekommes innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Slik vurdering fordrer utredning av eleven og kjennskap til opplæringsinstitusjon blant annet med tanke på undervisningsorganisering, kompetanse, rammefaktorer og så videre.

Kravene til den sakkyndige vurderingen legger føringer for at PP-tjenesten er en instans som arbeider både på individ- og systemnivå. Målet med spesialundervisning ut fra et ubetinget og betinget perspektiv vil være å redusere og helbrede konsekvensene av elevens vansker med å tilegne seg faglige og sosiale krav i opplæringen. Med utgangspunkt i et politisk perspektiv vil målet med spesialundervisningen være å tilrettelegge for det sosiale og faglige miljøet slik at læringsproblemet ikke oppstår eller forsvinner og der problemet blir løst eller omfanget av problemet blir redusert.

Ifølge Haug (2007) har PP-tjenesten kommet i klemme mellom Kunnskapsløftet, praksiser i skolen, Statped og etablert spesialpedagogisk kunnskap. Klemma forklares av mangelen på klare, sammenhengende og tydelige signaler og konsekvenser når det gjelder hvordan PP-tjenesten skal prioritere arbeidsområder og arbeidsmål på mange plan. PP-tjenesten har ansvaret for sakkyndige vurderinger, og dette er en oppgave som er tydelig og konkret og som er pålagt å gjennomføre i tilknytning til enkelteleven, jamfør Opplæringsloven. Dette innebærer at det ikke nødvendigvis er PP-tjenesten som skal gjøre jobben. Haug peker på at selv om forventningene til PP-tjenesten i de politiske dokument, lovverk og planer er klare, eksisterer det ulike meninger og praksiser om hvilke regler som gjelder og hvordan utfordringer best kan løses. Det er et spenningsfelt mellom individuell utredning og sakkyndig arbeid, og det å arbeide systemrettet og forebyggende. I dette spenningsfeltet er handlingsrommet i utgangspunktet stort, men med knappe ressurser prioriteres kvantitative og individrettede utredninger og oppfølginger da dette er et tydeligere mandat og, kortsiktig sett, løsningsfokusert i større grad enn systemorientert og forebyggende arbeid (Haug 2007).

2.1.1 Kompetanse i PP-tjenesten

PP-tjenesten har ansvar for sakkyndige vurderinger, og det stilles indirekte faglige minimums krav til kompetanse. Begrepet kompetanse stammer i utgangspunktet fra latin *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet (Skau 2008). Det å være kompetent kan bety at en i

kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe, eller at en har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål (ibid). En profesjonell kompetanse omfatter de kvalifikasjoner det er behov for og hensiktsmessig i utøvelsen av et yrke. Kunnskapsarbeidere forventes å inneha en kunnskap som skiller dem fra andre, og de forventes å kunne vise dette i praksis (Irgens 2011). Det kreves høy faglig kompetanse blant de fagansatte i PP-tjenesten som rådgivende og sakkyndig instans. Rådene som gis må kunne legitimeres ut fra en vitenskapelig kunnskapsbase som man med en viss rimelighet kan forvente å gi positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Hustad og Fylling 2010).

PP-tjenesten har et ansvar overfor de tiltak som blir iverksatt, og bruker eller klient er i de fleste tilfeller oppdragsgiveren (Læringssenteret 2001). Brukeren har ofte stor kunnskap om hva de kan forvente av hjelpeapparatet, og mange foresatte har god kunnskap om sine barns vansker, noe som stiller krav til forholdet mellom bruker og profesjon (ibid). Kravet til profesjon øker i takt med brukerens delaktighet og likeverdighet. PP-tjenesten må være i takt med samfunnsmessige endringer og forhold slik at tjenesten kan møte utfordringene på en god måte som kommer brukerne til gode (ibid).

I Hustad og Fylling (2010) sin evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT" framgår det at når PP-arbeidere kan dokumentere en høyere form for utdanning og kompetanse som går ut over kompetansen til dem de skal rådgi og veilede, gir dette autoritet og legitimitet, noe som vektlegges i et tillitsforhold mellom profesjon og bruker. Det påpekes i den forbindelse at formalkompetanse symboliserer eller representerer den enkelte fagpersonens spisskompetanse. Samfunnets økende grad av akkreditering av kunnskap representerer en form for kvalitetssikring av det faglige grunnlaget for yrkesutøvelse.

Det er fire pilarer som er viktige for fagansattes kompetanse i PP-tjenesten;

- En generell spesialpedagogisk breddeorientering og god oversikt over utdanningssystemet
- Kompetanse på det å arbeide indirekte med primærbrukere, det vil si å hjelpe læreren som sekundærbruker gjennom kunnskap om elevens nivå, kapasitet og læringsstil, og å bruke undersøkelser og tester som grunnlag for praktiske tiltak

- Gode kommunikasjonsegenskaper, som kan aktivere mest mulig av elevens og lærerens egne problemløsningsressurser
- Heve kompetansen til lærere og skoleledere ved å skape lærings situasjoner i møte med barnehage og skole.

PP-tjenesten har en stor bredde i oppgaver og løsninger, og det er utviklet en miljøorientert arbeidsmodell som tar utgangspunkt i helheten rundt eleven, forutsatt at tiltakene mot den enkelte ligger innenfor PP-tjenestens mandat (Haug 2007). PP-tjenesten fungerer i utgangspunktet som et lavterskeltilbud og skal bidra til å avhjelpe problemer som ofte er av sammensatt karakter og som krever sammensatte tiltak i form av både direkte arbeid med barnet, rådgivning overfor og konsultasjon med foreldre, konsultasjon med lærer, videre henvisning til andre, kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i avdeling, klasse, skole, barnehage og så videre (ibid). De fleste elever som har spesialundervisning har størsteparten av sin opplæring innenfor det ordinære tilbudet, og dette stiller krav til at PP-tjenesten har god kjennskap til skolens ressurser i form av kompetanse, rammeforhold, organisering og forankring i forhold til betinget kontra politisk vanskeforståelse.

Undersøkelsen til Fylling og Handegård (2009) viser at det er gjennomgående vanskelig å rekruttere kvalifisert personale til PP-tjenesten. Det framkommer at ca 60 % av fagpersonalet i PP-tjenesten har utdanning på hovedfags- eller masternivå, og at pedagogisk utdanning er sterkt dominerende. Andelen utdanning innenfor psykologi er på 12 % mens andre samfunnsvitenskapelige utdanninger er på 11 %. 4 % av fagpersonalet i PP-tjenesten har sosialfaglig utdanning. Samme undersøkelse redegjør for at opp mot 90 % av fagansatte i PP-tjenesten holder seg relativt godt oppdaterte i forhold til forskning innenfor fagfeltet, og ca 49 % har tilgang til regelmessig veiledning.

2.1.2 Systemarbeid i PP-tjenesten

Det er nær sammenheng mellom individrettet og systemrettet arbeid i forhold til de krav som ligger innenfor PP-tjenestens oppgaver. For at en arbeidsprofil med en systemrettet retning ikke skal stå i motsetning til å ivareta enkeltindividets forutsetninger og behov, er det nødvendig å legge til rette for å analysere, planlegge og gjennomføre utviklings- og læringstilbud (Læringscenteret 2001). For at PP-tjenesten skal lykkes i å opparbeide en

systemrettet arbeidsprofil bør skolen også tilrettelegge for å arbeide systemrettet i forhold til en utvidet tilnærming og grunnlag for opplæring og kartlegging. Systemrettet arbeidsprofil i PP-tjenesten og skolen krever at en i tillegg til å se på elever og deres individuelle forutsetninger og behov, også ser på deres samspill med andre elever, med lærere og andre voksne i og utenfor skolen. Systemfaktorer som for eksempel lærestoff, lærerkompetanse, arbeidsmåter, organisering, læringsmiljø, rutiner, ressurser og rammer har betydning for og påvirker utformingen av utviklings- og læringstilbudet. Målet med at PP-tjenesten skal drive brukerorientert veiledning, kompetanseheving og pedagogisk utviklingsarbeid er at skolen skal få hjelp til å løse oppgaver selv, altså å øke handlingskompetansen i skolen for å skape stimulerende læringsmiljøer gjennom tilpasset og inkluderende opplæring (ibid). PP-tjenesten er en del av kommunens og fylkeskommunens hjelpetjeneste for barn, unge og voksne og representerer tverrfaglig spisskompetanse som den bidrar med inn i skoleverket, i tillegg til å representere et ytre blikk på skolen med erfaringer fra flere kommuner og fylkeskommuner.

Systemrettet arbeid i form av strukturerte programmer med fokus på klasseledelse som betingelse for læringsmiljø brukes i variert omfang i skolen i dag. Dette er et område der PP-tjenesten bidrar inn i skolen på systemnivå i forhold til organisasjonsutvikling og kompetanseheving i skolene, med både forebyggende og avhjelpende fokus. Evaluering av programmer på systemnivå indikerer at skoler som gjennomfører slike målrettede programmer viser til en positiv effekt (Utdanningsdirektoratet 2006). Gjennom slik målrettet veiledning arbeider en systemrettet i samarbeid med skolen og den enkelte lærer, og dette kan føre til at det knyttes tettere samarbeidsbånd og at PP-tjenesten øker kompetanse i forhold til læringsmiljøet i den enkelte skole. PP-tjenestens deltakelse i skoleutviklingsprosjekter er en viktig innovasjonsfaktor for å kunne bidra til endring og utvikling av læringsmiljøet i skolen.

Gjennom prosjektet ”Pedagogisk-psykologisk veiledning på nett” (Larsen, Knutsen og Bratteng 2010) er det gjort forsøk i forhold til en digital rådgivningstjeneste fra PP-tjenesten som funksjonelt supplement til den øvrige kontakten mellom hjelpeapparat og brukere. I prosjektet var aktuelle oppgaver veiledning og rådgivning overfor lærere, spredning av kunnskap, referanse til steder lærere og andre kunne finne informasjon, samt avklaring av rettigheter. I etterkant av prosjektperioden uttrykker lærere at de gjennom veiledning på nett opplever en tettere kontakt med, og støtte fra PP-tjenesten. S-teamledere som deltok i prosjektet uttrykker at PP-tjenesten er mer tilgjengelig gjennom nettveiledning og at dette har bidratt til å heve kvaliteten på de fysiske møtene, samt at de gjennom prosjektet har forbedret

sin veiledningskompetanse og har fått bedre spesialpedagogisk kompetanse (ibid). PP-tjenesten erfarer at denne arbeidsmåten har ført til en jevnere og tettere dialog med skole og foreldre. Nettveiledning kan ikke, og skal ikke, erstatte direkte tilstedeværende kontakt, men bidra til å styrke samspeilet og kontakten med skolen. Prosjektet innebærer en viktig utvikling for PP-tjenestens systemrettede arbeid inn mot skolene, og i forhold til å heve kompetanse, både i egen tjeneste og i skolen.

Når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling kan dette arbeidet ha ulike utgangspunkt og begrunnelser. Utredning og oppfølging av enkeltelever som har rett til spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak kan være utgangspunkt for at det kan bli aktuelt med både kompetanseutviklingstiltak og organisasjonsmessige endringer. En slik prosess vil innebære tiltak med enkeltindividet som fokuspunkt, og som samtidig vil ivareta et forebyggende perspektiv som på sikt og komme flere elever til gode. PP-tjenesten kan også delta og bidra med kompetanse i større organisasjonsutviklingstiltak i skolen. Da kan tiltakene dreie seg om å skape organisasjonsmessige endringer målsatt til å skape bedre tilpassede utviklings- og læringstilbud for alle elevene i organisasjonen. Utvikling av mer fleksible og inkluderende organisasjoner, ikke nødvendigvis med utgangspunkt i elever med særskilte behov, kan bidra til å skape forutsetninger for et godt læringstilbud og redusere behovet for spesialundervisning.

I stortingsmelding 18 (2010-2011), Læring og fellesskap, påpekes viktigheten av at det er avklarte rolleforventninger mellom PP-tjeneste og skole for å få til et mer systemrettet arbeid. Departementet melder at det planlegges en utarbeidelse av veiledning i forhold til hvordan PP-tjenesten kan hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Videre understreker departementet viktigheten av lokale diskusjoner for å få en felles forståelse om systemarbeid og PP-tjenestens mandat. Ifølge Fylling og Handegård (2009) viser nyere forskning at PP-tjenesten generelt stort sett har for dårlig kompetanse om skolen som system.

2.2 Tidlig innsats

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskoleopplæringen eller i voksen alder. For å kunne sette inn tiltak tidlig, må det på alle nivåer i utdanningssystemet

legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har eller kan få tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes (st. meld. 16, 2006-2007). Et overordnet prinsipp er at alle elever må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes.

Regjeringens mål med tidlig innsats er ifølge st. meld. 16 (2006-2007) at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Forskning viser til sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter i førskolealder, og tiltakene for å utjevne forskjellene er enklere å implementere på et tidlig tidspunkt enn i senere faser av oppveksten (ibid). Grunnlaget for en positiv utvikling legges allerede før barna begynner på skolen, spesielt gjelder dette for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker og minoritetsspråklige. Førskolealderen er en læringsintensiv periode, og samfunnsøkonomisk forskning påpeker at det er lønnsomt å sette inn ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Et godt pedagogisk tilbud før skolealder har positiv effekt for læring og utvikling hos alle barn. Dette viser både norsk og internasjonal forskning. Forskningsresultatene er stabile for barn fra tre år og oppover, men ikke gyldige i samme grad for barn under tre år (st. meld. 18, 2010-2011).

For at skolen skal kunne sette inn tidlige tiltak er informasjon om elevens nivå og ferdigheter av stor betydning. Lesing og regning er grunnlag for læring i alle fag, og ved å styrke opplæringen i de grunnleggende ferdighetene viser forskning at man må sette inn tiltak de første skoleårene (st. meld. 18, 2010-2011). Viktige tiltak er økt lærertetthet, økt kompetanse og innføring av kartleggingsverktøy (ibid). Stortingsmelding 16 (2006-2007) slår fast at enkeltelevers ferdighetsnivå skal kartlegges og følges opp av tiltak fra første stund. Stortingsmeldingen slår også fast at opplæringen i lesing og regning på 1.-4. trinn skal styrkes. Fra høsten 2008 ble timetallet på barnetrinnet utvidet i fagene norsk, matematikk og engelsk. Satsingen fra Regjeringen med økte resurser til kommunene for å øke den tidlige innsatsen, får vidtrekkende konsekvenser i form av flere timer til fag i skolen, mer fysisk aktivitet, måltider i skolen og tilbud om gratis leksehjelp til alle elever på 1. – 4. trinn.

Forskning utført av Nordahl og Sunnevåg (Nordahl og Hausstätter 2009) peker på at praksis i norsk skole preges av en vente-og-se holdning istedenfor, som departementet har lagt føringer

for, en aktiv løsningsorientert holdning i forhold til de lærevansker som elever opplever. Teorier om ulikheter i elevenes modningsprosesser, frykt for stigmatisering og mangel på fagkunnskap kan være årsaker til dette (ibid). En slik avventende holdning kan speiles i at spesialundervisningsressursen øker oppover i klassetrinnene (st. meld. 18, 2010-2011). I sin rapport om likeverd i norsk utdanning peker OECD på at norske skoler mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter (ibid).

Mye tyder på at PP-tjenesten kommer sent inn i bistandsarbeidet – både på individ- og systemrettet nivå. Ventetiden er i for stor grad for lang og arbeidet med sakkyndige vurderinger binder opp en relativ stor del av tid og ressurser. Dette tyder på at PP-tjenesten ikke er kapasitetsmessig rustet til å imøtekomme tidlig innsats som overordnet strategi (st. meld. 18, 2010-2011)

2.3 Retten til spesialundervisning

Alle har et læringspotensial og av ulike grunner har enkelte barn og unge en manglende læringsutvikling. Samfunnet har gjennom de mandater som er satt for skolen slått fast at manglende utvikling ikke skal være en faktor i forhold til å utelukke noen fra å delta i kunnskapsamfunnet. Regjeringen ønsker å imøtekomme den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte (st. meld. 18, 2010-2011). Likeverdig og tilpasset opplæring for alle er grunnleggende verdier og prinsipper som ligger til grunn for opplæring generelt, og spesialundervisning spesielt (ibid). Verdigrunnet og målene for spesialundervisningen i Norge samsvarer med mål og verdier som det er enighet om internasjonalt (ibid). Ambisjonsnivået i Norge om at skolen skal være for alle og tilpasses for alle, skaper en politisk indre konflikt i forhold til elever med store og omfattende behov og det oppstår diskusjon om rettighetskapitlet i opplæringsloven.

Opplæringsloven slår fast at alle elever har rett til opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger som de har. I Opplæringslovens § 5-1 heter det at ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” Den individuelle retten innebærer rettigheter i forhold til ekstra ressurser, både faglig og økonomisk dersom eleven ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisningen kan omfatte faglige kompetente

ressurser i forhold til elevens behov, avvik fra innholdet i opplæringen slik det går fram av Læreplanverket for Kunnskapsløftet og spesialpedagogiske tilnæringsmåter til kompetanse- og ferdighetsmål i forhold til de metoder en kan tilrettelegge for innenfor den ordinære tilpassede opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hvor godt en klarer å tilpasse den ordinære opplæringen i forhold til elevenes behov, sett i sammenheng med egenskaper ved elevene, egenskaper ved den ordinære opplæringen, slik som styrkingstiltak og organiseringsformer, er faktorer som påvirker behovet for spesialundervisning. Spesialundervisning stiller formelle krav om lærerkompetanse etter § 10-1 i Opplæringslova. Retten er knyttet til enkeltvedtak for den enkelte elev etter forvaltningslovens § 2.

Når det gjelder retten til spesialpedagogisk hjelp, jfr. Opplæringslovens § 5-7, må dette vurderes på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen, tilrettelegging for øvrig, utbytte og likeverd. Det er om barnet har en forsvarlig utvikling, læring og dets evner og forutsetninger som skal være utslagsgivende i forhold til om det skal settes inn spesialpedagogisk hjelp.

Saksbehandlingsprosessen i forhold til retten til spesialundervisning er en tiltakskjede delt inn i seks faser; 1) Før henvisning og utredning, 2) Henvisning til PP-tjenesten, 3) Sakkyndig vurdering av elevens behov, 4) Vedtaksfasen, 5) Planlegging og gjennomføring, 6) Evaluering (Utdanningsdirektoratet 2009). Jeg vil kort redegjøre for de to første fasene da disse regulerer forhold i forbindelse med henvisning til PP-tjenesten, jamfør undersøkelsens problemstilling.

Første fase er i hovedsak regulert i opplæringsloven §§ 5-1 og 5-4. I denne delen av arbeidsprosessen er ikke PP-tjenesten koblet inn, og det er skolens ansvar å vurdere elevens behov. Essensen i denne fasen er i stor grad ansvarsfordeling og rutiner i forhold til når en vurderer at eleven ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Skolen skal med utgangspunkt i egen kompetanse kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor de ordinære rammene for å søke å gi eleven et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud.

Andre fase i prosessen er selve henvisningsfasen der saken oversendes PP-tjenesten for utredning av elevens behov og utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Denne fasen er ikke regulert i Opplæringsloven i forhold til prosedyrer for skole/skoleeier. Det er opp til skoleeier å fastsette retningslinjer for saksbehandlingsprosedyrer for henvisning til PP-tjenesten. De fleste kommuner har i likhet med PPTX laget egne retningslinjer for henvisningsprosedyrer.

Henvising til PP-tjenesten bør følges av pedagogisk rapport der skoleeier har redegjort for kartlegginger og vurderinger av elevens behov for spesialundervisning og eventuelle tidligere iverksatte tiltak. Den pedagogiske rapporten skal dokumentere hva som er gjort fra skolen sin side, og er dermed en viktig del av grunnlaget når PP-tjenesten foretar sin sakkyndige vurdering.

I vurderingen av om eleven har rett til spesialundervisning skal organisatoriske og pedagogiske styrkingstiltak i den ordinære opplæringen og skolens evne til å gi eleven et tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære tilbudet vurderes. Kriteriene som ligger til grunn for tilfredsstillende utbytte defineres ikke i lovverket. Det er med utgangspunkt i en skjønsmessig vurdering knyttet til den enkeltes behov, at elevens rettigheter avgjøres. Vurderingen av om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, må ses i et bredt perspektiv, ut fra en helhetlig vurdering av opplæringssituasjonen der alle faktorer som påvirker læringsprosessen skal vurderes. I tillegg til vurdering av faglig utvikling må pedagogisk vurdering ta hensyn til den politiske målsettingen om en inkluderende skole.

Kategorier eller klassifikasjonssystemer skal altså ikke ligge til grunn for å definere elevens spesialpedagogiske behov. Opplæringsloven slår fast at elevens behov skal skjønsmessig vurderes relativt i forhold til hva andre elever får, og i kontekst med skolens mulighet til å utforme et likeverdig opplæringstilbud innenfor den ordinære opplæringen. Dette åpner, i tillegg til skjønsmessig vurdering i seg selv, også for et lokalt skjønn i forhold til hvordan spesialpedagogisk behov defineres, og i forhold til rammebetingelsene ved den enkelte skole.

Ifølge Fylling (2008) kan spesialundervisning ses på som en ordning som er initiert og vedlikeholdt av skolesystemet og de pedagogiske miljøer, og fungerer som et redskap for å håndtere undervisning for elever med ulike forutsetninger. Hun peker på at elevens behov for spesialpedagogiske tiltak er et subjektivt og sosialt definert problem, og begrepet *behov* gir kun mening i relasjon til bestemte løsninger eller tiltak. Behovet defineres ut fra tilgjengelige løsninger av den som disponerer løsningene. Spesialundervisning i dette perspektivet vil fungere i like stor grad som løsning på elevens og skolens behov.

De senere år har det vært satt et kritisk søkelys på spesialundervisningen. Det fastslås at den i for stor grad er individorientert og segregerende, og i for liten grad tilfredsstillende når det gjelder elevers resultater og erfaringer (Fylling og Handegård 2009). Spesialundervisning som

begrep viser en tendens til institusjonalisering i skoleverket, og fungerer i ytterste konsekvens som avlastende sorteringsinstans i forhold til skolens utfordringer. Dette gir seg blant annet utslag i at rekrutteringen til spesialundervisning er skjevfordelt i forhold til kjønn, sosial klasse og etnisitet (ibid).

Politiske og faglige drøftinger de siste tiårene har satt søkelyset på praktisk gjennomføring av inkludering i spenningsfeltet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forskning viser at målet om å redusere bruken av spesialundervisning ikke er blitt realisert, og nyere statistikk bekrefter at andelen barn og unge som mottar spesialundervisning er økende. Motsetningsforholdet mellom målsettinger og praksis indikerer at utviklingen ikke går i samme retning som prinsippene om inkludering og deltagelse for alle elever, og at det fortsatt eksisterer et tydelig skille mellom det ordinære og det særskilte opplæringstilbudet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, som fremdeles bærer preg av forskjellige perspektiver og tradisjoner.

2.4 Lærevansker

En kan definere lærevansker som psykologiske eller nevrologiske hindringer innenfor motorikk, perseptuelle, språklige og kognitive funksjoner som medfører at eleven ikke erverver kunnskaper og ferdigheter som forventet ut fra alder. Lærevansker årsaksforklares gjennom bred kartlegging av elevens kognitive område, fysisk funksjonsdyktighet og psykososial fungering (ibid). Bakgrunn for dagens beskrivelse av vanskegrupper i spesialundervisningen er statistisk og medisinsk normalitetsforståelse (Wilson, Hausstätter og Lie 2010).

Vanskekategorisering er et mye omdiskutert felt, og i takt med paradigmeskiftene i norsk samfunns- og skolehistorie ser vi også tendenser innenfor dette området. Med bakgrunn i at den sterke integrerings- og inkluderingstanken som utviklet seg på 1970-tallet, rettet kritikk mot individrettet vanskeperspektiv, har søkelyset i større grad dreid mot lærevansker sett i sammenheng med sosiale prosesser i skolen. Vi ser nå at både individsentrerte og systemorienterte perspektiver ligger til grunn for kategorisering av spesialpedagogiske vanskeområder. Vanskekategorisering er viktig med tanke på å kunne kommunisere om

viktige fellestrekk ved vansker og barrierer for læring og utvikling, og i forhold til å synliggjøre enkelte menneskers særlige behov og rettigheter.

