

Sven-Eirik Sannes
Ådne Kvehaugen

Særlige behov i videregående opplæring

En studie av henvisninger til PP-tjenesten for videregående opplæring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2020

Sven-Eirik Sannes
Ådne Kvehaugen

Særlige behov i videregående opplæring

En studie av henvisninger til PP-tjenesten for
videregående opplæring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

I august 2018 møtte vi opp, forventningsfulle og motiverte, til første samling for det erfaringsbaserte masterløpet i spesialpedagogikk ved NTNU. Vi hadde begge vært masterstudenter tidligere, men av ulike årsaker og andre prioriteringer vært nødt til å legge tidligere planlagte masterprosjekter på is. Nå var tiden inne for å ta siste etappe. Forelesninger, undervisningsopplegg og tydelige forventninger fra forelesere og veiledere tvang raskt tankene inn på mulige temaer og innfallsvinkler til det kommende prosjektet, men det var først etter et par tur-retur-reiser til Trondheim med mange timers diskusjon i bil at vårt fokusområde trådte fram: Vi er ansatte innen videregående opplæring, og det er lite forskning på spesialundervisning i videregående opplæring sammenlignet med i grunnskolen; Kan vi med bakgrunn i statistikk over henvisninger til PPT i vår egen organisasjon si noe om særlige behov i videregående opplæring? Ideen var født, og etter en prosess som både ble lang og krevende, men samtidig interessant og lærerik, sitter vi nå med resultatene av innsatsen.

Vi var allerede fra starten oppsatt på å få til et samarbeidsprosjekt. Motivasjonen for dette var kanskje først og fremst at vi så for oss at et samarbeidsprosjekt hvor to bidrar reduserer arbeidskravet til hver enkelt. Slik er det ikke. Vi har lært utrolig mye om samarbeid gjennom prosessene hvor alle deler av hele oppgaven har gått frem og tilbake, blitt diskutert på telefon og i fysiske møter, vi har sendt ideer og innspill frem og tilbake og gjort felles innsatser i utallige timer på Teams gjennom den siste perioden med karantener og smitteverntiltak. Som kollegaer gjennom mange år hadde vi lang erfaring med å samarbeide med hverandre, og vi visste at vi arbeidet godt sammen. Likevel har det noen ganger røynt på når så mye tid har gått med til å ta valg vi begge kunne være komfortable med, og progresjonen i det skriftlige arbeidet ikke har stått i forhold til tidsbruk. Andre ganger har vi motivert hverandre til å fortsette gjennom små og store innsatser, bedt om innspill til diverse utkast og løftet hverandre opp og inn i prosjektet igjen når det har vært behov for det. Med et ferdig resultat kan vi oppsummere med at det ville vært raskere å skrive masteroppgaven individuelt, men at både resultat og læringsutbytte ville vært langt fattigere.

På bakgrunn av forrige avsnitt synes vi det er på sin plass å først takke hverandre for innsats og samarbeid. Deretter vil vi takke våre respektive familier hvor barna i perioder har vært farløse og ektefellene gressenker, men som har støttet og motivert oss til å fortsette likevel. Takk også til kollegaer i fylkeskommunen som har støttet oss og vært interesserte i prosjektet, og sist men ikke minst til vår eminente veileder Per Egil Mjaavatn som gjennom formelle og uformelle veiledninger har bidratt med innspill og betraktninger som har hatt avgjørende betydning i arbeidet.

Trondheim, 25. mai 2020

Sven-Eirik Sannes & Ådne Kvehaugen

Sammendrag

Mens andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen er på sitt absolutt høyeste på 10. trinn, synker denne andelen betraktelig ved overgang til videregående opplæring. Det finnes lite forskning på hvilke faktorer som bidrar til denne reduksjonen. Spesialundervisning og særlige behov i videregående opplæring er viet lite oppmerksomhet i spesialpedagogisk forskning, vi håper derfor gjennom dette prosjektet å kunne gi et bidrag til fagfeltet.

