

Per Arne Kosberg

”Vi skulle gjerne hatt dere på skolen hele tiden”

En kvalitativ studie av samarbeidet mellom tre skoler og PPT i saker som angår lese- og skrivevansker.

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Trondheim, mai 2013

Sammendrag

I denne studien har mitt mål vært å finne ut hvordan tre spesialpedagogiske koordinatorene ved tre skoler i en kommune, vurderer samarbeidet mellom PPT og skolen for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Jeg har ønsket å finne ut hvordan de vurderer bistanden skolene får fra PPT, om kartleggingene er gode nok, om tiltakene PPT foreslår er nyttige, og om skolene klarer å gjennomføre tiltak PPT foreslår. Jeg har også hatt et ønske om at denne studien, gjennom å belyse skolens syn på disse forholdene, kan bidra til at samarbeidet mellom skolene og PPT i den aktuelle kommunen blir enda bedre. For å få svar på problemstillingen, har jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode og dybdeintervjuet tre spesialpedagogiske koordinatorene på tre skoler.

De spesialpedagogiske koordinatorene mener at dersom PPT bruker mer tid ute på skolene og blir bedre kjent med lærere og elever, vil PPT ikke bli så avhengige av statiske tester, tiltakene vil bli mer tilpasset den enkelte eleven, og ventelisten vil kortes ned. Det uttrykkes et ønske om å få mer veiledning i bruk av praktiske metoder i undervisningen av elever med lese- og skrivevansker. Koordinatorene mener PPT bruker for mye fagspråk i tilbakemeldingsmåtene, slik at lærere og foreldre ikke klarer å nyttiggjøre seg hjelpen fra PPT godt nok. De mener foreldre får for mye informasjon, mens det blir for lite tid til samtale om tiltak. Elevene får for lite informasjon om de praktiske konsekvensene av å ha lese- og skrivevansker. Koordinatorene sier at PPT sine kartlegginger er blitt mye bedre de siste årene, men det uttrykkes generelt noe tvil til gyldigheten av testene skolene og PPT bruker. Koordinatorene mener PPT sine forslag til tiltak ofte er for generelle. Det uttrykkes ønske om at PPT driver opplæring av lærere i bruk av IKT og informerer mer om aktuelle dataprogrammer til bruk i leseopplæringen. Koordinatorene sier PPT ikke er med i forebyggingsarbeidet av lese- og skrivevansker på skolene, men savner heller ikke PPT her. Samtidig uttrykkes klart at skolene trenger å forbedre forebyggingsarbeidet. To koordinatorene uttrykker at innenfor gruppen av elever med lese- og skrivevansker, får kun elever med enkeltvedtak et tilfredsstillende tilbud innenfor lesing/skriving, mens én koordinator uttrykker at alle med lese- og skrivevansker i utgangspunktet får et godt tilbud, men at dersom mange elever får enkeltvedtak, mister skolen muligheten til å gi *alle* elever med vansker innenfor lesing og skriving et godt tilbud.

Forord

Når masteroppgaven nå endelig er ferdig, må jeg uttrykke min takknemmelighet til kroppen som ikke har gitt meg blodpropp, på tross av all sittingen over tid. Det blir en utsøkt fornøyelse å kunne bevege seg igjen og delta på normalt vis i daglige gjøremål med familien. Mitt mastergradsarbeid er gjort gjennom ”Faglig løft for PPT”. Jeg ønsker derfor å takke Arne Tveit og gjengen der, for et godt tilrettelagt opplegg for voksne folk i full jobb. Det har vært meget lærerike år med fire ulike moduler innenfor ”pedagogisk-psykologisk rådgivning”. Jeg takker Toril Moen for å ha frarådet meg å påbegynne uoverkommelige oppgaveprosjekter. Takk til mine informanter og rektorene på skolene. Uten deres velvilje ville jeg måttet gjort noe helt annet. Jeg har også fått gode tips av mine kolleger, hvilket jeg har jeg satt stor pris på. Jeg vil spesielt takke min veileder Ragnheidur Karlsdottir for å ha lært meg mye om å skrive forskningsoppgave og for å ha fått meg på rett spor da jeg var på vidotta. Til slutt, en takk til dere hjemme som holdt ut all møye i vinter

Per Kosberg 20.05.2013

Innhold

Sammendrag	i
Forord.....	iii
Kapittel 1: Innledning	1
Problemstilling.....	2
Bakgrunnen for valg av problemstilling.....	2
Masteroppgavens form	3
Kapittel 2: Teori.....	5
Hva er lese- og skrivevansker	5
Tilpasset undervisning og spesialundervisning	6
Samarbeid.....	7
Forarbeid	9
Tiltak.....	11
Fonologisk bevisstgjøring	12
Arbeid med fonologisk og ortografisk lesestrategi	13
Lydbøker og IKT	13
Den grammatiske forståelsens betydning for evnen til å lese og skrive.....	14
Leseforståelse.....	14
Kapittel 3: Metode.....	17
Det kvalitative forskningsintervjuet	17
Det å være forsker.....	18
Informantene	19
Forberedelser, intervjuer og transkripsjon	21
Analyse og kategorisering av materialet	22
Studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet og etikk	23
Kapittel 4. Resultater og drøfting.....	27
Samarbeid.....	27
Tid til samarbeid på skolen.....	27
Samarbeid mellom skolen og PPT i selve utredningen	28
Samarbeid mellom skolen, PPT og foreldre etter utredning.....	29
Oppsummering samarbeid.....	32
Forarbeid	32
Skolens forarbeid.....	32
PPT sine kartlegginger	35

Oppsummering forarbeid.....	36
Tiltak.....	36
PPT sine forslag til tiltak	37
Skolens gjennomføring av tiltak PPT foreslår.....	39
Oppsummering tiltak.....	42
Kapittel 5. Drøfting	43
Samarbeid.....	43
Forarbeid	44
Tiltak.....	44
Kapittel 6. Oppsummering og refleksjoner	47
Oppsummering.....	47
Refleksjoner.....	48
Bibliografi	51

Kapittel 1: Innledning

De siste årene har det vært mye fokus på lese-og skriveopplæringen i norske skoler. Norge har fått negativ oppmerksomhet gjennom at internasjonale undersøkelser som for eksempel PIRLS har offentliggjort nedslående resultater om norske elevers ferdigheter innenfor lesing (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dårlige målinger gir opphetede diskusjoner om hva årsaken til dette kan være. Vi vet hvor viktig det er at våre barn tilegner seg gode ferdigheter i lesing. Fra mellomtrinnet og oppover, øker kravene til leseferdigheter bratt, og lesing går fra å være et mål i seg selv, til å bli et verktøy for læring. Skoleforsker Peder haug er bekymret for at dårlige leseferdigheter i 5 trinn kan føre til at mange får store problemer med å fullføre utdanning og gjøre karriere (TU.no, Teknisk ukeblad, 2011). Undersøkelser viser også at det er en klar sammenheng mellom prestasjoner på ungdomsskolen og det å fullføre videregående skole. Elever som faller ut av videregående skole sliter i større grad enn andre med å komme seg inn i yrkeslivet (TU.no, 2010). Gode lese-og skriveferdigheter har altså betydning for å kunne leve et selvstendig og godt liv i det moderne Norge.

Begrepet selvoppfatning rommer enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har av seg selv på ett eller flere områder. Selvoppfatning på et område har gjerne med tidligere erfaringer å gjøre. En elev som har tidligere erfaringer med å lykkes, vil gjerne ha tro på å lykkes igjen, mens en elev som har dårlige erfaringer med en aktivitet eller ferdighet, vil ha mindre tro på å lykkes. Positiv selvoppfatning på et område, kan gi bedre innsats og utholdenhet når et arbeid skal gjøres. Forskning viser at det er nær sammenheng mellom mestringsopplevelser, positiv selvoppfatning, motivasjon og innsats. Læreren har et ansvar for at alle elever opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning viser også at det er en sammenheng mellom lesevansker og psykiske vansker. Undersøkelser viser at barn med lesevansker har høyere risiko for emosjonelle og atferdsmessige problemer. Samtidig ser en at en bedring av leseferdighetene bedrer den psykiske helsen til mennesker. Dette tyder på at tidlig innsats i forbindelse med lese- og skrivevansker, kan bidra til mindre uro og atferdsvansker hos barn, og med det, fremme bedre livskvalitet for mange mennesker (Heiervang & Torsheim, 2008).

Ut i fra et samfunnsmessig perspektiv vil en innsats for å bedre leseferdighetene til befolkningen være verdifull. At flest mulig blant oss er funksjonelle lesere er en fordel for demokratiet. Gjennom å lese og skrive kan vi sette oss inn i samfunnsspørsmål og ytre vår mening muntlig og skriftlig. Mange er også bekymret over at store forskjeller i befolkningen

når det gjelder lesekyndighet, vil kunne skape et uønsket klasseskille. Andre peker på at en god utdanningspolitikk vil gi økt konkurransevne i forhold til andre land (Gabrielsen, 2008).

Skolen er etter opplæringsloven, § 1-3, forpliktet til å tilpasse undervisningen etter den enkelte elevens forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 1998). PPT skal etter opplæringsloven, § 5-6 bistå skolen i å tilrettelegge undervisningen til elever som har særlige behov (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skolen og PPT er således forpliktet til å samarbeide for at elever med utfordringer skal få gode tilrettelegginger i skolen, slik at de får utnyttet sitt potensial for å lære. Barn som ikke opplever mestring får store vansker med å holde motivasjonen oppe (Chapman & Tunmer, 2003). Arbeidet med å gi elever med utfordringer innenfor lesing og skriving optimisme og håp for fremtiden er sentralt (Bru, 2008). Skolen og PPT sitt samarbeid om tilrettelegging av elevers undervisning innenfor lesing og skriving har således stor betydning for mange elevers fremtid. Det er derfor viktig at dette samarbeidet fungerer godt.

Problemstilling

Hvordan opplever tre spesialpedagogiske koordinatorene samarbeidet med PPT og tiltak fra PPT i saker som angår lese- og skrivevansker?

Jeg har valgt ut tre skoler som henviser mange elever med lese- og skrivevansker til PPT. Målet med min studie er å avdekke om samarbeidsformen de aktuelle skolene og PPT i kommunen jeg arbeider i har valgt i forhold til problematikken lese- og skrivevansker, fungerer godt. Jeg vil få frem om koordinatorene mener utredningene PPT gjør er gode nok, om tiltakene fra PPT er nyttige og gjennomførbare og hvordan de ser på skolens kartleggingsarbeid og evne til å gjennomføre tiltak PPT foreslår. Dersom koordinatorene opplever at PPT sin bistand ikke er til mye hjelp, ønsker jeg å finne ut hvorfor og få vite hva koordinatorene mener kan gjøres bedre.

Bakgrunnen for valg av problemstilling

I de fem årene jeg har arbeidet i PP-tjenesten i kommunen denne studien omfatter, har arbeidet med å bistå skolene i arbeidet med saker som angår lese- og skrivevansker vært organisert på flere måter. De første par årene hadde vi et team bestående av to personer som hadde det vesentlige ansvaret for kartlegging av elever med lese- og skrivevansker. Denne måten å arbeide på kom i stand på grunn av at en så at svært mange av sakene på ventelisten var nettopp slike saker. En mente det ville være hensiktsmessig å skille ut disse sakene og la et team bestående av kvalifiserte personer arbeide med disse sakene. Etter hvert opplevde en

utskiftninger i staben, slik at dette ikke var naturlig lenger. En så også at det ble store forskjeller i ventetid på saker etter hva problematikken bestod i, siden en hadde flere slike fagteam med egne ventelister. Dette førte til at alle henvisninger ble satt på samme liste. Alle rådgiverne skulle så forsyne seg av saker fra toppen av listen når de hadde ledig kapasitet (Akuttsaker ble imidlertid igangsatt uten å bli satt på venteliste). Det betydde at alle rådgiverne kunne få alle typer saker på alle skolene. PPT hadde fastkontakter på alle skolene, men det var altså slik at skolene kunne få en hvilken som helst rådgiver til å utrede en sak som ble henvist. Slik var grunnskoleteamet i PPT organisert da denne studien ble påbegynt. Jeg ønsket å finne ut hva koordinatorene ute på skolene syntes om måten skolen og PPT samarbeidet på i saker som omhandler lese- og skrivevansker innenfor en slik modell. Det var min motivasjon for å velge dette emnet som utgangspunkt for min masteroppgave.

Masteroppgavens form

Oppgaven videre deles inn i fem deler. I første del vil jeg kort gjøre rede for hva lese- og skrivevansker er, forklare begrepene *tilpasset undervisning* og *spesialundervisning*, samt presenterer teori knyttet til kategoriene *samarbeid*, *forarbeid* og *tiltak*. Deretter kommer et kapittel om metode og metodiske valg jeg har gjort underveis. I kapittelet etter presenteres oppgavens funn sammen med relevant teori. Deretter diskuteres funnene. Til slutt oppsummeres studien kort med noen kommentarer.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet vil jeg beskrive hva lese- og skrivevansker er og gjøre rede for begrepene tilpasset undervisning og spesialundervisning. Jeg vil presentere teori knyttet til begrepene samarbeid, forarbeid og tiltak i forbindelse med PPT og skolens arbeid med elever med lese- og skrivevansker.

Hva er lese- og skrivevansker

I norske skoler er det mange elever som strever med å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter. Vanskene kan arte seg på ulikt vis. Begrepet lese- og skrivevansker betegner alle typer vansker innenfor lesing og skriving, uansett graden av det eller årsak (Aga, 1990). En skiller vanligvis mellom lesevansker som skyldes biologiske forhold og lesevansker som har andre, mer ytre årsaker, for eksempel dårlig opplæring (Hekneby, 2011). Noen barn har store vansker med å lære å lese, til tross for at de er intelligente og har fått god opplæring. Vanskene til disse elevene blir gjerne betegnet med begreper som dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker. Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. De praktiske følgene av dette er at utviklingen av lese- og skriveferdighetene utvikler seg sent. Betydelige vansker med avkodingen gjør at leseren bruker mye ressurser på den tekniske siden ved lesingen, slik at forståelsen ofte blir skadelidende (Høien & Lundberg, 2012). World Federation of Neurology kom i 1968 med en definisjon forskningsmiljøet i Norge fremdeles forholder seg til:

Dyslexia is a disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin

Denne definisjonen trekker frem at dysleksibegrepet kan brukes når årsaken er kognitive vansker og det er et gap mellom personens generelle intelligensnivå og leseferdighetene. Definisjonen forutsetter at personen har fått god opplæring i lesing. Det er likevel ikke enkelt å definere dysleksi som en avgrenset forstyrrelse. Det finnes ikke noen klar grense som skiller dyslektikere fra andre dårlige lesere. Vi har derfor ennå ikke en helt klar definisjon av dysleksi. Nyere forskning konkluderer med at det er flere undergrupper av dysleksi. Enkelte dyslektikere strever med å automatisere ordbilder, men behersker lydering (fonologisk lesing) godt. Denne undergruppen dysleksi benevnes gjerne som ortografisk eller visuell dysleksi. En annen undergruppe kjennetegnes ved dårlige fonologiske ferdigheter i kombinasjon med vansker med hurtig benevnelse av kjente gjenstander og tall. Dette kalles gjerne dobbel-defekt dysleksi. Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse, men nøye meg med å konstatere at hovedgruppen av dyslektikere har vedvarende

avkodingsvansker og rettskrivingsvansker på grunn av svikt i det fonologiske systemet. Leseforskningen presenterer mange ulike tall når det gjelder forekomsten av lesevansker, alt fra 1-20 %. Dette skyldes at forskjellige tester benyttes i undersøkelsene og at forskerne legger ulike vurderingskriterier til grunn (Høien & Lundberg, 2012). Snowling (2000) deler lesevansker inn i tre hovedkategorier:

1. Lesere som bare strever med fonologi og avkoding. Denne gruppen har god språkforståelse og har god nytte av å få lest opp tekst for seg. Å lese selv er imidlertid vanskelig
2. Lesere som har vansker med både språkforståelse og avkoding. Denne gruppen kan ha større vansker som innbefatter vansker med språket generelt eller med utviklingen generelt.
3. Lesere som strever med språkforståelse, men ikke med avkodingen. Denne gruppen har vansker med å få med seg innholdet i tekster.

Denne oversikten viser at begrepet lese- og skrivevansker rommer flere varianter og kan skyldes mange årsaker i miljøet, i tillegg til iboende egenskaper hos leseren. Vanskene kan skyldes bakenforliggende kognitive funksjoner, språkvansker, dysleksi, dårlig eller lite leseopplæring og sosiale forhold. Mange mennesker med norsk som andrespråk strever med å tilegne seg gode leseferdigheter (Refsahl, 2012). Det er viktig å få en oversikt over hvilke vansker elevene har, før en setter i gang tiltak for å hjelpe dem (Lyster S.-A. H., 2011).

Tilpasset undervisning og spesialundervisning

Alle elever har etter opplæringsloven § 1-3, rett til undervisning tilpasset deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette prinsippet skal ligge til grunn for all opplæring og begrepet tilpasset opplæring betyr derfor at den enkelte skolen, så langt det er mulig, skal tilpasse undervisningen til den enkelte eleven (Tangen, 2008). Dette prinsippet angår hele skolen som organisasjon og krever at både ledelse og lærere er ambisiøse når det gjelder elevens læring (Berg & Nes, 2007). Det finnes imidlertid ikke noe fasit på hva tilpasset undervisning innebærer (Dale & Wærness, 2006). Kunnskapsløftet peker på at skolen må bruke mangfoldet i elevmassen som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2011). Tilpasset undervisning kan innebære ulike organiseringer og tilrettelegginger en finner hensiktsmessig i den aktuelle konteksten (Lillejord, 2003). Tilpasset undervisning kan gis innenfor ordinær undervisning eller som spesialundervisning (Nordahl & Hausstatter, 2009).

Når den enkelte eleven ikke vil kunne ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen innenfor ordinære rammer, trer etter opplæringsloven, § 5-1 retten til spesialundervisning i kraft (Kunnskapsdepartementet, 1998). Spesialundervisning defineres som spesialpedagogisk bistand som gis etter et særskilt vedtak av rektor (Tangen, 2008). Vedtaket skal være fundert i

en sakkyndig vurdering av elevens opplæringsbehov som PPT utarbeider etter § 5-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Spesialundervisningen skal skille seg fra ordinære undervisningen ved at den i større grad enn ordinær undervisning er tilpasset enkeltelevens behov. Undervisningen skal være godt planlagt, men det må vurderes i hvert enkelt tilfelle hvordan den gjennomføres. Skolen plikter å lage en individuell opplæringsplan (IOP) for alle elever som får spesialundervisning (Tangen, 2008).