Den franske filosofen Foucault (1926-1984) hevder at lærevansker kan forstås med utgangspunkt i sosialt konstruert og politisk forståelse (Nordahl og Haustätter 2009). Den sosialt konstruerte vanskeforståelsen fokuseres gjennom spørsmål om hvordan, og med hvilke strategier man kan snakke om eleven med særskilte behov innenfor skolen. Den politiske vanskeforståelsen fokuseres gjennom spørsmål om hvordan, og med hvilke kulturelle konstruksjonsstrategier særskilte behov har ført til et problem som utelukker en person fra samfunnsdeltakelse. Dette danner utgangspunkt for perspektiver i forhold til målsetting om inkludering i samfunn og skole.

En forventning til det normale og måten skolen organiseres på, har betydning for at disse vanskene framkalles. Dette gjelder særlig de sosialt framkalte vanskene som blir særlig tydelige i relasjoner med andre elever, lærere og så videre (Wilson, Hausstätter og Lie 2010). Å kategorisere vansker omfatter å definere skiller mellom de ulike vanskene. Kategorisering er et omstridt felt og kan være vanskelig. Hvordan elevene kategoriseres får betydning for opplæringstilbudet og ressurs- og statusmessig betydning (Fylling 2008).

Å avgrense målgruppene for spesialundervisning i kategorier vil ikke være formålstjenlig, da det ofte ikke er samsvar mellom vanskekategoriserte grupper og elever som ikke får eller kan få utbytte av opplæringen. Dog vil en gjennom klassifisering av elever som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning kunne få en oversikt over de viktigste vanskene og utfordringene. Ved å skaffe en slik oversikt og identifisere høy- og lavfrekvente grupper, vil en i større grad kunne opparbeide en målrettet kompetanse som kan ivareta behovene for ulike individer og grupper.

Individuelle rettigheter til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gjennom opplæringsloven er ikke diagnostisk basert. Diagnostisering og kategorisering av vanskebeskrivelser er forankret i spesialpedagogisk tenking, men det føres ikke diagnosebasert statistikk i Norge over elever som får spesialundervisning. En ukritisk vanskekategorisering kan føre til at problemer individualiseres istedenfor at vansker kan forstås gjennom at det dreier seg om et individ som har vansker innenfor samspill med andre, miljø eller systemfeil. Dette er en viktig faktor i forhold til å ivareta enkelt eleven i et system

basert på skjønnsmessig vurdering av læringsutbytte, både på faglig og sosialt nivå. Kunnskap om vanskeområdene og det vanskene medfører av behov for pedagogiske, sosiale og ressurser for øvrig, vil være viktig med tanke på å øke forståelsen for den enkelte eleven i sitt system. Den individuelle rettigheten er en sikringsbestemmelse i forhold til å ivareta prinsippet om inkludering og likeverd i opplæringen, jamfør det som er beskrevet tidligere.

Tabell 1: Elever som får spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt opplæring, fordelt på ulike alderstrinn og fagområder. 1996. (NOU 2009:18)

Fagområde	Barn i førskolealder med moderate og alvorlige vansker, som får spesialpedagogisk hjelp	Spesialundervisning i grunnskolen	Videregående skole, elever med særskilt tilrettelagt opplæring
Syns- og hørselsvansker	11 %	5 %	6 %
Motoriske vansker, bevegelseshemming	30 %	10 %	13 %
Kommunikasjons-, språk- og talevansker	41 %	20 %	18,5 %
Generelle lærevansker, psykisk utviklingshemming	16 %	22 %	25,4 %
Lese- og skrivevansker og matematikkvansker	Ikke aktuell	33 %	53 % (27,5 % lese/skrive og 25,5 % matematikk)
Psykososiale vansker	8 %	21 %	13,5 %
Konsentrasjonsvansker	13 %	24 %	10,5 %
Medisinske vansker	10 %	9 %	10 %
Sum	129 %	144 %	150 %

Summen overskrider 100 % da elevene ofte er representert i flere enn en vanskekategori.

Tabell 1 viser en oversikt over barn og elever som får spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt opplæring, fordelt på ulike fagområder (NOU 2009:18) Jamfør oversikten er syns-, hørsels- og bevegelseshemming lavfrekvente grupper i skolealder, mens psykososiale vansker, konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker framstår som høyfrekvente. Kommunikasjons-, språk- og talevansker har størst omfang i førskolealder, og her er også motoriske vansker og bevegelseshemming i

større grad representert. Generelle lærevansker og utviklingshemming er lavfrekvent, men medfører stort behov for kompetanse og tilrettelegging.

Vanlige fagområder for PP-tjenestene er atferdsvansker som inkluderer psykososiale vansker, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og problematferd, språk, tale- og kommunikasjonsvansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker.

Fagområdene syn, hørsel, motorikk/bevegelseshemming, autisme og multifunksjonshemninger, er mindre vanlig, og i stor grad dekkes disse vanskene av Statped i samarbeid med PP-tjenesten.

I områdene rundt de klare skillene finner vi gråsoner, og ofte vil elever med vansker innenfor flere kategorier befinne seg i disse gråsonene. Det er noen elever som kan være vanskelig å identifisere. Dette kan være elever som er ressursmessig svake og har innlæringsvansker av lettere grad, eller elever som er svært ressurssterke som kompenserer for sine spesifikke lærevansker. Lærevansker kan deles inn i spesifikke, generelle og sammensatte vansker.

2.4.1 Spesifikke lærevansker

Fagframkalt vansker som spesifikke lærevansker omfatter innlæringsvansker på et spesielt, avgrenset område og hvor det ikke er samsvar mellom elevens evneforutsetninger og de faglige prestasjonene, som for eksempel lese- og skrivevansker/dysleksi, matematikkvansker/dyskalkuli og språk og kommunikasjonsrelaterte lærevansker (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Spesifikke lærevansker vil føre til problemer innenfor de fleste fagområder, da lesing, skriving og til en viss grad matematikk er grunnleggende ferdigheter som spiller en stor rolle for fagtilegnelsen i skolen.

2.4.2 Lese- og skrivevansker

Dysleksi er innlæringsvansker som påvirker evnen til korrekt og flytende avkoding av ord og staving og ofte vedvarende vansker med rettskriving (Sætre 2009). Begrepet "dysleksi" har gresk opprinnelse med betydningen "vansker med ord" (ibid). Den tekniske siden av leselæringen ses ikke i sammenheng med intellektuell begavelse, og vanskene er sannsynligvis en konsekvens av en avgrenset kognitiv svikt (Høien og Lundberg 2000).

Markører for dysleksi er vansker med fonologisk bevissthet, språklig minne/automatiseringsevne, språklig prosesseringshastighet og ortografiske vansker (Rygvoid 2008a; Sætre 2009).

Problemer med lese- og skriveferdigheter får betydning for elevens skoleprestasjoner for øvrig (Høien og Lundberg 2000; Sætre 2009). Elever som har lese- og skrivevansker vil med stor sannsynlighet oppleve manglende mestring av skriftspråkrelaterte aktiviteter gjennom hele skoleløpet.

Internasjonale leseundersøkelser viser at norske 9-åringer og 14-åringer skårer dårligere enn jevnaldrende i de øvrige nordiske landene og at 30 % av voksne mellom 16 og 65 år har så svake leseferdigheter at de har vansker med å tilegne seg skriftlig informasjon som anses som viktig for å ivareta personlige behov og utvikle eget potensial (Rygvoid 2008a). Omfanget av lese- og skrivevansker varierer fra 2 % til 20 %, der en regner med at ca 2 % av elevene med lese- og skrivevansker har alvorlige vansker, mens ca 20 % har moderate og mindre alvorlige vansker som ikke defineres som lese- og skrivevansker (Rygvoid 2008a; Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). I Rygvoid (2008a) refereres det til at det tidligere var en oppfatning at gutter var hyppigere representert i utvalget av elever med lese- og skrivevansker, men at nyere forskning viser at kjønnene er nokså likt representert, med 1,5 gutt for hver jente med slik problematikk. Ifølge Nordahl og Haustätter sin rapport (2009) vises det til at det er overvekt av gutter som har lese- og skrivevansker, med 45,7 % jenter og 54,3 % gutter som har spesialundervisning med bakgrunn i fagprovoserte vansker.

2.4.3 Matematikkvansker

Matematikkvansker kan defineres fra både kognitive, pedagogiske, emosjonelle og nevropsykologiske forklaringsmodeller, og elever med vansker i forhold til matematikkfaget er ingen ensartet gruppe. Dyskalkuli opptrer ofte sammen med dysleksi og andre lærevansker, særlig psykososiale vansker. Dette forklares gjerne med at spesielle hjernesystemer ”produserer” både dyskalkuli og spesielle atferdsmessige avvik samtidig (Nymoen 2008).

Ifølge Adler (2001) kan en snakke om minst fire ulike former for matematikkvansker; akalkyli, dyskalkuli, generelle matematikkvansker og pseudo-dyskalkuli, noen har altså

vansker generelt i matematikkfaget og har svake grunnleggende ferdigheter, mens andre har problemer innenfor avgrensede områder i faget.

Undersøkelser viser at ca 10 % av elevene i skoleverket sliter med matematikkvansker av generell eller spesifikk art og dyskalkuli (Holm 2011). 5-7 % av elevene har spesifikke matematikkvansker i betydning av at elevene mestrer fag på skolen i samsvar med evner og anlegg, men har store vansker i matematikkfaget (Holm 2009). Det antas at ca 3,5 - 3,6 % av befolkningen (ibid) har dyskalkuli når en tar utgangspunkt i en meget smal definisjon av begrepet. Når det gjelder kjønnsforskjeller ved matematikkfaglige ferdigheter er det spesielt innenfor gruppen elever med pseudo-dyskalkuli at Adler (2001) påpeker at jenter er særlig rammet av slike vansker. For øvrig er det generelt sett ikke påvist forskjell av betydning mellom jenter og gutter i forekomsten av spesifikke matematikkvansker (Tvedt og Johnsen, 2005). Dog påpekes det at flest gutter kvantitativt sett har matematikkvansker, dette som følge av at flere gutter enn jenter har svake evner (ibid). Likeledes er det også flere gutter blant elever med svært gode matematiske ferdigheter.

2.4.4 Språk- og kommunikasjonsvansker

Språk- og talevansker er vansker der forhold ved språk og/eller tale fører til begrensninger i kommunikasjonsferdighetene, og vanskene får ofte sosiale, emosjonelle og læringsmessige konsekvenser (Rygvoold 2008b). Språkvansker omfatter både det å uttrykke og forstå det verbale språket, men også artikulatoriske uttale- og talevansker, for eksempel stamming og stemmevansker.

Begrepene språkvansker og talevansker benyttes gjerne om hverandre. I teorien er det foretatt et skille mellom dem. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) henviser til Løge i Eck og Rognhaug, 1995, når de gir følgende definisjon av talevansker og språkvansker:

Talevansker er en skade eller dysfunksjon i artikulasjonsapparatet som medfører vansker med å produsere språklyd. Språkvansker er vansker eller forstyrning i evnen til å kunne forstå og formulere mening.

Elever med språkvansker utvikler ikke språket i takt med aldersgjennomsnittlig forventning, for eksempel problemer med språklyder, svakt ordforråd, svakt begrepsapparat, vansker med

å forstå abstrakter og overført betydning (Rygvoid 2008b). Språkvanskene vises hyppigst i førskolealder, og den vanligste årsaken til språkvansker er forsinket språkutvikling. Nevrologisk forsinket utvikling kan også bli assosiert med språkvansker.

I følge stortingsmelding 16 (2006-2007) viser forskning viser at 10–15 % av alle barn i førskolealder har en språkforsinkelse i tidlig alder. Språkvansker er en av de vanligste grunnene til at førskolebarn blir henvist til PP-tjenesten. Rygvoid (2008b) publiserer at ca 7 % av barn i førskolealder ser ut til å ha spesifikke språkvansker der språkvansker er elevens primære vanske. Når det gjelder artikulasjonsvansker ser det ut til at dette er mest vanlig i førskolealder.

Når det gjelder henvisningstall der språkvansker er oppgitt som henvisningsgrunn framkommer det en kjønnsforskjell der guttene er representert med størst andel (st. meld. 18, 2010-2011). I Nasjonalt folkehelseinstitutt (2008) sin undersøkelse framkommer det at gutter i større grad enn jenter har mer sameksisterende vansker i tillegg til språkvansker. Tilleggsvanskene i undersøkelsen omfatter uoppmerksomhet, overaktivitet og impulsivitet, motoriske ferdigheter, engstelighet og aggressivitet og sosiale begrensinger i sammenheng med forsinket språkutvikling. Resultatene i undersøkelsen tyder på at tilleggsvanskene kommer til uttrykk i tidlig barnehagealder.

2.4.5 Generelle lærevansker

Generelle lærevansker viser seg ved sen eller mangelfull utvikling på det evnemessige området, og det er jevnt over vanskelig for eleven å lære. Bakgrunn for vanskene kan være forsinket utvikling og modning, lavt utviklingsnivå, hjerneskade og evneretardasjon (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Elever med generelle lærevansker har generelt sett reduserte evner i forhold til begreps- og språkforståelse, fungerer dårligere enn gjennomsnittet for aldersgruppen på områder innenfor læring og utvikling (ibid). Elever med generelle lærevansker vil ofte ha problemer med informasjon som er basert på språk, både skriftlig og muntlig, og ha problemer med hukommelse. Hukommelsesproblemer kan vise seg som svake prosesseringsevner og/eller svakt arbeidsminne, begge områdene viktige støttefunksjoner for læring. I kartleggingen av slike vansker vil det være viktig å avdekke om årsaken er sen modning, begrensede evneforutsetninger eller en kombinasjon av disse for å finne de tiltakene som vil gi eleven et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud.

Det er vanskelig å si noe om omfanget av elever med generelle lærevansker. Disse elevene er gjerne i gråsonen blant elever som er diagnostisert med lettere psykisk utviklingshemming, prosesseringsvansker, sen modning og psykososiale forhold som påvirker elevens funksjonelle læreforutsetninger. Den generelle lærevanskeproblematikken kan være underkommunisert i den inkluderende skolen. Ofte kan elever med generelle lærevansker være en "usynlig" gruppe (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009) som ikke får et forsvarlig opplæringstilbud som innebærer undervisning innenfor elevens vekstsone og undervisningsmetoder med utgangspunkt i elevens behov for mediering og konkret- og erfaringstilnærming.

2.4.6 Sosialt fremkalte vansker

Atferdsproblematikk i skolen defineres i spesialpedagogikken ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som Attention deficit disorder (ADHD), Conduft disorder (CD), Oppositional definit disorder (ODD), Asperger syndrom, Tourettes syndrom og lignende (NOU 2009:18).

Begrepsdefineringsen ovenfor innebærer et individorientert utgangspunkt, der problemene beskrives som vansker ved eleven. I skolesammenheng blir de individentsentrerte vanskebegrepene årsaksforklarende, og forstås gjennom en patologisk elevtilnærming. Sett i et økologisk systemperspektiv vil det være lite fruktbart å se på atferdsvansker som individuelle årsaksfaktorer eller som resultat av ensidig påvirkning fra miljøet, men som ubalanse i en persons økosystem (Endrerud 2003). Ubalansen kan skyldes manglende samsvar mellom individet og forventninger og behov i forhold til systemet (ibid). Atferdstrykk i skolen må ses i sammenheng med læringsmiljøet til eleven. I undervisning som er lite strukturert og med uklare regler, der klasseledelsen er ettergivende og klassemiljøet preges av konflikter mellom lærerne, og elevene har et dårlig forhold til lærerne, vil det med stor sannsynlighet vises relativt mye problematferd.

I Endrerud (2003) vises det til ulik forskning vedrørende læreres vurdering av omfang av problematferd og manglende sosial kompetanse, og det vises til at en kan regne med at inntil 10 % av elevene har bekymringsverdig utagerende/innagerende atferdsproblemer, med en klar

overvekt av gutter. I tillegg hevdes det at det finnes ca 20 % med atferdsproblemer i varierende grad som ikke er knyttet til alder og kjønn. Forskningen det vises til peker på at lærerne vurderer problematferd i ulike undergrupper, og at de ulike gruppene gjør seg gjeldende i varierende grad på barneskole, mot ungdomstrinnet og i videregående skole, og at det er i videregående skole at det er høyest prosent av lærerrapportert problematferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd dominerer fra ungdomsskole og oppover, mens utagerende atferd dominerer på barneskolen (ibid). Sosial isolasjon og antisosial atferd ser ut til å følge et mer stabilt mønster. Altså ser det ut til at lærings- og undervisningshemmende problematferd er et problem som skole og lærere føler øker med elevens alder, mens mer individorienterte sosiale tilpasningsproblemer avtar eller holder seg stabile. Dette kan tyde på at det er store motivasjonsproblemer i skolen, og at sosiale og emosjonelle vansker til en viss grad kan forebygges og lettes ved å se læreplaner, undervisningspraksis og på skolen som system.

2.4.7 Sammensatte vansker

Elever med sammensatte vansker har ofte vansker innenfor spesifikt og generelt område, kombinasjoner av vansker innenfor generell problematikk og biologisk betingete vansker som for eksempel syn, hørsel eller epilepsi (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). I de tilfeller der elever har problemer med utgangspunkt innenfor flere vanske kategorier, vil det ofte være vanskelig å definere hva som er de primære og sekundære vanskene (ibid). Elever med sammensatte vansker kommer ofte tidlig inn i hjelpeapparatet, og det er som regel behov for tverrfaglig oppfølging og både kompenserende tiltak, for eksempel i form av hørselstekniske hjelpemiddel, og utviklingsstøttende tiltak, som for eksempel språkstimulering.

2.4.8 Migrasjonsrelaterte lærevansker

Etter hvert har elever med migrasjonsrelaterte lærevansker blitt en stor gruppe av elever som har fått lærevansker i den norske skolen. Dette er elever som har migrasjonsrelaterte vansker, for eksempel språklig baserte vansker med kommunikasjonsferdigheter, psykososial belastning og utviklings- og læremessige vansker (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Kunnskapsdepartementet redegjør i stortingsmelding 18 (20102-2011), Læring og fellesskap, at det kan ta 5-7 år og utvikle funksjonelle språklige ferdigheter som setter eleven i stand til å få utbytte av opplæringen på samme nivå som jevnaldrende. Elever kan ha opparbeidet seg

språklige ferdigheter som er funksjonelle i forhold til sosiale kontekster, men ikke i forhold til å forstå og bruke språket i læringssituasjoner, uten spesielle tilpasningstiltak. I slike tilfeller vil det være vanskelig å avklare om det foreligger lærevansker eller om elevens utfordringer er konsekvenser av manglende andrespråklige ferdigheter (st. meld. 18, 2010-2011).

Undersøkelser indikerer at minoritetsspråklige elever feilaktig kan bli vurdert å ha lærevansker og som følge av dette bli anbefalt spesialundervisning i stedet for særskilt språkopplæring på grunnlag av svake norskkunnskaper (ibid). Om eleven ikke får tilrettelegging i forhold til begrensinger basert på språkferdigheter, eller manglede tiltak i forhold til bakenforliggende lærevansker, kan dette føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov, og elevene kan utvikle problematferd, språkvansker og lese- og skrivevansker (ibid).

2.5 Kjønnforskjeller

Når det gjelder intelligens eksisterer det kjønnforskjeller i evneprofilen til gutter og jenter, særlig innenfor språk, matematikk og romlige evner (Tetzchner 2005). Knudsen (2005) har forsket på forskjeller mellom jenters og gutters hjerner ved skolestart, og hun hevder at jenter kan holde konsentrasjon dobbelt så lenge som gutter. Årsaken mener hun er at jentenes hjerne modnes raskere enn guttenes, da myeliniseringen ferdigutvikles tidligere hos jenter enn hos gutter. Videre hevder hun at hjernebjelken til jenter er nesten dobbelt så tykk som guttenes ved skolestart, noe som fører til at jentene starter skolen med et nevrologisk potensial for bedre og hurtigere koblinger mellom hjernehalvdelen.

Jenter er gjennomsnittlig bedre i muntlig språk, leser og skriver tidligere og har færre lese- og skrivevansker enn gutter. Ifølge Tetzchner (2005) er gutter gjennomsnittlig bedre enn jenter i matematikk, men det varierer med alderen. Tetzchner (2005) hevder også at gutter er bedre enn jenter på romlige oppgaver, og at denne forskjellen er knyttet til det mannlige kjønnshormonet testosteron som har innvirkning på hjernens utvikling. Testosteron påvirker hjernens strukturelle funksjoner, og fra tidlig fosterstadium virker testosteronet hemmende på guttenes adgang til den digitale hjernehalvdel (Knudsen 2005). Guttenes evne til å gå direkte til venstre hjernehalvdel utvikles sent og først etter puberteten har guttene utviklet tilgang til begge hjernehalvdelen (ibid). Gutter utvikler som følge av dette tykkere hjernebark på høyre side, og dette kan være en av årsakene til at gutter generelt har større potensial i forhold til rom-retning, visuospatiale og problemløsende evner. Her følger det også naturlig å se

sammenhengen med at jentenes tilgang på venstre hjernehalvdel kan føre til større potensial i forhold til språklig utvikling (ibid).

De to hjernehalvdelene, bearbeider sanseinntrykk ulikt. Den ene halvdel (oftest venstre) bearbeider best digitalt, altså bit-for-bit, og sekvensielt, mens den andre (oftest høyre) bearbeider best analogt, altså glimtvis. Analog sansebearbeiding vil fungere best i forhold til for eksempel raskt å orientere seg, mens digital og sekvensiell bearbeiding er best til nøyaktig sansebearbeiding (Freltofte 2012). Hvordan elever prosesserer vil ha konsekvenser for læring og utvikling.

Jenters og gutters erfaringsgrunnlag i utviklingen ser ut til å ha betydning for utvikling av kjønnsmessige forskjeller, og dermed også i forhold til eventuelt å utligne de samme forskjellene (Knudsen 2005).

2.5.1 Kjønnsforskjeller i skolen

Når det gjelder kjønnsforskjeller i skolen finner jeg at det har blitt forsket en god del på gutters og jenters prestasjoner i grunnskolen. Det kan se ut som at forskningen peker på en del tendenser, men at en ikke har kommet fram til klare enkeltfaktorer som forklarer kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. I det jeg har funnet har forskningen hatt større fokus på å beskrive samhandlingsmønstre enn hvordan samhandling påvirker læring. I følge Bakken m.fl. (2008) er forskningslitteraturen ikke entydig i forhold til kjønnsforskjeller, faktorer og i hvor stor grad de ulike faktorene har betydning, og det går et vesentlig skille mellom årsaksforklaringer som legger vekt på prestasjonsforskjeller i skolen forklart med forhold i skolen, og forklart med individuelle eller kulturelle faktorer knyttet til enkelteleven.

Kjønnsforskjeller kan altså i noen grad påvirke læringsprosessen, og Jensvoll (2011) konkluderer i sin studie om gutter og læreplaner, at det er grunnlag for å si at kjønn er vesentlig for læring og at jenter og gutter har ulike preferanser for læring. Hun peker på at skolen stiller med ulike forventninger til kjønnsrollene, der konsekvensen kan være at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter da det er forventet at gutter er mer utagerende i konfliktsituasjoner, mer bråkete og dominerende enn samarbeidsvillige, arbeidsomme og skoleflinke jenter. Undersøkelser viser at gutter skårer signifikant dårligere enn jenter på selvkontroll, selvhverdelse og tilpasning, og at det er store kjønnsforskjeller i hvordan jenter

og gutter evner å tilpasse seg krav i skolen. Jensvoll antyder i sine studier at gutter ser ut til å modnes senere enn jenter og har større behov for fysisk aktivitet i tilknytning til læreprosessene. Hun mener videre at gutter utvikler visuell og auditiv kyndighet generelt senere enn jenter og har i forhold til jenter lengre behov for læring gjennom taktile og kinestetiske virkemidler. Hun trekker konklusjon om at det er grunn til å tro at skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter, sett i lys av undersøkelser som viser at gutter gjennomgående får dårligere skoleresultater, opplever at de trives dårligere på skolen og at de er sterkt overrepresentert innenfor vanskegrupper som ikke kan knyttes til somatiske forhold og dominerer gruppen som får spesialundervisning i skolen.