For å kunne si noe om hvilke behov som oppleves for utfordrende til å kunne imøtekommes innenfor ordinære rammer i videregående opplæring, og som dermed kan karakteriseres som særlige, har vi valgt å se nærmere på henvisninger til en fylkeskommunal pedagogisk-psykologisk tjeneste. Gjennom kvantifisering og statistisk bearbeiding har vi analysert et datagrunnlag basert på 209 henvisninger fordelt på to halve skoleår, og undersøkt faktorer som kjønn- og aldersfordeling, fordeling mellom utdanningsprogram og skoler, hvilke utfordringer som ligger til grunn for henvisningene samt hva slags hjelp som ønskes.

Undersøkelsen viser en kjønnsfordeling på 45 prosent jenter og 55 prosent gutter, og om lag 84 prosent av henvisningene gjelder ungdom i aldersgruppen 16-18 år. Flest henvisninger gjelder elever på VG1-nivå (74 %). Henvisninger av elever på yrkesfag utgjør den største andelen av materialet med 63 prosent, mens elever på studieforbereidende utdanningsprogram er representert i 26 prosent av henvisningene. Resterende kan ikke kategoriseres innenfor hverken yrkes- eller studieforbereidende fag.

Vanskeområdene som er beskrevet ved henvisning er delt inn i 8 kategorier. I flest henvisninger på individnivå oppgis vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet (37 %), deretter lese- og skrivevansker (33 %), matematikkvansker (29 %), psykiske, sosiale og/eller emosjonelle vansker (20 %) og språkvansker (15 %). Til sist er fagvansker, medisinske utfordringer og sammensatte vansker representert i 30 prosent av henvisningene. Summen utgjør over 100 prosent fordi mange henvisninger oppgir to eller flere vanskekategorier.

Når det gjelder hva slags hjelp som etterspørres ved henvisning utgjør sakkyndig vurdering den største andelen (57 %), deretter etterspørres utredning i 46 prosent- og veiledning i 21 prosent av henvisningene. Logopedtjenester ønskes i under 5 prosent av sakene, og om lag 3 prosent av henvisningene oppgir ikke hva slags hjelp som ønskes. 4 prosent av henvisningene etterspør tjenester på systemnivå.

Mange elever henviser seg selv til pedagogisk-psykologisk tjeneste for videregående, og i resultatene fra denne undersøkelsen finner vi at 25 prosent av henvisningene kommer fra ungdommen selv. For de som henvises av- eller i samarbeid med skole eller lærested finner vi vedlagt pedagogisk rapport i 75 prosent av henvisningene.

Abstract

As the proportion of students receiving special (needs) education in compulsory school is at its absolute highest in the 10th grade, this portion drops significantly when the students make the transition to upper secondary education. There is a limited amount of research on which factors contribute to such a significant reduction. Special education and special needs in upper secondary education are devoted limited attention in special educational research, so our hope is that we through this project may be able to contribute to this research area. In order to say which needs are perceived as too challenging to accommodate within the given structures of upper secondary education, and which can thus be characterized as special, we've decided to take a closer look at special education referrals sent to a county municipal educational-psychological service. Through quantification and statistical processing, we have analyzed a data material consisting of 209 referrals sent to the educational-psychological service over a period of two school semesters divided over two halves of one calendar year. We have examined factors such as gender and age differences, differences between educational programs and the different schools, categories of challenges resulting in the referrals and what kind of help is wanted from the educational-psychological service.

The survey shows a distribution between genders saying that 45 percent of the referrals are girls, and 55 percent are boys. Approximately 84 percent of the referrals are concerning youth in the age between 16-18 years old. Most referrals apply to students at Vg1 (74%), the first year in upper secondary school. Referrals by vocational students make up the largest proportion of the referrals with a full 63 percent while students of academic studies are represented in 26 percent of the referrals. The remaining referrals cannot be categorized within either vocational or general studies.

There are 8 categories of needs/difficulties to report on in schemes of referral. Most referrals concerning individual students reports difficulties with concentration and attention with 37 percent, then reading- and writing difficulties at 33 percent, difficulties with mathematics at 29 percent, mental, social and/or emotional difficulties at 20 percent and language difficulties at 15 percent. Finally, academic, medical and complexed difficulties are represented in 30 percent of the referrals. Total sum of percentage exceeds 100 percent because several of the referrals state two or more categories of difficulties.