Samarbeid

Begrepet *samarbeid* er så hverdagslig at det at det ikke er så mange forsøk på å definere det (Moen, 2012). Samarbeid har imidlertid en del kjennetegn som kan beskrives. Et velfungerende samarbeid kan gjenkjennes på at deltakerne har et felles mål og en hensikt med det de jobber mot. De som er med må på en eller annen måte ha kunnskap om temaet det skal samtales om og må kunne verbalisere dette overfor de andre. Deltakerne skal være engasjerte, åpne og lyttende til det som kommer frem. De skal også ha evne og vilje til å bruke informasjonen som kommer frem, til å utvikle tiltak som kan hjelpe mennesker (Glavin & Erdal, 2007). I møter der foreldre, skole og PPT deltar, er det gjerne en elev samarbeidet skal gagne. Hvorvidt det kommer positive resultater ut av et samarbeid, avhenger altså av deltakernes evne til å samarbeide (Moen, 2012). Nasjonale føringer tar til orde for at PPT bør arbeide tettere på skolen (NOU, 2009:18). Det er imidlertid uklare forventninger mellom skolen og PPT om hvilket arbeid PPT skal utføre for å bistå skolene. PPT ønsker å jobbe mer systemrettet i skolen, men skolene synes å etterspørre mer individrettet arbeid fra PPT (Fylling & Handegård, 2009). Det er uheldig for kvaliteten på et samarbeid at ikke deltakerne har likt syn på målet for arbeidet (Nilsen & Jensen, 2010). Enkelte skoler opplever også at det tar lang tid fra et behov om hjelp oppstår, til de kan få hjelp av PPT (Ruud, 2011). Forskning viser at mange PP-tjenester har lange ventelister og at PPT ikke raskt kan iverksette systemiske tiltak i skolen når dette etterspørres, på grunn av at mye tid går med til å skrive sakkyndige vurderinger etter individrettet arbeid. Samtidig vet en at systemiske tiltak kan virke forebyggende på mange tilmeldinger, slik at ventelistene reduseres. Det oppstår således nærmest en "ond sirkel" rundt det individrettede arbeidet og det systemrettede arbeidet. En har funnet at 52 % av PP-tjenestene i 2009 var organisert slik at skolene i kommunen hadde faste kontaktpersoner fra PPT. PP-rådgivere i disse kommunene opplevde dette formaliserte samarbeidet som positivt. Rådgivere i PP-tjenester uten faste skolekontakter opplevde dette som uheldig for samarbeidet mellom skolen og PPT. Det påpekes at det finnes et stort forbedringspotensiale på dette området rundt om i landet (Fylling & Handegård, 2009). Ruud

(2011) og Hadri (2009) finner også at en fast kontaktperson fra PPT og faste møter mellom PPT og skolen er viktige kriterier for et godt samarbeid mellom skole og PPT. Det er imidlertid avgjørende for at tilpasset undervisning skal gagne eleven selv, at det er et samarbeid innad på skolen også. Alle lærere og rektor må ha en langsiktig plan som utvikles og justeres over tid (Skogen & Holmberg, 2002).

En gruppe mennesker som samarbeider for å utvikle tiltak for en elev, bør ha relativt tette relasjoner mellom medlemmene og drives av et engasjement og interesse for hverandres kompetanse. Gruppen bør derfor ikke ha for mange medlemmer. I en slik setting der foreldre, skole og PPT skal samarbeide om å finne tiltak for å bedre opplæringstilbudet til en elev, har alle partene verdifull kunnskap om eleven. Dette skal bidra til at en klarer å finne gode løsninger som ivaretar alle sider av elevens opplæring. Partene må derfor anses som likeverdige i et slikt forhold. Dette gjensidig baserte samarbeidsforholdet kan gjennom verbalisering av ulike problemstillinger føre til ny forståelse hos alle deltakerne. Et slikt samarbeid innebærer således ikke at en ”ekspert” sitter med løsningene alene (Moen, 2012). For at et samarbeid skal fungere, er en avhengig av deltakernes positive velvilje og at det finnes en plan for arbeidet (Glavin & Erdal, 2007). Foreldre og pedagoger vil kunne ha en forskjellig forståelse av barnet. At partene kommer til enighet og opparbeider en felles forståelse har stor betydning for partenes evne til å hjelpe barnet best mulig (Nilsen V. , 2010). Motstridene verdier må derfor tas opp for at samarbeidet ikke skal bli skadelidende. Uenigheter og forskjellig virkelighetsoppfatninger må komme frem i lyset og diskuteres for å unngå at enkelte parter i samarbeidet blir frustrerte. Frustrasjon vil kunne lede til at samarbeidet mislykkes. Likeledes vil samarbeidet bli vanskelig, dersom personer i gruppen har en autoritær tone overfor de andre, eller opptrer passiv fordi en nedvurderer sin egen rolle og kunnskap (Moen, 2012). I et gruppesamarbeid oppstår det forventninger til medlemmene at alle spiller sin rolle i arbeidet. Dersom noen går ut over sin rolle, eller har alle svarene på forhånd oppstår det lett samarbeidsproblemer (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Det er ikke uvanlig at foreldre vegrer seg for å kritisere skoletilbudet. Passivitet i møter kan således skyldes at foreldre ikke tør å sette spørsmålstegn ved skolens arbeid, i frykt for å bli stempelet som ”vanskelige foreldre” (Sætersdal, Dalen, & Tangen, 2008). Det vil derfor være en fordel om de profesjonelle i et slikt samarbeid har kunnskap om samarbeid som fagfelt. En person med slik kunnskap vil ha lettere for å lede samarbeidet i riktig retning, mot gode løsninger. Deltakernes opplevelse av samarbeidets suksess, henger tett sammen med konkrete

resultater av arbeidet. Jo mer konkret tiltakene og planene for det videre arbeidet er, jo mer meningsfullt føles samarbeidet for deltakerne (Moen, 2012).

Forarbeid

Begrepet forarbeid blir i ordboken (Knudsen, Sommerfelt, & Norseng, 1983) forklart som ”et forberedende arbeid. Arbeid som utføres før det endelige”. I denne studiens sammenheng blir begrepet brukt om det arbeidet lærer og PP-rådgiver gjør i forkant av at tiltak blir igangsatt for elever med lese- og skrivevansker. Det handler om innhenting av kunnskap om elevene en skal hjelpe. Det er avgjørende for elevene at de som gjør et slikt forarbeid har kunnskap om hvordan en bør gå frem. Arbeidet krever faglig bevissthet om hva en trenger å vite noe om, kjennskap til viktige hensyn å ta underveis, kunnskap om lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012) samt kompetanse i å gjennomføre aktuelle kartleggingsprøver (Aga, 1990).

Det er av betydning for elevens læring at han/hun jevnlig får en vurdering av sin faglige fremgang av læreren, med tilbakemelding om hvor han/hun står og klargjøring av hvilke mål en har for opplæringen i faget. Dette har fått større fokus de senere årene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Skolen er derfor i dag i større grad enn tidligere forpliktet til å følge opp elevenes lese- og skriveopplæring (Hekneby, 2011). Kartleggingsprøver er en måte å finne ut hvor eleven står i forhold til lese- og skriveinnlæringen (Høien & Lundberg, 2012). Når en ønsker å finne nivået til alle elevene i en klasse innenfor lesing og skriving, er det naturlig å bruke en gruppeprøve (Aga, 1990). Skolen bruker ulike screeningtester for å gjøre dette. Disse gir blant annet viktig informasjon om elevenes avkodingsferdigheter (Lyster S.-A. H., 2012). Når læreren tar en gruppeprøve, er det svært viktig at han/hun setter seg godt inn i prøven på forhånd, leser instruksjonen og er nøye under tidtaking (Aga, 1990). Det er best at screeningprøver ledsages av en samtale på forhånd med læreren, slik at unødvendige misforståelser om hva en skal gjøre og hvordan en skal løse oppgavene påvirker resultatene. En slik samtale vil også kunne forhindre at elever gruer seg på grunn av usikkerhet rundt det som skal skje (Refsahl, 2012).

Prøvesituasjonen kan gi mange opplysninger til testlederen. Dersom læreren under gruppeprøvene observerer den enkelte eleven godt, kan opplysninger om for eksempel kroppslig uro, tegn på stress, pekelesing, musing og avstand til teksten bidra til et mer helhetlig inntrykk av eleven når han/hun leser. En erfaren prøveleder observerer sannsynligvis mer enn en uerfaren. Å gjøre notater når en gjør oppdagelser eller får nyttig informasjon i klasserommet, kan være lurt. Ved å ha en notatbok tilgjengelig, får en

skrevet ned slike forhold før en glemmer det. Systematisk bruk av slike notater kan gi grunnlag for vurdering av elever. Det er en fordel om den som skal undervise elevene tar gruppeprøvene selv, siden en får et nærmere forhold til kartleggingene ved å delta i opplegget (Aga, 1990). Dernest vil det være av stor betydning at den som skal få en god oversikt over elevens ressurser og utfordringer, har god innsikt i normal lese- og skriveutvikling (Lyster S.-A. H., 2011), og at en har erfaring i undervisning av elever med slike vansker. Informasjon rundt elevens impulsivitet, oppmerksomhet og selvbilde vil være nyttig i et slikt arbeide (Høien & Lundberg, 2012).

Dersom en trenger videre kartlegging for å kunne finne riktige tiltak for enkelte elever, blir det nødvendig å henvise til PPT for videre kartlegging (Refsahl, 2012). Individuelle kartleggingsprøver kan brukes til å avdekke sterke og svake sider hos eleven (Høien & Lundberg, 2012). PPT bruker ofte slike individuelle diagnostiske leseprøver. Det er svært viktig for at en skal få troverdige mål på elevens ferdigheter, at testleder følger instruksjonen nøye ved bruk av standardiserte individuelle prøver. En individuell prøve med oppgaver med tekstlesing og lesing av ordrekker, gir viktig informasjon om elevens arbeidsmåte og lesestrategier. En kan finne ut hvor nøyaktig eleven leser, hvordan ukjente ord og lange ord leses, hvilke feil som går igjen og hvilke ord som blir lest riktig. Det er viktig å finne ut om feilleste ord stemmer med tekstens kontekst og om forvanskede ord rettes opp. Alle disse opplysningene blir verdifulle når tiltak skal utvikles (Aga, 1990). Det vil også være aktuelt å se på elevens språklige funksjoner som kan virke inn på evnen til å lese og skrive. For å kunne nyttiggjøre seg denne informasjonen er en avhengig av at testlederen har en teoribasert kartleggingsmetode. Dersom en ikke har det, blir arbeidet formålsløst og en blir sittende med mye informasjon en ikke vet hvordan en skal bruke. Dersom en arbeider ut fra teori, vet en også når en har tilstrekkelig informasjon til å konkludere (Høien & Lundberg, 2012).

En kartlegging strekker seg gjerne over tid og mye informasjon hentes inn. Det er derfor viktig å ha en systematisk journalføring av arbeidet underveis. Vår hukommelse er aldri 100 % riktig, slik at en i minst mulig grad bør basere seg på å rekonstruere hendelser tilbake i tid etter minnet, når en arbeider med konklusjonene av en utredning (Tranøy, 2008). Den som utreder skal i prinsippet hente inn all informasjon som er relevant i saken. Før lese- og skriveopplæringen begynner, er det viktig at den som utarbeider tiltakene ser på elevens kontekst, ser med bredt blikk på elevens læringsmiljø og livssituasjon. Dette fordi det er mye som virker inn på elevens motivasjon for å lære (Lyster S.-A. H., 2011).

Å kartlegge ressurser i elevens familie og nettverk kan være aktuelt når tiltak skal utarbeides. En må imidlertid huske at det er eleven selv som kjenner utfordringene på kroppen. En samtale med eleven vil derfor være svært viktig. Å samtale med barn for å få opplysninger, kan være en utfordring. Det finnes ingen oppskrift på hvordan dette gjøres, slik at den som leder samtalen må være sensitiv overfor barnet. Muntlig informasjon rådgiveren henter inn fra andre kilder, må en kontrollere at er riktige. En bør ikke konkludere på basis av slike kilder, uten at dette er gjort, og dersom slik informasjon brukes i en rapport eller sakkyndig vurdering, bør kilden oppgis, slik at påstander kan etterprøves. Dersom en bruker skriftlig informasjon fra andre etater, bør en også utøve kildekritikk og se med kritiske øyne på det som står. (Tranøy, 2008). En god kartlegging er viktig for å kvalitetssikre opplæringen (Lyster S.-A. H., 2012).

Alle elever er ulike. Det er derfor en del av profesjonalismen at vi tilnærmer oss elevene på ulike måter i kunnskapsinnhenting. Vi må være fleksible. I dagens skole betraktes eleven som en aktiv partner i sin læring og ikke en passiv mottaker av lærdom læreren formidler. Lærer og elev vil med en slik tankegang ha aktiv kommunikasjon gjennom problemløsning. Dialogen blir således et naturlig redskap i arbeidet på skolen (Høien & Lundberg, 2012). Lesesterke elever fungerer gjerne kontekstuavhengig og klarer å vise sine ferdigheter i en tradisjonell testsituasjon. Lesesvake elever klarer ikke nødvendigvis å vise hva de kan i en slik situasjon. De trenger gjerne støttestrategier for å vise hva de kan. Samtaler og støtte kan derfor skape trygghet og være nyttig å bruke overfor denne gruppen, i tillegg til formelle tester. En undersøkelse viste at svake elever verdsetter lærerens relasjonelle evner høyere enn sterke elever gjorde (Frost, 1999). Dynamisk kartlegging kan derfor være et alternativ for mange elever. Slik kartlegging prøver ut ulike arbeidsmåter sammen med eleven (Refsahl, 2012). Her er det et aktivt samspill mellom lærer og elev. Målet er å finne elevens nærmeste utviklingszone, slik at en oppnår best mulig læring. Dersom læring ikke skjer, er det i følge Vygotsky (1978) samspillet mellom læreren og eleven som ikke fungerer.

Tiltak

Begrepet tiltak forklares i ordboken (Knudsen, Sommerfelt, & Norseng, 1983) som ”til fremme av noget i en bestemt hensikt”, altså som noe en gjør for å oppnå noe. I pedagogisk sammenheng er det gjerne snakk om et undervisningsopplegg som skal hjelpe en elev på ett eller flere områdene. Denne delen av studien vil se på aktuell forskning knyttet til utarbeidelse av konkrete tiltak i forbindelse med lese- og skrivevansker.

Når læreren får en ny klasse og skal utarbeide tiltak for en elev som strever med å tilegne seg gode ferdigheter innenfor lesing og skriving, vil det være nyttig at læreren får informasjon om eventuell hjelp eleven har fått tidligere og om lesevaner går igjen i familien. Nye kartlegginger kan være også være aktuelt. Dernest er det viktig å gjøre det pedagogiske opplegget for eleven så attraktivt som mulig. (Høien & Lundberg, 2012). God undervisning kjennetegnes av at målene blir tydeliggjort for eleven og at elevens forkunnskaper blir aktivert. Dersom læreren vektlegger oppdagende og funksjonell læring eleven ser nytten av, vil eleven bli mer aktiv i egen læringsprosess og mer motivert for jobben som må gjøres. Dette vil også kunne virke positivt inn på elevens selvtillit. Å klargjøre organiseringen av undervisningsopplegget, avtale tidsrammer og struktur blir viktig. Planene som legges bør være langsiktige, med evaluering underveis. Riktig nivå på undervisningen må finnes (Refsahl, 2012). Lærers atferd har også betydning. Ubevisst kommunikasjon som kroppsspråk og mimikk påvirker elevene (Kagan & Stenlev, 2006). En empatisk og positiv lærer er avgjørende for elevens trygghet og opplevelse av å bli sett og ivaretatt (Samuelsen, 2007).

Fonologisk bevisstgjøring

Dyslektiske elever har ofte betydelige vansker med grafem-fonem- omkodingen. Dette betyr at de strever med å omforme grafiske symboler (bokstaver eller bokstavforbindelser) til lydene de representerer. Disse elevene har ofte vansker med å analysere ord i enkeltlyder/fonemer, og svikten i dette systemet er sannsynligvis grunnen til at dyslektikere bruker lang tid på å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter. (Høien & Lundberg, 2012). Undervisning med fonologisk tilnærming skal gi elevene mer språklydig bevissthet og synes mer effektiv for denne gruppen elever, enn et opplegg basert på en meningsbasert tilnærming (Lyster S.-A. H., 2011). Et slikt opplegg kan for mindre barn begynne med arbeid med rim, sanger og lek med lyder (Lyster & Tingleff, 1992). Bevisstgjøring av at en setning er bygd opp av et antall ord, er en del av det grunnleggende språkarbeidet. Dette kan gjøres ved at en voksen leser en enkel setning høyt, sakte og tydelig. Barnet skal legge en brikke på bordet for hvert ord det hører. På denne måten får barnet både en auditiv og visuell tilnærming til hvordan setninger er bygd opp av ord. Selv om den lydige siden ved ordene er hovedfokus i dette arbeidet, vil det være naturlig at en parallelt arbeider med forståelsen av nye begreper, ords innholdsmessige side (Høien & Lundberg, 2012).

Når barnet behersker å lytte ut ord, kan samme metode benyttes for å finne antall lyder i et ord. Enkle ord med for eksempel tre lyder, kan brukes i starten. Når barnet greier å lytte ut riktig antall lyder, rettes oppmerksomheten mot hvilke lyder ordet har. Dette arbeidet trener fonemisk bevissthet, altså kunnskapen om ords oppbygning av enkeltlyder, og er et kritisk punkt for elever med fonologiske vansker. En må altså arbeide grundig på dette nivået. Ved bruk av lengre ord, kan det være lurt å arbeide med ordets første lyd til å begynne med, deretter med siste lyd. Til slutt skal en kunne identifisere alle lydene i ordet. Slike øvelser er spesielt aktuelt for barn med risiko for å utvikle dysleksi. (Høien & Lundberg, 2012). Språkleker som "Mitt skip er lastet med" kan være morsomt og nyttig. Å lytte ut hva som blir igjen av et ord når en fjerner en lyd er krevende, men kan være en aktuell øvelse når eleven er moden for det (Lyster & Tingleff, 1992).