Det er en høy frafallsprosent i videregående opplæring og guttene er representert med den høyeste frafallsprosentandelen. Det kan se ut som at guttene generelt har et dårligere utgangspunkt med svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen når de begynner i videregående opplæring (Handlingsplan 2008), og at dette er den bakenforliggende årsaken til frafall i videregående skole.

2.5.2 Kjønnforskjeller i spesialundervisningen

Fylling (2008) peker på at et kritisk sosialkonstruktivistisk perspektiv er dominerende i norsk forskning som omhandler kjønnforskjeller i spesialundervisning. Dette får betydning for forståelsen av ulikhet i forhold til rekruttering til spesialpedagogiske tiltak når det gjelder kjønn. Skolens problemdefinisjoner varierer sterkt mellom gutter og jenter, og forskjellene er størst i kategoriene atferdsvansker og konsentrasjonsvansker. Av elever som oppfattes å ha atferdsvansker utgjør gutter 91 %, og konsentrasjonsvansker 78 % (ibid). Dette mønstret har holdt seg konsistent over tid, og det er atferdsproblemer som er skolens store utfordring framover. Det er fra skolens hold uttrykt bekymring i forhold til manglende ressurser og kompetanse på området. Kjønnforskjellen i spesialundervisningen gjelder primært kategorien atferdsvansker og det er i stor grad gutter denne bekymringen berører. Som det framkommer av tabell 2 er det andelsmessig overvekt av gutter i alle kategoriene utenom hørsels- og synsvansker, og størst er forskjellen innenfor ADHD og atferdsvansker.

Tabell 2: Relativ prosentvis kjønnsfordeling spesialundervisning i forhold til vanke kategorier (Nordahl og Hausstätter 2009)

Vanske	Jenter	Gutter
Hørselsvansker	59,1 %	40,9 %
Synsvansker	48,1 %	51,9 %
ADHD	17,5 %	82,5 %
Atferdsproblemer (ikke diagnostisert)	14,9 %	85,5 %
Spesifikke lærevansker	45,7 %	54,3 %
Generelle lærevansker	41,0 %	59,0 %
Andre vansker	48,9 %	51,1 %

Jeg har tatt utgangspunkt i Fylling (2008) sin sosiologiske studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis, ”Meget er forskjellig, men noe blir problem”, når jeg redegjør for atferdsmessige kjønnsforskjeller. Gutter dominerer atferdsvanskekategoriene, og dette har bidratt til stadig flere forskere har styrt oppmerksomheten mot gutters situasjon, ut fra en forståelse av gutters problemer som relasjonelle, som en mismatch mellom elevenes forutsetninger og skolens krav. Det vurderes å være stor kjønnsforskjell blant yngre barn når det gjelder sosial kompetanse. Forskjellen går i jentenes favør, og jenter sin sosiale kompetanse vurderes både av foreldre og lærere, som mer positivt enn guttenes. Jenter skårer best på omsorgsrelaterte evner og samarbeidsevner, mens når det gjelder områder som selvkontroll og selvhevdelse er ikke forskjellene så store. Det vurderes at jenter sin atferd er i større overensstemmelse med omgivelsenes forventninger om spesifikke typer sosial kompetanse enn gutters atferd. Dette gjelder særlig i tidlig skolealder. Fylling hevder at det er sterk sammenheng mellom sosial kompetanse og ulike typer problematferd.

Det viser seg at henvisninger til PP-tjenesten og andre deler av hjelpeapparatet er langt hyppigere blant barn med lav enn med høy sosial kompetanse. Ifølge Ogden (2009) kan forklaringen ligge i organisatoriske og ideologiske trekk ved skolen, og han hevder at skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter. Gutter får mer negativ oppmerksomhet av lærere enn jenter gjør i skolen (Bakken m.fl. 2010; Fylling 2008), og dette får konsekvenser for selvpåfatning og prestasjoner for begge kjønn. I møte med skolens prestasjonskrav med tanke på vanskeligheter med å lære å lese er guttene også spesielt skadelidende.

Bakken m. fl. (2010) peker på at studier i forhold til jenter sin situasjon i skolen har fokus på forståelsen av klasseromsinteraksjon med vekt på hvordan kjønnsforskjeller arter seg, og at det er gjennomgående funn i forhold til at jenter er mindre synlige i klasserommet enn guttene, både med tanke på plassering i rommet, deltakelse i undervisningen og i forhold til respons fra læreren. Dette gjenspeiler seg i henvisningstallene til PP-tjenesten der guttene dominerer i kjønnsfordelingen. Ifølge Fylling (2008) viser forskning at skolen ikke makter å møte gutter på en måte som tar på alvor deres utviklings-, handlings- og atferdsmønstre, samtidig som jenter fremdeles i stor grad blir oversett i skolen.

Det er sammenheng mellom atferdsproblemer og mer faglig relaterte problemer, hvor atferdsvansker ofte blir tolket som sekundære vansker, og er symptomatisk uttrykk for forsvars- og motstandsstrategier i forhold til manglende mestringsfølelse. Jenter og gutter utvikler generelt sett ulike motstandsstrategier der gutter i større grad enn jenter uttrykker frustrasjon gjennom uro og aggresjon, mens jenter i større grad viser en tendens til å trekke seg tilbake både mentalt og fysisk. For elever som av ulike grunner ikke mestrer skolens faglige og/eller sosiale krav vil motstandsstrategier bli ytterligere viktig for å mestre en slik situasjon av tilkortkommenhet.

Elever som tar i bruk uakseptable motstandsstrategier kan risikere å bli segregert ut av klassemiljøet og definert ut av normalitetsbegrepet. Dette vil kunne forsterke behovet for å ta i bruk slike strategier. Denne problematikken får ulike konsekvenser for jenter og gutter. Guttens reaksjoner og atferdsmønstre betraktes i langt mindre grad enn jenters som legitime i skolen, som oppfattes å være bedre tilpasset jenters atferdsmønstre og læringsbetingelser. Guttens atferdsmønstre i forhold til forsvarsstrategier skaper i større grad disiplinære problemer som møtes med ulike former for tiltak, deriblant spesialundervisning. For jenter skaper forsvarsstrategiene generelt sett ikke problemer for skolen men for dem selv, men den manglende tilpasningen i skolen mellom individuelle forutsetninger og skolens krav fører for jentene i stor grad til usynlighet eller motstandsstrategier som skolen ikke responderer overfor, i motsetning til gutter som møtes med spesialpedagogiske tiltak (Fylling 2008).

Fylling (2008) påpeker at skolen er for lite tilpasset de elever som opplever å komme til kort overfor skolens krav, uavhengig av kjønn, men at denne manglende tilpasningen får ulike konsekvenser for gutter og jenter. Ved å studere rekrutteringen til spesialundervisningen i forhold til differensierte grupper av jenter og gutter, og sosial klasse, vil en kunne rette

oppmerksomheten mot utsatte jenters og gutters situasjon og dermed få et mer nyansert bilde av årsaker til kjønnsforskjeller i spesialundervisning.

Når det gjelder kjønnsfordeling i vanskegruppene er det klare forskjeller innenfor spesialundervisningen. Om en tar ut elevene som er definert innenfor atferdsvansker fra spesialundervisningen, vil dette utligne kjønnsforskjellene viser en undersøkelse av Nordahl og Sunnevåg (Nordahl og Hausstätter 2009). Som det framgår av tabell 2 er det ikke klare kjønnsforskjeller innenfor biologisk provoserte vanskegrupper som hørsels- og synsvansker. Innenfor fagprovoserte vanskeområder som lese- og skrivevansker og matematikkvansker er det overvekt av gutter.

Forskning innenfor kjønnsforskjeller er ikke entydig, men Bakken m.fl. (2008) viser til undersøkelser som peker på at kjønnsforskjeller i seg selv er moderate mens forskjeller mellom middelklassejenter og arbeiderklassegutter dramatiske. Dette indikerer at kjønnsforskjeller har en tendens til å tre tydeligere fram i sammenheng med elevens sosiale klassebakgrunn. Sett i lys av dette vil ensidig fokus på forskjeller etter kjønn kunne bidra til at man overser andre faktorer som skaper forskjeller og har større betydning enn elevens kjønn i forhold til ulikheter i læringsutbytte.

3. Forskningsmessig tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring i forhold til forskningsprosessen, valg av forskningsstrategisk og metodisk tilnærming, og beskrivelser av datainnsamling og analyse. Forhold angående datainnsamlingen og analysearbeidet blir drøftet, og undersøkelsens validitet, reliabilitet og etiske overveininger som sikrer kvalitative forhold blir gjort rede for.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i datamateriale som består av kvantitative og kvalitative data med islett av sosiale faktorer, og jeg har tatt utgangspunkt i både positivistisk og hermeneutisk tenkning.

Positivismen

Hovedessensen i positivistisk forskning er at den baserer seg på fakta som vi kan fastslå med rimelig sannsynlighet, og som kan kvantifiseres. Videre at fakta kan analyseres logisk og behandles statistisk for slik å kunne trekke generelle slutninger (Thurèn 2009). Den logiske positivismen skiller mellom to hovedgrupper av kognitivt meningsfulle utsagn; Positivt/negativt analytiske utsagn som består av utsagn hvis sannhet eller falskhet kan avgjøres ved analyse av påstandsinholdet, og syntetiske utsagn med sannhetsverdi avhengig av faktiske forhold. Syntetiske utsagns sannhetsverdi avgjøres ved empiriske, vitenskapelige undersøkelser, og er sanne eller falske avhengig av de faktiske forhold (ibid).

Positivismen tar altså utgangspunkt i to kilder til kunnskap; observasjon og logikk (Thurèn 2009). Mitt forskningsprosjekt baserer seg på empiri som kunnskapskilde, og jeg kan derfor si at det har utgangspunkt i et positivistisk grunnsyn. I mitt forskningsprosjekt trekker jeg konklusjoner og kvantifiserer med utgangspunkt i empiriske fakta, altså en induksjon, jamfør Thurèn (2009).

Hermeneutisk tenkning

Hermeneutikk i nåtidens vitenskapelige studier innenfor samfunnsvitenskapen handler om å skape kontekstuell forståelse og mening (Brekke 2006). Hermeneutisk metode omfatter

tolkninger av menneskeskapte ytringer, deriblant tekster. Det generelle hovedpoenget med hermeneutisk teori er at vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen, altså ta høyde for hvordan vår egen for forståelse påvirker det vi forsker på (Fuglseth 2007). Videre regner hermeneutisk teori språket som en viktig faktor i hvordan kunnskap konstrueres i et sosialt fellesskap. Språket ses på som verktøy og premissleverandør (ibid). Med språket som betydelig faktor for kunnskap vil en oppleve en vekselvirkning mellom den objektive og den subjektive dimensjon. Denne vekselvirkningen mellom tekst og leser er det vi kaller den hermeneutiske sirkelen (ibid). Forskeren har egne erfaringer med i forståelsen og skaper sin egen kontekst. Erfaringene påvirker hvilke forventninger eller fordommer den som tolker har til det som fortolkes, og for forståelsen blir en betingelse som igjen gjør forskerens forståelse og fortolkning mulig (Brekke 2006). I ansikt-til-ansikt-situasjon mellom mennesker skapes det en felles ramme for forståelse i en dynamisk prosess som oppstår i kommunikasjonen. Når budskapet kommuniseres via skriftspråket i et dokument blir dette en objektivert kilde som mangler denne dynamikken (Fuglseth 2007), og det blir viktig å ivareta behovet for en viss dynamisk dialog i møte med tekst.

Ifølge dobbelhermeneutikken blir fortolkninger begrunnet ved at forskeren viser til andres fortolkninger. Her ligger det en forståelse av at samfunnsforskeren på den ene siden skal forholde seg til forfatterens beskrivelser som er et objektivt uttrykk basert på forfatterens subjektive kunnskap. På den andre siden skal samfunnsforskeren rekonstruere forfatterens fortolkninger innenfor teoretiske rammer og begreper (Brekke 2006).

Den hermeneutiske innfallsvinkelen i mitt forskningsprosjekt omfatter tolkning av beskrivelsen av bakgrunn for henvisning i hver enkelt henvisning med tilhørende pedagogisk rapport, og i datainnsamlingsprosessen har jeg gått inn i henvisningsdokumentene med hermeneutisk siktemål. Tekstene er representasjoner av opphavsmannens forståelse, altså henviserens skjønsmessige vurdering og forståelse av den henvistenes vansker. Jeg har videre fortolket beskrivelsene i dokumentene inn i en teoretisk spesialpedagogisk begrepskontekst. Dokumentene som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt er skrevet for et annet formål enn det jeg som forsker har brukt dem til.

3.2 Design og metode

Forskning har som mål å være kunnskapsutviklende og representere et potensial for nye faglige perspektiver (Befring 2010). Kartlegging kan avdekke fenomener og prosesser og slik skaffe kunnskap om faktiske forhold og om de sammenhenger som fenomenene inngår i. Valg av design og metodeprosedyrer får betydning i forhold til at relevante slutninger skal være mest mulig sikre og valide.

3.2.1 Design

Ifølge Befring (2010) forstås design som forskningsopplegg eller forskningsmetodiske hovedmønster, og fungerer som en plan for hvordan å gå fram for å løse en forskningsoppgave. Det forskningsdesignet jeg har valgt for mitt prosjekt har utspring i tema og problemstilling, som omhandler kartlegging av foreliggende forhold. Jeg har altså et beskrivende design der det ikke er et poeng å trekke kausale slutninger for å belyse forhold i min problemstilling. Kartleggingen vil gi kunnskap om henvisningskategorier, henvisningsalder og kjønnsfordeling, og forskningsprosjektet har ikke som mål at det skal skapes grunnlag for å kunne forutsi utvikling eller å gi grunnlag for forklaring på hvorfor det forholder seg slik.

3.2.2 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener viser så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt (Ringdal 2007). Kvantitativ empirisk forskning har som mål å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom variabler og kvantitative størrelser (Befring 2010). En kvantitativ tilnærming gir bredde i forskningen, og bredden bestemmes av antall enheter mens dybde bestemmes av antall variabler. Mitt datamateriale tar utgangspunkt i 114 enheter og tre variabler. Enhetene er henvisninger som omfatter henvisningsskjemaer og pedagogiske rapporter. Variablene er kjønn, alder og vanskekategori. Variablene alder og kjønn er kvantitative data. Variabelen "kjønn" bestemmes med utgangspunkt i den henvistes navn. Variabelen "alder" bestemmes ut fra beregninger med bakgrunn i at den henviste er registrert med fødsels- og henvisningsdato. Etter å ha registrert enhetene hadde jeg et godt utgangspunkt for oversikt over de kvantitative data.

En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at kunnskap konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener ikke er stabile (Ringdal 2007). I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantenes meninger, holdninger og opplysninger står sentralt. Henvisningsdokumentene med data uttrykt i tekst med kvalitative egenskaper, egner seg til en kvalitativ forskningsstrategi. Variabelen ”vanskekategori” bestemmes ved å analysere tekster i dokumentene ved hjelp av kvalitativ strategi. Her danner opplysninger i teksten utgangspunkt for hvordan henvisningsgrunnen kategoriseres. Den kvalitative delen av datainnsamlingen min har en hermeneutisk tilnærming.

Henvisningsdokumentene består altså av både kvantitative og kvalitative data, og jeg kombinerer derfor kvantitative og kvalitative strategier i datainnsamlingen. De kvantitative dataene alder og kjønn har jeg registrert med kvantitativ innsamlingsmetode, og de kvalitative dataene som opplysninger om bakgrunn for henvisningen har jeg behandlet med en kvalitativ strategi.

3.2.3 Dokumentanalyse som metode for innsamling av data

Jeg har tatt for meg henvisningsdokumentene som er datert i 2010, og dokumentanalyse er valgt som metode for å få fram relevante fakta for å kunne belyse problemstillingen. Repstad (1989) forklarer dokumentanalyse som en metode der man gir visse tekster status som kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrift og liknende data. Begrepet analyse og fortolkning betegner den fase i forskningsprosessen hvor vi konstruerer svar på våre forskningsspørsmål (Brekke 2006).

Ved å gå systematisk til verks har jeg fått oversikt over variabler som vil være avgjørende for å kunne operasjonalisere forskningsspørsmålet i problemstillingen. Henvisningsdokumentene består av henvisningsskjema og pedagogisk rapport. Ikke alle som henviser til PP-tjenesten velger å legge ved en pedagogisk rapport, og fyller kun ut selve henvisningsskjemaet der det også redegjøres for bakgrunn for henvisningen. Jeg har, som tidligere nevnt, registrert den henvistes kjønn, fødselsdato og henvisningsdato, samt beskrivelse av vanskene. Jeg har i analyseprosessen sammenfattet og forenklet informasjonen i henvisningsdokumentene, og i prosessen har det vært et poeng å være ærlig og bestrebe en gjennomiktig prosess med tanke på at mine resonnement skal være åpne for at resultatet skal bli mest mulig pålitelig.

I prosessen med å analysere henvisningsdokumentene for å samle inn data til kartleggingen, har jeg gått inn i tekstfortolkningen med en hermeneutisk tilnærming, og med bevissthet om at mitt møte med teksten har min forforståelse som utgangspunkt og at henviser har forfattet teksten med sin egen forforståelse. I min tolkning av utsagn i henvisningsdokumentene har jeg tatt utgangspunkt i henvisers utsagn basert på skjønsmessige vurderinger og fortolket hva henviseren har lagt til grunn for henvisning til PP-tjenesten, altså beskrivelsen av det henviser har tolket som elevens vansker og som det oppleves behov for bistand i forhold til. Ved første øyekast kunne opplysning om vansker oppleves som objektiv informasjon. Ved å tilnærme seg informasjon med hermeneutisk siktemål, presenteres informasjonen gjennom språk og leses med forskerblick der jeg som forsker har min erfaringsbakgrunn og mitt språk, og informasjonen blir dermed ikke utelukkende objektiv. Tolkningsspektivet er et vesentlig premiss for hermeneutikken – at observerte fakta ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomen (Gilje og Grimen 1993). Det er viktig å veksle mellom delforståelse og helhetsforståelse når det gjelder dokumentanalyse, og i analyseprosessen har jeg hatt behov for å analysere beskrivelsene flere ganger og fått ny type forståelse, og etter hvert fått ny forståelse i forhold til egen kompetanse og forforståelse. På denne måten har den hermeneutiske sirkel utviklet seg til en spiralbevegelse. Tilegnelsen av kunnskap i forhold til ulike lærevansker har ført til at jeg har måttet lese henvisningsdokumenter flere ganger og stadig fått ny forståelse. Dette har påvirket min kategorisering i hoved- og tilleggsvansker, antallet enheter innenfor kategorivariablene og gitt ny innsikt og nye behov for å gjennomgå dokumentene.

Datagrunnlaget

Henvisningsdokumentene som holder empirien som min forskning bygger på er primærkilder. De inneholder førstehånds informasjon og samles med det primære formål å danne analysegrunnlag i en undersøkelse. Det er jeg som forsker som har samlet inn data til forskningens formål. Henvisningsdokumentene innebærer en høy grad av standardisering, da de er fylt ut etter samme mal. Formålet med høy grad av standardisering er å eliminere tilfeldige målefeil og gi pålitelige data (Ringdal 2007). Dette aspektet er en faktor i forhold til oppgavens reliabilitet. I og med at informasjon fra henviser foreligger i et skriftlig dokument fører dette til avstand mellom forsker og informant (ibid). Det hermeneutiske aspektet kommer inn i bildet her. Språklige barrierer kan påvirke informasjonsflyten i skriftlig overlevering og være begrensende i forhold til hvilken informasjon som kommer til uttrykk. I

mitt forskningsprosjekt vil dette være en mulig feilkilde, i og med at jeg i analyseprosessen kan ha valgt å kategorisere henvisningen annerledes enn det henviser ville ha valgt.

PPTX ha utarbeidet henvisningsrutiner med standard henvisningsskjema som lastes ned fra PP-tjenestens hjemmeside, der bakgrunn for henvisning er ett av punktene som skal fylles ut. Som vedlegg til henvisningen skal det foreligge oversikt over barnets fungering. Det skal foreligge en uttalelse fra heimen og pedagogisk rapport fra den opplæringsinstitusjonen som eleven (eventuelt) er tilknyttet. Ved mottak registreres henvisningen som klient i databasesystemet og det blir opprettet en klientmappe på eleven.

Mitt utvalg består av henvisningsdokumentene fra året 2010. Jeg har da valgt å bruke alle henvisningene for å innhente rådata. Blant de henviste foreligger det tilfeller som ved nærmere analyse danner en egen kategori av datamateriale som må behandles avvikende i forhold til resten av utvalget. Dette er overførte saker fra andre PP-tjenester med henvisningsdato tidligere enn 2010. Grunnen til at disse sakene holdes atskilte er at de ikke gjenspeiler henvisningsgrunn, alder og kjønn for henvisningsåret 2010.

Forarbeid til datainnsamlingen

Før jeg kunne starte med datainnsamlingen, var det nødvendig å søke tillatelse fra flere instanser. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv der jeg informerte ledelsen ved PPTX om at jeg ønsket å kartlegge henvisninger for året 2010 i forbindelse med min masteroppgave (vedlegg 1). PPTX var positiv til dette og jeg fikk tillatelse til å gjennomføre prosjektet (vedlegg 2). Videre har jeg søkt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om å få tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet. Etter å ha presisert at jeg i henhold til problemstillingen min ikke var ute etter sensitive opplysninger hos informantene, fikk jeg godkjenning om å gjennomføre studien (vedlegg 3).

Etter at formelle krav var i orden, kunne jeg gå i gang med å orientere meg i forhold til å skaffe oversikt over hvilke henvisninger som faktisk ville danne utvalget i min undersøkelse. Alle henvisninger er registrert inn i PPTX sitt datasystem med saksnummer og tilhørende opplysninger. Det var på saksnummer at jeg gjennom databasesystemet kunne identifisere henvisningsårets klienter. Gjennom utskrevne klientlister sortert på saksnummer kunne jeg identifisere alle klienter som var henvist i 2010. Jeg måtte så finne fram gjeldende

klientmapper og kopiere henvisningsdokumentene som forelå. Det er disse dokumentene som danner grunnlaget for empirien som jeg har forsket på.

I min søknad til NSD har jeg lagt fram hvordan data vil lagres i innsamlings- og bearbeidingsprosessen. I løpet av registreringsprosessen av de kvantitative dataene ”alder” og ”kjønn”, har det vært nødvendig å registrere fødsels- og henvisningsdatoer for hver enkelt henviste elev og linket dette til beskrivelser av henvisningsgrunner. Etter hvert som henvisningsalder har blitt regnet ut har disse sensitive opplysningene blitt slettet. Siden jeg er ansatt ved den PP-tjenesten som eier arkivet jeg forsker i, har denne delen av arbeidet vært uproblematisk, og dokumentene har blitt behandlet konfidensielt under hele prosessen.