Regarding what kind of help that is requested by referral does the category expert assessment make up the largest proportion with a total of 57 percent, followed by the category of conducting educational assessments at 46 percent. Guidance is requested in 21 percent of the referrals and speech and language therapist services are requested in less than 5 percent of the referrals. Approximately 3 percent of the referrals do not specify requested help. 4 percent of the total referrals requests guidance/help/services on a system- based level. Several students refer themselves to the educational-psychological service in the upper secondary school. In this survey we find as much as 25 percent of the total does. For the students that have had help or in some way made the referral in collaboration with a school or educational institution we enclosed educational reports in 75 percent of the referrals.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Fokusområder	3
1.3 Studiens oppbygging	3
2.0 Teori.....	4
2.1 PP-tjenestens opprinnelse og utvikling	4
2.1.1 Spesialundervisning; et ledd i tilpasset opplæring.....	7
2.1.2 Kompetanse og organisasjonsutvikling	12
2.2 Perspektiver på funksjonshemming og særlige behov.....	14
2.2.1 Individ- og systemforståelse av tilpasset opplæring	15
2.2.2 Fire retninger for forståelse	15
2.2.3 Paradigmer og maktutøvelse; mennesket som subjekt og objekt	17
2.2.4 Kritisk realisme i et laminert system	18
3.0 Vitenskapsteoretisk tilnærming	20
3.1 Kvantitativ metode	21
3.2 Kvalitativ metode	21
3.2.1 Tolkning av tekstelementene	21
3.3 Refleksivitet og transparens	22
3.4 Validitet og reliabilitet	23
3.5 Forskningsmetode og -design	23
3.5.1 Valg av metode.....	24
3.5.2 Utvalg og datamaterialet.....	24
3.5.3 Valg av indikatorer, systematisering og begrensninger	25
3.5.3.1 Bakgrunn for henvisning.....	25
3.5.3.2 Hvilke tjenester etterspørres	26
3.5.4 Statistisk bearbeiding	27
3.6 Etske hensyn og egen forskerrolle	27
4.0 Presentasjon av funn.....	28
4.1 Fokusområder og forskningsspørsmål	29
4.2 Resultater	29
4.2.1 Kjønn- og aldersfordeling i henvisninger til PPT.....	29
4.2.2 Fordeling av henvisningene mellom utdanningsprogram.....	30
4.2.3 Vanskekatogier oppgitt ved henvisning.....	35
4.2.4 Hva slags hjelp som ønskes	36
4.3 Oppsummering.....	40

5.0 Drøfting.....	41
5.1 Kjønn og alder.....	41
5.2 Fordeling mellom utdanningsprogram.....	43
5.3 Fordeling mellom vanske kategorier.....	44
5.4 Hjelp og tjenester som etterspørres	45
5.5 Oppsummering av drøfting	49
6.0 Avslutning.....	51
Litteraturliste.....	53

1.0 Innledning

Gjennom mange års erfaring, først som spesialpedagoger i skoler og deretter i til sammen over 23 år som rådgivere i PP-tjenesten, har vi utviklet en stadig økende interesse for kvalitet i tjenester som ytes for å sikre tilpasset opplæring for alle. To år før vi startet på masterstudiet var vi sterkt involvert i opprettelsen av et henvisningsteam i en desentralisert fylkeskommunal PP-tjeneste. Tiltaket var først og fremst ledd i et utviklingsarbeid for å skape en mer enhetlig PP-tjeneste hvor man blant annet ville sikre mest mulig likebehandling av elevene uavhengig av hvilke skoler de var tilknyttet. En annen faktor var å utvikle PP-tjenestens innsikt i skolenes egenart i arbeid med tilpasset opplæring for på denne måten å kunne arbeide mer målrettet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Arbeidet med å starte, lede og drive henvisningsteamet har gitt oss betydelige mengder data og informasjon som kan danne grunnlag for å gjennomføre en undersøkelse av særlige behov i videregående opplæring.