Arbeid med fonologisk og ortografisk lesestrategi

Når barnet har tilstrekkelig fonemisk bevissthet og har automatisert grafem-fonem-omkodingen, det vil si kjenner forholdet mellom bokstav og språklyd, kan arbeidet med å lydere seg gjennom ordene begynne (National Reading Panel, 2000). Denne måten å lese seg gjennom ordet på kalles fonologisk lesing og krever at barnet har et tilstrekkelig godt språklig minne (les fonologisk minne) (Lyster S.-A. H., 2011). Bruk av ordkort kan være egnet til å variere dette arbeidet. Læreren kan holde opp kortet og lese ordet høyt. Eleven skal vurdere om læreren leser riktig. Det kan være lurt å velge flere ord som ser nokså like ut, slik at en avkrever nøyaktig fonologisk lesing hos eleven. Slike kort kan også brukes til ulike spill, for eksempel. "Memory". Mange elever lærer gjennom slike aktiviteter umiddelbart å gjenkjenne ord som hele ordbilder. En slik måte å lese ord på, kalles ortografisk lesing (les helordslesing) og er grunnlaget for god leseflyt og forståelse når en leser (Høien & Lundberg, 2012).

Lydbøker og IKT

Mange elever med lese- og skrivevansker vil få unødvendige utfordringer dersom skolene ikke tilrettelegger undervisningen med bruk av faglydbøker. (Frost, 2010) Undersøkelser viser at elever ikke får tilstrekkelig opplæring i bruk av avspillingsprogrammer og at ikke alle som trenger det får tilgang til lydbøker (Landmark & Deila, 2010). Å gi elever et slikt tilbud, vil således kunne bli et viktig kompensatorisk tiltak for elever som har vansker med å komme gjennom fagstoffet ved å lese på egenhånd. Vi har i dag to statlige utlånsordninger av lydbøker. Huseby kompetansesenter som låner ut lærebøker, og norsk lyd- og blindeskriftbibliotek som låner ut diverse annen litteratur. En må imidlertid

planlegge slike lån. På Huseby kompetansesenter åpnes det for å bestille lydbøker i slutten av mai, og fristen for å bestille lydbøker til skolestart på høsten er 30.06 samme året. (Deila & Kummeneje, 2010). IKT bør integreres mer i skolearbeidet (Hekneby, 2011). ”CD-ord”, ”E-lector” og ”Symwriter” er programmer med ”talende taster” som kan bidra til å øve inn lyd/bokstav-forholdet. ”CD-ord”, ”Lingdys” og ”Tekstpilot” kan også bidra til å få opplest tekst (talesyntese) og til stavekontroll (Utgård & Kausrud, 2011) ”Aski Raski” og ”Lexia” kan også brukes i dette arbeidet (Hekneby, 2011)

Den grammatiske forståelsens betydning for evnen til å lese og skrive

Å arbeide med grammatisk forståelse, hvordan ord og setninger er bygd opp, vil virke positivt inn på leseferdighetene (Refsahl, 2012). Enkelte lesesvake elever trenger direkte trening på hvordan ord er bygd opp av forstavelser, stamme og bøyningssendelser for å tilegne seg ordgjenkjenning (Høien & Lundberg, 2012). Mange elever slurver med endelser når de leser (Refsahl, 2012). Slikt arbeid vil generelt hjelpe elevene å forstå skriftspråket som system (Lyster S.-A. H., 2011). Økt forståelse for hvordan setninger er bygd opp, vil hjelpe elever med lese- og skrivevansker til å formulere gode setninger og produsere hel tekst (Høien & Lundberg, 2012). Dette kan også gjøres ved å bruke setningspuslespill, det vil si at oppklippede setninger skal settes sammen til et forståelig hele (Refsahl, 2012). En annen metode for å fremme evnen til å komponere tekst er prosessorientert skriving. Eleven velger da et tema han /hun har lyst til å skrive om. Det første utkastet til tekst fokuserer på å få ned det innholdsmessige tydelig. Deretter bearbeider en tekstens formuleringer. Til slutt finpusser en ved å se nøyer på ordvalg og formuleringer (Aga, 1990).

Leseforståelse

God ordavkodning er en grunnleggende forutsetning for å oppnå god leseforståelse. God begrepskunnskap er også viktig. Det er derfor av betydning at elever med betydelige lese- og skrivevansker får grundig begrepsopplæring. Når nye temaer påbegynnes i fagene, er det en fordel om læreren går gjennom nye ord og begreper før lesingen starter. Samtale om bruken av ulike begreper vil gi elevene en dypere forståelse, gjøre det lettere å se sammenhenger i lærestoffet (Refsahl, 2012). Lesesterke elever vet ofte hva de skal gjøre for å forstå innholdet i ulike typer tekster (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Begrepet ”læringsstrategier” brukes ofte i litteratur om lesing, men forstås forskjellig. Noen bruker begrepet sterkt knyttet opp mot helt konkrete teknikker som tankekart og andre skjemaer for å organisere informasjon. Andre ser på lese- og læringsstrategier som sider av samme

sak, som strategier for å organisere og tilegne seg kunnskap fra ulike kilder på (Engen, 2008). Med lesestrategier mener jeg i denne sammenhengen bevisste og systematiske fremgangsmåter leseren bruker for å fremme sin leseforståelse (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Lesesterke elever overvåker egen lesing og kan sette inn aktuelle strategier for å støtte forståelsen, dersom de merker at leseforståelsen svikter. Dette kan være å lese enkelte ord på nytt for å sjekke avkoding, eller bruke sammenhengen til å forsøke å forstå (Refsahl, 2012). Svake lesere vet ofte ikke om disse mulighetene og bør således bevisstgjøres at en kan angripe tekster på forskjellige måter etter behov og bruke ulike støttestrategier underveis (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Bevissthet rundt egen forståelse er således viktig. Dersom leseren kan benytte kontrollstrategier for å overvåke egen læring, vil han/hun kunne reflektere over hvorfor en leser en aktuell tekst og hensikten med det. En vil kunne stille spørsmål underveis, oppsummere, dra slutninger og teste hypoteser før en trekker konklusjoner. På denne måten får en mer ut av teksten (Høien & Lundberg, 2012).

Kapittel 3: Metode

For å undersøke hvordan tre spesialpedagogiske koordinatorene (heretter koordinatorene) opplever samarbeidet med PPT og tiltakene PPT foreslår, har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. I dette kapitlet presenteres metodevalg, med beskrivelse av informantene, forskningsintervjuet og behandlingen av innsamlet data. Studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet og etiske forhold blir også kort diskutert i dette kapitlet.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ forskning har som hovedmål å gi en dypere innsikt i menneskers opplevelse av ulike fenomener i deres hverdag. For å oppnå dette, bruker en ofte intervju som metode (Dalen, 2004). Slik kunnskap består ikke av objektive data som kan måles eller vurderes som tall, men er fundert i menneskelige relasjoner som kan tolkes (Kvale S. , 1997). En ønsker altså å finne essensen i intervjuobjektens opplevelse av visse fenomener forskeren har valgt ut. Intervjuer i kvalitativ forskning kan utformes på flere måter (Postholm, 2005). Det finnes ingen klare regler for intervjuundersøkelser, men det er viktig å være bevisst og reflektert i sine valg når det gjelder praktisk gjennomføring av slike studier (Kvale S. , 1997). Den kvalitative forskningsmetodens store fordel er dens åpenhet og fleksibilitet. Den inngir til at intervjueren kan bruke sin innsikt, kunnskap og intuisjon i arbeidet (Kvale S. , 1997). Dette er en arbeidsform jeg har mye erfaring med gjennom arbeidet i PPT. Det gjorde meg tryggere i møtet med informantene. Jeg kunne bruke meg selv aktivt i en samtalsituasjon, og på denne måten bidra til at informantene følte seg frie nok til å gi av seg selv, uttrykke sine tanker innenfor det aktuelle temaet.

Det finnes imidlertid ulike typer intervjuer; det strukturerte og det ustrukturerte (Dalen, 2004). Det ustrukturerte intervjuet følger ikke en ferdig mal og er helt fri i formen. Slike intervjuer kan oppleves som mindre formelle og mindre krevende for intervjuobjektet. Strukturerte intervjuer følger en nøye oppsatt plan der en spør informantene systematisk etter en nøye utarbeidet intervjuguide (Langdridge, 2006). Jeg valgte imidlertid å bruke en krysning mellom disse to variantene, et semistrukturert intervju (Dalen, 2004). Dette ga meg muligheten til å følge en intervjuguide, uten at jeg var avhengig av å følge den slavisk. Jeg kunne stille ferdiglagde underspørsmål når det var naturlig å gjøre det, og var ikke bundet av spørsmålenes rekkefølge i intervjuguiden. Samtidig sikret jeg, ved å bruke intervjuguiden, at jeg fikk hentet ut informasjonen jeg ønsket av alle informantene. Mitt mål var å gjøre informantene frie nok til at deres sanne perspektiv kom frem, uten filter og forskjønninger.

Kvale (1997, s. 90) skriver at ”jo kortere intervjuerens spørsmål er, og jo lengre intervjuerens svar er, jo bedre”. Jeg har forsøkt å følge Kvales råd gjennom å stille korte og klare spørsmål.

Det å være forsker

Som forsker er det avgjørende å være bevisst at en alltid bringer med seg de holdninger, kunnskaper og erfaringer livet har gitt en (Gadamer, 1989). Intervjuerens teoretiske forankring og forforståelse vil i tydelig grad prege hans/hennes fortolkning av informantens budskap (Thagaard T. , 2009). Jeg måtte altså regne med at mine arbeidserfaringer, personlighet, holdninger til skolene informantene representerte, mitt forarbeid, forventninger og teoretiske forkunnskaper ville kunne påvirke informantene og dermed utfallet av intervjuene og studien for øvrig. At temaet engasjerer meg og angår meg daglig i arbeidet, ville derimot kunne påvirke motivasjonen til å gjøre et grundig arbeid. Thagaard (2009) påpeker hvor viktig det er ikke å tvinge teksten (transkripsjonen) inn i forhåndsdefinerte kategorier. Gudmundsdottir (2011) trekker frem betydningen av det emiske perspektiv, det vil si deltakerperspektivet. Hun skriver at et grunnleggende og ufravikelig prinsipp i et kvalitativt forskningsintervju, er at samtalen mellom forsker og informant får frem intervjuobjektets opplevelse og oppfatning av egen situasjon eller et fenomen i hans/hennes hverdag. For å fremme dette, er det en rekke forhold forskeren må være bevisst på og legge til rette. For å kunne nærme seg temaet på en god måte, må forskeren ha god begrepsmessig forståelse for emnet, teoretisk innsikt og et reflektert syn på det som skal tas opp til samtale (Kvale S. , 1997). Paul Thompson (1978) skriver at det krever ”anstendighet” for å kunne utføre gode intervjuer. Med dette forstår jeg at forskeren hele veien må ta oppgaven seriøst, forberede seg godt og følge de etiske retningslinjene for vitenskapelig redelighet som beskrives av ”De nasjonale forskningsetiske komiteer” (NESH, 2009). I tillegg bør forskeren gjøre sitt til at informantene trives i situasjonen og ikke opplever intervjuet som fornedrende eller ubehagelig. Forhold som en rolig og god atmosfære der intervjueren fremstår som trygg og ivaretagende, vil ha stor betydning for intervjuerens forløp. Forskeren bør ha prøvd ut intervjuet på forhånd og gjort seg kjent med det tekniske utstyret (Postholm, 2005). Dersom disse forholdene er på plass, blir det lettere for både informant og forsker å holde fokus på riktig sted under intervjuet. Kvale (1997) skriver at intervjuets første minutter alltid er avgjørende. Å kunne samtale med mennesker en ikke kjenner godt, tilpasse sitt språk etter den andre og være i stand til å plukke opp verbale og ikke-verbale signaler hos informanten, gjør intervjueren fleksibel, slik at han/hun hele veien kan justere intervjuets gang i tråd med det

som er hensiktsmessig (Kvale S. , 1997). Forskeren vil da også være åpen for at nye temaer som dukker opp kan være nyttige (Postholm, 2005). Repstad (2009) skriver at det er krevende å være reflektert hele veien. Vi vet imidlertid hvor viktig det er for resultatet av intervjuet, at relasjonen mellom forskeren og informanten er god (Thagaard T. , 2009). Det er av betydning at forskeren under intervjuet ikke tilkjenner sine egne meninger og holdninger om temaet (Moen & Karlsdottir, 2011). Dersom så ikke skjer, kan informanten bli påvirket av intervjueren slik at studien ikke blir valid.

Informantene

For å få svar på problemstillingen i studien, mente jeg at det var best informasjon å hente hos koordinatorene på de store og mellomstore skolene i kommunen. Jeg visste at større skoler har flere elever med utfordringer innenfor lesing og skriving og følgelig har mer samarbeid med PPT. Jeg kjente også til aktuelle kandidater jeg visste hadde mange års erfaring i skolen og med å arbeide med lese- og skrivevansker hos elever. Jeg hadde tidligere hatt en viss kontakt med alle sammen, uten at jeg personlig kjente noen av dem, eller hadde utviklet spesielle bånd til dem. Jeg sendte derfor først ut en e-post til koordinatorene ved fem skoler. I e-posten fortalte jeg at jeg skulle skrive en masteroppgave om PPT sitt samarbeid med skolene. Jeg skisserte hvordan jeg hadde tenkt å gjennomføre studien, med dybdeintervjuer av et antall koordinatører. Jeg trakk også frem at en viktig målsetning med arbeidet var å kunne forbedre kvaliteten på PPT sitt arbeid innenfor temaet ”lese- og skrivevansker” og å forbedre samarbeidet mellom PPT og skolene i disse sakene. Deretter skrev jeg at jeg kunne tenke meg å intervju dem. Jeg opplyste om de etiske retningslinjene prosjektet ville følge og understreket at de på ethvert tidspunkt kunne trekke seg fra deltakelse i undersøkelsen. Jeg fikk umiddelbart positivt svar fra en person, men hørte ikke fra de andre. Etter to uker sendte jeg ut en ny e-post, der jeg viste til forrige e-post og høflig gjentok min forespørsel. Det tok ennå en stund, men så svarte to personer til positivt. To koordinatører svarte aldri. De tre som svarte hadde betydelig erfaring innen skoleverket. Alle tre hadde arbeidet som koordinatører i flere år og som lærere enda lenger. Aldersmessig var spredningen relativt stor, hvilket kan anses som en fordel med tanke på å få mer varierte synspunkter (Repstad, 2009).

En bør unngå informasjon som kan føre til identifisering av informantene (Thagaard T. , 2009). Jeg har derfor unnlatt å opplyse om alder eller kjønn. Jeg har imidlertid for enkelthets skyld valgt å omtale alle informantene som hunkjønn, uavhengig hva som er faktiske forhold. Etter den positive tilbakemeldingen fra de tre koordinatorene, sendte jeg en e-post til rektorene ved de aktuelle skolene, der jeg informerte tilsvarende om prosjektet og spurte om

deres tillatelse til å bruke av skolens tid og ressurser til intervjuene. Jeg fikk raskt svar fra alle rektorene om at de støttet prosjektet mitt og at det var bare å sette i gang med intervjuene. Jeg sendte så intervjuguiden, uten underspørsmålene, til informantene, slik at de fikk anledning til å forberede seg til intervjuet. Dette er en fordel, dersom en ønsker gjennomtenkte svar (Repstad, 2009). Informantene ble muntlig informert om de etiske retningslinjene jeg ville følge rett før selve intervjuene startet. Jeg fortalte at alle informantene skulle forbli anonyme, opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og oppbevart forsvarlig med kun tilgang for meg, og at alle opptak skulle slettes og papirnotater makuleres når masteroppgaven ble levert. Dette skulle sikre at opplysninger om informantene ikke kom i andres hender. Jeg opplyste også om hvilken metode jeg tenkte å bruke og målet for studien. Det ble igjen poengtert at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at de måtte si fra dersom de på noe tidspunkt fant situasjonen for ubehagelig til å kunne svare på spørsmål eller fortsette samtalen. Jeg gjentok også at alle informantene kunne få tilgang til transkripsjonen av sitt intervju, dersom de ønsket.

Alle tre informantene valgte å bli med videre. En av dem uttrykte imidlertid noe skepsis til transkriberingen. Hun hadde hørt om eksempler der intervjuobjektet ble fremstilt i et dårlig lys fordi en hadde transkribert dialekten detaljert og med alle ufullførte setninger, nøling og lyder. Det er en kjent sak at detaljert transkribering ikke er uproblematisk, all den tid muntlig og skriftlig språk har forskjellige regler og uttrykk. Detaljert transkribert tale kan gi inntrykk av at informanten er lite opplyst, nettopp på grunn av forskjellen i uttrykk mellom skriftlig og muntlig tale (Kvale S. , 1997). Jeg svarte at jeg hadde forståelse for denne bekymringen. Jeg fortalte også at jeg ikke hadde til hensikt å transkribere dialekten da dette ikke var en språklig studie, men at jeg hadde som intensjon å finne innhold, synspunkter og mening i transkripsjonen. Jeg poengterte at ufullførte setninger og tidvis dårlig syntaks er helt normalt i muntlig tale og ikke vil bli tillagt vekt i denne sammenhengen. Informanten virket beroliget av dette og takket da også nei til å få tilsendt transkripsjonen. Selv om informantene ikke underskrev noe samtykkedokument, anså jeg at deres informerte samtykke, slik forskningen krever (NESH, 2009) var overholdt gjennom grundig muntlig og skriftlig gjennomgang av prosjektet og gjennom deres muntlige bekreftelse på at de godtok de rådende forutsetningene.

Hvor mange informanter trenger en egentlig til en slik undersøkelse? Dette er det delte meninger om. Enkelte forskere mener at en må ha så mange informanter som en trenger for å finne ut det en ønsker å vite noe om, og når en har nådd det målet, trenger en ikke flere informanter. Dette blir kalt metning (Kvale S. , 1997). Dette høres logisk ut, men brakte meg

ikke nærmere en løsning da jeg skulle vurdere om tre informanter var nok. Enkelte forskere mener det er viktigere med kvalitet fremfor kvantitet i intervjuundersøkelser (Kvale S. , 1997). Andre forskere er mer konkrete og anbefaler mellom to og ti informanter (Creswell, 2009). Da jeg fikk godkjent prosjektskissen for studien, følte jeg meg imidlertid trygg på at prosjektet kunne gjennomføres med tre informanter. Siden jeg skulle gjøre lydopptak av intervjuene, måtte jeg søke NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) om tillatelse til å gjennomføre studien med den planlagte datainnsamlingen. Jeg fikk etter kort tid svar om at prosjektets behandling av personopplysninger var godt nok, slik at jeg kunne sette i gang med intervjuene.