3.3 Dataanalyse

Jeg har i forskningsprosjektet mitt gjort en kvantitativ analyse av det datamaterialet jeg har kommet fram til gjennom datainnsamlingsprosessen. Jeg har behandlet datamaterialet med deskriptiv statistikk (Befring 2010) som redskap for å besvare de operasjonelle forskningsspørsmålene. Gjennom bearbeiding, analyse og tolking av henvisningsdokumentene har jeg fått en oversikt over et ordnet datamateriale som danner grunnlag for å kunne belyse forhold i min hovedproblemstilling: *Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten seg i forhold til vanskekatogrier, alder og kjønn?*

Jeg har brukt deskriptiv statistikk for å belyse funnene jeg har kartlagt i mitt. Hensikten med å ta i bruk deskriptiv statistikk har vært å få fram hovedstrukturen i tallmaterialet. De data som er samlet inn, rådataene, framstod som uoversiktlige før de ble ordnet i tabeller og grafiske framstillinger. Gjennomsnittsalder er beregnet med utgangspunkt i klassemidtpunktet og er dermed ikke et helt nøyaktig mål, men mer en indikator for gjennomsnittlig mål. Jeg har valgt ikke å vektlegge gjennomsnittsalder som variabel, da jeg anser at dette ikke vil være et godt nok mål i forhold til å gi en reliabel oversikt over kjønnsfordelingen. For å få fram en nyansert karakteristikk av forhold innenfor variablene i datamaterialet har jeg tatt i bruk og lagt større vekt på statistiske mål for relativ andel i prosent. For å bearbeide og presentere funnene har jeg tatt utgangspunkt i frekvenser innenfor de ulike variablene. Datamaterialet består av mange enheter og noen få variabler som er talt opp som enheter innenfor hver verdivariabel.

Jeg har valgt å analysere de kvalitative dataene i dokumentene med utgangspunkt i de opplysninger som er beskrevet for så å kategorisere med utgangspunkt beskrivelsenes tilhørighet innenfor vanske kategorier som er kjent i spesialpedagogisk litteratur og arbeidsfelt. Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i PPTX sine foreliggende henvisningsrutiner og plassere henvisningene inn i den kategorien de passet best. Grunnen til dette er at jeg har vurdert at det foreligger for mange kategorier og at noen av de kategoriene PPTX opererer med vurderes som for vage og dermed sier lite om hvilke vansker eleven er vurdert til å ha. Eksempler på vage kategorier er ”annet” og ”ønske om utredning”. Det er behov for å gjennomgå henvisningskategoriene i PPTX, og denne studien kan kanskje ha en funksjon i forhold til dette arbeidet.

Når det gjelder definering av vanske kategorier i denne studien har dette vært et omfattende og møysommelig arbeid med utfordringer på mange områder. Jeg har hatt som utgangspunkt at henvisningene i så stor grad som mulig skulle analyseres inn i en kategori som var så beskrivende og konkret som mulig, samtidig som det har vært et viktig fokus å beholde den henvistes anonymitet. Jeg har gått gjennom alle 114 henvisningsdokumentene fra 2010 og sortert i kategorier ut fra beskrivelsene i henvisningsskjema og pedagogiske rapporter. Etter første runde i analysearbeidet med å sortere beskrivelsene i kategorier som gjenspeilet henvisers skjønnsmessige vurdering av elevens vansker, hadde jeg 11 kategorier. I noen av disse kategoriene var det få enheter og jeg innså at det var uhensiktsmessig med så mange kategorier og også kategorier med få enheter. Neste steg var å finne sammenfallende elementer som jeg kunne analysere inn i felles kategorier, og jeg endte opp med sju kategorier. Selv om det fremdeles er kategorier med få enheter, vil det ikke være riktig å slå sammen flere kategorier, da dette vil føre til at jeg ikke får nok konkret informasjon ut av operasjonaliseringen min.

Ikke alle henvisninger er vedlagt pedagogiske rapporter, og i mange tilfeller er beskrivelsene ikke presise i forhold til å beskrive elevens situasjons og førtilmeldingsfase. PPTX jobber med å utvikle både førtilmeldingsfasen og spissing av henvisningene som skal beskrive elevens vansker, situasjon, hvilke tiltak skolen har prøvd for å avhjelpe vanskene og resultater av disse tiltakene. Det er i for stor grad mangelfulle opplysninger i forhold til disse punktene i henvisningsdokumentene i utvalget.

3.4 Validitet og reliabilitet

Undersøkelsens validitet refererer til datamaterialets og operasjonaliseringens gyldighet i forhold til å belyse problemstillingen som danner utgangspunkt for forskningsprosjektet. I min undersøkelse er de operasjonelle forskningsspørsmålene vesentlig for forskningens validitet, med tanke på at de i størst mulig grad skal kunne belyse hvordan henvisningene faktisk fordeler seg i forhold til kategorier, alder og kjønn. Validiteten representerer sannheten i det som er forsket på, og er i utgangspunktet knyttet til en kvantitativ forskningsprosess. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til dokumentanalysen, og har søkt å peke på mine valg og handlinger i prosessen for å komme fram til et gyldig produkt.

En skiller mellom teoretisk og empirisk validitet. Innenfor teoretisk validitet handler det om validiteten i begrepene, og innebærer den formelle begrepsdefinisjonen og om det er samsvar mellom formell og operasjonalisert begrepsdefinisjon (Befring 2010). Vanskekategoriene jeg viser til i mine funn er etablerte spesialpedagogiske definerte vanskegrupper. Empirisk validitet, eller deskriptiv validitet, innbefatter i hvor stor grad vi klarer å beskrive forhold på en troverdig og sannferdig måte. Dette vil også innebære å kunne gjøre sammenligninger med andre måleresultater og slik få holdepunkt for å vurdere kvaliteten av en bestemt målemetode (ibid). Jeg har valgt å se mine funn opp mot landsomfattende tall som er hentet fra ulike statistikker og undersøkelser i forhold til spesialundervisning.

Mens begrepet validitet er knyttet til framgangsmåten i undersøkelsen, er reliabilitet knyttet til om undersøkelsen er pålitelig og etterprøvbare. Reliabilitet handler det om graden av målepresisjon eller målefeil (Befring 2010), og i kvalitativ forskning innebærer reliabilitet at de empiriske funnene som presenteres er basert på forhold som er innsamlet på en systematisk måte i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i undersøkelsen.

Reliabiliteten i min undersøkelse avhenger av nøyaktigheten i registreringen av opplysninger i henvisningsskjemaene. Det er grunnleggende viktig å redusere forekomsten av feil og det handler om i hvor stor grad måleresultatene er stabile og presise. Reliabilitet er ifølge Kleven (2002) altså et spørsmål om hvor nøyaktig en kartlegging måler det den måler, og ikke hva den måler. Reliabiliteten er i første rekke avhengig av at feilfaktorer og subjektivt skjønn påvirker data i minst mulig grad. For mitt prosjekt sitt vedkommende vil kategorisering av henvisningsgrunn være en feilfaktor som influerer mine data.

Variabler som har egenskaper som gjør dem lett tilgjengelig for måling og som lett kan defineres operasjonelt har i utgangspunktet høy reliabilitet. Det er altså lettest å oppnå høy validitet og reliabilitet ved måling og registrering av variabler av sosiale fakta, som for eksempel alder, kjønn og sosial status. Det øker validiteten at det er samsvar mellom realitet og måling (Befring 2010). Variablene i mitt forskningsprosjekt er av en slik type; alder, kjønn og vanskekategori, alle tre variabler som det er relativt ukomplisert å kvantifisere på en valid måte. De operasjonelle variablene samsvarer med begrepene i problemstillingen, noe som har betydning for at de relevante slutninger skal bli mest mulig valide.

3.5 Etliske hensyn og egen forskerrolle

Underveis i prosessen har jeg vært påpasselig med å følge de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komitè (NESH 2009) for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Jeg har søkt å være bevisst på at mitt arbeid skal preges av nøyaktighet og forskningsmessig redelighet. I prosessen med å kategorisere henvisninger har det vært et poeng å plassere henvisningene i en så korrekt å beskrivende vanskekategori som mulig, samtidig som jeg har søkt å ivareta behovet for anonymitet. Ved sjeldne diagnoser vil det være mulig å identifisere vedkommende om vansken beskrives eller om det kommer fram i rapporten hvilken PP-tjeneste henvisningen har gått til. Her skal kravet om konfidensiell behandling av opplysninger behandles strengere enn kravet til etterprøvbarhet, og jeg har vært påpasselig med ikke å redegjøre for slike vanskebeskrivelser der jeg har forklart kategorisering av henvisninger i ulike vanskegrupper. Videre vil det være et poeng å ivareta at PPTX skal være anonym som PP-tjeneste. Dette forsøkes å tas hensyn til gjennomgående i rapporteringen.

Siden jeg undersøker henvisninger som er gjort til den PP-tjeneste der jeg selv er ansatt, får jeg en dobbeltrolle i og med at jeg forsker på saker jeg i løpet av kartleggingen har fått nærmere kjennskap til, i forhold til utredning og elevens vansker og behov for tiltak for enkelte av de henviste elevene som kartleggingsmaterialet omhandler. Jeg har vært bevisst i forhold til at denne kjennskapen ikke skal ha hatt påvirkning på kategoriseringen i analysen, men holdt meg strengt til beskrivelsene i henvisningsdokumentene.

4. Presentasjon og analyse av funn

Ifølge Befring (2010) er forskning å orientere seg i et uoversiktlig landskap for å oppdage, kartlegge og analysere med det utvetydige formålet å vinne innsikt. I denne delen av prosjektoppgaven er hensikten å forsøke å sortere, kategorisere og skape mening og sammenheng av datamaterialet fra henvisningsdokumentene til PPTX anno 2010, sett i lys av problemstillingen: *Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten seg i forhold til vanskekategori, alder og kjønn?* Jeg har jeg søkt å belyse problemstillingen gjennom de operasjonelle forskningsspørsmålene:

1. *Hvor mange henviste er det hver vanskekategori?*
2. *Hvordan fordeler henvisningene seg aldersmessig?*
3. *Hvordan er vanskekategoriene representert innenfor de ulike aldersgruppene?*
4. *Hvordan er kjønnsfordelingen innenfor vanskekategoriene?*
5. *Hvordan fordeler henvisningsalder seg innenfor hver vanskekategori for henholdsvis jenter og gutter?*

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og behovet for å definere vanskekategoriene som jeg har analysert i min studie, peker det seg ut sentrale deler i forhold til undersøkelsens problemstilling.

- Definisjon av henvisningskategorier
- Antall henviste i hver kategori
- Aldersmessig fordeling av henvisningene
- Fordeling av vanske kategorier innenfor aldersgruppene
- Kjønnfordeling i hver vanskekategori
- Vanskekategoriernes aldersmessige og kjønnsmessige fordeling

Jeg har valgt å presentere funnene fra forskningsspørsmålene sortert i underkapitler i forhold til ovenstående punkter for at presentasjonen skal bli så ryddig og oversiktlig som mulig.

4.1 Definisjon av vanske kategorier

Studien bygger på en dokumentanalyse av alle henvisningsdokumenter til PPTX i 2010, der det er registrert alder og kjønn med tilhørende beskrivelse av bakgrunn for henvisningen i hvert enkelt dokument. I dette underkapitlet vil jeg redegjøre for den kvalitative delen av dokumentanalysen, nemlig registrering og kategorisering av vansker.

Mitt utvalg har bestått av alle henvisninger som er registrert inn til PPTX i 2010. Jeg har valgt å trekke alle overførte saker fra andre PP-distrikt med annet henvisningsår enn 2010 ut fra utvalget. Dette begrunnes med et valg om å avgrense oppgaven min til å gjelde henvisninger i 2010. Med tanke på å få en oversikt over henvisningsalder finner jeg det riktig å holde utenfor de som er henvist til PP-tjenesten et annet år. Etter at disse henvisningene er trukket ut av det samlede utvalget, består utvalget av 103 enheter.

Den henvisningsgrunn som kategoriseres inn i en vanskegruppe blir et utgangspunkt for tilnærming til eleven i utredning og sier noe om hvilken forståelse som ligger til grunn for elevens vansker i skolen. Rapportert vanske forteller også innenfor hvilket område skolen eventuelt har iverksatt tiltak i førilmeldingsfasen, altså tilpasset opplæringen, før eleven blir utredet. Det skal nevnes at ofte leder utredningen av eleven, og læringsmiljøet til eleven, til at denne blir assosiert med en annen vanskekategori etter utredning enn det som ble registrert ved henvisning. I tråd med hermeneutisk tenkning har jeg hatt som utgangspunkt at det er henvisers skjønsmessige forståelse av elevens situasjon som fortolkes og kategoriseres.

Henvisningsdokumentene framstår ikke som entydige dokumenter, dette til tross for at PPTX har utarbeidet egne henvisningsskjemaer med tilhørende pedagogiske rapporter som henviser oppfordres til å bruke. Henvisningsdokumentene er stort sett levert med PPTX sin mal, men også disse, i utgangspunktet like dokumentene, bærer preg av at henviser har tolket og vektlagt punktene som skal fylles ut, forskjellig. Dokumentene differerer i begrepsbruk, formuleringsmåte og oppsett.

I henvisningene framkommer det beskrivelser av eleven i fagterminologiske uttrykk som tilskrives det spesialpedagogiske fagfeltet. Fagterminologien som kommer til uttrykk bidrar til å redegjøre for beskrivelsene av eleven og legitimerer begrunnelsene for henvisning til PP-tjenesten som sakkyndig organ. Eksempler på faglige begreper som blir brukt er *psykisk*

fungering, dyslektisk, visuell støtte, observasjon, konsentrasjonsvansker, vansker med å fungere i positivt samspill, motoriske vansker, matematikkvansker, sakte progresjon i leseutviklingen, dårlig språk og begrepsforståelse, utagerende atferd og hjelpebehov. Det kan se ut til at fagterminologien danner utgangspunkt for å definere elevens vurderte vanskeområde, og danner så videre grunnlaget for kategorisering i vanske kategorier

I analysearbeidet med å komme fram til vanske kategorier som både er beskrivende og reliable i forhold til datagrunnlaget mitt har jeg måttet bearbeide kategoriene i flere omganger. Prosessen startet med mange beskrivelser som jeg i første omgang kategoriserte i 13 grupper; lese- og skrivevansker, matematikkvansker, fagvansker, språk- og artikulasjonsvansker, logopedbehov, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, kommunikasjonsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker, motoriske vansker, medisinske vansker, sammensatte vansker, migrasjonsrelaterte vansker og overførte vansker.

Jeg vurderte at det ble uhensiktsmessig med så mange kategorier og få enheter innenfor enkelte grupper, og har definert datagrunnlaget ned til totalt syv vanske kategorier. Jeg har da valgt å definere oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker inn i kategorien sosiale og emosjonelle vansker, kommunikasjonsvansker og logopedbehov inn i kategorien språk- og artikulasjonsvansker, og motoriske og medisinske vansker har jeg tatt inn i kategorien sammensatte vansker. Kategorien overførte vansker velger jeg ikke å omtale videre i oppgaven.

Jeg har gjennom arbeidet med kategoriseringen av vanskeområder hatt som prinsipp at vanske kategoriene skal være så tydelig og beskrivende som mulig i forhold de vansker som beskrevet i henvisningen. Gjennom den kvalitative dokumentanalysen framkommer det at følgende kategorier er representert i utvalget:

Tabell 3: Oversikt over vanskekatogrier i utvalget

Vanskegruppe	Kategorien omfatter henvisning innenfor følgende områder
Lese- og skrivevansker	Svake ferdigheter i lesing og skriving
Matematikkvansker	Lav forståelse og ferdigheter i matematikkfaget
Fagvansker	Svake faglige ferdigheter i flere fag
Språk- /artikulasjonsvansker	Forsinket språkutvikling, kommunikasjonsvansker, behov for logopedbehandling, uttalevansker
Sosiale og emosjonelle vansker	Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker, sosiale samspillvansker
Sammensatte vansker	Medisinske vansker, Psykisk utviklingshemming, motoriske vansker som koordineringsvansker, bevegelsesvansker og fysisk utviklingshemming
Migrasjonsrelaterte lærevansker	Språklige vansker relatert til flerspråklighet og manglende norskspråklige ferdigheter som fører til kommunikasjonsvansker og lærevansker i norsk skole.

Jeg har altså valgt å bruke vanskekatogriene som er presentert i tabell 3. I analysearbeidet har jeg vært nøye med å kategorisere i forhold til de vanskene som lærer har beskrevet, og vært bevisst i forhold til ikke å tolke elevens vanske inn i en kategori som jeg tror eleven vil havne i etter utredning. Henvisningsdokumentene beskriver ofte at eleven har vansker som gjøre seg gjeldende innenfor flere områder. Flere henvisningsdokumenter er lite utfyllende og vage i sin beskrivelse av elevens vansker. Dette har i enkelte tilfeller vanskeliggjort kategoriseringsarbeidet.

Jeg har valgt å sette kriterier for hva som skal til for at vanskene kan analyseres som det ene eller det andre, og vært nøye med å følge kriteriet om at det er henvisningens beskrivelse av elevens vansker som legger føringer for kategoriseringen, og ikke min fortolkning av det som beskrives med tanke på at jeg med erfarings- og kunnskapsbakgrunn kan ha tanker om bakenforliggende årsaksfaktorer for elevens vansker. For at kategoriseringen skal være tilgjengelig har jeg valgt å ta med utdrag fra henvisningsteksten i presentasjonen av katogriene.

I en del tilfeller blir det naturlig å analysere beskrevet vanske inn i flere katogrier, og jeg har da i registreringsarbeidet valgt å registrere både hovedvansker og tilleggsvansker. Jeg har ikke tatt utgangspunkt i begrepene primær- og sekundærvanske, da jeg vurderer at det er etter utredning av eleven at en kan kategorisere vanskene innenfor slik terminologi. Jeg har gjort

en kvalitativ vurdering av de opplysninger som framkommer i teksten i henvisningsdokumentene i forhold til å vurdere hva som er hoved- og eventuelle tilleggsvansker. Det framkommer ikke i presentasjonen av funnene om vanskene er kategorisert som hoved- eller tilleggsvansker, da jeg ikke finner dette relevant i forhold til å belyse problemstillingen. Jeg vil likevel kunne komme til å kommentere en slik oppdeling innenfor de ulike vanskekategoriene, der det vurderes at dette kan belyse forhold i henhold til alder og/eller kjønn.

I tilfeller der henvisninger registreres med flere vansker, er det den skjønsmessige vurderingen til henviser som redegjør for at eleven sliter på flere områder innenfor skolen. Dette kan være en naturlig konsekvens av at eleven har dysfunksjoner som ikke er tilrettelagt godt nok i forhold til, og at elever rett og slett i varierende grad vil ha muligheter til enhver tid å ha høy grad av måloppnåelse på alle områder i alle fag, og dette vil i en fase kunne være bekymringsverdig og ofte føre til at eleven henvises til PP-tjenesten med beskrivelser innenfor flere vanskeområder. Videre er det slik at enkelte vansker følges av komorbide tilstander. For eksempel lese- og skrivevansker følges av mange tilleggsvansker; motorisk klossethet, retningsvansker, regnevansker (dyskalkuli), problemer med tidsberegning, vansker med å benevne fingrene ved berøring og oppmerksomhetsvansker av mildere grad (Sætre 2009). Det er også blant elever med dysleksi også hyppigere forekomst av venstre-håndthet og vansker med balanse og positurtester, og studier viser at lese- og skrivevansker ofte opptrer i sammenheng med psykososiale lærevansker. Sammenfallet mellom dysleksi og ADHD er i flere studier funnet å være i overkant av 30 % (ibid).

Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å sortere i ulike kategorier og gi eksempler fra henvisninger. Eksemplene som er ment å speile henvisningsteksten er noe omskrevet med tanke på å anonymisere i størst mulig grad.

4.1.1 Lese- og skrivevansker

Jeg har definert at kategorien *lese- og skrivevansker* omfatter henvisninger som redegjør for at eleven har svake ferdigheter i lesing og skriving. Jeg har valgt å eksemplifisere med sitater fra to henvisninger som er kategorisert som lese- og skrivevansker. Første eksempel viser en henvisning av elev på tredje trinn som jeg vurderer som meget klar i forhold til å kategorisere i denne kategorien:

Henvisningsgrunn er bekymring i forhold til sakte progresjon i leseutviklingen. Eleven viste liten interesse for å lære å lese og skrive da han startet på skolen. I slutten av 2. trinn utviklet eleven en tendens til å bli negativ og vanskelig å motivere til faglig arbeid. Han varierte i psykisk fungering. Siste del av 2. klasse ble det klart at han slet med lesingen. Han leser dårlig, stokker om på og utelater bokstaver. Han forveksler formlike bokstaver som b og d.

I denne henvisningsteksten kommer det klart fram at henviser beskriver vansker med lesing gjennom blant annet uttrykket ”Sakte progresjon i leseutviklingen” og at eleven ”stokker om på og utelater bokstaver” og ”forveksler formlike bokstaver som b og d”. Eleven beskrives også å ha hatt varierende psykisk fungering med tendens til å miste motivasjonen til skolefaglig arbeid. Jeg har ikke valgt å kategorisere denne henvisningen som sosiale og emosjonelle vansker i tillegg til lese- og skrivevansker, da jeg vurderer at dette er til informasjon mer enn en årsak til henvisning. Henviser legger i sin beskrivelse vekt på at dette er en vedvarende situasjon for eleven, og min vurdering er at dette er mer til orientering og som tilleggsinformasjon for å beskrive elevens situasjon.

Et annet eksempel er en henvisning av en elev på vårsemester tredje klasse som er beskrevet på følgende måte:

NN har svak bokstavgjenkjenning, og husker formen på svært få av bokstavene klassen har vært gjennom. Eleven har hatt et annet undervisningsopplegg enn klassen, og undervisningen har vektlagt hyppige gjentakelser og enklere oppgaver. Videre sliter eleven med å lære tallene, også de laveste som 1, 2 og 3. Hun er avhengig av å ha visuell støtte i tallrekka med illustrasjon av mengden når hun skal forholde seg til ulike matteoppgaver. Hun kan telle framover, men må starte fra begynnelsen dersom vi ber henne finne fram 3-tallet. Det er vanskelig for henne å se 3-mengden selv om den er tydelig illustrert. Vanskene ble oppdaget tidlig ved hjelp av observasjon, diverse kartleggingsmaterieell samt god informasjon fra barnehagen hun tidligere har gått i.

Teksten i det andre eksemplet beskriver en elev som har vansker i forhold til innlæring av de grunnleggende skolefaglige redskapene, automatisering av symboler som representerer

språklyder og mengder. De beskrevne vanskene til eleven vil mest sannsynlig føre til at eleven får vansker på flere områder, da de grunnleggende ferdighetene har stor betydning for hvordan eleven klarer seg i øvrige fag, samt utvikling av opplevelsen av å lykkes som skoleelev som igjen har betydning for utvikling av sosial kompetanse og motivasjon for å arbeide fokusert med skolearbeid. De beskrevne vanskene vil i utredningsfasen legge grunnlag for en generell utredning av elevens læreforutsetninger og etter hvert eventuelt mer spesifikk testing i forhold til lesing, skriving og matematikk. Jeg har allikevel ikke valgt å kategorisere denne elevens vansker som lærevansker eller fagvansker, da henvisningen kun beskriver svake ferdigheter i forhold til å lære bokstaver og tall, og redegjør ikke for eventuelle vansker i forhold til øvrige fagområder.

Videre har jeg valgt å registrere matematikkvansker som tilleggsvanske på denne eleven da henvisningen beskriver at eleven har vansker med å lære tallsymboler og mengder i tillegg til å ha vansker med svak bokstavgjenkjenning og å huske bokstavformen. Eleven har problemer med innlæring av symboler, og jeg vurderer henvisningsteksten til å beskrive problemene på begge områdene, altså både i forhold til skriftspråklig og tallsymboler og mengder, som bakenforliggende årsak til elevens vansker.

Ca 20-30 % av elevene med dyskalkuli har automatiseringsvansker, og har vansker både med lesing og regning (Adler 2001). Flere områder innenfor dysleksibegrepet er språklige vansker som kan føre til vansker med å forstå tallbegreper, planleggingsvansker som kan føre til vansker med å utvikle funksjonelle strategier og holde fokus gjennom læreprosessen, og visuelle persepsjonsvansker (ibid). Elever med generelle matematikkvansker har vansker med læring generelt, og får derfor vansker med å utvikle matematikkfaglige grunnleggende ferdigheter innenfor den progresjonshastigheten og i det omfanget som er forventet innenfor gjennomsnittet for alderen, og i forhold til progresjonen i læreplanen (Adler 2001).