Vi har i lengre tid hatt en formening om at PP-tjenesten i for stor grad har hatt fokus på og arbeidet etter bare deler av sitt mandat. Inspirasjonen til denne oppgaven har vært faglige diskusjoner rundt sistnevnte punkt; PP-tjenestens mandat. Vi mener at PP-tjenesten ikke i stor nok grad har rettet fokus mot den systemrettede delen av mandatet, og har derfor et ønske om å forsøke og finne ut om individfokuset vi mener å se både i skolen og PP-tjeneste, er og har vært for stort. Kan det være at et for stort individfokus faktisk svekker kvaliteten på spesialundervisning? Det spesialpedagogiske fagfeltet har gjennom tidene vært dominert av det individuelle paradigme. Individualiseringen skjer gjennom individuelle lærings- og utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering, nivåddifferensiering, spesialundervisning og segregering. Den retter fokus på eleven når denne har problemer i skolen, og fokuserer på indre motivasjon i læringsprosessen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Med bakgrunn i innkomne henvisninger til en fylkeskommunal PP-tjeneste vil vi undersøke hvorvidt sakkyndighetsarbeid og andre oppgaver på individnivå i noen grad kunne vært løst på systemnivå, eksempelvis gjennom støtte og veiledning til skolen og pedagogisk personal om tiltak innenfor ordinære rammer.

Gjennom siste tiårsperiode har det blitt forventet at systemiske tiltak innenfor ordinære rammer i stadig større grad skal redusere bruk av spesialundervisning (NOU 2009: 18; Kunnskapsdepartementet, 2011). Undersøkelser i samme periode viser at mens PP-tjenestene mener det brukes for mye tid på sakkyndige vurderinger og annet individrettet arbeid, er det disse tjenestene skoler og barnehager ønsker mer av (Fylling og Handegård, 2009, s. 155). Ti år senere foreslår et ekspertutvalg at retten til spesialundervisning bør fjernes til fordel for blant annet mer systemisk støtte og veiledning av det pedagogiske personalet i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018). Det påpekes videre at *«Arbeidet med å lage sakkyndige vurderinger på individnivå tar altfor mye av kapasiteten til PPT, mens det skjer lite og noen ganger ingenting i etterkant av at vedtak om spesialundervisning er fattet»* (Ruud, 2018).

Er det mulig at man med et større fokus på kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene faktisk kan gi elever med særskilte behov et bedre utbytte av undervisningen de mottar? Har vi i for stor grad forsøkt å tilpasse individet til systemet fremfor å tilpasse systemet til mangfoldet i elevgrunnet? Ligger det føringer i lov og forskrift som gjør at

et individfokus blir det mest naturlige? Er det andre aspekter ved systemet som gjør at det faller seg naturlig å ha et sterkt individfokus?

Alle kommuner og fylkeskommuner er etter opplæringsloven (1998, §5-6) pålagt å ha en pedagogisk psykologisk tjeneste (1998, §5-6). Tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, i tillegg til å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. PP-tjenesten har dermed en nøkkelrolle i målsettingen med å redusere bruken av spesialundervisning hvor kvaliteten på arbeidet i første del av mandatet er direkte knyttet opp mot tilfanget av sakkyndighetsoppgaver.

Hvilke behov defineres som særlige, og hva skiller særlige behov fra ordinære behov? Hvordan forstås utviklings- og funksjonshemming, spesifikke- og generelle lærevansker, store variasjoner i læringsforutsetninger og andre individuelle behov i skolesystemet, og i hvilken grad reflekteres det over hvordan språkets makt i et skriftspråklig samfunn er med på å skape den oppfattede virkeligheten? Er begrepet særskilte behov drøftet og funnet som beste betegnelse på fenomenet når et enkeltmenneske ikke har forutsetninger for å innfri de kravene samfunnet stiller, i en virkelighet det samme begrepet er med på å forme? Kan en ut fra endringsforslag til gjeldende praksis antyde om disse i hovedsak tar utgangspunkt i å endre samfunnet slik at færre opplever at deres behov er spesielle, eller om tyngden av forslag går på å opprette fallskjermer som skal fange opp enkeltindivider som faller utenfor en gjeldende norm?

Vår erfaring med spesialpedagogikk som teori- og praksisfelt gjør at vi finner det foruroligende at en fortsatt benytter negativt ladede begreper hvis innhold hentyder til individuelle svakheter når ledestjerner for norsk skolepolitikk skal være normalisering, inkludering og fellesskap. Vi ønsker å se nærmere på hvordan elever med læringsutfordringer kan oppfattes på ulike måter etter hvilke perspektiver en bygger sine oppfatninger på, for det trenger vel ikke nødvendigvis å være individuelle behov som gjør at utfordrende opplærings situasjoner og særlige behov oppstår?