Forberedelser, intervjuer og transkripsjon

I tiden før intervjuene, leste jeg litteratur om kvalitative intervjuer og forsøkte å relatere dette til temaet for oppgaven og intervjuguiden. Deretter prøvde jeg ut intervjuet og opptaksutstyret sammen med en venn av familien som arbeider som lærer. I mitt arbeid med utredning av barn og samtaler med barn og foreldre, har jeg lært at det er svært viktig å skape en god stemning, være vennlig og samtidig ha flyt og kontroll på det som skal gjennomføres. Nøling og unødvendige brudd eller pauser, kan ødelegge rytmen og virke forstyrrende på den andre parten. Disse forholdene tror jeg også gjelder i intervjusituasjoner. Det å få prøvd ut at utstyret virket og få automatisert bruken av det, var svært nyttig. Når det gjelder intervjuet, oppdaget jeg under testingen på min lærerveen, at jeg med fordel kunne stryke flere underpunkter fra intervjuguiden. Dette fordi flere spørsmål førte til unødvendige gjentakelser hos informantene. Noen av spørsmålene var rett og slett for like.

Jeg gjennomførte alle tre intervjuene innenfor en uke. Koordinatorene valgte ut rom på skolene og kunne således føle seg ”på hjemmebane”, hvilket kan bidra til trygghet hos informantene (Repstad, 2009). Før intervjuene startet, pratet vi litt om løst og fast, om skolen og kommunen. En innledende uhøytidelig samtale kan bidra til å løse opp stemningen og gjøre deltakerne friere til å samtale åpent (Repstad, 2009). Jeg informerte på nytt om de etiske retningslinjene jeg ville følge og gikk kort gjennom hvordan jeg ville bruke det tekniske utstyret. Vi ble enige om å forsøke å holde oss innenfor en time. Jeg mente, ut fra prøveintervjuet, at dette skulle være tilstrekkelig. Jeg opplevde informantene som rimelig avslappet i samtalsituasjonen. Jeg tror det virket positivt inn at de i utgangspunktet visste om meg og at jeg hadde snakket med dem ansikt til ansikt om prosjektet før vi satte i gang med samtaler. Alle intervjuene tok ca 60 minutter. Ingen av informantene ønsket å ta pause underveis. Jeg gjorde noen få notater under intervjuet, i tillegg til at opptakeren ble brukt.

Thagaard (2009) skriver at forskeren gjerne kan gjøre en kombinasjon av opptak og notatføring. Jeg holdt imidlertid notatføringen på et minimum for ikke å ødelegge flyten eller kommunikasjonen oss i mellom. Jeg noterte kun små stikkord som hadde med ikke-verbal kommunikasjon å gjøre. Informantene kunne ikke se eller forstå disse stikkordene. Da jeg syntes jeg hadde fått nok informasjon, brukte vi noen minutter på uformell prat, før jeg takket for innsatsen og dro fra skolen. Dalen (2004) anbefaler å runde av på denne måten for å debriefe eller avspenne situasjonen litt før partene skilles ad. Da jeg kom tilbake til kontoret, brukte jeg litt tid på å reflektere og noterte mine hovedinntrykk, lytte på deler av opptakene, samt å bearbeide mine notater.

Transkripsjonen ble gjort suksessivt etter hvert intervju. Ved å gjøre transkripsjonen selv, fikk jeg god kjennskap til materialet og kunne gjøre meg mange tanker mens jeg lyttet på båndene og skrev ned ytringene. Jeg transkriberte utsagnene fra både intervjuer og informant. Jeg er av den oppfatning at en på denne måten får en bedre forståelse for konteksten og således lettere kan tolke materialet. Jeg markerte når informantene nølte, tenkte seg om før de svarte, og skrev ellers ned så ordrett som jeg kunne med bokmål som skriftnorm. Antallet nedskrevne sider varierte mellom 11 og 14 sider. Jeg hadde allerede på dette tidspunktet dannet meg et bilde av hovedtrekkene i dataene.

Analyse og kategorisering av materialet

Kvalitativ forskning søker å forstå menneskers opplevelse av egen situasjon i hverdagen (Befring, 2007). Hermeneutikk er fortolkningslære (Thagaard T. , 2009) og en vanlig tilnærming i hermeneutiske studier er at en først leser den transkriberte teksten som en helhet for å danne seg et bilde av hva det dreier seg om. Deretter analyserer forskeren deler av teksten for å avdekke meninger/synspunkter en ikke ser ved første øyekast. Så går en tilbake til teksten som helhet igjen og ser på den med ny innsikt. Denne pendlingen mellom helhet og delthet kalles den hermeneutiske sirkel og har som funksjon å gi dypere innsikt i materialet etter hvert som forskeren arbeider med det (Befring, 2007). Jeg valgte å bruke denne metoden, og gjennom å knytte teori til empiri, utviklet jeg etter hvert en forståelse for hva som var hovedtendensene i materialet. Ved at jeg ikke prøver ut en hypotese, men heller analyserer dataene for å finne disse tendensene, bruker jeg en induktiv tilnærming til forskningen (Thagaard T. , 2009). Analysens viktigste mål er at en person utenfra skal kunne lære noe om temaet, uten at vedkommende selv må gå gjennom all dataen. Det er derfor viktig at forskeren arbeider systematisk, slik at fremstillingen blir klar og forståelig (Tjora, 2012).

For å kunne få en oversikt over hva stoffet handler om, blir det viktig å kode utsagnene som skal brukes i fortolkningen. Deretter må en plassere de kodede utsagnene innenfor ulike kategorier. Dette gjør en for å kunne forstå den meningsbærende informasjonen i teksten på en mer teoretisk måte. (Dalen, 2004). Jeg begynte med å lese hele transkriberingen på nytt for å friske opp hovedinnholdet. Deretter brukte jeg tusj for å markere alle utsagnene i teksten jeg mente var relevante i forhold til problemstillingen. De andre utsagnene ble ikke brukt. Så plasserte jeg de relevante utsagnene som innholdsmessig hørte sammen under samme overskrift/kode. Kodeordene som benyttes i første omgang når datamaterialet inndeles, kalles deskriptive koder (Thagaard T. , 2004). Ved å bruke meningsfortetning (Kvale S. , 1997) forkortet jeg lange setninger til kortere setninger, der meningen uttrykkes med få ord. Dette bidrar til bedre oversikt over dataene. Det ble åtte slike koder. Nærmere granskning av disse kodene opp mot datamaterialet, tilkjennega at mange av dem kunne sammenfattes i langt færre koder. Kodene ble så redusert og endret til de tre kategoriene *forarbeid*, *samarbeid* og *tiltak*. For å kontrollere om disse kategoriene var de riktige, gikk jeg tilbake til alle utsagnene jeg vurderte som relevante og reflekterte over om disse kunne puttes inn i disse tre kategoriene. I denne fasen er det viktig ikke å låse seg i de kategoriene en har funnet, men være åpen for at nye kan finnes (Dalen, 2004). Noen flere utsagn ble fjernet fordi jeg fant at de ikke passet inn i problemstillingen. De aller fleste lot seg imidlertid greit plassere innenfor de tre nye kategoriene. Kategorien *samarbeid* rommer alle utsagn som går på om PPT og skolen generelt tar seg tid til å samarbeide skikkelig på skolen i saker som omhandler lese- og skrivevansker, på samarbeidet mellom skolen og PPT under PPT sin utredning av disse sakene, og samarbeidet mellom skolen, PPT og foreldre i etterkant av PPTs utredning av elever med lese- og skrivevansker. Kategorien *forarbeid* rommer alle utsagn som omhandler skolens og PPTs kartleggingsarbeid før resultatene presenteres i tilbakemeldingsmøtet på skolen sammen med foreldrene. Kategorien *tiltak* rommer alle utsagn som omhandler PPTs ulike forslag til tiltak, skolens forslag til tiltak og skolens gjennomføringsevne av tiltak.

Studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet og etikk

Reliabilitet betyr pålitelighet og omhandler i denne sammenhengen spørsmålet om studien er gjennomført på en tillitvekkende måte (Thagaard T. , 2009). Med dette forstår jeg at forskeren hele veien må være kritisk til hvordan arbeidet gjennomføres, at en må reflektere over om en påvirker informantene gjennom utformingen av intervjuet og måten en fremstår på i møtet med dem. Det er umulig å være fullstendig nøytral (Tjora, 2012), men forskeren må gjøre rede for hvordan dataene har kommet frem i løpet av forskningen. Hvordan dette fremlegges i

studien, vil avgjøre om leseren blir overbevist om kvaliteten på produktet, eller ikke (Thagaard T. , 2009).

Forskningens validitet (gyldighet) har å gjøre med om undersøkelsen besvarer de spørsmål problemstillingen i studien stiller. Den beste måten å gjøre dette på, er å sikre at forskningen er godt faglig fundert i relevant forskning (Tjora, 2012). En må være sikker på at spørsmålene som stilles er gyldige og at tolkningen er logisk (Kvale S. , 1997). Mitt mål har vært å få informantene til å fortelle så ærlig som mulig hvordan de opplever samarbeidet med PPT. At jeg kjente til intervjuobjektene noe på forhånd, kan selvsagt ha gjort at informantene har lagt noe bånd på hvordan de uttrykte seg. Jeg har prøvd å minimalisere faren for dette ved å forsikre dem om at alt de sier blir anonymisert. Samtidig håper jeg at jeg ved å fremstå som seriøs og med gode intensjoner om å forbedre samarbeidsformen mellom PPT og skolene i den aktuelle kommunen, har bidratt til at informantene har gitt uttrykk for sine genuine meninger. Jeg har lagt vekt på å utvise respekt for informantene og legge opp til en uformell tone, slik at praten skulle gå lett, uten for mange utspill fra min side. Jeg mener også at jeg ved å bruke informanter jeg oppfatter som ressurssterke personer med faglig trygghet og mye erfaring, oppnår kvalifiserte og ærlige meninger. Jeg oppfattet informantene som engasjerte i forhold til oppgavens problemstilling og at de ønsket at studien skulle føre til bedringer for skolene og elevene. Ved å sette meg inn i forskningspraksis gjennom teori, sikrer jeg at datainnsamlingen og behandlingen av data foregår på en forsvarlig måte. Gjennom å bruke en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet for å analysere transkripsjonen, har jeg kunnet vurdere alle relevante utsagn opp mot transkripsjonen som en helhet og opp i mot problemstillingene jeg har ønsket å belyse. Dette for å sikre at det er samsvar mellom spørsmålene jeg ønsker svar på og slutningene etter analysen.

Et viktig mål i slike studier er at forståelsen en tilegner seg er relevant i andre situasjoner (Thagaard T. , 2009). Med bare tre informanter sier det seg selv at en ikke kan overføre lærdommen fra denne undersøkelsen til å gjelde for samarbeidet mellom PPT og skoler i alle kommuner i landet. Det er sannsynlig at det finnes mange ulike samarbeidsformer og pedagogiske tilnærminger til temaet ”elever med lese- og skrivevansker” rundt om i landet. Siden jeg har intervjuet koordinatorene på tre relativt store skoler i en kommune, kan denne studien si noe generelt om samarbeidsformen mellom skolene og PPT i den aktuelle kommunen. Undersøkelsen har således en viss overførbarhet til andre situasjoner enn det studien måler.

Etikk skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale S. , 1997). Det innebærer at forskeren overholder de etiske prinsippene som er nedfelt i lover og retningslinjer (NESH, 2009) og at studien er i overensstemmelse med allment verdisyn i samfunnet. Informert samtykke og konfidensialitet er en sentral del av dette. Jeg fikk tillatelse av NSD til å gjennomføre undersøkelsen før intervjuene startet, og informantene ble grundig informert skriftlig og muntlig om studiens gjennomføring og formål. Det ble særlig poengtert at de hadde rett til fullt innsyn i transkriberingen av egne intervjuer og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Det ble også opplyst at intervjuobjektene ville anonymiseres hele veien. Jeg er av den oppfatning at jeg med disse forholdsreglene har ivaretatt informantenes krav på beskyttelse og forholdt meg til de etiske prinsippene forskning i Norge krever.

Kapittel 4. Resultater og drøfting

Målet med denne studien var å finne ut hvordan tre spesialpedagogiske koordinatorene ved tre skoler i en kommune, opplever og vurderer samarbeidsformen PPT og skolene har valgt innenfor saker som angår elever med lese- og skrivevansker. Informantenes utsagn ble kategorisert innenfor kodene ”samarbeid”, ”forarbeid” og ”tiltak”. I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn innenfor de nevnte kategoriene og trekke inn relevant teori.

Samarbeid

Tid til samarbeid på skolen

Statlige føringer har i mange år tatt til orde for en styrking av PP-tjenestens systemiske arbeid i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). SAMTAK ble iverksatt rundt år 2000 for å styrke PPT og skolens kompetanse, nettopp innenfor systemrettet arbeid. Arbeidet med å videreføre dette har pågått siden, og blir poengtert senest i stortingsmeldingen ”Rett til læring” (NOU, 2009:18). Systemarbeid i skolen forutsetter et samarbeid mellom de involverte partene. Disse nasjonale føringene opplever jeg er i tråd med det mine informanter ønsker.

Vi skulle gjerne hatt dere på skolen hele tiden. Dere burde vært her mer og kjent ungene litte grann. Med et bedre samarbeid om den enkelte unge, vil vi lettere se at for eksempel den eller den metoden ikke er den lureste å begynne med, en må velge et annet tiltak. Med mer tilstedeværelse fra PPT, kan henvisninger unngås (informant A)

Lærerne kunne tenkt seg mer tid med dere. Dere blir for opptatte av diagnose, fordi dere ikke er med i undervisningen og ser alt det andre. Hver enkelt unge har sin historie og personlighet (Informant B)

Metodene kunne vært gått gjennom nøyere. Jeg føler at når vi har behov for veiledning og råd fra PPT, så får vi det. Men jeg vet ikke om vi er flink nok til å gjøre det (Informant C)

Som vi ser ovenfor mener informant A at dersom PPT brukte tid på å bli bedre kjent med elevene og samarbeider mer med lærerne om den enkelte elev, så vil en kunne komme frem til bedre tiltak og en del henvisninger unngås. I samsvar med dette, uttrykker informant B også et ønske om mer tilstedeværelse på skolen, slik at PP-rådgiveren kunne se elevene i klasserommet og jevnlig samtale med lærere om elevenes fungering. Informant C gir ikke eksplisitt uttrykk for et ønske om generelt mer tid til samarbeid med PPT på skolen, men ønsker en grundigere gjennomgang av metoder en kan bruke i arbeidet med lese- og skrivevansker. Mine informanters syn er langt på vei i samsvar med tidligere studier som fremhever at dersom PPT er oftere og mer regelmessig ut på skolene, vil dette heve effektiviteten og kvaliteten på arbeidet i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Granheim (2010) fant i sin masteroppgave at skoleledere er fornøyde med at PPT har faste dager ut på skolene og Vagle (2002) fant at skolen ønsker PPT mer ut i skolene for å ta del i skolens utviklingsarbeid. Svendgårds (2004) studie viste at lærerne synes det går lang tid fra

henvisning, til utredning og rapport med forslag til tiltak, men at mer tilstedeværelse fra PPT i skolen, ville bøte på dette. Videre at tettere samarbeid mellom foreldre, skole og PPT vil gi bedre muligheter for forebyggende arbeid, slik at ventelistene på sikt ble kortere.

Stortingsmelding nr 23 (Kunnskapsdepartementet, 1997-98) påpeker at det er ønskelig med lokal kompetanse som er nær brukeren.

Samarbeid mellom skolen og PPT i selve utredningen

PPT skal ha et systemisk og individrettet perspektiv i sitt arbeid. I en utredning blir foreldre, skole og PPT naturlige samarbeidspartnere (Nilsen V. , 2010). PPT skal i dette arbeidet hente inn relevante opplysninger fra foreldre, eleven og skolen, i tillegg til å gjøre egne undersøkelser (Forskningsdepartementet, 2004). Dette kan innebære at PP-rådgiveren både må gjøre egne tester, hente inn kartlegginger skolen har gjort, samt gjøre seg kjent med skolekultur, klassemiljø, lærernes kompetanse og skolens samarbeid med hjemmet. Testing av lese- og skrivevansker har vært for teknisk knyttet til juridiske rettigheter og et likeverdig samarbeid har vært mindre til stede (Andestad, 2001). Nordlandsforskning sin evaluering av PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009) viste at 70 % av PP-tjenestene i landet oppgir å ha en kvalitetssikring av sentrale arbeidsområder. Dette tallet forteller oss også at 30 % av PP-tjenestene i landet kanskje *ikke* har en kvalitetssikring av sentrale arbeidsområder. Det er grunn til å anta at lese- og skrivevansker i denne sammenhengen blir betraktet som et sentralt arbeidsområde, siden SAMTAK poengterte en satsning på arbeidet med lese- og skrivevansker som ett av tre satsningsområder (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen, & Befring, 2003). Anthun (2002) påpeker at PP-tjenesten har et klart forbedringspotensiale når det gjelder kvaliteten på sine tjenester. Det finnes imidlertid ikke tydelige regler for hvordan PPT skal utføre sitt arbeid (Ruud, 2011). Dette betyr at det er opp til hver enkelt PP-tjeneste å utvikle gode arbeidsmåter som sikrer at PPT gjør jobben de er satt til.

Informantene i min studie hadde følgende syn på samarbeid mellom skolene og PPT i utredningsfasen:

Jeg tror at lærerne kunne tatt flere av testene dere bruker, for det handler om elevenes trygghet. Kanskje ville ventetiden blitt kortere også? Det blir en veldig kunstig situasjon når elevene skal testes av folk de ikke kjenner. Det tror jeg kan virke ganske sterkt inn på resultatet. Den enkelte unges vanske påvirkes jo av så mye. Hjemmesituasjonen, selvfølelse. Det er der jeg mener det hadde vært så viktig at dere som skal inn og gi oss råd hadde vært her mer [under utredningen] (informant A).

Om vi kunne tatt ”Logos”, ville ventetiden blitt bedre. Testsituasjonen gjør jo sitt da. Den kan være varierende. Derfor er samtalen med lærerne viktig. Se hele ungen (informant B).

Når dere skal gjennomføre Logos, så må dere jo ha dem for dere selv. Det synes jeg er veldig naturlig. Fra vi henviser, synes jeg vi har et veldig godt samarbeid egentlig (informant C).