Her kommer min for forståelse og skjønnsmessige vurdering av tekstens budskap inn som en faktor i kategoriseringen, jamfør den hermeneutiske sirkel der tekstens deler og helhet påvirkes av en indre dynamisk dialog og dobbelthermeneutikken som tillater at samfunnsforskeren rekonstruerer forfatterens fortolkninger innenfor teoretiske rammer og begreper.

4.1.2 Matematikkvansker

Kategorien *matematikkvansker* omfatter henvisninger som beskriver at det er vansker i matematikkfaget som er bakgrunn for henvisningen. Henvisningene som redegjør for matematikkfaglige vansker beskriver at elevene har svake ferdigheter og lav forståelse i matematikkfaget, eller deler av matematikkfaget. Nedenfor følger et eksempel fra en henvisning som er kategorisert med matematikkfaglige vansker som hovedvanskekategori:

Eleven har så store vansker i sine matematikkferdigheter at skolen, i samarbeid med heimen og PPT, finner det riktig å få vanskene utredet. Eleven skal begynne i ungdomsskolen til høsten, og det vurderes at det vil være av avgjørende betydning at hun får riktig hjelp nå slik at hun har en reell sjanse til å nå kompetansemålene i læreplanen.

Jeg har registrert flere henvisninger med matematikkvansker som tilleggsvanske. Her skal det også spesifiseres at dette dreier seg om henvisers beskrivelser basert på skjønsmessige vurderinger som er fortolket av meg i analyseprosessen i min undersøkelse, som ikke var målet med beskrivelsene i henvisningsdokumentene. I de tilfeller jeg har registrert matematikkvansker som tilleggsvanske, er dette basert på det jeg har definert at henviser har vektlagt matematikkfaglige problemer som en del av elevens vansker. Følgende eksempel er registrert som sammensatte vansker og matematikk som tilleggsvanske:

Eleven har motoriske vansker og økende matematikkvansker. Eleven følges tett opp av assistent i skolen og fysioterapeut med motorisk trening.

Ifølge Asbjørnsen (2005) kan redusert cerebellar funksjon føre til nedsatt motorisk kontroll, og det foreligger evidens for at det er kausal sammenheng mellom nedsatt motorisk kontroll eller visuomotorisk koordinering og lærevansker. Barn med spesifikke matematikkvansker har ofte visuospatiale og visuokonstruktive vansker.

4.1.3 Fagvansker

Jeg har definert henvisninger som beskriver at eleven har vansker i flere fag. Henvisninger som kategoriseres som fagvansker kategoriseres ofte som lærevansker etter utredning, og i statistikken over vanske kategorier i spesialundervisning er det ofte her disse elevene kan

finnes igjen. Jeg har allikevel valgt ikke å definere slike faglige ferdighetsvansker som lærevansker i denne studien, da det ikke er belegg for å antyde forklarende faktorer for elevens vansker før kartlegging og utredning av eleven. Følgende eksempel har jeg valgt å kategorisere innenfor fagvansker.

Eleven sliter med å konsentrere seg om oppgavene som skal gjøres på skolen. Han arbeider sakte og får ikke med seg fellesbeskjeder. Han er avhengig av at en voksen sitter sammen med ham for at han skal komme i gang med arbeidet. Han trenger mye hjelp og veiledning i arbeidet med oppgavene. Lesehastigheten er lav og han blander bokstavene. Eleven liker muntlig aktivitet, men er avhengig av et interessant tema for å ikke å bli passiv. Engelskfaget er også vanskelig. Han husker dårlig og får ikke til å uttale ordene. Eleven liker matematikk, men han har et lavt arbeidstempo og får lite gjort.

I eksemplet beskrives vansker innenfor flere områder, både konsentrasjon, lesing, oppmerksomhet, motivasjon, engelsk, minne og lavt arbeidstempo. Min vurdering er at beskrivelsen gir et bilde av en elev med vansker innenfor flere fag og at henvisningen kategoriseres som fagvansker. Eleven har lav lesehastighet og blander bokstaver – dette er vansker jeg isolert sett tenker inn i kategorien *lese- og skrivevansker*. Det beskrives at eleven liker matematikkfaget men at han får lite gjort og har et lavt arbeidstempo. Konsentrasjon og oppmerksomhet er beskrevet som betydelige i henvisningsteksten, da jeg vurderer at det beskrives at de fører til at han ikke klarer å holde opp fokus og motivasjon i læringsøktene. Konsentrasjon og oppmerksomhet har jeg definert inn i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker*, og av en slik art som de beskrives i dette tilfellet finner jeg det naturlig å kategorisere denne henvisningen også i denne kategorien.

4.1.4 Språk- og artikulasjonsvansker

Jeg har valgt å kalle kategorien *språk- og artikulasjonsvansker* i stedet for ”språk- og kommunikasjonsvansker”, da det i henvisningsdokumentene i utvalget er størst fokus på elevenes evne til forståelse og bruk av verbalspråket. Det er få henvisninger som beskriver at eleven har vansker med kommunikasjonsferdigheter i forbindelse med språklige vansker.

Tendensen i henvisningene er at elevenes eventuelle kommunikasjonsvansker beskrives som vansker i forhold til atferd og sosialt samspill.

Kategorien *språk- og artikulasjonsvansker* omfatter henvisninger som beskriver at eleven har vansker med språklig forståelse og produksjon, både på når det gjelder språkets innhold og form, og svake kommunikasjonsferdigheter. Kategorien omfatter elever som er henvist med bakgrunn i forsinket språkutvikling, behov for logopedbehandling og uttalevansker. Jeg har valgt å trekke ut to eksempler på beskrivelser som er kategorisert som språk- og artikulasjonsvansker:

Eksempel 1:

Eleven klarer ikke å følge med i en samtale, da han har dårlig språk og begrepsforståelse og har problemer med å konsentrere seg. Språket har bedret seg men det ligger fortsatt etter de som er jevngamle.

I eksempel 1 beskrives det at elevens språk ikke har utviklet seg funksjonelt i forhold til å kunne delta i verbal samhandling. Formuleringen beskriver ikke språkutviklingen i forhold til normalutviklingen, men at eleven i forhold til jevngamle ikke har utviklet språket godt nok og at dette fører til problemer for eleven. Det beskrives også at eleven har problemer med å konsentrere seg, og dette kobles i teksten til elevens evne til å følge med i en samtale. Uavhengig om det er en modningsforsinkelse innenfor normalvariasjon eller om språkvansken er av varig art grunnet generell forsinkelse, lavt evnenivå eller ulike syndromer, vil dårlig utviklet verbalspråk og begrepsforståelse være hemmende for elevens læring og utvikling. Språk omhandler kommunikasjon og sosiale samspillferdigheter i tillegg til verbalspråket, og elever med språk- og kommunikasjonsvansker har ofte også vansker med sosialt samspill, oppmerksomhet og konsentrasjon (Rygvold 2008b).

Barnets språk utvikles i samspill med omgivelsene, og barnets økende kognitive evne gjenspeiles i språkutviklingen, og økende kognitiv evne er også en forutsetning for språkutviklingen (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Evne til meningsfull diskriminering har betydning for barnets utvikling av ordforståelse, begrepsutvikling og kategorisering i språket. Evne til hukommelse og oppmerksomhet er kognitive ferdigheter som støtter opp om tenking og læring, og har betydning for elevens språkutvikling.

Eksempel 2:

Eleven har dårlig ordforråd. Eleven kan gjøre seg forstått med kroppsspråk. Hun blir frustrert når hun ikke blir forstått. Er urolig og ukonsentrert. Barnehagen har startet egne opplegg med tiltak for å øke ordforrådet i samråd med foreldre og spesialpedagogisk støtteteam.

I eksempel 2 redegjøres det for at barnet har problemer med kommunikasjonen og at hun uttrykker frustrasjon når kommunikasjonsferdighetene ikke strekker til. I denne henvisningsteksten redegjøres det for at det er satt i gang tiltak i forhold til vanskene, jamfør saksbehandlingsprosessens førtilmeldingsfase.

Elever med spesifikke språkvansker, for eksempel språkforståelsesvansker, får ofte problemer knyttet til perspektiver og budskapets innhold, noe som medfører store vansker med å forstå konvensjonelle regler for samvær, atferd og sosialt samspill (Rygvoild 2008b). Elever med språk- og talevansker har ofte behov for spesialpedagogiske tiltak innenfor flere områder.

Henvisninger som beskriver behov for logopedbehandling etter hjerneslag/afasi har jeg også analysert inn i denne kategorien. Dette er en følgetilstand etter en medisinsk skade, og språkvanskene kan romme kognitive skader og etterfølges av utrednings- og oppfølgingsbehov som for språk- og artikulasjonsvansker for øvrig.

Jeg har valgt ikke å analysere henvisninger av elever med språkvansker basert på manglende norskferdigheter inn i denne kategorien.

4.1.5 Sosiale og emosjonelle vansker

Vanskekategorien *sosiale og emosjonelle vansker* omfatter beskrivelser av at eleven blant annet har vansker med konsentrasjon, oppmerksomhet, atferd og sosialt samspill. Sosialt samspill kan omfatte både evne til å være et positivt element i læringsmiljøet i klassen, evne å benytte et godt læringsmiljø i klassen, kommunikasjonsferdigheter og sosial kompetanse. Her følger to eksempler på henvisninger som jeg har valgt å kategorisere som sosiale og emosjonelle vansker:

Eksempel 1:

Eleven har en utagerende atferd, verbalt og fysisk. Problemene er til stede både i timer og friminutt. Eleven skaper og oppsøker konflikter. Han har relativt store problemer med å finne venner og fungere over tid i positivt samspill med andre barn. Eleven har en tendens til å rope i timene og ute i friminuttene uten å være i direkte konflikt, og hevder selv at han ikke roper. Det er uvisst om han er klar over sine egne rop. Eleven har en del ansiktsgrimaser.

I eksempel 1 redegjøres det for at eleven har en utagerende atferd, at han skaper og oppsøker konflikter og at han har problemer med å finne venner. Det redegjøres også for at eleven har problemer med roping som kan være ukontrollert og at han har en del ansiktsgrimaser. Eksemplet beskriver at eleven har atferdsvansker med lav selvkontroll. Ogden (2009) hevder at elever med utagerende atferd vurderes lavt med hensyn til selvkontroll, og har da problemer med å bringe handlinger og følelser under kognitiv kontroll. Vanskebeskrivelsen redegjør for individorienterte vansker, og henviser til eleven at han ”opsøker konflikter”. Her kommer henvisers skjønnsmessige vurdering av elevens vansker fram, og i tillegg får leseren en indikasjon på henviserens personlige oppfatning av elevens hensikter med sin atferd.

Eksempel 2:

Eleven har konsentrasjonsvansker ved skriftlig arbeid. Han er ikke direkte utagerende, men søker en del kontakt med medelever, og mister fokus i arbeidsøktene.

I eksempel 2 beskrives at eleven har vansker med konsentrasjon, som jeg i denne studien har valgt å definere innenfor sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg beskriver henviser etter mitt skjønn at eleven er avledbar i forhold til medelever i klassen, og at han forstyrrer læringsmiljøet uten å være direkte utagerende.

4.1.6 Sammensatte vansker

Kategorien omfatter henvisninger som beskriver medisinske vansker, bevegelses- og koordineringsvansker og utviklingsmessige forhold som bakgrunn for henvisning til PP-tjenesten. Elever med sammensatte lærevansker vil i de fleste tilfeller ha behov for

koordinerte tjenester, omfattende oppfølging og spesialpedagogiske tiltak for å få en forsvarlig utvikling eller et forsvarlig opplæringstilbud. Jeg har valgt å gi et utdrag fra en henvisning som jeg har kategorisert som *sammensatte vansker*:

Eleven har Downs syndrom. NN henvises til PP-tjenesten med ønske om at det tidlig kan settes i gang samarbeid rundt familien, og at en tidlig kan komme i gang med språktrening.

Innenfor denne vanskekategori finner jeg re-henvisninger som beskriver elevens situasjon og som henviser med tanke på å utløse rettigheter i forhold til voksenopplæring.

4.1.7 Migrasjonsrelaterte vansker

Kategorien omfatter henvisninger som redegjør for at eleven har vansker med å tilegne seg målene i læreplanen med bakgrunn i manglende norskspråklige ferdigheter, manglende grunnleggende faglige ferdigheter i forhold til skolegang i opprinnelsesland og psykososial belastning som begrenser elevens faglige og sosiale utvikling i norsk skole. Jeg har definert henvisninger som beskriver slike vansker som tilleggsvanske da dette er beskrevet som en årsaksfaktor i henvisningsdokumentene og har derfor registrert disse både som migrasjonsrelaterte lærevansker og i en kategori som beskriver hvilke områder eleven har vansker innenfor. Jeg har valgt ut et eksempel på en henvisning som beskriver mulige lese- og skrivevansker og migrasjonsrelaterte lærevansker, og valgt å presentere deler av beskrivelsen;

Eleven har store vansker med å tilegne seg lærestoffet. Eleven har kun noen få år med skolegang fra sitt hjemland, og han har vært barnesoldat siden han var en ung gutt. Dette er faktorer som vanskeliggjør hans muligheter for læring. Han har hatt noe muntlig framgang den siste tiden, men vi vurderer at i forhold til den norskopplæringen eleven har hatt burde dette gitt ham et godt grunnlag for videre opplæring. Etter snart 6 måneder med norskopplæring sitter vi med en følelse av at eleven er sterkt dyslektisk da han blander mye bokstaver. Målet med henvisningen er at eleven skal bli testet på sitt morsmål for å få kartlagt hjelpebehovene og få satt inn nødvendige tiltak så tidlig som mulig.

Elever som har vansker med bakgrunn i migrasjon som psykososial belastning, vil ha behov for spesialpedagogiske tiltak, selv om det å være flerspråklig elev med vansker i forbindelse med norskspråklige ferdigheter og kulturforskjeller som kan virke hemmende på læringsutbyttet, i seg selv ikke utløser spesialpedagogiske rettigheter. Spesialpedagogiske tiltak skal fokusere og bidra til å avhjelpe og forebygge særskilte vansker i forbindelse med læring og utvikling, uten diagnostisk eller årsaksforklarende begrunnelse.

Elever med flerspråklig bakgrunn får sin opplæring i ordinær klasse på lik linje med norske elever, med unntak av særskilt språkopplæring der opplæringen tar utgangspunkt i elevens ferdigheter, både språklig og faglig (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Dette fører for mange elever til at opplæringen er utenfor vekstsonen og at faglige vansker og utviklingsforstyrrelser på det språklige området utvikler seg i takt med skolegangen (ibid).

4.1.8 Overførte saker

De elevene som er henvist til PPTX som en overføring i forbindelse med flytting fra et annet PP-distrikt, har jeg valgt å holde utenfor beregningsgrunnlaget over antall, kjønn og alder i vanskekategoriseringen. Dette begrunnes i at disse elevene ikke ble henvist til en PP-tjeneste i 2010, og derfor blir beregningen av henvisningsalder og kjønnsfordeling ikke aktuelt for disse henvisningene. Disse elevene er imidlertid også med i grunnlaget for PPTX sitt betjeningsområde, og kunnskap om disse henviste elevene blir også viktig å ha oversikt over. De overførte sakene i 2010 fordeler seg innenfor kategoriene matematikkvansker, språk-/artikulasjonsvansker, sammensatte vansker og sosiale og emosjonelle vansker. Det er i kategorien sosiale og emosjonelle vansker at de fleste av de overførte sakene er, med 9 av 12 enheter.

Når det gjelder re-henvisning til PP-tjenesten har disse ulike utgangspunkt for henvisning, og behandles ikke avvikende i forhold til førstegangs henvisninger.

4.2 Antall henviste i hver vanskekategori

Antall enheter i utvalget er 103. Antall enheter innenfor vanskevariabelspekteret er 127 og overstiger 100 %. Dette forklares med at elevene ifølge henvisningsdokumentene har vansker

innenfor flere vanskeområder, og enkelte elever er analysert inn i mer enn en vanskekategori. Dette har ført til at det er registrert flere vansker enn det totale antallet enheter i utvalget.

Tabell 4: Prosentvis fordeling av vanskegrupper, inklusive tilleggsvansker.

Vanskekategori	Andel (%)
Lese- og skrivevansker	41,7 %
Matematikkvansker	5,8 %
Fagvansker	4,9 %
Språk- /artikulasjonsvansker	27,2 %
Sosiale og emosjonelle vansker	33,0 %
Sammensatte vansker	7,8 %
Migrasjonsrelaterte vansker	2,9 %
Sum	123,3 %

I tabell 4 kommer det fram at det er kategoriene *lese- og skrivevansker*, *språk- og artikulasjonsvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* som er representert med flest henvisninger.

Det er i kategorien *lese- og skrivevansker* at det er flest henvisninger til PPTX i 2010. Som det framkommer av tabell 5 er 41,7 % av enhetene i utvalget har *lese- og skrivevansker* som bakgrunn for henvisning til PP-tjenesten. Av den totale andelen enheter i denne kategorien er det 4,8 % som er registrert i flere enn en vanskekategori. 38,1 % av enhetene i gruppen har *lese- og skrivevansker* registrert som hovedvanske. 2,8 % av enhetene har *sosiale og emosjonelle vansker* registrert som hovedvanske og *lese- og skrivevansker* registrert som tilleggsvanske.

Jamfør Nordahl og Hausstätter (2009) ligger prosentvis fordeling av elever som får spesialundervisning fra 5.-10.trinn fordelt på lese- og skrivevansker og matematikkvansker på 49,7 %, og sammenholdt med dette ser vi at andelen i mine funn ligger i samme område som landsgjennomsnittet.

Språk- og artikulasjonsvansker representerer 27,2 % av enhetene i utvalget. Av den totale andelen på 27,2 % er det 21,4 % som er registrert som hovedvanske, mens 5,8 % av enhetene i kategorien er registrert som tilleggsvanske. Alle enhetene som er registrert som tilleggsvanske i denne kategorien har sosiale og emosjonelle vansker som hovedvanske. Av enhetene i utvalget som har språk- og artikulasjonsvansker som hovedvanske, er det sosiale og emosjonelle vansker som er hyppigst tilknyttet som tilleggsvanske.

Av enhetene i utvalget er det 33 % som er registrert i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker*. Av den totale andelen på 33 % er det 25,2 % som har sosiale og emosjonelle vansker registrert som hovedvanske, mens 7,8 % er analysert inn i denne kategorien som tilleggsvanske. Av enhetene i utvalget som har sosiale og emosjonelle vansker som hovedvanske, er språk- og artikulasjonsvansker den tilleggsvansken som er hyppigst tilknyttet.

Fagvansker er oppgitt som henvisningsgrunn for 4,9 % av enhetene i utvalget. Det er kun én av henvisningene som er registrert som elevens hovedvanske, og her er fagvanskene årsaksforklart som *migrasjonsrelaterte vansker*. De øvrige henvisningene i denne kategorien har *lese- og skrivevansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* som elevens hovedvanske, og redegjør for at disse problemene får konsekvenser for elevens faglige utvikling forøvrig.

Elever med *sammensatte vansker* utgjør 7,8 % av henvisningene. Vanskene i denne kategorien omfatter elever med motoriske, medisinske og utviklingsmessige vansker. Det én vet om sammensatte vansker er at det ofte medfører omfattende behov for tilrettelegging samt koordinerte tjenester og tverrfaglig samarbeid for at eleven skal få en forsvarlig utvikling og et forsvarlig opplæringstilbud.

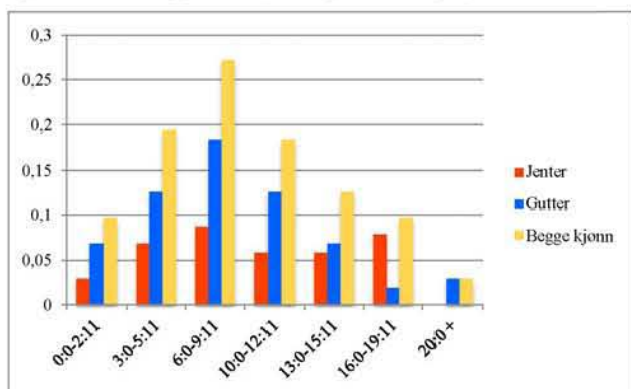
Elever som er kategorisert med *migrasjonsrelaterte vansker* tilsvarer 2,9 % av enhetene i utvalget. Av enhetene i denne vanskekategorien er alle registrert i en annen kategori som hovedvanske og kategorien migrasjonsrelaterte lærevansker som tilleggsvanske. Det er få enheter i utvalget som har migrasjonsrelaterte vansker. Kunnskapsdepartementet påpeker viktigheten av å kartlegge om det foreligger lærevansker eller om det er manglende norskspråklige kunnskaper i forhold til elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har vansker i skolen.

Som det framkommer av tabell 4 er *matematikkvansker*, *fagvansker*, *sammensatte vansker* og *migrasjonsrelaterte vansker* lavfrekvente i utvalget.

4.3 Aldersmessig fordeling av henvisningene

Jamfør mitt forskningsspørsmål *Hvordan fordeler henvisningene seg aldersmessig?* vil jeg presentere funnene fordelt på jenter, gutter og begge kjønn i figur 1.

Figur 1: Aldersmessig prosentvis fordeling av henvisninger for henholdsvis jenter, gutter og begge kjønn



Som de framgår av diagrammet er det flest henvisninger av elever i småskolealder (1. – 4. trinn i grunnskolen), tilsvarende 27,2 %. Det framkommer videre at det i gruppene eldre førskolealder og mellomtrinnsalder også er en relativ høy andel henvisninger. Tendensen i mitt utvalg er at tyngdepunktet av henvisninger i 2010 ligger i området 3-12 år, med hovedtyngden innenfor småskolealder 6-9 år. Dette gjelder for begge kjønn.

Om en ser på aldersmessig fordeling for hvert kjønn, så framkommer det av figur 1 at innenfor de øverste aldersvariablene er det avvikende kjønnsmessig fordeling i forhold til de lavere aldersvariablene. I videregående skolealder er det andelsmessig stor overvekt av jenter, mens innenfor variabelen 20+ er det ingen jenter representert blant enhetene. Det er relativt få enheter innenfor disse to variablene.

Kunnskapsdepartementet problematiserer i stortingsmelding 16 (2006-2007) mangelen på tidlig intervensjon i skolen. Departementet peker på at undersøkelser viser at det har vært en tendens til å "vente- og se" istedenfor å intervenere tidlig i elevens utvikling og læring. Satsingsområdet «tidlig innsats» er en viktig faktor med tanke på å påvirke en slik holdning, i tillegg til Kunnskapsløftet som har satt inn økte ressurser i de første årstrinnene i grunnskolen. Tendensen er at denne satsingen på tidlig intervensjon ikke speiles i aldersfordelingen i

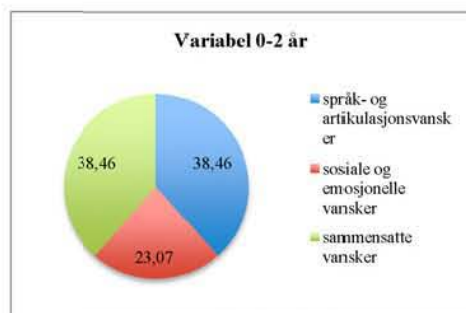
spesialundervisningen. Dette bekreftes også i oversikten fra Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen for 2010-2011, der det pekes på at andelen elever som får spesialundervisning øker med klassetrinnene. Ifølge OECD-rapport om likeverd i norsk utdanning mangler norsk skole strategier for å følge opp elever som henger etter i utviklingen, og at dette også speiles i forholdet mellom alder og spesialundervisning i norsk skole (st. meld. 16, 2006-2007). Statistikken som viser omfanget av spesialundervisningen underbygger at særskilte tiltak settes inn for sent, noe som strider mot prinsippet om tidlig innsats. Sammenlignet med Finland, som kommer svært godt ut av PIRLS-undersøkelsen, har Norge en nesten omvendt bruk av spesialundervisning, ved at her øker prosentantallet som mottar spesialundervisning med økende alder i grunnskolen, men i Finland går prosentandelen ned ved økende alder i grunnskolen.