De siste 40 årene har norsk skolepolitikk formulert integrering og normalisering som ledestjerner og overordnede fokusområder. Alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger, dermed må all opplæring defineres som tilpasset opplæring. Opplæringslovens kapittel 5 skiller imidlertid mellom ordinære opplærings tilbud og spesialundervisning (1998, § 5-1). Hvorvidt retten til spesialundervisning utløser en spesialpedagogisk tilnærming til elevenes utfordringer er tidligere problematisert. Johnsen (2014, s. 3) fremholder at norsk skole i hovedsak er knyttet til standardtiltak basert på normalutvikling, at elever med store avvik i lære- og utviklingsforutsetninger blir møtt med disse standardtiltakene, og at denne strategien ikke kan sortere under begrepet tilpasset opplæring. Imidlertid kan det påpekes at når Johnsen snakker om avvikende forutsetninger og spesifikke vansker er dette mest sannsynlig å tolke innenfor individpatologiske forståelsesrammer.

Tradisjonelt har spesialundervisning blitt organisert og gjennomført innenfor en smal forståelse av tilpasset opplæring. Allerede på 70-tallet ble det hevdet at *«det er neppe noen tvil om at med det «tilfeldighetenes spill» som råer ved uttaging av elever til spesialundervisning, kommer en ikke bare i skade for å gi elever særlige tilbud av nullverdi, men tilbud som kan ha en direkte skadevirkning både på elevens personlighetsmessige og faglige utvikling»* (Gjessing, 1974, s. 9). Analyser viser at

utviklingen på 90-tallet var liten i forhold til inkluderende opplæring for elever med særskilte behov (Skårbrevik, 1996), og Solli (2005) viser at den tradisjonelle trenden fortsatte etter årtusenskiftet. Fremdeles var det i enetimer og smågruppeundervisning spesialundervisningen ble organisert.

Juridisk støttes det individorienterte perspektivet av opplæringslovens kapittel 5. I praksis støttes individorienteringen av skolenes og støttesystemenes forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter, 2009). Gjennom denne undersøkelsen ønsker vi å kartlegge om disse nasjonale tendensene er gjenkjennbar i egen organisasjon. Vi vil, med bakgrunn i en analyse av innkomne henvisninger til PP-tjenesten for videregående opplæring, si noe om hvilke tjenester som etterspørres når skoler, elever og foresatte kontakter PPT. Videre vil vi skjele til årsaker til henvisningene, samt om det er forskjeller mellom kjønn, skoler, utdanningsprogram og alder. Gjennom studien vil vi å se på fordelingen mellom etterspørsel av sakkyndige vurderinger, utredning av fagvansker og ønsker om veiledning for å kartlegge om det faktisk er en overrepresentasjon av saker der PPT må bruke tid på sakkyndig vurderinger eller annet direkte individrettet arbeid, hvorpå vi i analysen håper å kunne si noe om hvilke behov videregående skoler i en fylkeskommune definerer som for utfordrende til å imøtekomme uten bistand fra PP-tjenesten.

1.1 Problemstilling

Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten for videregående opplæring seg når det gjelder kjønn, alder, utdanningsprogram og skoler, årsak til henvisning og hva slags hjelp som ønskes?

1.2 Fokusområder

For å konkretisere problemstillingen ytterligere har vi fordelt forskningsspørsmål i fire fokusområder; 1) Kjønn og alder, 2) Fordeling mellom utdanningsprogram og skoler, 3) Årsaker til henvisning, og 4) Hva slags hjelp og tjenester som etterspørres i henvisningene. Forskningsspørsmålene presenteres under punkt 4.1 Fokusområder og forskningsspørsmål.