En ser at informantenes syn på samarbeidet mellom PPT og skolen i utredningsfasen varierer. Informant A og B mener at resultatet av kartleggingen ville blitt mer pålitelig, dersom skolen tok flere av testene PPT i dag tar, og hvis rådgiverne fra PPT var mer på skolene i utredningsfasen. De mener også ventelistene da kunne blitt kortere. Informant C virker å ha mer forståelse for at PPT tar flere av de sentrale testene på sine kontorer og uttrykker heller ikke noe ønske om at skolen skal ta flere av disse testene. Hun synes jevnt over at samarbeidet med PPT er godt.

Mine resultater er delvis i samsvar med undersøkelser om dette, for Svendgård (2004) fant at lærerne ønsker tett samarbeid med PPT i elevsaker som omhandler lese- og skrivevansker, mens Andestad (1999) fant at skolene er fornøyde med et mer ensidig individfokus i utredning av disse sakene, og at det (Andestad, 2001). er lite samarbeid mellom skolen og PPT i slike saker. Nordlandsforskning påpeker at skolene generelt i stor grad etterspør et individfokus i sine henvisninger når de ber om en utredning fra PPT, til tross for sterke føringer om at PPT skal jobbe mer systemrettet i skolen (Fylling & Handegård, 2009). Undersøkelser viser altså at det er lite samarbeid mellom skolen og PPT i utredningen av lese- og skrivevansker, men at det er varierende interesse blant lærerne for å øke dette samarbeidet. Undersøkelsene antyder også at PPT sine utredninger kunne vært av bedre kvalitet (Anthun, 2002). Dette er langt på vei i overensstemmelse med det informantene mener.

Samarbeid mellom skolen, PPT og foreldre etter utredning

Når utredningen er ferdig, avtaler PPT et tilbakemeldingsmøte, der resultater presenteres og pedagogiske konsekvenser av konklusjonen diskuteres (Nilsen V. , 2010). I kommunen denne studien er utført, ordner skolene med rom til disse møtene. Koordinator og kontaktlærer stiller fra skolen. Skolen eller PPT inviterer foreldrene. Rådgiveren fra PPT leder oftest møtet. Informantene signaliserer i stor grad at foreldrene opplever settingen for møtene som bra.

For de fleste er nok møtene en god setting (Informant A)

Måten møtet avholdes på, stemningen, det er trygt, og alt det der er helt ok (Informant B)

Tilbakemeldingene er veldig bra (Informant C)

En rekke forhold virker inn på deltakernes oppfatning av et tilbakemeldingsmøte. At en velger et rom som passer til formålet har betydning for at møtet forløper godt (Tveiten, 2008). Rommet sier noe om rådgiveren og kontoret han/hun representerer (Johannessen,

Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Det er også viktig å unngå at andre mennesker trenger tilgang til rommet under møtet (Tveiten, 2008). Hvorvidt deltakerne føler seg vel og får lyst til å meddele seg, avhenger i stor grad av de nonverbale signalene møtelederen sender ut. Kroppsspråk, mimikk og øyekontakt har vesentlig betydning (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Likeledes er rådgiverens evne til å bygge relasjoner, føre en god dialog og styre veiledningen godt, svært viktig for å vinne tillit hos den som søker hjelp (Tveiten, 2008).

Når det gjelder selve presentasjonen av testresultatene, finner jeg delte meninger.

Vi har fått en ganske detaljert forklaring på hva resultatene av testen har gitt, så det synes jeg har vært veldig bra (informant C).

Tilbakemeldingsmøtene er helt greie, men at det kan bli litt komplisert når en skal forklare testresultatene. Det kunne vært folkeligjort. Hvis det brukes komplisert fagspråk, klarer ikke lærerne å formidle det heller (informant B).

På tilbakemeldingsmøtene synes jeg vi skulle vært flinkere til ikke å bruke fremmedord (informant A).

Det er viktig at rådgiveren tilpasser sin språklige stil etter hvem han/hun snakker med. Dette innebærer at rådgiveren uttrykker seg på en slik måte at hjelpesøker forstår hva han/hun mener, slik at ikke misforståelser oppstår (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Det er også viktig at lærerne er bevisste på hvordan de uttrykker seg i tilbakemeldingsmøtene. Hattie (2009) sier at mange foreldre føler seg fremmedgjorte for skolen, fordi de ikke forstår skolens språk. Uheldig bruk av begreper og uttrykk vil for eksempel kunne virke hemmende på samarbeidet og føre til at utviklingen i saken stagnerer (Lassen, 2008). En fallgrube kan være at den profesjonelle er så fortrolig med sitt eget fagfelt, at det kan være vanskelig å skjønne at temaet som diskuteres i et møte, kan være helt fremmed for foreldrene (Drugli & Lichtwarck, 1998). Når det gjelder mengden informasjon som presenteres, sier informantene:

Kanskje vi kan kutte ned på forklaringen i forkant. Foreldrene trenger bare å vite om det er dysleksi (Informant A)

Det er ikke god nok informasjonsoverføring til elevene om hva deres dysleksi betyr, hvilke konsekvenser det har for dem (Informant B)

For at informasjon skal bli til kunnskap, må den settes inn i en meningsfylt kontekst og kritisk vurderes. En må stanse opp lenge nok til at stoffet blir ens eget (Eidsvåg, 2007). Det har liten hensikt å gi mye informasjon til foreldre, dersom det ikke er tid nok til å bearbeide og forstå stoffet. Brevik og Gunnulfsen (2012) peker på at mange foreldre kjenner på at også skolens foreldremøter bærer for mye preg av informasjon og for lite dialog. Det kan altså tyde på at foreldre ønsker dialog heller enn informasjon i møter som angår deres barn.

Forskning viser at forholdene for læring er best når elevene selv oppdager at det er hensiktsmessig å tilegne seg kunnskap (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Kunnskapsløftet fremhever også betydningen av at elevene får ansvar for eget arbeid og faglige fremgang (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ved å la eleven ta bevisste valg innenfor gitte rammer, vil han/hun få et større eierforhold til egen læring. Dette vil virke positivt inn på elevens motivasjon for arbeidet (Bjørkvold, 2010). Det er derfor svært viktig at elevene får god og forståelig informasjon etter en kartlegging.

Når det gjelder drøfting av tiltak i tilbakemeldingsmøtene sier informantene:

Vi må bli flinkere til å forklare foreldrene hvorfor det er så vanskelig å lære seg å lese. Hjelp dem å hjelpe (informant A).

Vi opplever mange engasjerte foreldre. De vil ha tips om hva de kan gjøre (informant B)

Gi foreldrene flere verktøy! (informant C).

Nordlandsforsknings evaluering av PP-tjenesten finner at foreldre ønsker at PPT skal formidle kurs og opplæring til foreldre der det er nødvendig (Fylling & Handegård, 2009). Studier viser også at mange foreldre synes de får for passiv rolle i barnas opplæring (Svendgård, 2004). Hattie (2009) trekker frem betydningen av foreldrenes engasjement i barnas skolegang. Det er imidlertid viktig å huske at foreldre selv kan ha slitt på skolen og kanskje har et annet syn på hva som bør være elevens ambisjoner og realistiske mål (Nilsen V. , 2010). En må være forberedt på at foreldre kan komme i forsvarsposisjon og kritisere hjelpeapparatet. Da bør ikke rådgiveren falle for fristelsen til å argumentere med foreldre, men heller prøve å forstå kritikken, se hva som ligger bak den. Samtidig må en som møteleder sørge for fremdrift i samarbeidet, lede samtalen på riktig spor mot konstruktive løsninger. Dette kan best oppnås gjennom en planlagt og styrt dialog. Langsiktige og kortsiktige mål bør avklares, slik at foreldre føler møtet tjener en hensikt og ikke bare blir prat (Drugli, 2002).

Flere undersøkelser påpeker hvor viktig det er å velge et egnet rom og ivareta deltakerne emosjonelt for å skape gode relasjoner i et slikt møte. Den som leder møtet må hele veien forsøke å sette seg inn i hvordan foreldrenes opplevelse av situasjonen er. Informantene mener samarbeidet med PPT fungerer godt på dette området. Det er viktig å kommunisere med et forståelig muntlig språk i tilbakemeldingsmøter etter en utredning (Drugli & Lichtwarck, 1998) og informant C mener PPT er flinke til å gjøre dette. Informant A mener at både skolen og PPT burde bli flinkere til å uttrykke seg forståelig overfor foreldrene i tilbakemeldingsmøtene, mens informant B kun trekker frem PPT som uklare i sin verbale

kommunikasjon med foreldrene. Det er viktig å være bevisst hvilken mengde informasjon foreldrene virkelig ønsker i et møte. Ren informasjon kan være kort, mens det bør settes av bedre tid til dialog om lesing (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Informant A mener at foreldre får for mye informasjon fra PPT i tilbakemeldingsmøtene mens informant B trekker frem at elevene får for lite informasjon fra skole og PPT om sine lese- og skrivevansker. Det er svært viktig at elevene involveres aktivt i egen læring (Bjørkvold, 2010). Alle informantene mener at foreldrene ønsker å samarbeide mer med skolen og PPT i arbeidet for å hjelpe barn med lese- og skrivevansker. Forskning viser det samme (Svendgård, 2004), men at de profesjonelle må ta hensyn til at foreldre er forskjellige og at en del kan ha negative erfaringer fra skolen og hjelpeapparatet (Nilsen V. , 2010).

Oppsummering samarbeid

To informanter mener at dersom PPT bruker mer tid på å bli kjent med elevene og lærerne, vil PPT ikke bli så avhengig av statiske tester og tiltakene vil bli bedre. Den tredje informanten er fornøyd med samarbeidet, men ønsker mer veiledning i bruk av praktiske metoder i arbeidet med lese- og skrivevansker. Disse funnene samsvarer i stor grad med tidligere studier. To informanter ønsker at skolen tar flere tester selv. Forskning viser at det generelt er lite samarbeid mellom skolen og PPT i saker som angår lese- og skrivevansker, men at det er sprikende funn om lærerne ønsker et tettere samarbeid med PPT i slike saker. Forskningen viser at PPT kan ha et forbedringspotensiale i arbeidet med utredning av slike saker. Alle informantene mener foreldre blir møtt på en god måte, men to informanter sier det brukes for mye fagspråk i tilbakemeldingsmøtene. Studier viser at profesjonelles bevissthet rundt bruk av språk er viktig for samarbeidet mellom skole, PPT og foreldre. En informant mener foreldre får for mye informasjon, mens en annen informant sier elevene selv får for lite informasjon om hva deres vansker betyr i praksis. Undersøkelser viser at det er lite hensiktsmessig å presentere for mye informasjon og at foreldre heller ønsker dialog enn informasjon. Studier viser også at elevene selv må inkluderes i forhold som angår deres læring. Alle informantene mener foreldre må gis bedre anledning til å bidra i elevenes arbeide med lesing og skriving.

Forarbeid

Skolens forarbeid

Det er skolens plikt å vurdere elevenes læringsutbytte. En slik vurdering skal gi læreren kunnskap om eleven har tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Skolemyndighetene anbefaler at skolen dokumenterer denne kunnskapen i form av en pedagogisk rapport når en

henviser en elev til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne rapporten skal dokumentere hva som er gjort fra skolens side, hvilke tiltak som er prøvd ut og resultatet av disse. Det er et viktig grunnlag for PPT sin sakkyndige vurdering (Saglie & Moshuus, 2012). Det er viktig at rapporten formulerer elevens faglige nivå, sterke og svake sider, arbeidsinnsats, motivasjon, utholdenhet, konsentrasjon og sosiale fungering (Tranøy, 2008). Riksrevisjonen har imidlertid oppdaget at en pedagogisk rapport i mange tilfeller mangler, og at rapportene som skrives ofte i for stor grad fokuserer på elevenes vansker og ikke vektlegger nok hvilke kartlegginger skolen har gjort, og hvilke tiltak som er prøvd ut (Saglie & Moshuus, 2012).

Å skrive pedagogisk rapport er ikke en lovpålagt oppgave (Tranøy, 2008). Kontaktlærerne i kommunen denne studien omfatter, pålegges likevel å skrive en pedagogisk rapport ved henvisning til PPT. PPT har derfor utarbeidet en mal for denne rapporten som alle skolene bruker. Alle informantene i min undersøkelse uttrykker imidlertid frustrasjon i forhold til denne malen:

Den skulle vært kastet og laget en ny. Den er vanskelig å operere i. Skal du klippe ut noe, markere og flytte på noe, oppfører det seg rart. Headingene er også rotete. Vi synes det spørres om de samme tingene flere ganger. Jeg har sagt fra om disse forholdene mange ganger, uten at malen er blitt endret (informant A).

Det er noe feil med malen. Vi får ikke til å klippe og flytte. Folk opplever at de må skrive det samme flere ganger (informant B).

Det tekniske med malen er ikke bra (informant C).

Når det gjelder å måtte skrive pedagogisk rapport ved skolene sier informantene:

Det stilles krav til at en skal bruke tid på pedagogisk rapport, og det er fint at en må tenke seg om før en henviser, og ha gjort en del ting også. Jeg bruker veldig mye tid på å veilede lærerne i forhold til pedagogisk rapport. Folk strever med rapporten, ja. Pedagogisk rapport varierer veldig fra oss også, etter hvem som skriver dem. Vi ser at vi kan risikere at unger ikke blir utredet, fordi det mangler noen ord inni der. Rapporter er litt rigide, så det er litt skummelt” (informant B).

Pedagogisk rapport fungerer, men det er et stort merarbeid (informant C).

Vi kunne tenkt oss at vi venter med å skrive pedagogisk rapport til dere setter i gang saken. Det er mange som strever med de pedagogiske rapportene. Så når de er ferdige med den første, tenker de, PUH, og så etter 9 måneder så må de gjøre det på nytt igjen (informant A).

Når skolen skal iverksette tiltak for elever med lese- og skrivevansker, er en kartlegging av elevenes ferdigheter nødvendig for å kunne finne ut hvor ”skoen trykker” (Nilssen, 2010). Observasjon av elevene er ikke tilstrekkelig, siden det er nødvendig med et innblikk i elevenes språklige og kognitive fungering også. En god kartlegging med bruk av riktige verktøy er en kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen (Lyster S.-A. H., 2012). Skolene bruker screeningtester og dette er gjerne kvantitative tester normert for bruk på hele klasser. Lesetestene gir en oversikt over de ulike nivåene av leseferdigheter elevene i en klasse

befinner seg på (Refsahl, 2012). ”IL-basis” (Frost & Nilsen 1999), Carlstens lese- og skriveprøver og ”Kartlegging av leseferdighet” fra Læringscenteret, er mye brukt i skoleverket. ”Språk 6-16” (Ottem & Frost 2005) kan i tillegg gi informasjon om en elevs språklige og kognitive forutsetninger (Lyster S.-A. H., 2012). Det er imidlertid begrenset hvilke utredninger lærerne kan gjøre på egen hånd. Det er derfor nødvendig å be PPT om hjelp når en ønsker ytterligere utredning av en elevs vansker (Refsahl, 2012). Screeningstestene skolen tar, er imidlertid et viktig grunnlag for en eventuell videre utredning av PPT (Lie B. , 2007). Screeningstestene for lesing kan gi informasjon om elevens avkodningsferdigheter (Lyster S.-A. H., 2012). Det er likevel ikke en selvfølge at all type kartlegging gir oss et riktig bilde av elevens lese- og skriveferdigheter. Det hevdes at mange av testene som brukes innen spesialpedagogikken har svært lav reliabilitet og målsikkerhet (Høien & Lundberg, 2012). Informantenes syn på at skolene må ta et antall kartleggingstester som en del av forarbeidet før en henvisning til PPT er som følger:

Personlig synes jeg antallet tester vi må ta er greit. Det må til. Når det kommer i tillegg til mange andre oppgaver til kontaktlærerne, og det i tillegg etter 9 måneder kommer forespørsler om å ta mer, synes enkelte det er nok (informant A).

Det er passe mengde tester vi må ta (informant C).

Antallet kartlegginger er i utgangspunktet ok. ”6-16 og Carlsten er fryktelig grovmasket, Carlsten er lite pålitelig da.(informant B).

Alle informantene mener at malen som brukes for pedagogisk rapport ikke fungerer rent teknisk. To av informantene synes også den innholdsmessig er for dårlig bygd opp og at det derfor er lett å gjenta seg selv når en skriver rapporten. Informantene mener det er mye arbeid med disse rapportene og at mange lærere strever med å skrive dem. En informant uttrykker at hun kan tenke seg at en venter med å skrive pedagogisk rapport, til saken igangsettes av PPT. Dette for å unngå å måtte skrive rapport to ganger, på grunn av at ventetiden før oppstart av saken har gjort at den pedagogiske rapporten er for gammel til å kunne brukes. Skolemyndighetene anbefaler at skolene skriver pedagogisk rapport, og sier at dette er viktig for at PPT skal kunne gjøre et godt arbeid. Det påpekes imidlertid at pedagogisk rapport i mange tilfeller mangler og at de ofte innholdsmessig er mangelfulle.

Undersøkelser viser at skolenes normerte screeninger er et viktig grunnlag for PPT sine utredninger, selv om disse ikke nødvendigvis gir oss et helt riktig bilde av elevenes fungering. Alle informantene synes det er rimelig at skolen må ta disse kartleggingene, før de henviser elever til PPT. En av informantene uttrykker imidlertid sterk tvil til screeningstestenes pålitelighet.

PPT sine kartlegginger

”Rett til læring” (NOU, 2009:18) sier at konklusjonen av vurderingen av PPT, er at utredningskompetansen generelt er høy. Likevel har enkelte forskere uttrykt tvil til PPT sine konklusjoner i forbindelse med testing av elever. Det hevdes at ansatte i PPT bruker ulike normer ved evnetesting og at dette kan lede til vidt forskjellige resultater. Enkelte trekker også frem at rådgivere i PPT tolker resultater av tester på forskjellige måter (Birkemo, 2009). Kunnskap om metodiske grunnprinsipper er nødvendig for at utrederen skal vite hvordan en sak skal utredes. Vurderingen som gjøres må bygge på metodiske standarder der alle relevante opplysninger tas med (Tranøy, 2008). Når rådgiveren skal vurdere årsaken til en elevs faglige vansker, må han/hun undersøke om vanskene kan skyldes læringsmiljøet, eller om vanskene skyldes manglende forutsetninger for aldersadekvat læring (Tranøy, 2008). Diagnostiske lestester på individnivå skal si noe om enkeltelevens sterke og svake sider og blir et viktig grunnlag for å utvikle tiltak tilpasset den enkelte eleven (Høien & Lundberg, 2012).