Når det gjelder henvisningene til PPTX i 2010 er disse aldersmessig, uten hensyn til fordeling av kjønn, fordelt slik at hovedtyngden ligger i aldersgruppen som går i 1. - 4. trinn i grunnskolen, tett fulgt av eldre førskolealder og mellomtrinnsalder. Også når vi ser på resultatene på kjønnsnivå ser vi at det er i denne aldersgruppen at det er flest henvisninger både for jenter og gutter. Det er guttene som skiller seg mest ut på kjønnsnivå, med 18,4 % i småskolealder og 12,6 % i henholdsvis øvre førskolealder og mellomtrinnsalder. Jentenes henvisningsalder peker seg ikke så markant ut i forhold til aldersgruppe og framstår som en jevnere fordeling. Dog kan en kanskje driste seg til å antyde at det er en tendens til en relativ økning av henvisninger med økende alder i forhold til guttenes fordeling. Henvisningsalder for jentene i mitt utvalg er mer i tråd med tendensen på landsbasis, der bruken av spesialundervisning er relativt jevnt økende oppover i klassetrinnene, jamfør riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen for 2010/2011. Dette er forhold som burde belyses, med tanke på sammenheng mellom henvisningsalder og antall år eleven mottar spesialundervisning. Det er ikke tema i dette studiet, men kunne danne utgangspunkt for videre forskning.

4.4 Fordeling av vanskekategorier innenfor hver aldersgruppe

I dette avsnittet vil jeg presentere hvordan tyngdepunktene av relativ fordeling av vanskekategoriene fordeles innenfor hver av aldersvariablene, jamfør mitt forskningsspørsmål *Hvordan er vanskekategoriene representert innenfor de ulike aldersgruppene?* Resultatene presenteres med diagrammer i figur 2 til 8.

Figur 2: Prosentvis fordeling av vanskekategorier innenfor variabelen 0 - 2 år



Innenfor variabelen 0-2 år er hovedtyngden av henvisninger fordelt på *språk- og artikulasjonsvansker* og *sammensatte vansker* med henholdsvis 38,46 %. Kategorien *sosiale og emosjonelle vansker* er representert med 23,7 % av henvisningene i aldersgruppen.

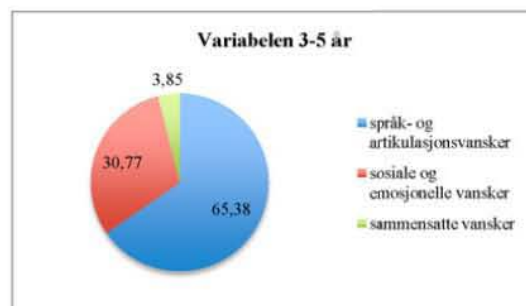
For barn i førskolealder er språk- og artikulasjonsvansker den vanligste henvisningsgrunnen til PP-tjenesten (Rygvdal 2008b; st. meld. 18, 2010-2011). Som tidligere omtalt utvikles språket i samspill med økende kognitiv evne, og den tidlige språkutviklingen til barnet skapes i det kroppslige møtet med verden, i konkrete situasjoner, og en kan si at kroppsforankring, i tillegg til sosialt samspill, har stor betydning for barnets tidlige språkutvikling.

Det regnes som naturlig at elever med *sammensatte vansker* henvises tidlig da det ofte er komplekse vansker som en kan forutsi at vil gi lærevansker, og at det er behov for å sette i gang målrettede tiltak tidlig for i størst mulig grad kompensere for elevens vansker. Eksempler på dette kan være å komme tidlig inn med språkstimulering, for eksempel bruk av alternative kommunikasjonsformer som Karlstadmodellen.

Ifølge st. meld. 18 (2010-2011) er 52,9 % av barn som ikke går i barnehage og mottar spesialpedagogisk hjelp, barn med medisinske vansker. Små barn med sammensatte vansker, som i mitt utvalg er definert til å omfatte medisinske vansker, utviklingshemming og motoriske vansker med koordinerings- og bevegelsesproblemer, henvises ifølge funnene til PP-tjenesten. Moser (2007) viser til forskning som påpeker at perseptuell-motoriske prosesser i barndommen danner det dynamiske grunnlaget for kognisjon gjennom hele livet. Med et slikt perspektiv på utvikling, der betydningen av konkrete handlingserfaringer settes i sammenheng med den kognitive utviklingen, er det naturlig at små barn med bevegelses- og koordinasjonsvansker sett som mulige hemmende faktorer i læringsprosessen, henvises til PP-tjenesten. Dette er i tråd med satsingsområdet tidlig innsats og kunnskapen om forebygging ved tidlig intervensjon.

I aldersgruppen 0-2 år er det altså vanskekategoriene *språk- og artikuljonsvansker*, *sammensatte vansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* som er representert blant enhetene. Det vises til undersøkelsen til Nasjonalt folkehelseinstitutt som er omtalt i kapittel 2.4.4, der resultatene tyder på at tilleggsvansker i forhold til språkvansker kommer til uttrykk i tidlig barnehagealder. Tilleggsvansker i folkehelseinstituttets undersøkelse omfatter uoppmerksomhet, overaktivitet og impulsivitet, motoriske ferdigheter, engstelighet, aggressivitet og sosiale begrensninger. Funnene i denne studien samsvarer med folkehelseinstituttets undersøkelse.

Figur 3: Prosentvis fordeling av vanskekategorier innenfor variabelen 3-5 år

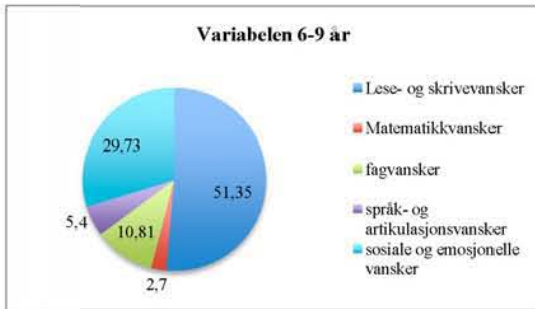


Innenfor variabelen 3-5 år er tyngdepunktet av henvisninger i kategorien *språk- og artikuljonsvansker*, representert med 65,38 %. *Sosiale og emosjonelle vansker* utgjør en relativ stor del av gruppen.

På landsbasis ligger prosenten for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i førskolealder på 20,1 %, for begge kjønn samlet sett (st. meld. 18, 2010-2010). De fleste barna som mottar spesialpedagogisk hjelp er i alderen 3-7 år (inkludert barn med utsatt skolestart), og de vanligste sakene PP-tjenesten har i denne aldersgruppen er knyttet til språkvansker (47,6 %) (ibid).

Vansker med kommunikasjon, språktilegnelse og å nyttiggjøre seg språklige ferdigheter har store konsekvenser, både når det gjelder sosial utvikling, ervervelse av kunnskaper og faglige ferdigheter. Elever som har språk- og artikuljonsvansker i førskolealder regnes for å være i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Rygvold 2008a), og det er viktig å avdekke og følge opp slike vansker tidlig for å kunne sette i gang språkstimulerende og forebyggende tiltak.

Figur 4: Prosentvis fordeling av vanke kategorier innenfor variabelen 6-9 år

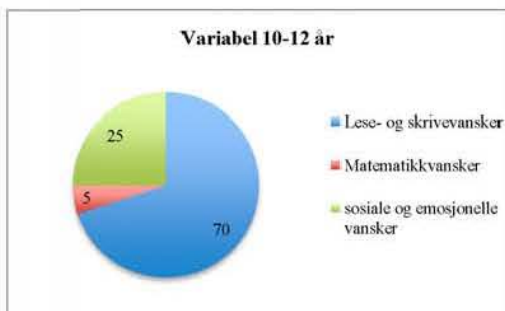


Innenfor variabelen 6-9 år (småskoletrinn) ligger hovedtyngden på kategorien *lese- og skrivevansker* med relativ andel på 51,35 %. Henvisninger i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker* har en relativ andel på 29,75 %.

Skriftspråklige vansker kommer gjerne til uttrykk ved at eleven får vansker med å lære å lese og med leseforståelsen. Det er nær sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker (Rygvoold 2008c), selv om det skal påpekes at ikke alle med språkvansker utvikler lese- og skrivevansker. Innenfor aldersvariabelen 6-9 år er det som forventet at en finner en stor grad av lese- og skrivevansker i utvalget, da det som nevnt er i denne utviklingsfasen at slike vansker kommer til uttrykk, sett i sammenheng med at den skriftspråklige innlæringen skjer på småskoletrinnet i grunnskolen.

Jamfør tabell 1, side 22, ligger prosentvis andel av elever som får spesialundervisning begrunnet i lese- og skrivevansker og matematikkvansker på 33 %. Når en sammenligner andelen i mine funn framstår den som noe høy i forhold til landsgjennomsnittet.

Figur 5: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 10-12 år

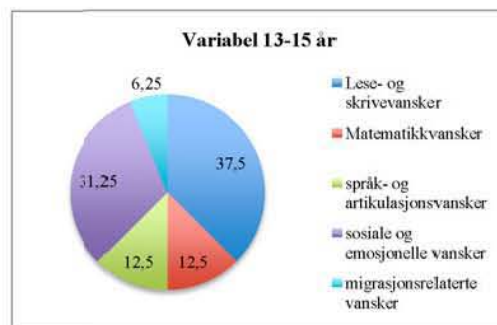


Også innenfor variabelen 10-12 år er hovedtyngden av henvisninger i kategorien *lese- og skrivevansker*, tilsvarende 70 %. Her ser vi at den relative andelen *lese- og skrivevansker* blant henviste elever i denne aldersgruppen En fjerdedel av henvisningene i aldersgruppen er i

kategorien *sosiale og emosjonelle vansker*, og 5 % av henvisningene er *matematikkvansker*.

Enhetene innenfor denne aldersvariabelen er elever på mellomtrinnet i grunnskolen. Undervisningen dreier på dette trinnet fra begynneropplæring/redskapsfaglig tilnærming til innholds-fag der det legges mer vekt på teoretisk tilnærming med mer komplekse begreper og selvstendige arbeidsmåter. Lærestoffet stiller i økende grad krav til overgang fra konkret til abstrakt faglig tenkning. Dette tydeliggjør elevens vansker med lese- og skriveutviklingen.

Figur 6: Prosentvis fordeling av vanske-kategorier innenfor variabelen 13-15 år

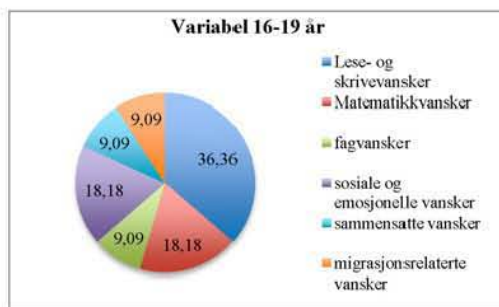


Innenfor variabelen 13-15 år finner vi at det er større spredning i forhold til kategorier, men hovedtyngden ligger også her på *lese- og skrivevansker*. Vanskegruppen *sosiale og emosjonelle* vansker er også høgfrekvent innenfor aldersvariabelen, med 31 % av enhetene.

I ungdomsskolen møter elevene et komplisert og abstrakt språk og teoristoff som stiller store krav til språkkunnskap, både i forhold til å avkode og forstå tekst. Elever med språkvansker har ofte for svak språkkunnskap til å imøtekomme de skriftspråklige kravene (Rygvoid 2008c).

Når det gjelder *sosiale og emosjonelle vansker* i denne aldersgruppen viser forskning at vansker innenfor dette området i denne alderen ser ut til å skifte karakter, i alle fall om en ser på kjønnsmessige forskjeller. Det kan se ut til at guttene har vokst fra sin typisk utagerende og fysiske aggresjon, mens jentene i større grad utvikler en relasjonell aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. I forbindelse med sosiale og emosjonelle vansker er det naturlig at dette er et problem som kommer til syne i henvisninger til PP-tjenesten for elever i denne alderen. I ungdomsskolen stilles økte prestasjonskrav og for elever med fagvansker kan dette symptomatisk være uttrykk for forsvars- og motstandsstrategier i forhold til manglende mestringsfølelse, jamfør kapittel 2.5.2.

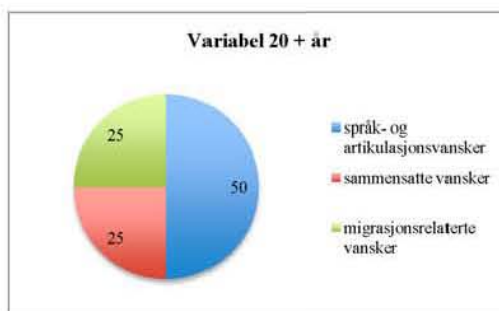
Figur 7: Prosentvis fordeling av vanske kategorier innenfor variabelen 16-19 år



Også innenfor variabelen 16-19 år ligger hovedtyngden på *lese- og skrivevansker* med 37 %. *Matematikkvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* representerer henholdsvis 18 % av variabelenhetene her. Det er i denne aldersgruppen at det er flest vanskegrupper representert.

I kapittel 2.4 kan vi se i tabell 1 (NOU 2009:18) at elevene ofte er representert i flere enn en vanske kategori, og at den prosentvise summen er høyest på videregående skole for elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Elevens vansker ”eskalerer” i form av at det faglige trykket blir stadig vanskeligere å kompensere for å nå læreplanens ferdighets- og kompetansemål. Skriftspråkrelaterte aktiviteter blir vektlagt i økende grad som redskap i forhold til å uttrykke og lære inn kunnskap og ferdigheter. Sætre (2009) påpeker at grunnleggende skriftspråklige ferdigheter fører til problemer på mange områder, og kan få store konsekvenser for elevens faglige og sosiale utvikling.

Figur 8: Prosentvis fordeling av vanske kategori innenfor variabelen 20 + år



Innenfor variabelen som går fra 20 år og oppover er det *språk- og artikuljonsvansker*, *sammensatte vansker* og *migrasjonsrelaterte vansker* som er representert. Halvparten av henvisningene innenfor språkområdet som omfatter forsinket språkutvikling, kommunikasjonsvansker, behov for

logopedbehandling og uttalevansker. Det er behov for logopedbehandling som i stor grad er beskrevet som bakgrunn for henvisning innenfor vanske kategorien for denne aldersgruppen. Det er altså henvisninger med bakgrunn i behov for å utløse rettigheter som dominerer i denne aldersgruppen. 25 % av de henviste har migrasjonsrelaterte vansker og det er altså innenfor denne aldersvariabelen at denne vanskegruppen er andelsmessig størst representert.

4.5 Kjønnfordeling i hver kategori

Kjønnfordelingen på antall henvisninger til PPTX i 2010, basert på antall enheter i utvalget, ligger på henholdsvis 61 % gutter og 39 % jenter. Dette avviker noe i forhold til landsgjennomsnittet som ligger på 67 % gutter og 33 % jenter, men tendensen er den samme med overvekt av gutter. Mitt forskningsspørsmål *Hvordan er kjønnfordelingen innenfor vanskekategoriene?* søker å belyse hvordan kjønnene er representert i de ulike vanskekategoriene, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i det totale antallet registrerte vansker, inklusive tilleggsvansker. Dette betyr at beregningene har utgangspunkt i et større antall vansker enn antall enheter i utvalget.

Tabell 5: Prosentvis kjønnsmessig fordeling i vanskekategoriene

Vanskekategori	Andel jenter	Andel gutter
Lese- og skrivevansker	34,9 %	65,1 %
Matematikkvansker	83,3 %	16,7 %
Fagvansker	40,0 %	60,0 %
Språk- /artikulasjonsvansker	32,1 %	67,9 %
Sosiale og emosjonelle vansker	32,4 %	67,6 %
Sammensatte vansker	50,0 %	50,0 %
Migrasjonsrelaterte vansker	0 %	100 %

I gruppene med spesifikke fagvansker (*lese- og skrivevansker* og *matematikkvansker*), *språk- og artikulasjonsvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* er det markant forskjell på de kjønnsmessige andelene. Det er også i disse gruppene at det er flest henviste elever.

I tabell 5 ser vi at det er en større andel gutter enn jenter som er henvist innenfor kategorien *lese- og skrivevansker*. Ifølge Rygvold (2008a) og Nordahl og Sunnevåg (i Nordahl og Hausstätter 2009) er det overvekt av gutter som har lese- og skrivevansker, og henvisningene i utvalget er forholdsmessig i tråd med dette når det gjelder kjønnsmessig fordeling. Generelt sett vises det til at jenter er flinkere i lesing enn gutter (Bakken m.fl. 2008) og dette kommer også fram i de internasjonale prøvene og internasjonale prøver som PISA.

Som det framkommer av tabellen er det i kategorien *matematikkvansker* stor overvekt av jenter. Adler (2001) har pekt på at når det gjelder kjønnsforskjeller ved matematikkfaglige ferdigheter er det innenfor området pseudo-dyskalkuli at det utpeker seg en forskjell ved at det særlig er jenter som er rammet av slike vansker. I min studie er det ikke grunnlag for å trekke slutninger, og heller ikke et aktuelt tema i forhold til min problemstilling, men temaet

burde kunne legge grunnlag for videre undersøkelser i forhold til jenter og matematikkvansker.

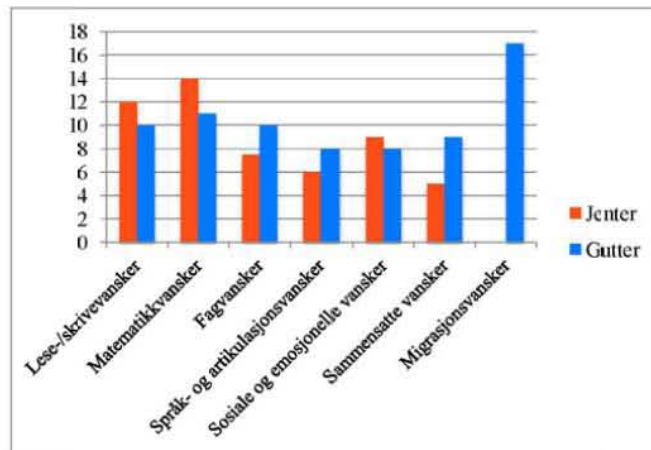
I kategorien *språk- og artikulasjonsvansker* er det overveiende flere gutter enn jenter som er henvist. Jamfør Tetzchner (2005) er det vanlig at språkvansker er mer utbredt blant gutter enn jenter. En har ikke kunnet dokumentere forskjeller i språklige ferdigheter i utvikling av hjernen hos de ulike kjønnene (ibid). Kjønnsmessige forskjeller i språkutvikling kan forklares i miljømessige forhold, som at jenter er mer språklige aktive i lek mens gutter deltar i mer fysisk lek (ibid). Ifølge Tetzchner (2005) er det er særlig i skolealder at kjønnsforskjellene er framtrepende.

I kategorien *sosiale og emosjonelle* vansker er det også stor overvekt av gutter i forhold til jenter. Dette er en kjønnsforskjell som er i tråd med det som er kjønnsmessig vekting for øvrig (Nordahl m.fl 2005). Forskning indikerer at det er typiske forskjeller når det gjelder personlighet at jenter er mer samvittighetsfulle, omgjengelige og engstelige, mens gutter er relativt mer utadvendte og aggressive (Tetzchner 2005; Fylling 2008). Forskjellene trer fram i ungdomsalderen (Tetzchner 2005; Endrerud 2003), og det kan derfor ikke tas høyde for at det er personlighetstrekk eller temperamentsforskjeller som gjør seg gjeldende i forhold til henvisninger innenfor kategorien. Jenter og gutter blir møtt med ulike forventninger i forhold til temperament og personlighet, og dette bidrar til forskjeller mellom kjønnene generelt, men også til utforming av personligheten til den enkelte (Fylling 2008, Tetzchner 2005, Bakken m.fl. 2010). Det bør gjøres videre studier som tar for seg utvikling og nyansering i forhold til atferdsproblemer som guttedominert fenomen.

4.6 Vanskekategoriernes aldersmessige og kjønnsmessige fordeling

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i mitt operasjonelle spørsmål *Hvordan fordeler vanskekategoriene seg aldersmessig for henholdsvis jenter og gutter?* Gjennomsnittlig henvisningsalder for enhetene i utvalget er innenfor aldersvariabelen 6-9 år. Jeg har fått fram en oversikt over gjennomsnittlig kjønnsfordelt henvisningsalder innenfor hver vanskekategori.

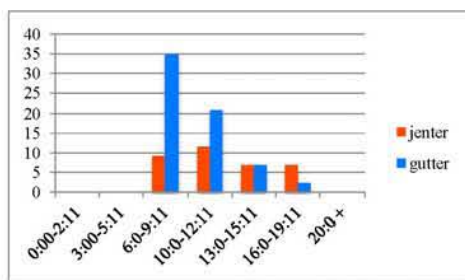
Figur 9: Gjennomsnittlig henvisningsalder



Det er i kategoriene *språk- og artikuljonsvansker* og *sammensatte vansker* at gjennomsnittsalderen framstår som lavest, og i kategoriene *migrasjonsrelaterte vansker* og *matematikkvansker* at henvisningsalderen framstår som høgest. I kategoriene *fagvansker*, *språk- og artikuljonsvansker* og *sammensatte vansker* er gjennomsnittsalderen lavere for jenter enn for gutter. I kategoriene *lese- og skrivevansker*, *matematikkvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* er gjennomsnittsalderen lavest for gutter.

For å få et godt bilde på henvisningsalder i hver vanskekategori har jeg valgt å ta for meg hver enkelt kategori. Grunnen til dette er at det er stor spredning av alder innenfor kategoriene og gjennomsnittet blir ikke et så godt mål som det jeg er ute etter. For i størst mulig grad å kunne gi et nyansert bilde på hvordan henvisningsalderen fordeler seg kjønnsmessig innfor hver vanskekategori, har jeg valgt å presentere fordelingen i hver vanskekategori visualisert som søylediagrammer.

Figur 10: Lese- og skrivevansker, Prosentvis kjønnsmessig fordeling

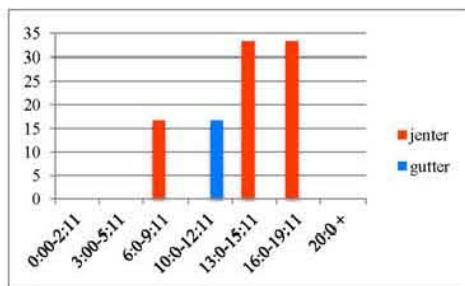


Den prosentvise andelen av henviste elever i denne kategorien er gutter i småskolealder (34,9 %), tett fulgt av gutter i mellomtrinnsalder (20,9 %). For jenter er det en litt større andel i mellomtrinnsalder enn i småskolealder. Aldersforskjellen er ikke så markant som for guttene, som har en nedgang

fra småskole- til mellomtrinnsalder. Innenfor aldersvariablene 6-9 år og 10-12 år er det betydelig flere gutter enn jenter, i alderen 13-15 år fordeles henvisningene kjønnsmessig likt, og i alderen 16-19 år er det flest jenter.

Forskning viser at det er kjønnsforskjell der guttene er noe hyppigere representert innenfor denne vanskekategorien enn jentene og at jenter presterer bedre enn gutter allerede tidlig i grunnskolen (Nordahl og Haustätter 2009; Bakken m.fl. 2008).

Figur 11: Matematikkvansker, Prosentvis kjønnsmessig fordeling



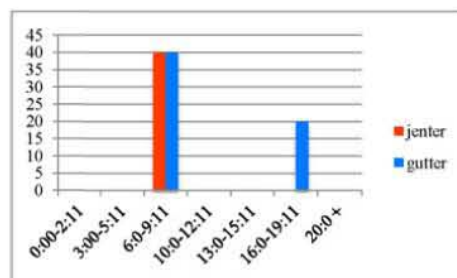
I kategorien *matematikkvansker* er det relativt få henviste, og fem sjettedeler av enhetene i denne kategorien er jenter. Den største prosentandelen av henvisninger er i ungdomsskolealder og videregående skole med 33,3 %.