I kommunen studien ble utført, er det PPT som tar individuelle lesekartlegginger. For å hjelpe en person med lesevansker, er det viktig å få en oversikt over problemet, kartlegge og finne ut hvor store vanskene er (Refsahl, 2012). Når lesevansker skal kartlegges, er det også nødvendig å se mennesket i samspill med omgivelsene. Resultatene av grundig diagnostisering gir en god pekepinn på hvilke tiltak som bør iverksettes (Høien & Lundberg, 2012). PPT i kommunen denne studien omfatter, starter opp en utredning av lese- og skrivevansker med en oppstartssamtale med foreldre. Denne samtalen, sammen med pedagogisk rapport og to eller flere screeninger fra skolen, er utgangspunktet for PPT sin vurdering av hva som skal gjøres videre. Logos (Høien T. , 2005) er en test som gir et godt utgangspunkt for å utarbeide tilpassede tiltak for lesesvake elever (Tønnesen, Bru, & Heiervang, 2008). Dersom en ser at eleven sannsynligvis kun har vansker innenfor språk/lesing og skriving, tar PPT denne diagnostiske leseprøven og en diktat. Informantene uttrykker seg slik om PPT sine kartlegginger av elever med lese-og skrivevansker og konklusjonene som trekkes fra dem:

Stort sett blir det kartlagt veldig godt fra PPT. Kartleggingene dere gjør har også blitt mye grundigere og bedre etter hvert. Det blir en veldig kunstig situasjon når elevene skal testes av folk de ikke kjenner (informant A).

Konklusjonen er nok riktig... Testsituasjonen gjør jo sitt da. Vi savner mer dynamisk kartlegging. Nei, kartleggingen kan bli litt tynn, for vi lurer jo ofte på om det kan være språkvansker også, vi må se etter flere årsaker til vanskene. Den logosen, den virker rimelig grei. Men den er veldig teknisk (informant B) .

Ja, jeg synes at konklusjonene og vurderingsgrunnlaget er kvalitetsmessig godt nok (informant C).

Som nevnt foran vurderes PPT sin generelle utredningskompetanse som høy. Likevel har PPT møtt kritikk fra forskere på at ansatte i PPT ikke alltid bruker de standardiserte testene på riktig måte, slik at resultatene ikke alltid er til å stole på. Noen forskere mener også at tester innen spesialpedagogikken generelt lider under lav målsikkerhet. Informant A og C gir uttrykk for at de synes PPT gjør et kvalitetsmessig godt arbeid i utredningsarbeidet av lese- og skrivevansker, og alle informantene sier de tror PPT sine konklusjoner etter kartlegginger av lese- og skrivevansker er riktige. Informant B uttrykker likevel noe tvil til at PPT alltid konkluderer riktig. Hun mener den diagnostiske testen logos er for teknisk og sier at kartleggingen er for tynn. Hun antyder også at PPT ikke alltid klarer å skille spesifikke språkvansker fra dysleksi med sine kartlegginger. Informant B uttrykker således både tro og tvil til at PP konkluderer riktig i disse sakene. Informant A mener tydelig at PPT sine kartlegginger av lese- og skrivevansker er blitt grundigere, men antyder samtidig at testsituasjonen er unaturlig og at dette kan virke negativt inn på resultatet. Informant C gir uttrykk for at hun er fornøyd med kvaliteten på PPT sine utredninger og har tiltro til at konklusjonene er riktige.

Oppsummering forarbeid

Myndighetene anbefaler at skolene skriver en pedagogisk rapport og legger ved en henvisning til PPT. Det påpekes imidlertid at disse ofte mangler helt eller er mangelfulle i innhold.

Informantene anerkjenner behovet for en slik rapport, men strever med malen for pedagogisk rapport. Den fungerer dårlig teknisk og er heller ikke godt oppbygd innholdsmessig, i følge informantene. Undersøkelser viser at skolens screeningstester bidrar til å kvalitetssikre lese- og skriveopplæringen, selv om ikke alle pedagogiske tester har høy målsikkerhet. Informantene synes at antallet kartlegginger de må ta er passe, men en informant er imidlertid sterkt kritisk til testen pålitelighet. PPT sin utredningskompetanse er vurdert som høy mens enkelte forskere mener at rådgivere bruker kartleggingsverktøy forskjellig, og at dette påvirker resultatene. Informantene er noe delt i sine betraktninger av PPT sin utredningskompetanse. De sier på en side at arbeidet som gjøres er grundig og at konklusjonene nok er riktig. Samtidig uttrykkes det også noe tvil til testene som brukes og det påpekes også at testsituasjonen er kunstig og at dette ikke er heldig for resultatet av testingen.

Tiltak

Opplæringsloven, § 1-3, fastslår at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er dette vi mener med prinsippet om tilpasset opplæring. Enhver læringsvanske kan oppstå som et komplekst samspill av en rekke

faktorer, både miljømessige og knyttet til barnet selv (Vogt, 2010). Uansett årsak til vanskene skal skolen så langt det er mulig forsøke å tilrettelegge for den enkelte innenfor det ordinære undervisningstilbudet (Tangen, 2008). Når skolen oppdager at en elev har sen progresjon når det gjelder lesing og skriving, plikter skolen derfor å sette inn tiltak for å hjelpe eleven innenfor skolens ordinære opplæringstilbud. Dersom disse tiltakene ikke gir ønsket effekt, bør skolen vurdere å henvise til PPT for videre utredning (Nilsen V. , 2010). PPT kan bidra til å utvikle kompensatoriske tiltak. Det er av og til nødvendig med alternative innlæringsmåter der elevens svakhet innenfor lesing omgås (Lyster S.-A. H., 2011). Andre tiltak skal bidra til å øve opp elevens lese-og skriveferdigheter på lengre sikt (Høien & Lundberg, 2012). Tiltakene kan organiseres innenfor skolens ordinære undervisningstilbud, eller som spesialundervisning.

PPT sine forslag til tiltak

De blir veldig generelle. Det kan være vanskelig å bruke tiltakene for de med ressurser, fordi tiltakene er litt vage (Informant A)

Tiltakene blir for generelle (Informant B)

Dere hadde kanskje ikke så mye tiltak å komme med den gangen (les før). Jeg er veldig fornøyd med endringen. Tiltakene er blitt enda bedre den siste tiden (Informant C)

Videre utdyper de:

Dere kan mye om lese-og skrivevansker, men hvilke konsekvenser det har for klasseromsundervisningen, skulle vi fått mer på. Da hadde det blitt mer riktige tiltak. De fleste følger det ikke midler med, så det avhenger i hvert enkelt tilfelle hvordan tiltak fra PPT kan følges opp. Vi burde hatt mer tid til å diskutere den enkelte unges tiltak. Praktiske råd kunne vært presentert litt nøyere i tilbakemeldingsmøtene (Informant A).

Noen av tiltakene er vanskelig å gjennomføre når du er alene i hel klasse. Lærerne kunne nok tenkt seg mer tid med dere til å diskutere tiltakene i praksis. Mer skreddersydde tiltak. Større tilfang på metoder. Lese kursene er best for de med rusk i maskineriet, mens dyslektikerne trenger mer jevn oppfølging. Dyslektikerne greier ikke disse intensive kortkursene (Informant B).

Metodene kunne vært gått gjennom nøyere. Det er effekt på alle egentlig, men de med dysleksi tar lengre tid. De i gråsonen har mer fremgang ved lese kurs. (Informant C).

Bruk av digitale hjelpemidler er gjerne aktuelt i arbeidet med lese- og skrivevansker. To av informantene uttrykte meninger om PPT sine bidrag på dette området:

Vi kunne hatt bedre opplæring i bruk av de tekniske hjelpemidlene. Lydbøker virker ikke på alle elever (Informant A).

Aski Raski er veldig målbar, og det virker. Bruke mer tid på å forklare programvare, hva som er viktig med den og den programvaren. Hva som er bra. (Informant C)

Om PPT sitt bidrag innenfor forebyggende tiltak, sier informantene følgende:

Dere er ikke inn i forebygging i det hele tatt. Men vi har jo kompetanse selv på det (Informant A).

Vi har ikke savnet PPT så veldig i forebyggingsarbeidet (Informant B).

Jeg føler ikke at vi savner dere i forebyggingsarbeidet. Lærerne har god kompetanse på dette området (Informant C).

Informantene er noe delt i synet på PPT sine forslag til tiltak. Informantene A og B mener tiltakene er for generelle, for vage. Informant C er fornøyd, men kunne tenke seg grundigere gjennomgang av ulike metoder PPT foreslår. Informant A og B utdyper videre at tiltakene PPT foreslår er vanskelig å gjennomføre i hel klasse og ønsker seg praktiske råd om hvordan en anvender ulike metoder i hel klasse. Informant A ønsker seg også opplæring i bruk av digitale hjelpemidler og påpeker at lydbøker ikke alltid passer for dyslektikere. Informant C ønsker mer innsikt i hva som finnes av programvare for å hjelpe elever med lesevansker og hva som egner seg til den enkelte elev. Informantene B og C trekker frem at intensive lesekurs er mest effektivt for elever med moderate lesevansker. Alle informantene sier PPT ikke er inne i forhold til forebygging (tidlig innsats) i forhold til lese- og skrivevansker, men de ser heller ikke behovet for det.

De fleste barn lærer å lese, uansett hvilken metode en bruker (Lyster S.-A. H., 1998). En del elever utvikler likevel opp gjennom barnetrinnet betydelige lesevansker, selv om de har fått god begynneropplæring i lesing (Høien & Lundberg, 2012). Direkte arbeid med avkodningen er det sannsynligvis best å gjøre atskilt fra annen fagopplæring og med tett oppfølging av lærer (Refsahl, 2012). Dyslektikere sliter med rettskriving og med å formulere seg godt skriftlig og organisere en tekst på en god måte. De trenger derfor mye direkte veiledning og mye tid til sin læring (Høien & Lundberg, 2012). Bruk av gode metoder er viktig. Grundig opplæring i hvordan skriftspråket er bygd opp er nyttig (Lyster S.-A. H., 2011). Dyslektikere kan ha god effekt av et intensivt undervisningsopplegg for lesing med fem timer per uke over et tidsrom på 16 uker (Torgesen, 2005). Dette forutsetter et samtidig arbeid med begreper og forståelsesstrategier (Nation, 2005). Annen forskning har også vist at en kan oppnå umiddelbar effekt av intensive lesekurs for lesesvake elever i små grupper. Det er imidlertid viktig at elevene ivaretas godt over tid og ikke bare over en periode (Frost, 2010).

IKT kan brukes til å utvikle lese- og skriveferdigheter og til å kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter (Utgård & Kausrud, 2011). Det finnes en rekke gode dataprogrammer som kan brukes i undervisningen av lesesvake elever (Lyster S.-A. H., 2011). Dagens digitale hjelpemidler er åpne og svært fleksible, slik at bruk av IKT i lese- og skriveopplæringen åpner for mange ulike metodiske tilnærminger (Utgård & Kausrud, 2011). En undersøkelse viser imidlertid at lærere i Trøndelag har liten kunnskap om tekniske

hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker (Landmark & Refsahl, 2009). Forskning viser at 46 % av PP-kontorene i landet er involvert i kompetansebygging av lærere når det gjelder bruk av IKT i forbindelse med lese- og skrivevansker, mens 23 % av PP-kontorene veileder i bruk av lydbøker (Svestad, 2010). PPT er viktig i arbeidet med kompetanseheving i skolen forbindelse med forebygging av vansker (Statped, 2012).

Den som utarbeider tiltak bør kjenne til læringsmiljøet, læreren og elevene, at tiltakene må ses i lys av læringsmiljøet på skolen og i klasserommet, og at eleven og læringsmiljøet gjensidig påvirker hverandre. Studier viser at intensive lesekurs kan fungere også for dyslektikere, men at det er viktig at disse elevene ivaretas godt over et langt perspektiv. Forskning viser også at IKT kan være svært nyttige hjelpemidler, både kompensatorisk og til å utvikle bedre ferdigheter innen lesing og skriving. PPT er heller ikke alltid involvert i kompetanseheving av lærere innenfor dette feltet. PPT har også en viktig veiledningsfunksjon i arbeidet med forebygging av vansker hos elever.

Skolens gjennomføring av tiltak PPT foreslår

Informantene har følgende syn på skolens evne til å gjennomføre tiltak PPT foreslår:

Informant A sier:

Jeg tror vi kunne blitt enda flinkere til å sette i gang kurs, ulike lesetreningsopplegg og ikke minst bruk av pc. Begynne tidlig og gi dem opplæring i bruk av pc som skriveredskap. Vi har litt å gå på i forhold til å plukke ut de som trenger lesekurs mest og gi dem det.

Vi kunne ha jobbet mye mer med de minste

Vi ender lett opp med å kjøre samme tiltakene på alle, og det blir jo feil.

En kan ha tiltakene i bakhodet, men når du kommer ned til klassen, kan det være ting ved den, for eksempel miljøet som gjør at du ikke klarer å hente frem prinsippene. Vi ser at de vi snakker om nå burde vi brukt mest tid på, men det er andre elever med relasjonsvansker vi bruker mest tid på.

Det er en styrke i de klassene der kontaktlærer har de fleste timene. Da klarer de å ivareta alle elevene

Hvilke tiltak de kan få avhenger av mulighetene som til enhver tid finnes. På noen trinn er det mer sykmeldinger og vikarbruk. Vikaren klarer ikke å sette seg inn i alle behov. Er det en eller to lærere i klassen, spiller inn. Skolekulturen har mye å si.

Det er ikke alltid lett å få med alle lærerne på tiltakene. Det er nok noen som er mer engasjert enn andre. Ofte blir leksene krympet, men jeg vet ikke om leksene blir tilrettelagt.

Vi opplever at mange elever ikke vil være i klasserommet, men i gruppe, for der opplever de mestring. De som har enkeltvedtak er sikret et tilbud over tid.

Informant B sier:

Noen tiltak kan være greie å gjennomføre for meg, for jeg kan dette her, men for en lærer kan det være vanskelig. Det kommer an på hvilket fokus du har på lesing. Lærere er forskjellige de også.

Vi har en ressurs hvor lærerne kan lage kurs på sitt trinn for alle elevene, så jeg veileder lærerne på dette. Deretter nivådeles de. Tiltakene blir så gjennomført i små grupper. Elevene generelt trives på gruppe.

Når det blir mange enkeltvedtak, mister vi fleksibiliteten i systemet.

Lærerne klarer å lage enkle øvingsopplegg til heimebruk. Jeg har inntrykk at ut over dette, venter de på at jeg skal arrangere lesekurs.

Vi har vært heldig nå da og det er relativt bra med ressurser for de minste. Vi setter inn tiltak tidlig.

Informant C sier:

Lærerne kommer til kort i klasserommet med elevene som sliter. Tiltakene fra sakkyndig vurdering (les spesialundervisning) blir brukt mest i små grupper. Enkeltelever og små grupper. Inntrykket mitt er at de synes det er veldig greit å være på gruppe, for da får de mer ro, får til å konsentrere seg og får mer oppmerksomhet fra lærer. Elevene med spesialundervisning får et bra tilbud. De elevene som er i gråsonen får ikke et godt nok tilbud.

Jeg har ikke helt kontroll på hvilke tiltak lærerne bruker. Jeg må stole på at de gjør det de skal.

En elev har fått lesekurs i vinter. Jeg skulle ønske at vi kunne satset mer. Ressursene i vinter har gått til elever med andre typer vansker i forhold til bruk av personell.

Jeg føler ikke at vi har lyktes helt med forebyggingsarbeidet. Det har vært nedskjæringer

Jeg vet ikke om vi klarer å få med oss alle (les lærerne). Det er nok noen som er mer engasjert enn andre ja.

Alle informantene uttrykker at lærerne ikke klarer å gjennomføre tiltakene i hel klasse.

Informantene A og C sier at elevene med IOP et sikret et godt tilbud, mens de i gråsonen får dårlig tilrettelegging. Informant C sier det ikke er ressurser til lesekurs innenfor det ordinære tilbudet og at hun ikke har innsikt i hvilke tiltak lærerne bruker i ordinær undervisning. Informant B sier skolen gjennomfører lesekurs i mindre grupper innenfor det ordinære tilbudet, og at dette fungerer godt. Hun sier imidlertid at dette virket litt som en ”sovepute” for klasselærerne. Hun sier også at for mange enkeltvedtak ødelegger for skolens fleksibilitet til å sette i verk tiltak for alle som trenger det. Alle informantene uttrykker at elevene gjerne vil på gruppe. Alle informantene gir også uttrykk for at ikke alle lærerne er like engasjerte når det gjelder å sette i gang tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Mens informantene A og C sier de ikke har lyktes helt med forebyggende tiltak uttrykker informant B at dette går bra.

Lærerens innsikt i barns normale lese- og skriveutvikling er lærerens viktigste pedagogiske verktøy, også når det gjelder barn som strever med å tilegne seg gode ferdigheter innenfor lesing og skriving (Lyster S.-A. H., 2011). Det er svært viktig at læreren får praktisk trening i å undervise elever med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). Godt forarbeid er viktig for å kunne gjennomføre god leseundervisning. Dette for å kunne sette seg inn i elevenes ressurser og dermed utnytte de ressursene som finnes. Utredninger og samtaler med elevene det gjelder, åpner for evaluering og justering av tiltakene (Refsahl, 2012).

Tidligere erfaringer har vist at det kan være en utfordring å få til løpende kontakt mellom spesialpedagog og klasselærer i en travel hverdag (Aga, 1990). Det kan altså være vanskelig for en koordinator å ha god oversikt over alle tiltak som gjennomføres ut i klassene. Intensive lesekurs med varierte øvelser tilpasset den enkelte eleven, er et tiltak forskning viser kan ha effekt hos elever med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). Svendgård (2004) mener at dersom skolene ble flinkere til å skille ut de elevene som virkelig har store lese- og skrivevansker fra de med moderate vansker, ville en tidligere kunne gi bedre tilpasninger for den enkelte. Unge uerfarne lærere synes særlig dette er vanskelig det første året som lærere (Arfwedson & Arfwedson, 1983). Mange pedagoger gjør liten bruk av de mulighetene som finnes i digitale hjelpemidler i lese- og skriveopplæringen, til tross for at mange barn har tilgang til datamaskin (Utgård & Kausrud, 2011).

Dersom elevene selv opplever at de i liten grad får tilfredsstilt sitt behov for opplæring i ordinær undervisning, oppstår også et *ønske* om å slippe ordinær undervisning (Nergaard, 2007). Forskning viser at elever med lesevansker får best hjelp i små grupper eller i en-til-en undervisning. Slike tiltak bør settes inn allerede i 2 trinn (Gersten, 2009). Forskning viser imidlertid at hvis det blir for mange enkeltvedtak på en skole, bindes ressursene opp på enkeltelever slik at noe av handlingsrommet til å tilpasse innenfor ordinært tilbud faller bort. (Hadri, 2009). Tidlig innsats for å forebygge at elever som viser vansker innenfor lesing og regning utvikler lærevansker, ble en lovfestet plikt for grunnskolen i 2008 og lagt under opplæringslovens § 1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) Elever på 1-4 trinn skal få ekstra oppfølging i forhold til lesing og regning. Tilbudet som gis er ikke en individuell rettighet, slik at skolen kan gjennomføre mange ulike tiltak, uten å kople inn PPT eller skrive enkeltvedtak (Nilsen V. , 2010).

Forskning viser at den enkelte lærers kompetanse er det viktigste verktøyet for å kunne sette i verk gode tiltak. Praktisk trening i slik undervisning er derfor viktig. Lovverket sier at tidlig innsats for å forebygge lese- og skrivevansker er skolens plikt. Lesekurs med varierte øvelser tilpasset den enkelte anbefales av forskere. Forskning viser at intensivt arbeid i små grupper kan egne seg også for elever med dysleksi, men at elevene må ivaretas godt over tid for å lykkes på skolen. Undersøkelser viser at for mange enkeltvedtak på en skole, ødelegger for fleksibiliteten og binder opp store ressurser. Tidlig innsats for å avhjelpe lese- og skrivevansker er skolens plikt. Skolene skal ha midler til å gjennomføre ulike tiltak på 1-4 trinn, uten å kople inn PPT eller skrive enkeltvedtak.

Oppsummering tiltak

To informanter mener tiltakene PPT foreslår er for generelle, mens en informant er fornøyd med de tiltak PPT foreslår. Forskning påpeker at den som utarbeider tiltak må ta elevenes forutsetninger og hele læringsmiljøet i betraktning. To informanter ønsker mer veiledning i bruk av praktiske metoder og to informanter mener lesekurs er best for elever med moderate vansker. Forskning anbefaler bruk av lesekurs med varierte øvelser. En informant ønsker at PPT driver opplæring i bruk av IKT på skolen, mens en annen informant ønsker mer informasjon om hvilke dataprogrammer som er egnet å bruke. Forskning fremhever IKT som svært nyttig, men viser at det er lite kompetanse på dette området ute i skolene og at PPT ikke veileder på dette området i mange kommuner. Alle informantene mener skolene behersker arbeidet med forebygging av vansker og sier de ikke savner PPT her. Fagmiljøet sier PPT er en viktig samarbeidspart i skolens forebyggingsarbeide.

To informanter sier skolen gir elever med IOP et godt tilbud i mindre grupper, mens elever i ”gråsonen” i hel klasse, ikke får et godt nok tilbud. Alle informantene sier elevene generelt er positive til å arbeide i mindre grupper. Forskning viser at arbeidet med lesevansker best kan gjøres i mindre grupper, eller en-til-en. En informant sier at for mange enkeltvedtak ødelegger for skolens muligheter til å gi alle gode tiltak som er i samsvar med forskning. To informanter sier skolen ikke arbeider godt nok forebyggende. En informant sier dette arbeidet fungerer godt. Lovverket sier skolene plikter å arbeide forebyggende og at tidlig innsats i forhold til ferdigheter innen lesing og skriving er et satsingsområde. PPT kan bidra med veiledning av lærere i dette arbeidet.

Kapittel 5. Drøfting

Samarbeid

Analysen av datamaterialet viser at koordinatorene mener at dersom rådgiverne fra PPT bruker mer tid på skolene, vil færre bli henvist PPT og tiltakene PPT foreslår bli mer treffsikre. Forskningen støtter disse synspunktene. Undersøkelser viser at ventetiden i PPT er lang og at elever derfor må vente lenge på de riktige tiltakene. Informantene mener skolen raskere kan skille ut de elevene som kun trenger bedre tilrettelegginger innenfor de ordinære ressursene på skolen, og tidlig gi dem riktige tiltak, dersom rådgiverne fra PPT får bedre innsikt i læringsmiljøet på skolen. Elever med moderate lese- og skrivevansker vil da slippe å stå på venteliste hos PPT, og samtidig unngår en at mange av disse elevene senere må ha spesialundervisning på grunn av at "ubehandlede" lesevansker over tid har ført til sekundære og mer omfattende vansker. Riktig tilrettelegging i tide kan avverge behovet for spesialundervisning senere (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). PPT vil også kunne foreslå mer treffsikre tiltak for elevene med *størst* vansker. PPT vil sammen med lærerne kunne finne riktige kompensatoriske tiltak til bruk i lesetunge fag og utvikle øvelser til opptreningen av lese- og skriveferdighetene i spesialundervisningen.

Datamaterialet viser at koordinatorene mener det brukes for mye fagspråk og at foreldrene får for mye informasjon i disse møtene. Det fremkommer også at elevene selv sannsynligvis får for lite informasjon om hva deres lese- og skrivevansker i praksis betyr for dem. Forskning påpeker betydningen av å gi riktig informasjon og å tilpasse språket etter hvem en snakker med. Undersøkelser viser også at det er svært viktig at elevene selv involveres i egen læring. Min egen erfaring er at PPT over lang tid har vært for opptatt av detaljene i kartleggingsresultatene. Dette fører til bruk av mange fagtermer når resultatene presenteres. Mye bruk av fagspråk skaper avstand mellom rådgiverne og samarbeidspartnerne, slik at et fruktbart samarbeid der alle partene bidrar til å finne løsninger, blir vanskelig. Foreldre og elever har sannsynligvis større behov for å bruke tid på å diskutere konsekvensene av vanskene og finne helt konkrete tiltak som kan settes i verk, enn å høre om prosentiler og standardavvik. Det er altså viktig at både foreldre og elever blir en aktiv del i hele prosessen med å finne riktige tiltak. I kommunen studien omfatter, har PPT faste møter med skolen og foreldrene *kun* i enkeltsaker der eleven har spesialundervisning. Det er unntaksvis at elever med kun dysleksi eller andre lese- og skrivevansker tilrås spesialundervisning, siden det er en forventning om at skolene skal klare å ivareta denne gruppen innenfor ordinær tilbud. Dersom PPT og skolen sammen

følger elevene med tiltak over tid og justerer tiltakene når det er behov for det, vil lærerne lettere få tilgang til riktige øvelser. Foreldre vil også kunne bidra i større grad enn det de gjør i dag.

Forarbeid

Forskning sier at myndighetene anbefaler at skolene skriver en pedagogisk rapport ved en henvisning til PPT. Undersøkelser viser at disse rapportene ofte er mangelfulle, eller at de mangler helt. Datamaterialet forteller at lærerne i utgangspunktet er positive til å skrive pedagogisk rapport, men at de teknisk strever med malen for pedagogisk rapport, og at de ikke er fornøyd med malens innholdsmessige oppbygning heller. Tettere kontakt mellom PPT og skolen vil gi bedre anledninger til å ta opp ulike utfordringer i forbindelse med forarbeidet til kartleggingene som gjøres. Et godt samarbeid kan fremme engasjementet til begge parter, slik at den enkelte vil arbeide mer konstruktivt og målrettet for å løse praktiske problemer.

En av informantene uttrykker sterk tvil til screeningstestene og de individuelle testenes pålitelighet. Enkelte forskere mener også pedagogiske tester kan være lite målsikre. Screeningstestene er et viktig utgangspunkt for skolen og PPT når tiltak skal utvikles, selv om de skulle være lite treffsikre. Disse prøvene er ikke diagnostiske, men gir oss en viktig pekepinn på hvor den enkelte eleven befinner seg i forhold til resten av klassen. Således kan tiltak raskt prøves ut, i stedet for at saken sette på vent. Den enkelte lærer vil raskt se om resultatet av screeningen stemmer med hans/hennes generelle inntrykk av eleven. Læreren vil også fort se om tiltakene fungerer, eller om en bør prøve noe annet. Forskning viser at de individuelle testene PPT bruker, er svært viktig for å utvikle tilpassede tiltak for den enkelte eleven, spesielt dersom eleven har større vansker. Resultatene skal vise hvilke sterke sider eleven har som kan utnyttes, og hvilke svakheter en må kompensere for eller trene opp. Testene må alltid ses i en større sammenheng og sammenholdes med annen kunnskap en har om personen som kartlegges.

Tiltak

Forskning sier at når en skal utvikle riktige tiltak, er det viktig å gjøre grundige kartlegginger. Datamaterialet viser at to informanter oppfatter PPT sine forslag til tiltak som for generelle og for vage. Den tredje informanten er mer fornøyd med tiltakene PPT foreslår. Dette kan tyde på at kvaliteten på tiltakene varierer etter hvor stor kompetanse

rådgiveren har på området. Med bedre opplæring av PP-rådgivere innen lese- og skrivevansker, vil tiltakene bli jevnt bedre, uten for utstrakt bruk av generelle tiltak.

Informantene sier lærerne kommer til kort når det gjelder opplæring av elever med utfordringer innen lesing skrijving, og at de ønsker mer veiledning i bruk av praktiske metoder i undervisningen. Forskning viser at lesekurs med varierte øvelser tilpasset den enkelte er effektivt, og at undervisning en-til-en, eller i liten gruppe er best for elevene. Noen skoler har et system med flere lesekurs på ulike nivåer gjennom året, mens andre skoler sjelden gjennomfører slike kurs. Kvaliteten på disse kursene kan variere, og det kan ha sammenheng med hvordan ledelsen på de enkelte skolene planlegger og disponerer sine ressurser, hvor bevisst rektor er på problemstillingene rundt lese- og skrivevansker. Samtidig er rektorene avhengig av enkeltpersoner med kompetanse og som er engasjert i dette fagfeltet. Forskning påpeker at lærerens kompetanse er vel så viktig som organiseringen av tilbudet. At alle informantene uttrykker at lærerne synes det er vanskelig å gjennomføre tiltak, kan indikere at lærernes kompetanse kunne vært bedre. Tiltakene PPT foreslår er heller ikke nødvendigvis tilpasset skolens organisering, slik at de kan være vanskelig å gjennomføre. Informant A og C oppgir at innenfor gruppen med lese- og skrivevansker, får bare elever med IOP et tilstrekkelig godt tilbud. Alle informantene oppgir at elevene er svært positive til å få undervisning i mindre gruppe. Informant A uttrykker til og med at mange elever ikke vil være i hel klasse i lese- og skriveopplæringen. En del elever synes sannsynligvis ikke de får tilstrekkelig utbytte av undervisningen i hel klasse, men får likevel ikke et tilbud i en mindre gruppe. Disse elevene kan stå i fare for å falle utenfor. Informant B oppgir at skolen gjennomfører mange lesekurs på ulike nivåer. Hun sier at for mange enkeltvedtak ødelegger skolens muligheter for å gi alle elever som trenger det lesekurs. Det kan altså synes som at skolene informant A og C representerer, kun klarer å gi et godt tilbud, *dersom* PPT anbefaler spesialundervisning, mens skolen informant B representerer, klarer å gi alle elever et godt tilbud, *såfremt* PPT ikke anbefaler spesialundervisning til for mange elever. Disse funnene er i overensstemmelse med tidligere forskning som påpeker at for mange enkeltvedtak binder opp mye ressurser og fratår skolene handlingsrom.

Forskning sier at bruk av IKT i skolen kan være svært nyttig, både kompensatorisk og til å øve opp bedre lese- og skriveferdigheter. Forskningen forteller videre at det er lite kompetanse på området i skolene og at PPT bare delvis prioriterer å veilede skolene i bruk av IKT. En informant ønsker at PPT skal drive opplæring av lærere innen bruk av IKT i

leseopplæringen. Skal dette gjøres, må ansatte i PPT med et slikt ansvar få grundig opplæring og jevnlig oppdatering av slik kunnskap. En person som ikke har spesiell erfaring eller interesse for IKT, vegrer seg gjerne for å ta et slikt arbeide og tidspress på jobben kan lett føre til at arbeidet med å sette seg inn i dette fagfeltet blir utsatt. Det må derfor defineres hvem som eventuelt skal ha et slikt ansvar og settes av tid og ressurser til å gjennomføre det.

Alle informantene opplyser at PPT ikke er inn sammen med dem i det forebyggende arbeidet. De sier også at de ikke savner PPT på dette området og at de har tilstrekkelig kompetanse selv. Samtidig uttrykker informantene A og C at de ikke er fornøyd med det forebyggende arbeidet skolen gjør. Alle informantene uttrykker at lærerne generelt kommer til kort med tilrettelegging for de med lesevansker i klasserommet. Det kan være grunn til å spørre om ikke PPT burde vært inne i det forebyggende arbeidet likevel. Et samarbeid med PPT anbefales også på dette området.

Forskningen viser at uerfarne lærere sliter med å lede klassen på en god måte. Informant A sier vikarbruk også virker inn på kvaliteten på undervisningen. Enkelte klasser der den faste læreren ofte er sykmeldt og ulike vikarer er innom for kortere perioder, kan således komme uheldig ut og oppleve lite kontinuitet i det faglige arbeidet. En risikerer altså at enkelte klasser er ”uheldige” med læreren de får og at tilfeldigheter som sykmeldinger og vikarbruk kan føre til at elever med lese- og skrivevansker får et dårligere tilbud enn det de har krav på. Kunnskapsløftet påpeker at alle elever skal få et likeverdig utdanningstilbud, uansett hvilken klasse en kommer i (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kapittel 6. Oppsummering og refleksjoner

Oppsummering

Denne studien har satt fokus på samarbeidet mellom PPT og tre ulike skoler i saker som angår elever med lese- og skrivevansker. Jeg har ønsket å få frem om koordinatorene mener PPT gjør godt nok utredningsarbeid i disse sakene, om tiltakene PPT foreslår er nyttige og gjennomførbare. Jeg har også ønsket å få frem om koordinatorene mener skolene har god evne til å gjennomføre tiltak PPT foreslår. Problemstillingen har vært følgende: *”Hvordan opplever tre spesialpedagogiske koordinatorene samarbeidet med PPT og tiltak fra PPT i saker som angår lese- og skrivevansker?”*.

Det fremkommer at koordinatorene mener mye ville endret seg til det positive, dersom PPT brukte mer tid ute på skolene, ble mer kjent med lærere og elever og samarbeidet tettere med skolen om elevsakene. Forskning bekrefter at det er lite samarbeid mellom skolen og PPT i slike saker (Andestad, 2001) og at skolene i stor grad generelt har etterspurt et individrettet fokus fra PPT (Fylling & Handegård, 2009). Ønsket fra koordinatorene om et mer systemisk arbeid fra PPT, er i tråd med nasjonale føringer gjennom flere år (NOU, 2009:18). Med mer direkte kjennskap til elevene og deres utfordringer, mener koordinatorene PPT ikke vil være så avhengige av statiske tester og tiltakene vil bli mer treffsikre og nyttige. To koordinatorene opplever at tiltakene i sakkyndig vurdering ofte er for generelle, mens den tredje koordinatoren er godt fornøyd med tiltakene PPT foreslår. Det kan tyde på at kvaliteten hos PPT varierer. Forskning viser at PPT har et forbedringspotensial på sine tjenester (Anthun, 2002). Koordinatorene mener også mange henvisninger kan unngås ved at skolen og PPT, gjennom tettere samarbeid, finner gode praktiske tiltak der og da, fremfor at så mange saker henvises til PPT.

Koordinatorene mener PPT gir for mye informasjon i tilbakemeldingsmøtene og bruker for mye fagspråk i møtet med foreldre og lærere. Det er viktig å tilpasse sin språklige stil etter forholdene (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Koordinatorene ønsker mer fokus på å finne praktiske tiltak, gode metoder. En koordinator trekker frem at verken skolen eller PPT i stor nok grad informerer eleven om de praktiske konsekvenser lese- og skrivevansker medfører. Her har altså både PPT og skolen et forbedringspotensial. Forskning viser at lærere i Trøndelag har for liten kunnskap på bruk av IKT i undervisningen (Landmark & Refsahl, 2009). Koordinatorene ønsker at PPT driver opplæring i bruk av IKT og informerer mer om aktuell programvare til bruk i lese- og skriveopplæringen. Alle informantene sier PPT ikke er

med i forebyggingsarbeidet, men savner heller ikke PPT på dette området. Samtidig uttrykkes at skolene ikke lykkes godt nok i dette arbeidet. PPT har relevant kompetanse til å bidra med veiledning av lærere innen forebygging av vansker. Det er opp til både skolen og PPT å ta initiativ til at et samarbeid kommer i stand også her.

Denne studien avdekker at måten PPT har organisert arbeidet med saker som angår lese- og skrivevansker på, har noen uheldige sider. Når alle rådgiverne utreder saker fra alle skolene, kan dette gå ut over samarbeidet med lærerne og kvaliteten på arbeidet. Skolene får mange rådgivere å forholde seg til, og når en rådgiver skal utrede en sak, kjenner han/hun ofte ikke til skolens organisering av opplæringstilbudet, lærernes kompetanse eller ledelsens engasjement på området. Rådgiveren vil ofte ikke kunne følge saken over tid, bli kjent med elever og bidra til å evaluere og justere tiltakene når det er behov for det. Dersom elevene har spesialundervisning, vil skolens fastkontakt fra PPT følge saken gjennom drøftinger i ulike faste møter. Elever med dysleksi får imidlertid oftest ikke spesialundervisning. Lange ventelister i PPT har ført til organiseringer og arbeidsmåter som har gått ut over kvaliteten på arbeidet. Det systemiske perspektivet blir ofte utelatt. Ansatte i PPT har et ønske om å arbeide mer systemisk ute i skolene, men stort arbeidspress og lange ventelister har gjort at dette arbeidet har blitt nedprioritert. Når PPT utreder med hovedsakelig bruk av individuelle tester og bruker mye tid på skrivearbeid, blir det lite tid til å diskutere saker for fastkontaktene når de er ute på skolene. Dette fører kanskje til at mange rådgivere anbefaler skolen å henvise saker til PPT fremfor å ta seg tid til å diskutere dem, se på den systemiske siden av saken og kanskje løse saken der og da. Slik forsterkes problemet og ventelistene blir stadig lengre.