Det er få enheter i utvalget som er beskrevet innenfor kriterier for kategorisering innenfor matematikkvansker, og det er derfor ikke hensiktsmessig å se på tendenser innenfor denne kategorien når det gjelder kjønnsfordeling. Med tanke på at det generelt sett er få elever som henvises til PP-tjenesten for slike vansker, og at kartleggingen skal gi en oversikt over utfordringer i klienttilfanget vil det allikevel være aktuelt å gjøre seg noen betraktninger i forholdt til hvordan henvisningene fordeler seg.

Jamfør Knudsen (2005) er gutter i større grad enn jenter disponert gjennom preferanse for analog hjernehalvdel for spatiale evner, som gjerne knyttes til matematiske anlegg.

Adler (2001) peker på at det er særlig innenfor området pseudo-dyskalkuli at en kan se kjønnsforskjeller der særlig jenter er rammet av slike vansker, som er en stor og viktig gruppe der vanskelighetene først og fremst er en følge av følelsesmessige blokkeringer. Det vises til elever som har kognitive forutsetninger for å lykkes med matematikken, og som allikevel får vansker i faget. Enkelte elever utvikler negative holdninger til matematikkfaget som et resultat av manglende mestring av faget eller faglige emner. Fagets lett synlige og sammenlignbare prestasjoner gjør at skolefaglige prestasjoner og dyktighet ofte knyttes til matematikkfaget. Vanskelighetene kan se ut som dyskalkuli, men problemene til elever med slike vansker avhjelpes i utgangspunktet ikke med spesialundervisning fokusert om tiltak i forhold til spesifikke matematikkvansker. Vansker innenfor dette området gjør seg ofte gjeldende for elever som er kommet over nivået for begynneropplæring, og oftest for elever i ungdomsalder (ibid).

Figur 12. Fagvansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling

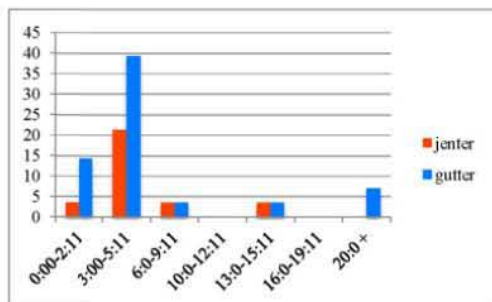


I kategorien *fagvansker* er det også få henvisninger, men kjønnsfordelingen er relativt jevn. Her ligger henvisningene for begge kjønn stort sett innenfor småskolealder.

Tilmeldingene i aldersgruppen 6-9 år som er kategorisert inn i fagvanskekategorien, er registrert som tilleggsvansker. Det vil si at for

disse elevene er det vansker innenfor andre områder som av henviser er beskrevet som den mest framtrede vansken, men fagvansker er beskrevet som en konsekvens for elevens skolesituasjon. For elever i øvre aldersgruppe er fagvansker hovedvanske, mens migrasjonsrelaterte vansker er beskrevet som årsaksfaktor.

Figur 13: Språk- og artikuljonsvansker. Prosentvis kjønsmessig fordeling

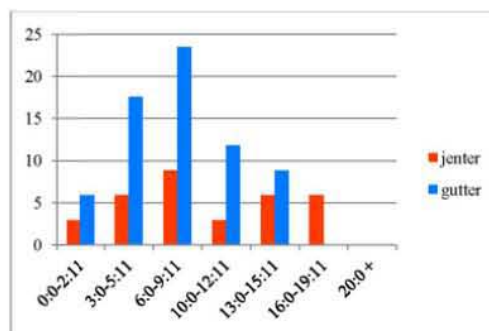


I kategorien *språk- og artikuljonsvansker* ligger hovedtyngden for begge kjønn innenfor førskolealderen, nærmere bestemt innenfor aldersgruppen 3-5 år. Det er en betydelig større andel gutter enn jenter i kategorien, og guttene er også representert i markert grad i forhold til jentene i alderen

0-2 år. Det er flere eller like mange gutter som er henvist i denne kategorien innenfor alle aldersvariablene i utvalget.

Det framkommer av figur 13 at det er markerte kjønnsforskjeller, og at disse forskjellene er helt klare helt fra alderen 0-2 år. Sundby (2005) peker på at kjønn er en markert variabel som korrelerer med språkforstyrrelser, og at man i flere studier finner at gutter er overrepresentert i vanskegruppen i forhold til jenter.

Figur 14: sosiale og emosjonelle vansker. Prosentvis kjønsmessig fordeling



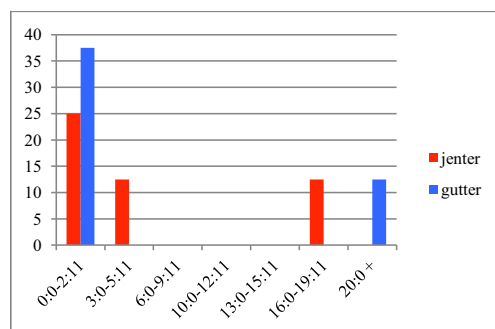
Jamfør figur 13 kommer det fram at i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker* ligger den aldersmessige hovedtyngden for guttene på småskolealder (23,5 %), og eldre førskolealder (fra 3-5 år) (17,6 %). For jentene er det ikke samme markerte hovedtyngde i forhold til alder, men også jentene har flest henviste i småskolealder.

Det er flere gutter enn jenter som er henvist for *sosiale og emosjonelle* vansker innenfor alle aldersvariablene utenom 16-19 år der det kun er jenter.

Ifølge st. meld. 18 (2010-2011) kan sosiale og emosjonelle vansker være vanskelig å avdekke tidlig i barns liv, og ofte blir ikke vanskene tydelige før eleven får problemer med å tilpasse

seg skolesituasjonen. Funnene i min studie samsvarer med dette, i og med at hovedtyngden i kategorien ligger på småskolealder for begge kjønn. Ogden (2009) hevder at jenter og gutter i førskolealder utagerer nokså likt med aggressiv atferd, men jenter vokser i større grad enn gutter av seg disse problemene i løpet av førskolealderen og kjønnsforskjellene blir klarere på barnetrinnet. I 10-årsalderen er det forholdsvis flere gutter som utvikler alvorlige atferdsproblemer, mens det er vanligere at jenter utvikler slike problemer i ungdomsalder (ibid). Kjønnsforskjellene jevner seg altså ut i ungdomsalder.

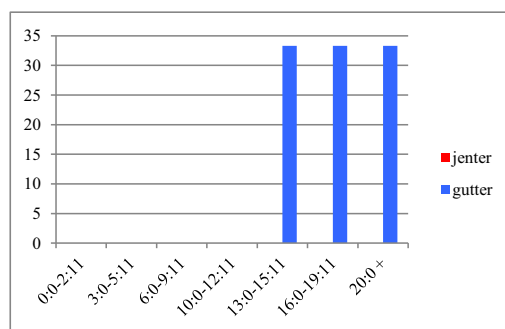
Figur 15: Sammensatte vansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling



I figur 14 ser vi at hovedtyngden for henvisninger er i tidlig førskolealder. Det registreres ikke at det er vesentlige kjønnsmessige forskjeller innenfor denne vanskegruppen, selv om figuren viser at det er prosentvis flere gutter enn jenter som er henvist. Det er få enheter i utvalget og hver enkeltenhet utgjør uforholdsmessig stort

utslag på total fordeling, men har ikke relevans i forhold til kjønnsmessig fordeling i denne sammenhengen.

Figur 16: Migrasjonsrelaterte vansker. Prosentvis kjønnsmessig fordeling



Det er få enheter i utvalget som har migrasjonsrelaterte vansker, og det er kun gutter som er henvist i denne kategorien. Det er høy gjennomsnittsalder på disse henvisningene, fra 13 år og oppover.

St. meld. 18 (2010-2011), Læring og fellesskap, påpeker viktigheten av at elever med læringsmessige begrensninger basert på språkferdigheter eller bakenforliggende lærevansker bør fanges opp og følges opp for at de ikke skal utvikle skolepåførte spesialpedagogiske behov. Elever med svake norskspråklige ferdigheter kan være vanskelig å fange opp i forhold til manglende læringsutbytte, da de kan ha utviklet et relativt godt hverdagspråk som holder mål i forhold til sosiale situasjoner og relativt enkle læreprosesser og fagstoff. Om eleven ikke har utviklet et integrert og nyansert begrepsapparat med tilstrekkelig ordforråd innenfor skolespråk og lærebokspråk vil eleven kunne ha store lærevansker basert på manglende språklige ferdigheter som ikke oppdages uten god kartlegging av eleven. Videre kan slike språkvansker også gjøre det vanskelig å oppdage eventuelle lærevansker, da språklige ferdigheter får for stort fokus i læreprosessen.

5. Oppsummerende drøfting

Jeg vil søke å oppsummere og reflektere hvordan funnene fra de operasjonelle forskningsspørsmålene gir svar på undersøkelsens problemstilling *Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten seg i forhold til vanskekategori, alder og kjønn?*

Videre i kapitlet vil jeg drøfte hvilke implikasjoner studien kan ha i forhold til videre arbeid i PP-tjenesten, jmfør underproblemstillingen *Hvordan kan kartleggingen være til nytte for PP-tjenestens arbeid?* Jeg vil se analysen og funnene i lys av den teoretiske rammen jeg har presentert i kapittel 2. Her vektlegger jeg funn som kommer fram gjennom den kvalitative analysen av henvisningsdokumentene og gjennom de operasjonelle forskningsspørsmålene.

5.1 Henvisningskategoriernes fordeling i forhold til alder og kjønn

Fordeling av henvisninger i forhold til vanske kategorier

Gjennom kvalitativ dokumentanalyse av henvisningene til PPTX i 2010 har jeg kommet fram til at følgende vanske kategorier er representert i utvalget: *Lese- og skrivevansker, matematikkvansker, fagvansker, språk- og artikuljonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, sammensatte vansker og migrasjonsrelaterte vansker.*

Det er i vanske kategoriene *lese- og skrivevansker* (41,7 %), *sosiale og emosjonelle vansker* (33,0 %) og *språk- og artikuljonsvansker* (27,2 %) at det er flest henvisninger. En kan si at disse kategoriene er høgfrequente i henvisningsgrunnlaget for PPTX i 2010. Det er relativt få enheter innenfor de øvrige vanske kategoriene. Vanske kategoriene *sammensatte vansker* (7,8 %) *matematikkvansker* (5,8 %), *fagvansker* (4,9 %) og *migrasjonsrelaterte vansker* (2,9 %) er lavfrequente henvisningsgrupper.

Fordeling av henvisninger i forhold til alder

Når det gjelder aldersmessig fordeling av henvisningene viser min undersøkelse at hovedtyngden (27,2 %) ligger innenfor aldersvariabelen 6-9 år, tilsvarende småskoletrinnet i grunnskolen. Figur 1 (side 61) gir en god oversikt over aldersfordelingen av enhetene, og det kommer her fram at i tillegg til aldersvariabelen 6-9 år ligger tyngden av henvisninger innenfor variabelen 3-5 år (19,4 %) og 10-12 år (18,4 %).

I førskolealder er det *språk- og artikulasjonsvansker* som preger klienttilfanget i størst grad, med flest henvisninger i alderen 3-5 år. For øvrig er *sosiale og emosjonelle vansker* og *sammensatte vansker* representert innenfor aldersspennet 0-5 år.

I grunnskolealder er det *lese- og skrivevansker* som gjennomgående er representert i mest omfattende grad. I det totale enhetsgrunnlaget av henvisninger er det innenfor alderen 6-9 år at det er flest henvisninger innenfor denne kategorien, men ved nærmere analyse ser vi at det er i alderen 10-12 år at denne kategorien er andelsmessig størst, med 70 % av henvisningene innenfor aldersvariabelen. For øvrig er det *sosiale og emosjonelle vansker, fagvansker og matematikkvansker* som preger henvisningene innenfor grunnskolealder. *Sosiale og emosjonelle vansker* er den nest største kategorien i grunnskolen, og er i økende grad andelsmessig representert som henvisningsgrunn oppover i alder innenfor grunnskolespektret.

Aldersvariabelen som representerer videregående skole, 16-19 år, preges av henvisninger innenfor alle vanskeområdene utenom språk- og artikulasjonsvansker. Andelsmessig er det *lese- og skrivevansker* som representerer den største gruppen. For øvrig er *matematikkvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* også relativt godt andelsmessig representert i denne aldersgruppen.

Det er også noen henvisninger innenfor aldersvariabelen 20+, altså i alderen som tilsvarer voksne og teoretisk sett over videregående skole, som er representert i utvalget. Her fordeler kategoriene seg på *språk- og artikulasjonsvansker, sammensatte vansker* og *migrasjonsrelaterte vansker*. Her kommer PP-tjenesten inn som instans i forhold til å utløse rettigheter i forhold til logopedbehandling og opplæring for voksne innenfor grunnskolen område.

Det er i kategoriene *språk- og artikulasjonsvansker* og *sammensatte vansker* at henvisningsalderen er lavest, og i kategoriene *migrasjonsvansker* og *matematikkvansker* er henvisningsalderen høyest. Innenfor vanskekategoriene *sosiale og emosjonelle vansker* sammenfaller aldersspennet av henvisninger med hovedtyngden av enhetene totalt.

Fordeling av henvisninger i forhold til kjønn

Når det gjelder kjønn viser funnene at det er andelsmessig forskjeller på henvisning av jenter og gutter. Innenfor vanskekategoriene er det i kategoriene *lese- og skrivevansker* og *matematikkvansker, språk- og artikuljonsvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* er det størst kjønnsforskjeller. Det er guttene som er hyppigst representert i alle de nevnte kategoriene med unntak av *matematikkvansker* der det er andelsvis flere jenter enn gutter.

Tendenser i forhold til sammenheng mellom alder og kjønn

Innenfor vanskekategoriene *lese- og skrivevansker* ligger hovedtyngden av henvisninger for gutter innenfor 6-9 år og så synker henvisningstallet med økende alder. For jentene i denne vanskekategoriene ligger hovedtyngden innenfor alderen 10-12 år, og henvisningsalderen holder seg relativt stabil. Også i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker* kommer det fram et lignende mønster, der guttene for en stor del er henvist i eldre førskolealder og i størst grad i småskolealder, og at henvisningene avtar med økende alder. Det er ingen henviste gutter i denne vanskekategoriene i de to øverste aldersvariablene fra 16 år og oppover. Jentene følger ikke samme mønster men er mer jevnt aldersmessig fordelt over hele aldersspekteret, og her finner vi også henvisninger innenfor alderen 16-19 år.

Jamfør Tetzchner (2005) er det særlig i skolealder at kjønnsforskjellene er framtreddende for barn med språk- og artikuljonsvansker. I mine funn er det relativt få henviste innenfor denne kategorien i skolealder, og kjønnsforskjellene er markante i henvisningsgrunnet for barn med slike vansker innenfor førskolealder.

5.2 Drøfting av nytteeffekt for PP-tjenesten

Med tanke på at funnene gir en god oversikt over både vanske kategorier, henvisningsalder og kjønnsfordeling til PPTX for 2010, vil dette kunne gi et bilde på utfordringer i elevmassen. Som tidligere nevnt i kapittel 2.4 vil en oversikt over høy- og lavfrekvente vanskegrupper være et utgangspunkt i forhold til å kunne opparbeide en målrettet kompetanse som kan ivareta behovene for ulike individer og grupper. Dette vil være en grei rettesnor for både individorienterte og systemrettede oppgaver i PP-tjenesten, i forhold til utredning og sakkyndige vurderinger, forebyggende arbeid og målrettet veiledning i skolen.

Undersøkelsen av henvisningene kan danne et utgangspunkt for å utarbeide rutiner for å kartlegge henvisningsmaterialet med tanke på å holde oversikt over de utfordringer som skolen opplever at foreligger i elevmassen, og tendenser i forhold til særlig alder innenfor vanskekategoriene. Videre vil det være et godt utgangspunkt for å gjennomgå de vanskekategoriene som foreligger i PPTX per i dag, da dette er et område som bør vurderes og redigeres.

I analysen kommer det blant annet fram at *lese- og skrivevansker* er en vanskekategori som er høgfrekvent i henvisningene til PPTX, og at den kvantitative hovedtyngden ligger på aldersvariabelen 6-9 år, altså småskolealder. Også i mellomtrinnsalder, aldersvariabel 10-12 år, er det mange henvisninger innenfor denne vanskekategorien. Det er et prinsipp i satsingsområdet «tidlig innsats» at elever skal følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes, jmfør kapittel 2.2, og når det gjelder kartleggingen av henvisninger for 2010 gir dette en indikasjon at det er behov for forebyggende arbeid og gode rutiner for å kartlegge og fange opp elever som sliter med lese- og skrivevansker. Videre uttrykker funnene behov for kompetanse i forhold til å kunne ivareta og iverksette både pedagogiske og kompenserende tiltak for de elever som er ferdig med begynneropplæringen men som ikke har utviklet aldersadekvate skriftspråklige ferdigheter.

Svake ferdigheter i lesing og skriving vil ofte føre til konsekvenser for skoleprestasjoner og utvikling av motivasjon og selvpoppfatning. I Sætre (2009) sin doktoravhandling der hun tar for seg opplevelsen av å ha dysleksi, og betydningen for motivasjon, opplevd selvverd og forventning om mestring, påpeker hun på viktigheten av skolesystemets toleranse og aksept for forskjellighet i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Undersøkelsen viser at instrumentalistiske tilnærminger ikke alene kan føre til ønsket effekt av spesialundervisningstiltak, men at det kreves en forståelse som innebærer styrking av elevens selvpoppfatning i forhold til at manglende grunnleggende skriftspråklige ferdigheter fører til problemer på mange områder og kan få store konsekvenser for elevens faglige og sosiale utvikling.

Språk- og artikuljonsvansker er en henvisningskategori som er høgfrekvent i henvisningsgrunnlaget, med en andel på 27,2 %. Det er innenfor aldersvariablene 0-2 år og 3-5 år at henvisninger innenfor denne kategorien i hovedsak er representert, og hovedtyngden ligger innenfor alderen 3-5 år. Det er nær sammenheng mellom språkutvikling og

leseferdighet og barn med språkvansker får ofte problemer med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter (Espenakk m.fl. 2007). Dette illustrerer behov for å komme tidlig inn med språkstimulerende og forebyggende tiltak i forhold til at elevene i denne kategorien er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Samarbeid med barnehagene i forhold til kartlegging av barns språk og utvikling, blir jamfør kartleggingen i studien et viktig område å ivareta. Kompetanse om barns språkutvikling er et viktig kunnskapsområde for barnehagene, både med tanke på kartlegging, tilrettelegging for en god utvikling, forebyggende tiltak og tidlig intervensjon.

Om en skulle se på biologiske kjønnsforskjeller som forklaringsmodell for ujevn representasjon av språkvansker hos jenter og gutter, kan en kanskje antyde at ulik modningsfart kan være en påvirkende årsak (Bakken m.fl. 2008). Dette vil i så fall gjelde gruppen barn som har en forsinket språkutvikling innenfor normalvariasjon innenfor gjennomsnittet for alderen, som kan få konsekvenser i forhold til utvikling av sameksisterende vansker og elevens personlige utvikling. Når en tar utgangspunkt i dette perspektivet kan en si at biologisk kjønnsmessig ulikhet kan ha betydning for ulike disposisjoner for lærevansker og kjønnsforskjeller i henvisningsgrunnlaget til PP-tjenesten. I så fall vil dette være en dimensjon i språkstimulerende miljø i førskolene, der det blir viktig å legge til rette for språklige leker og aktiviteter som appellerer til guttene, og barn forøvrig som er forsinket i språkutviklingen.

Sosiale ferdigheter er viktig for å forebygge at barnet skal utvikle psykiske vansker, sosial isolering og redusert selvfølelse. Ifølge st. meld. 18 (2010-2011) kan sosiale og emosjonelle vansker være vanskelig å avdekke tidlig i barns liv, og ofte blir ikke vanskene tydelige før eleven får problemer med å tilpasse seg skolesituasjonen. Funnene i min studie samsvarer med dette, i og med at hovedtyngden i kategorien *sosiale og emosjonelle vansker* ligger på småskolealder (for begge kjønn). Med slik kunnskap blir det viktig at en har kompetanse i alle ledd i forhold til faglig og sosial mestring som forebyggende faktor i forhold til å utvikle tilleggsvansker i form av sosiale og emosjonelle vansker, men også i forhold til slike vansker som primærvansker.

Det er viktig å ha kunnskap om og oversikt over lavfrekvente grupper i utvalget.

Matematikkvansker en lavfrekvent gruppe i utvalget, som det er viktig å ha kompetanse i forhold til. Kompetanse og kunnskap om utvikling av talloppfatning, tallforståelse og regning

er viktig med tanke på utredning av eleven, å kunne sette fram realistiske opplæringsmål, å utarbeide tiltak og ikke minst i forhold til veiledning og forebygging. Denne undersøkelsen viser at i 2010 var henvisning av matematikkvansker i størst grad representert blant elever fra ungdomsskole og videregående skole. Det er min vurdering at elever med matematikkfaglige vansker bør kunne fanges opp tidligere. Dette fordrer at skolen har kompetanse i forhold til gode kartleggingsredskaper og evne til å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov for tilpassing av fagstoff og læremetoder. Som tidligere nevnt er overgangen mellom konkret og abstrakt tenking særlig kritisk i matematikkfaglig utvikling, og det er viktig at elever som sliter i faget får den støtte som skal til for å utvikle de grunnleggende ferdigheter som slik overgang fordrer. Regning er et faglig område som danner grunnlag for læring i alle fag, og st. meld. 18 (2010-2011) slår fast at blant de viktige tiltakene er økt kompetanse og innføring av kartleggingsverktøy. Dette er også i tråd med st. meld. 16 (2006-2007) som slår fast at enkeltelevers ferdighetsnivå skal kartlegges og følges opp av tiltak fra første stund. Når en elev henvises for matematikkvansker i relativt høg alder kan dette være et symptom på at forhold i førtilmeldingsfasen ikke er regulert godt nok og at det ikke er gode nok rutiner for å følge opp elever som sliter, jmfør st. meld. 18 (2010-2011). Vi ser at svakhet i enkelte av leddene i tiltakskjeden, eller svakhet mellom leddene, kan få store konsekvenser for kvaliteten til den enkelte elevs opplæringstilbud. Det vises, som nevnt tidligere i oppgaven, at i sin rapport om likeverd i norsk utdanning peker OECD på at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter (ibid).

Gjennom kartlegging av hvordan vanske kategorier er representert blant elever som er henvist til PP-tjenesten, kan en sette økt fokus på å arbeide målrettet for at elevene skal oppleve mestring, som er en viktig faktor i forhold til hvordan en takler utfordringer og påkjenninger som en står ovenfor (Fylling og Handegård 2009). Det er særlig viktig å fokusere på faktorer som kan bidra til mestringsopplevelser for elever som har vansker i skolen. PP-tjenesten kan gjennom å gi gode sakkyndige vurderinger og veiledning som skolen kan benytte som redskap til å iverksette målrettede spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegge opplæringen for eleven, bidra i forhold til å bedre enkeltelevens faglige og sosiale mestring og læringsutbytte. Jmfør satsingsområdet tidlig innsats er det et overordnet prinsipp at alle elever må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes (st. meld. 16, 2006-2007).