Refleksjoner

Denne studien avdekket at for å oppnå et bedre samarbeid mellom PPT og skolen, trengs en annen organisering av tjenesten. Det positive er at i løpet av den tiden som er gått fra jeg begynte med denne studien, *har* PPT i den aktuelle kommunen omorganisert seg. I dag er det ca. seks måneder siden omorganisering startet, og det vises allerede positive tegn. Tjenesten er organisert i fire nettverk. I hvert nettverk er det både kompetanse innenfor førskole grunnskole og videregående skole. Det er to faste dager i løpet av uken, der PPT er ute på skolene som tilhører nettverket hele dagen. På denne måten er PPT blitt godt kjent med ledelsen og lærerne på disse skolene og har nå større mulighet for å utvikle tiltak sammen lærerne, følge elevene over tid og evaluere tiltak underveis. Det er et håp at en slik organisering gir oss muligheter til å komme store problemer i forkjøpet, hjelpe elever tidligere

og unngå mange henvisninger til PPT. Vi ser allerede en tendens til at færre henvisninger kommer og PPT har en målsetning om å bli kvitt hele ventelisten i løpet av neste skoleår.

Et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom lærere vil kunne heve kompetansen og engasjementet til både lærerne og PP-rådgivere på området lese- og skrivevansker. Jeg håper at dersom PPT og skolen sammen klarer å utarbeide bedre tiltak som fungerer i hel klasse, vil behovet for ta ut enkeltelever eller å organisere lesetrening i små grupper avta. Kanskje PPT også kan få snudd trenden med et stadig økende antall enkeltvedtak oppover i klassetrinnene. Med færre enkeltvedtak vil ikke skolenes ressurser bindes opp i like stor grad, slik at de får større handlingsrom til å forebygge vansker og følge opp elever som sliter i det daglige. Lykkes vi med dette, vil flere elever føle at de mestrer skolen og få en positiv selvoppfatning i forhold til de ulike skolefagene. Flere vil oppleve at skolen gir mening og at de blir motiverte for innsats. Målet må være at færrest mulig ”faller av lasset” underveis og finner sin plass i arbeidslivet. Dette er både den enkelte og samfunnet tjent med.

Bibliografi

Aga, E. (1990). *Lese- og skrivevansker. Forebygging og spesialpedagogiske tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andestad, T. (1999, August). Hvilken hjelp ønsker lærere og skoler fra PPT? *Spesialpedagogikk*, ss. 3-8.

Andestad, T. (2001, nr.7. Utvikling eller utredning?). *Utdanningsforbundet*. Hentet Mars 8, 2013 fra Spesialpedagogikk. Arkiv:
<http://www.spesialpedagogikk.no/Fagtidsskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/2001/072001/>

Anthun, R. (2002, nr.3). *Kvalitetsutvikling og ledelsesvilkår i PP-tjenesten. SOR-rapport nr 3*. Hentet April 18, 2013 fra www.sor-nett.no:
http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv_Rapport/Artikler/2002/Anthun__Kvalitetsutvikling_og_ledelsesvilkar_i_PPT__3_02.pdf

Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1983). *På veg mot katederen*. Stockholm: Liber.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Forord. I G. D. Berg, K. Nes, & (red), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s. 4). Volda og Hedmark: Utdanningsdirektoratet.

Birkemo, A. (2009). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bjørkvold, T. (2010). *HTO. Helhetlig, tilpasset opplæring*. OSLO: Freidig forlag A/S.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning. Finding a Balance between learning goals and ego-protective goals. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. (. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (ss. 417-446). San Diego, USA: Academic Press.

Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre-forstå mer. Strategier for lesing av fagtekster 8.-13 trinn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker-om dysleksi og psykisk helse* (ss. 135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk.

Chapman, J., & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, ss. 5-24.

Creswell, J. (2009). *Research Design, qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California, USA: SAGE Publications.

Dale, E., & Wærness, J. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Deila, M., & Kummeneje, K. (2010). Utlånsordninger og veiledning i bruk av DAISY-bøker. I E. Landmark, & M. (. Deila, *Lytt og lær. En artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen* (ss. 17-21). Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

- Drugli, M. B. (2002). *Barn som vekker Bekymring*. Trondheim: NKS Forlaget.
- Drugli, M. B., & Lichtwarck, W. (1998). *Foreldrearbeid-med barnet i fokus*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2007). Knappt er en med en livskrets blitt fortrolig, før vanens slapphet truer som en fare. I J. Møller, & L. Sundli (red), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (ss. 153-164). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Engen, L. (2008). Lærings- og mestringsstrategier for personer med dysleksi. I F. E. Tønnesen, E. Bru, & E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker-om dysleksi og psykisk helse* (ss. 161-172). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2004). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Frost, J. (2010). Forord. I E. Landmark, & M. (. Deila, *Lytt og lær. En artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen* (s. 5). Oslo: Statped. Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis-på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport nr. 5*. BODØ: Nordlandsforskning.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I F. E. Tønnesen, E. Bru, & E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker-om dysleksi og psykisk helse* (ss. 145-157). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. New York : Sheed and Ward Ltd.
- Gersten, G. m. (2009). *Assisting students struggling with reading*. Washington: Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Granheim, T. A. (2010). Skole og PP-tjenesten sammen for kvalitet i en fremtidsrettet skole. "Hvordan kan skole og PP-tjenesten bedre samhandle om kvaliteten på en tilpasset og inkluderende skolehverdag for alle elever. Hva er skoleleders ansvar og hva ønsker skolen at... . *Masteroppgave ved Handelshøyskolen BI*. Oslo: Handelshøyskolen BI, Oslo.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & K. (. Ragnheidur, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hadri, S. (2009, Våren). Lærerens behov for støtte og opplevelse av støtte i spesialundervisning. En studie av PP-tjenestens og skolelederens støtte til lærer i spesialundervisning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

- Heiervang, E., & Torsheim, T. (2008). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F. E. Tønnesen, E. Bru, & E. (. Heiervang, *Lesevaner og livsvaner om dysleksi og psykisk helse* (ss. 99-109). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive, lese, skrive. Begynneropplæringen i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T. (2005). *Håndbok til Logos. teoribasert diagnostisering av lesevaner*. Stavanger: Logometrica AS.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Kagan Publishing.
- Knudsen, T., Sommerfelt, A., & Norseng, H. (. (1983). *Norsk riksmåls ordbok IV*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 7 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet Mai 7, 2013 fra Lovdata: <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-5>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 11 27). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet Mai 23, 2013 fra Lovdata.no: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-1>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 7 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet Mai 7, 2013 fra Lovdata: <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-6>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 11 27). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 5 21, 2013 fra Lovdata.no: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-3>
- Kunnskapsdepartementet. (1997-98, mars 1998 27). *regjeringen.no*. Hentet November 05.11.12, 2012 fra St.meld. nr. 23. Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. : <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004, April 2). *regjeringen.no*. Hentet 11 5, 2012 fra ST.meld.nr.30. Kultur for læring: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *regjeringen.no*. Hentet mai 22, 2013 fra St.meld. nr.16. Og ingen sto igjen. tidlig innsats for livslang læring: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451>
- Kvale, S. (1997). I S. Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 90). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervuet*. Oslo: ad Notam Gyldendal as.

- Landmark, E., & Deila, M. (2010). Innledning. *Lytt og lær. En artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen*, 7-9.
- Landmark, E., & Refsahl, V. (2009, 3). Systemrettet arbeid-å følge sine spor. *Skolepsykologi*, ss. 43-47.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 154-167). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lie, B. (2007). Minoritetsspråklige ungdommer med norsspråkrelaterte vansker. I J. Møller (red), & L. Sundli, *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (ss. 85-105). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Lie, T., Tharaldsen, J. E., Nesvåg, S. M., Olsen, E., & Befring, O. O. (2003). *Iris Publication*. Hentet mars 8, 2013 fra På fruktene skal treet kjønnnes-Evaluering av Samtak:
<http://sbbu.no/internet/student.nsf/5CD78704522281FBC12567F60051ECEE/5DE0D000A3DB9669C125768F004F0C55?opendocument>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S., & Tingleff, H. (1992). Ringeriksmaterialet. *Ringeriksmaterialet*. Hønefoss: Ideverkstedet.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese-og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm AS.
- Lyster, S.-A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen, & A. (. Tveit, *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (ss. 17-31). Trondheim: Akademika forlag.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen, & R. (. Karlsdottir, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nation, K. (2005). Children`s reading Comprehension Difficulties. I M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading. A handbook* (ss. 248-265). Oxford: Blackwell Publishing.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and it`s implication for reading-instruction*. Washington DC: National Academy Press.
- Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak-til beste for elevene eller skolen? I Statped, *Statped skriftserie nr 55* (ss. 105-121). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- NESH. (2009, Mai 19). *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet Mars 8, 2012 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi:
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Nilsen, A., & Jensen, H. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte. En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan. FOU-rapport nr. 3*. Kristiansand: Agderforskning AS.

Nilsen, V. (2010). Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker? I R. H. (red), *Barn og unges læringsmiljø 4-med vekt på lærevansker* (ss. 81-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Nilsen, V. (2010). Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker? I R. H. (red), *Barn og unges læringsmiljø 4* (ss. 81-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Nilssen, T. N. (2010). Lærevansker relatert til skriftspråket. I R. Haugen (red), *Barn og unges læringsmiljø 4-med vekt på lærevansker* (ss. 129-154). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Nordahl, T., & Hausstatter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater. Rapport nr. 9*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU. (2009:18). *Retten til læring*. NOU. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm AS.

Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ruud, K. (2011). Jakten på de gode løsningene. Om kriterier for godt samarbeid mellom spesialpedagogiske team og pedagogisk psykologisk tjeneste. *Masteroppgave i spesialpedagogikk*. OSLO: Universitetet i Oslo.

Saglie, E., & Moshuus, S. R. (2012). *Høring-Forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov-Spesialundervisning og psykososialt miljø*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Samuelsen, A. S. (2007). Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen? *Statped skriftserie nr. 55*, 165-179.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogen, K., & Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring-En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. London: Blackwell Publishing.

Statped. (2012, Januar 11). *Statped.no*. Hentet mai 22, 2013 fra felles løft-for tidlig innsats: <http://www.statped.no/Regioner/Statped-Sor-Ost/Overby-kompetansesenter/Tjenester1/Prosjekter/Felles-loft---for-tidlig-innsats/>

Svendgård, K. J. (2004). Lese-og skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese-og skrivevansker til PPT Indre Salten. *Masteroppgave i spesialpedagogikk nr 1*. . Bodø: Høgskolen i Bodø.

Svestad, P. J. (2010). En evaluering av "Lytt-opplev-lær!". *Lytt og lær. En artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen. Statped skriftserie Nr 83*, ss. 79-89.

Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I E. Befring, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 727-754). Oslo: Cappelen Damm AS.

Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. (. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 128-151). Cappelen Damm AS: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, P. (1978). *The voice of the past*. Oxford: Unuversity Press.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Torgesen, J. (2005). Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. I M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading. A handbook* (ss. 521-537). Oxford: Blackwell Publishing.

Tranøy, J. (2008). *Hvordan utrede andre? En innføring i utredningsmetode for spesialpedagoger og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.

TU.no. (2010, Juni 15). *Teknisk ukeblad*. Hentet Mai 3, 2013 fra <http://www.tu.no/jobbb/2010/06/15/ungdomsskolen-undervurderes>

TU.no. (2011, Mars 28). *Teknisk ukeblad*. Hentet mai 3, 2013 fra <http://www.tu.no/jobbb/2011/03/28/frykter-at-oslo-skoler-blir-taperfabrikker>

Tveiten, S. (2008). *Veiledning-mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Tønnesen, F. E., Bru, E., & Heiervang, E. (. (2008). *Lesevansker og livsvansker-om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2007, 11 28). *Udir.no*. Hentet Mai 3, 2013 fra PIRLS 2006-kartlegging av leseferdigheter, 2007: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/PIRLS-2006---kartlegging-av-leseferdigheter-2007/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Udir.no*. Hentet April 02, 2013 fra Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2010, 2). *Udir.no*. Hentet April 24, 2013 fra Vurdering på barnetrinnet. Nå gjelder det:

http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%20l%c3%aering%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift_1-7_net.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2011, Desember 21). *Udir.no*. Hentet 5 21, 2013 fra Generell del av læreplanen: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2011, Desember 21). *Udir.no*. Hentet Januar 29, 2013 fra Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen. Det samarbeidende menneske: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket/>

Utgård, T., & Kausrud, T. (2011). *IKT i grunnleggende språk-, lese- og skriveopplæring. En veileder om metodisk bruk*. Oslo: Statped. Bredtvet kompetansesenter.

Vagle, A. M. (2002). Korleis arbeider PPT og skule for å innfri forventningane til sin eigen og kvarandre sin praksis knytt til sakkunnig vurdering og spesialundervisning. *Hovudoppgåve i spesialpedagogikk*. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.

Vogt, A. (2010). Hvordan kartlegge barn og unges lærevansker? I R. (. Haugen, *Barn og unges læringsmiljø 4-med vekt på lærevansker* (ss. 41-79). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in societ. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vedlegg 1. E-post til koordinatorene på tre skoler

Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsprosjekt

Hei.

Jeg skal skrive en masteroppgave om samarbeidet mellom PPT og skolene i saker som angår lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å finne ut hvordan spespedkoordinatorene i kommunen opplever dette samarbeidet og om de synes bistanden fra PPT er nyttig. For å gjennomføre denne studien trenger jeg å dybdeintervjue tre koordinatorene. Foruten å tilegne meg en universitetsgrad, håper jeg at arbeidet kan føre til forbedringer i kvaliteten på arbeidet PPT gjør. Kanskje kan vi finne bedre måter å samarbeide på også. Kunne du tenke deg å stille opp på et intervju som en av mine informanter?

Prosjektet vil følge etiske retningslinjer forskning i Norge krever. Jeg tenker å gjøre lydopptak av intervjuene og deretter transkribere innholdet over på papir. Du kan selvfølgelig få innsyn i denne transkripsjonen. Alle som blir intervjuet blir anonymisert hele veien og alle opplysningene blir behandlet konfidensielt. Opplysningene blir makulert når studien ferdigstilles. Du kan selvfølgelig velge å trekke deg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt, om du ønsker det. Jeg regner med at intervjuet tar ca. 60 minutter

Med vennlig hilsen Per Kosberg

PPT.

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan vurderer du PPT sine kartlegginger av elever dere har henvist for lese-og skrivevansker?

- Ventetid frem til oppstart
- Typer tester som brukes
- Antall tester som brukes
- hvilke kartlegginger PPT ber skolen gjøre på forhånd
- Antall tester PPT ber skolen ta
- Fungerer det med pedagogisk rapport?
- Trekker vi foreldre inn i tilstrekkelig grad for å få informasjon?
- Gjør vi nok observasjon av lese/skriveferdigheter i naturlig setting? (på skolen)
- Vurderingsgrunnlaget konklusjonene baseres på
- Kompetanse/kunnskap om lese/skrivevansker hos PPT
- Kvaliteten på vurderingene/konklusjonene

Hvordan opplever du tilbakemeldingsmøtene med foreldre, PPT og skole?

- Er formen resultatene av kartleggingen presenteres i ok?
- Ledes møtene på en bra måte og av riktig person?
- Legges resultatene frem på en oversiktlig og forståelig måte for alle parter?
- Blir foreldre tilstrekkelig ivaretatt når resultater presenteres?
- Er fordelingen detaljer/hovedkonklusjoner ok?
- Er lengden på møtene passe?

Hvordan opplever du tiltakene PPT foreslår?

- Er de i tråd med resultatene/problemstillingen

- Er de tilstrekkelig spisset, eller blir de ofte generelle?(vis dysleksi, fonol dysleksi, del av generelle vansker, mildere grader av lese/skrivevansker.
- Er det nok tiltak?
- Er det for mange tiltak?
- Er tiltakene nyttige og gjennomførbare i praksis?
- Blir tiltakene brukt?
- Hvorfor/hvorfor ikke
- Legges tiltakene frem på en tydelig og grei måte i møtene?
- Beskrives tiltakene på en bra måte i sakkyndig vurdering?
- Gir tiltakene som brukes positive resultater?
- Synes du PPT er tilstrekkelig med i forebyggingsarbeidet?
- Er PPT godt nok inn i forbindelse med systemarbeidet i forbindelse med lese/skrivevansker?

Kan du si noe om hvordan du oppfatter skolens satsning på å hjelpe barn med lese-og skrivevansker?

- Brukes sakkyndig vurdering?
- Satses det på kompetanseheving for hele staben innen dette området?
- Klarer skolen å engasjere alle aktuelle lærere i tiltakene, slik at det blir en inkorporert del av all undervisning?
- Blir tiltakene ”isolert” til små grupper og spesielle arenaer?
- Klarer skolen å etablere en ”kultur” der oppfølgingen av elever med lese-og skrivevansker sitter i veggene, eller blir det veldig personavhengig?
- Er det et godt samarbeid med foreldre?
- Får hjemmet ansvar i arbeidet med elevene?
- Samarbeider dere med andre skoler ift utveksling av erfaringer og kompetanse.
- Opplever du at skolen satser på å arbeide med lese-og skrivevansker?
- Følges elevene opp godt nok over tid?
- Satses det nok på forebygging?
- Har skolen tilstrekkelig generell kompetanse og spisskompetanse?

Kan du si litt om samarbeidsformen skolen og PPT nå har i saker som angår lese- og skrivevansker?

- Fungerer samarbeidet godt?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

- Hva kan eventuelt gjøres bedre/annerledes?

- Synes du PPT følger opp samarbeidet om disse ungene godt nok over tid?

- Synes du skolen følger opp samarbeidet om disse ungene godt nok over tid?

- Hva tror du om denne gruppen barns muligheter for å få god hjelp her i kommunen fremover i tid?

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havn 1, Sageneveien 29
N-0612 Sagene
Norge
Tel: +47 95 58 21 17
Fax: +47 95 58 60 29
nsd@nsd.uio.no
www.nsd.uio.no
Org.no: 801 47 89

Ragnheiður Karlsdóttir
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.04.2012

Vår ref: 2012/1118

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.03.2012. Meldingen gjelder prosjekter:

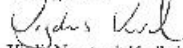
30278	<i> Hvordan nyttegjer tre skoler seg av bistanden fra PPT i saker som gjelder lese- og skrivemasker</i>
Behandlingsansvarlig	<i> NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i> Ragnheiður Karlsdóttir</i>
Student	<i> Per Arne Kosberg</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldesjansen og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjekt er ikke medfører meldeplikt eller konsensplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplagge, endrer i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldingene går via et eget skjema, http://www.nsd.uio.no/ppt/tema/foark_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namsvært Kvålheim


Inga Braamsen

Kontaktperson: Inga Braamsen tlf 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Per Arne Kosberg, Solhus, 7584 SELBUSTRAND