Jamfør Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (2010-2011) kommer det fram at en stor del av henvisningene til PP-tjenesten ikke er vedlagt pedagogisk rapport, og i de tilfeller slik rapport foreligger beskriver disse først og fremst elevens vansker, ikke hvilke kartlegginger som er gjort, og hvilke differensieringstiltak som er prøvd ut. I min undersøkelse viser analysen av henvisningsdokumentene en samsvarende tendens med relativt få spor i forhold til at henviser beskriver elevens vansker i sammenheng med skolens tilpassete opplæring og læringsmiljø. Det er i stor grad problembaserte individorienterte beskrivelser som ligger til grunn for henvisning. Altså er det i den skriftliggjorte vurderingen av elevens situasjon i overveiende grad individfokuserte bestillinger, i mindre grad beskrivelser av behov for systemrettet innsats fra PP-tjenesten i forbindelse med elevens læringsutbytte. Dette samsvarer også med foreliggende funn i Fylling og Handegårds (2009) sin studie "Kompetanse i krysspress". Dette er et tema som det bør arbeides videre med, og selv om dette ikke er målet for min problemstilling, belyser disse forholdene behov i PPTX sitt betjeningsområde, når det gjelder systemrettet veiledende arbeid ut i skolene. Utfordringen blir å tilrettelegge i PP-tjenesten for et innovasjonsarbeid som tilstreber en konstruktiv balanse mellom systemrettet arbeid og sakkyndig vurdering. Det er i dette spenningsfeltet mellom det individorienterte perspektivet og det organisatoriske og systematiske perspektivet at utfordringen og utviklingspotensialet, ligger. Det er et poeng at PP-tjenestens mandat er todelt, men ikke nødvendigvis motstridende. Systemrettet og individfokuseret arbeid kan henge nøye sammen, og om en bestreber seg på å opparbeide samarbeidsformer som ivaretar både skolens individfokuserte bestillinger og behovet for å arbeide systemrettet vil en kunne oppnå et formålstjenlig samarbeid. Essensen blir at PP-tjenestens arbeid både skal fokuseres om å utrede elevens lærevansker og legge fokus på veiledning i forhold til hvordan skolen kan arbeide med lærings situasjonen for at enkelteleven skal få et likeverdig tilbud.

PP-tjenestens rolle i skoleverket er ikke omtalt i stor grad i Kunnskapsløftet, og uklare signal og føringer i forhold til prioritering av arbeidsmåter og -mål har ført til at PP-tjenesten opplever motstridende krav fra ulike instanser. I st. meld 18 (2010-2011), Læring og fellesskap, gir departementet signaler om at PP-tjenesten samhandler i større grad med skolene i forhold til utvikling av læringsmiljøet i skolen. PP-tjenestens mandat er systemrettet arbeid mot kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, mens forskning viser at bestillinger til PP-tjenesten i stor grad er

individrettet og problemfokuset i forhold til elevers lærevansker (Fylling og Handegård 2009).

Fylling og Handegård (2009) sin undersøkelse indikerer at skolene har størst forventninger til PP-tjenesten som sakkyndig instans, og anser ikke at PP-tjenesten har en avgjørende plass i forhold til kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolen. En av hovedgrunnene til at graden av systemarbeid i PP-tjenesten er så lav, er jamfør Fylling og Handegård (2009), at PP-tjenesten i liten grad får innpass i skolene i forhold til å jobbe systemrettet. Gjennom min undersøkelse vil jeg som spesialpedagog i PPTX kunne vise til kjennskap til utfordringer i skolen, og ved å jobbe tettere med skolen i forhold til læringsmiljø for enkelteleven og forebyggende innsats, opparbeide tillitsforhold mellom PP-tjenesten og skolen, noe som er den viktigste forutsetningen for systemrettet arbeid i PP-tjenesten.

6. Avsluttende betraktninger

I dette kapitlet vil jeg kort oppsummere hovedfunnene i studien og komme med betraktninger i forhold til prosjekt og metode, validitet og reliabilitet. Til slutt har jeg valgt å ta opp refleksjoner omkring veien videre.

Med denne studien har jeg ønsket å sette fokus på henvisninger til PP-tjenesten.

Problemstillingen indikerer forhold ved henvisninger innenfor tre definerte områder:

vanskekategori, alder og kjønn. Gjennom forskningsspørsmålene har jeg fått fram nyanser

innenfor de tre definerte områdene, samt hvordan de tre områdene står i forhold til hverandre.

Dette har belyst problemstillingen, og gjort det mulig å operasjonalisere denne. Funnene i

analysen viser at tendensen i henvisningsgrunlaget til PPTX i 2010 følger tendensen på

landsbasis, både med tanke på vanske kategorier, alder og kjønn.

Kartleggingen viser at det er i kategoriene *lese- og skrivevansker*, *språk- og*

artikulasjonsvansker og *sosiale og emosjonelle vansker* at det er flest henvisninger. Videre

kommer det fram at det i henvisningsmassen i 2010 er omlag 61 % gutter og 39 % jenter.

Innenfor de ulike vanskekategoriene er det ulik kjønnsfordeling. Det er i kategoriene *lese- og*

skrivevansker, *språk- og artikulasjonsvansker*, *sosiale og emosjonelle vansker* at det er størst

kjønnsforskjeller.

Den største andelen av henvisningene gjelder elever innenfor aldersspekteret 3-12 år, med

flest enheter innenfor aldersvariabelen 6-9 år, tilsvarende småskoletrinnet i grunnskolen. Som

nevnt innledningsvis i rapporten var gjennomsnittlig henvisningsalder til PPTX i året 2000

14,5 år. Gjennomsnittlig henvisningsalder for 2010 er i underkant av ni år. Jamfør

aldersvariablene i dette kartleggingsprosjektet tilsvarer gjennomsnittlig henvisningsalder for

2000 ungdomsskolealder og for 2010 er det tilsvarende småskolealder. Dette indikerer en

betydelig nedgang i gjennomsnittlig henvisningsalder fra 2000 til 2010. Det er ikke grunnlag

for å konkludere, og i denne undersøkelsen er ikke gjennomsnittlig alder vektlagt som et mål

for å beskrive forhold i problemstillingen. Operasjonaliseringen av problemstillingen har tatt

utgangspunkt i prosentvis andelsmessig fordeling innenfor de ulike variablene.

Formålet med oppgaven har vært å kartlegge hvilken alder og vanske kategorier som preger

klienttilfanget til PPTX, i tillegg til å få en oversikt over eventuelle tendenser innenfor

kjønnsfordelingen. Det har kun vært aktuelt å kartlegge foreliggende forhold uten å trekke kausale slutninger eller generalisere funnene.

Oppgavens underproblemstilling har hatt en funksjon i forhold til å belyse hvordan kartleggingen kan være til nytte for PP-tjenesten. Funnene i studien gir et grunnlag for å være oppdatert på hvilke vanskeområder som er sentrale innenfor den lokale PP-tjenestens sitt betjeningsområde. Funnene vil være av betydning i forhold til PP-tjenestens systemrettede arbeid innenfor organisasjons- og kompetanseutvikling og forebyggende arbeid, og med tanke på behov for kompetanse i forhold til vanskeområder som peker seg ut, både som særlig omfattende i vår region og med tanke på vanskeområder som innebærer behov for særlig kompetanse.

6.1 Realistisk syn på eget prosjekt

Jeg har valgt å avgrense kartleggingen til å gjelde henvisninger for året 2010. I planleggingsfasen til undersøkelsen og i min søknad til NSD hadde jeg som utgangspunkt at jeg skulle kartlegge henvisninger de siste tre årene. Dette valgte jeg å gå bort ifra etter hvert som prosjektet tok form, og tidlig i innsamlingsprosessen falt beslutningen om å kartlegge ett henvisningsår. Om jeg hadde tatt med mer enn ett år i kartleggingen kunne jeg fått en bredere og sikrere oversikt i forhold til de gjeldende vanskeområder som er representert innenfor PPTX.

Jeg har ved flere anledninger i oppgaverapporten sett mine funn i sammenheng med forhold på landsbasis som er referert med utgangspunkt i statistikker i forhold til rapporteringer om spesialundervisning. Funnene i denne studien er basert på henvisninger, og gir dermed ikke oversikt over spesialundervisning da henvisning ikke er ensbetydende med at en elev har behov for/rett til spesialundervisning. Om jeg hadde valgt å kartlegge sakkyndige vurderinger i stedet for henvisninger kunne dette gitt et mer nyansert bilde av samsvarende forhold mellom klientene i PPTX og spesialundervisning på landsbasis. Imidlertid var det ikke et poeng at jeg skulle ha mulighet til å generalisere funnene, men få et nærmere innblikk i henviste vansker, og hvilken aldersgruppe som dominerer i forhold til når elever blir henvist til PP-tjenesten som støtteapparat. Ved å kartlegge henvisninger istedenfor sakkyndige vurderinger har jeg også fått et nærmere innblikk i den henvisendes vurderinger av elevens

situasjon. Dette finner jeg interessant i forhold til at PP-tjenesten skal samarbeide med henvisende instans ved å være delaktig i å utforme tiltak som skal fremme læring og utvikling for eleven i en lærende institusjon, og å utvikle førtilmeldingsfasen som et ledd i tiltakskjeden.

Kartleggingen av henvisningene har vært en omfattende studie. Jeg har lagt vekt på å kunne presentere PP-tjenesten som organ for mottak av henvisninger, og lærevansker i forhold til kjønnsforskjeller og som fenomen. Dette har medført at det har blitt et utstrakt teoritilfang og mange tråder å trekke sammen for å belyse problemstillingen. Jeg ser også at ved å velge en omfangsrik tilnærming til problemstillingen har jeg fått et rikt tilfang av innfallsvinkler i forhold til underproblemstillingen min, og at dette har gitt en kompetanseheving gjennom arbeidet med kartleggingsprosjektet. Teorikapitlet i rapporten ligger som et grunnlag for å belyse og forstå henvisninger til PP-tjenesten.

6.2 Metodekritiske refleksjoner

Dokumentene jeg har analysert og innhentet informasjon fra er autentiske og troverdige da de er skjema for henvisning, direkte utfylt og signert av henviser og med signert samtykke.

Dokumentene er representative i forhold til min problemstilling, da det er de konkrete opplysninger i nettopp disse dokumentene som er målet for i mitt forskningsprosjekt. Jeg har gjennom forskningsprosessen vært bevisst på å søke å ivareta hensyn til reliabilitet, validitet og etiske prinsipper.

Dokumentanalysen med kategorisering av vansker, den kvalitative delen av undersøkelsen, er nøye beskrevet i kapittel 4, presentasjon og analyse av funn, der jeg har tatt med eksempler og beskrevet og begrunnet defineringen av henvisningene til vanskekategorier. Jeg har søkt å kvalitetssikre forskningsprosjektet i denne kvalitative delen av prosessen ved å redegjøre for hvordan jeg har analysert i vanskekategoriseringen og vist til de valgene som er foretatt. Selv om det ikke er et poeng å generalisere mine funn, har jeg sett det som hensiktsmessig å validere funnene opp mot andre måleresultater og annen forskning innenfor beslektet område.

For å oppnå en høy reliabilitet har jeg vært oppmerksom på at det er vesentlig at analyseprosessen gjennomføres så nøyaktig som mulig, og at subjektivt skjønn skulle påvirke

kategoriseringen i minst mulig grad. Jeg har søkt å være bevisst på dette gjennom å kategorisere på bakgrunn av beskrevet vanskeområde, ikke med utgangspunkt i egen tolking av henvisningsgrunn. At ulike forskere kan gjøre de samme registreringer når samme fenomen undersøkes er også et kriterium for å oppnå en høy reliabilitet. Jeg har i denne undersøkelsen tatt utgangspunkt i etablerte vanske kategorier og søkt å gjøre kategoriseringen så gjennomslutlig som mulig ved å gjengi eksempler fra dokumentene og sammenholde funnene med teori og øvrig forskning. Dette for at resultatene skal kunne rekonstrueres, og for å styrke studiens troverdighet. Når det gjelder den kvantitative delen av analyseprosessen er dette med utgangspunkt i variabler med høy grad av reliabilitet, nemlig alder og kjønn. Resultatene presenteres som relative andeler og gjennomsnittlige verdier, og antallet enheter orienteres ikke i rapporten. Dette kan være en svakhet ved presentasjonen av funnene og en mulig feilfaktor.

6.3 Veien videre

I tiltakskjeden i saksbehandlingsprosessen er det de to første leddene som er involvert i forhold til denne studien, og gjennom dokumentanalysen i analyseprosessen kommer det fram at det kan være behov for økt kompetanse og samarbeid for at elevens individuelle behov skal sikres i opplæringsystemet. Her ligger det et potensial for innovasjonsarbeid både når det gjelder førtilmeldingsfase og samarbeid mellom PP-tjeneste og skole for å øke kjennskapet til behovene som foreligger innenfor flere nivåer i systemet.

Det kan være aktuelt å gjøre en lignende undersøkelse der en går inn og gjør en dypere undersøkelse av tiltakskjeden rundt spesialundervisningen, der det særlig er behov for utvikling av førtilmeldingsfasen. I analyseprosessen av de kvalitative dataene i henvisningsdokumentene har det kommet fram at for mange henvisninger er beskrevet med vage og tynne beskrivelser, både i forhold til elevens situasjon og i forhold til hvordan skolen har ivaretatt eleven med kartlegging og tiltak i førtilmeldingsfasen. Dette er forhold som PP-tjenesten kan ta tak i ved å jobbe sammen med skole og skoleeier i forhold til å utvikle gode rutiner for dette, og i forhold til å skriftliggjøre elevens behov i henvisningsdokumentene. Det kan være et spørsmål om det er tilstrekkelig kompetanse i alle ledd i forhold til å kjenne lovverk og retningslinjer godt nok når en arbeider med de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

I min undersøkelse viser det seg at en stor andel (41,7 %) av henvisningene beskriver elever med *lese- og skrivevansker*. At det er en stor andel henvisninger innenfor denne vanskekategori samsvarer med tall i forhold til spesialundervisning på landsbasis. Er det forhold med eleven og/eller forhold ved undervisningen som gjør at mange elever, uavhengig av kjønn, får skriftspråklige problemer med de vansker som dette medfører i skolen? Videre kommer det fram at det innenfor denne kategorien er en stor relativ andel gutter pålydende 65,1 % mot jenter 34,9 %. Det at jenter visstnok er flinkere til å lese og at denne forskjellen blir tydelig allerede i tidlig i grunnskolen (Bakken m.fl. 2008) kan begrunnes i kulturelle og miljømessige årsaksforhold, men her er det ikke snakk om hvem som generelt sett er flinkest, men i hvor stor grad elever har vansker av en slik art at de vurderes å ikke ha utbytte av opplæringen. Jeg vurderer at *lese- og skrivevansker* er et område det vil være viktig å skaffe større oversikt over og kunnskap om, med tanke på tidlig innsats og målrettede tiltak, både på individ og systemnivå.

Litteraturliste

- Adler, B. 2003. *Matematikkscreening I-III. Manual till Matematikkscreening II*. Kognitivt Centrum
- Asbjørnsen, A. 2005. Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter. I *Hjerne og atferd*. Red. B. Gjørum og B. Ellertsen. 2. Utgave. S. 476-514. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakken, A., E. Borg, K. Hegna og E. Backe-Hansen. 2008. *Er det skolens skyld?: En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. 2010. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. 2010. Oppvekst og læring for et verdig liv. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (red.) *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M. 2006. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget
- Buli-Holmberg, J. og T. R. Ekeberg. 2009. *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Endrerud, T. 2003. *Atferds- eller samspillsvanser sett i et økologisk systemperspektiv*. Rapport 39 fra Høgskolen i Buskerud. Hønefoss 2003.
- Espenakk, A., Klem, M, Rygvold, A., og Saltveit. V. (red.) 2007. *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter
- Faglig enhet for PP-tjenesten. 2001. *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret
- Freltofte, S. 2012. *Hjernens funksjon: en metaforisk populær beskrivelse*. <http://www.bakkedal.dk/artikler/funktion.htm> Lastet ned 12.03.12
- Fuglseth, K. 2007. Vitenskapsteori og hermeneutikk. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, red. K. Fuglseth og K. Skogen. 256-271. 2. utgave. Oslo: Cappelens Forlag

- Fylling, I. 2008. *Meget er forskjelling, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Avhandling for graden doctor rerum politicarum (dr.polit.) Universitet i Bergen.
- Fylling, I. og T.L. Handegård. 2009. *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gilje, N. og H. Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Handlingsplan (2008-2010) *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Haug, P. 2007. *Kunnskapsløftet – utfordringer for PP-tenesta*. Artikkel i Skole Psykologi. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste. Nr. 4, 2007. Årgang 42. S. 43 -51
- Holm, M. 2009. *Matematikkvansker og opplæring*. I *Spesialpedagogikk*, E. Befring og R. Tangen (red) 4. Utgave. Oslo: Cappelen Damm AS
- Holm, M. 2011. *Matematikkvansker*. Matematikk.org. Det nasjonale nettstedet for matematikk. Lastet ned 30.01.12
<http://www.matematikk.org/temaside/vis.html?tid=65338>
- Hustad, B-C. og I. Fylling. 2010. *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"*. NF-rapport nr. 15/2010. Nordlandsforskning, Bodø.
- Høien, T. og I. Lundberg. 2000. *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Irgens, E.J og G. Wennes. (red). 2011. *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jensvoll, E. 2011. *Om gutter og læreplaner: en studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring*. Masteroppgave i tilpassa opplæring, Universitetet i Nordland.
- Kleven, T.A. 2002. *Begrepsoperasjonalisering*. I *Innføring i forskningsmetodologi*, red, T. Lund og K.A. Christophersen, 141-182. Oslo: Unipub forlag
- Knudsen, A. E. 2005. *Snille jenter og dumme gutter*. Oslo: Pedagogisk Forum

- Larsen, E., O. Knutsen, og S. Bratteng. 2009. Pedagogisk-psykologisk tjeneste på nett. I: *Læring ved erfaringsdeling i praksis*. J. Sjøvoll (red). Profesjonshøgskolen, Bodø. s. 53-64
- Moser, T. 2007. Kroppsforankret læring og aktivitet som pedagogiske begreper. I *Nervepirrende pedagogikk – en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*. Red. T.S.S. Schilhab og B. Steffensen. Oslo: Kommuneforlaget
- Nasjonalt folkehelseinstitutt. 2008. *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn –undersøkelsen*. Rapport 2008:10. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH). Lastet ned fra internett 07.07.2011.
<http://www.etikkom.no/Templates/Pages/FBIBArticle.aspx?id=855&epslanguage=no>
- Nordahl, T., M-A., Sørli, T. Manger, og A. Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og R.S. Hausstätter. 2009. *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9 – 2009
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicerecenter Informasjonsavdeling.
- Nymo, S. 2008. *Spesifikke matematikkvansker (dyskalkuli) – en stor faglig utfordring*. Artikkel i Skolepsykologi, tidsskrift for pedagogisk psykologisk tjeneste. Nr. 5/2008.
- Ogden, T., 2009. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Repstad, P. 1989. *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Riksrevisjonen. Dokument 3:7. 2010-2011. *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Oslo.
- Ringdal, K. 2007. *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rygvold, A-L. 2008a. Lese- og skrivevansker. I *Innføring i spesialpedagogikk*. A-L. Rygvold og T. Ogden (red). 4. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk. s. 38-93

- Rygvold, A-L. 2008b. Språk og talevansker. I *Innføring i spesialpedagogikk*. A-l. Rygvold og T. Ogden (red). Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk. s. 212-254
- Rygvold, A-L. 2008c. Språkvansker hos barn. I *Spesialpedagogikk*. E. Befring og R. Tangen (red.). 4. Utgave Oslo: Cappelen Akademisk forlag. s. 230-249
- Skau, G.M. 2008. *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- St. meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. 16 (2006-2007). – og ingen stod igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sundby, J. 2005. Spesifikke språkforstyrrelser. I *Hjerne og atferd*. Red. B. Gjørum og B. Ellertsen. 2. Utgave. S. 439 - 475. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sætre, A. 2009. *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Doktoravhandling ved NTNU
- Tetzchner, S.v. 2005. *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thurèn, T. 2009. *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tvedt, B. og Johnsen, F. 2005. Matematikkvansker. I *Hjerne og atferd*. Red. B. Gjørum og B. Ellertsen. 2. Utgave. S. 515-559. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. *Forebyggende innsats i skolen*. Internett 03.03.12
www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. 2009. *Spesialundervisning, Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.
- Utdanningsforbundet. 2010. *Spesialundervisning – tallenes tale*. Temanotat 2/2010. Oslo: Utdanningsforbundets avdeling for utredning.
- Wilson, D., R.S. Hausstätter, og B. Lie. 2010. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1 Informasjonsbrev

Informasjonsbrev

Berit Opland

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

berit.opland@hotmail.com

Veileder: Toril Risberg, Universitetet I Nordland

09.06.11

Til PPT [Redacted]

Informasjon i forbindelse med masteroppgave

PPT [Redacted] v/leder [Redacted] har stilt seg positiv til at jeg i kartlegger henvisninger til PP-tjenesten i forbindelse med min masteroppgave, og i den anledning vil jeg informere om studiet.

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Nordland, studiested Bodø. Temaet for oppgaven er hvordan henvisningskategoriene fordeler seg på kjønn og alder.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å analysere henvisningsskjemaer for årene 2008, 2009 og 2010. De opplysningene jeg vil hente ut av skjemaene er henvisningsgrunn, alder på barnet/eleven ved henvisningstidspunkt, barnets/elevens kjønn og henvisende kommune.

Opplysningene skal være anonyme, ingen navn eller fødselsdatoer vil bli registrert, og datamaterialet vil slettes når oppgaven er ferdig. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt (det vil si at data holdes skjult for uvedkommende), og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Studiet er meldt inn til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, for godkjenning.

Med vennlig hilsen

Berit Opland

Vedlegg 2 Tillatelse fra arkiveier

Tillatelse fra arkiveier

Jeg har lest informasjonsbrevet om kartlegging av henvisninger til PP-tjenesten – en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg på kjønn og alder. Det gis tillatelse til å registrere opplysninger i henvisningsskjemaer i PPT [redacted] sitt klientarkiv. Opplysningene skal behandles konfidensielt og alle opplysninger skal anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner skal kunne identifiseres eller kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Dato

Signatur

Leder v/PPT [redacted]

Vedlegg 3 Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havard Hørtages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 36 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org. nr. 985 321 888

Toril Risberg
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
8049 BODØ

Vår dato: 28.07.2011

Vår ref: 27462 / 31 Ki

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.06.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27462 *Kartlegging av henvisninger til PPT - En studie av hvordan
henvisningskategoriene fordeler seg på kjønn og alder*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Toril Risberg*
Student *Berit Opland*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forak_snd/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Atle Auvheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Berit Opland, Postboks 70, 8827 DØNNA

Auklapparkering / Depot Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07, nsd@ntnu.no
TROMSØ: NSD, VHI, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 30, nsd@vhi.uib.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke kategorier av henvisningsgrunner som er representert i henvisninger til PP-tjeneste i Nordland, og om det er sammenheng mellom kjønn og alder innenfor hver av disse kategoriene.

Opplysningene samles inn ved at student, som er ansatt ved PPT, går inn i arkivsystemet som hun allerede har tilgang til, og henter ut opplysninger om alder, kjønn og henvisningsgrunn til 250 barn. I tråd med telefonsamtale med student 28. juli 2011, vil det ikke bli registrert eller foreligge kobling til navn, fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Det registreres heller ikke indirekte personidentifiserende opplysninger.

Dersom henvisningsgrunnen til barnet er så spesiell at barnet av den grunn indirekte kan gjenkjennes, vil student grovkategorisere henvisningsgrunnen slik at denne blir gjort anonym. Personvernombudet konkluderer på denne bakgrunn med at undersøkelsen gjennomføres anonymt og at prosjektet derfor ikke er meldepliktig til Personvernombudet for forskning ved NSD.

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Runc: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
*Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Ccbakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” En studie av monoritetspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevdich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

- 2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*
- 3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*
- 4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*
- 5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*
- 6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*
- 7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*
- 8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*
- 9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*
- 11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*
- 12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*
- 13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*
- 14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*
- 15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*
- 16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN: 1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg McIlhenny: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk!*
En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*