1.3 Studiens oppbygging

Studiens oppbygging tar først for seg teori og kunnskapsgrunnlag om PPT, spesialundervisning og ordinært tilpasset opplæring samt kompetanse- og organisasjonsutvikling, før vi går inn i teoretiske forståelsesrammer av særlige behov innenfor ulike paradigmer. Videre beskrives hvilke vitenskapsteoretiske metoder og innfallsvinkler vi har valgt for å besvare problemstillingen, i tillegg til noen betraktninger rundt egen forskerrolle og hvordan vi gjennomfører studien med tanke på å sikre transparens, validitet og reliabilitet. Etske overveielser redegjøres også for, før vi går over til presentasjon av funn. Resultatene av undersøkelsen presenteres i fire temaer

med samme struktur som forskningsspørsmålene ovenfor ble presentert i, den samme strukturen tas opp igjen når resultatene skal analyseres og drøftes. Avslutningsvis oppsummerer vi svarene på problemstillingen, og kommer med forslag til videre forskning.

2.0 Teori

For å lage et teoretisk rammeverk å analysere henvisningene i lys av, vil vi innledningsvis se nærmere på PP-tjenestens opprinnelse, utvikling, rolle og mandat. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning vil avklares samtidig som vi skjeler til tidligere forskning. Videre rettes det fokus mot det som tradisjonelt har blitt kalt PP-tjenestens systemrettede arbeid; kompetanse og organisasjonsutvikling. Herunder vil skolekultur, pedagogisk utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfelleskap omtales.

Hvordan særlige behov oppstår og forstås vil vi redegjøre for med henvisning til Oliver (2009) som har en forklaringsmodell for hvorfor individperspektivet har fått så sterkt fokus, og Grue (2006) som sier noe om hvorfor det har vært nødvendig å sortere mennesker i et arbeidsbasert og et behovsbasert system. Videre vil vi beskrive hvordan særlige behov kan forstås i individuelle-, interaksjonelle-, kontekstuelle- og sosiokulturelle perspektiver (Stangvik, 1998), før vi ser nærmere på Priestleys (1998) modell som drar skillet mellom individ og samfunn på den ene akse og materialisme og idealisme på den andre. Avslutningsvis i teoridelen vil vi redegjøre for hvordan vi i analysen av funnene fra datamaterialet vil forsøke å minimere reduksjonistiske tolkninger ved hjelp Bhaskar og Danermarks (2006) «laminerte system».

Hovedkonklusjonen er at særlige behov, og herunder behov for spesialundervisning og behov for annen hjelp fra PPT, oppstår når enkeltindividets forutsetninger ikke er tilstrekkelig til å møte samfunnsmessige krav, eller når samfunnets krav går utover det enkeltindivider er i stand til å imøtekomme.

2.1 PP-tjenestens opprinnelse og utvikling

Hjemlet i opplæringslovens § 5-6 (1998) plikter alle kommuner og fylkeskommuner å ha en PP-tjeneste. PP-tjenesten er en del av det lokale støttesystemet, og har derfor en viktig rolle i arbeidet med inkludering av barn og ungdom i både barnehage, grunnskole og i videregående opplæring. PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (Opplæringsloven, 1998, § 5-6), og skal også utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det. Opplæringsloven (1998) krever sakkyndig vurdering i følgende paragrafer:

- § 2-1; Rett til framskutt eller utsatt skolestart samt fritak fra opplæringsplikten
- § 2-6/3-9; Rett til tegnspråkopplæring
- § 2-14/3-10; Rett til punktskriftopplæring

- § 3-1; Rett til særskilt valgt utdanningsprogram og utvidet tid i VGO
- § 5-1; Rett til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp

I tillegg til ovennevnte bestemmelser stiller også forskrift til opplæringsloven (2006, § 6) krav til sakkyndighet, blant annet i § 6-15 vedrørende fortrinnsrett til et særskilt utdanningsprogram. Imidlertid vil vi i de videre arbeidsprosessene ha hovedfokus på den største delen av PP-tjenestens sakkyndighetsoppgaver; Sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning.

PP-tjenesten har sitt utspring fra de skolepsykologiske kontorene som vokste frem i etterkrigstiden. Det første kommunale skolepsykologiske kontoret åpnet i Oslo i 1948 (Hesselberg og Tetzchner, 2016). Utviklingen av tjenesten er et resultat av reformarbeidet i skoleverket gjennom tid. Den skolepsykologiske tjenesten hadde som oppgave å arbeide diagnostisk på individnivå for å sortere om elevene kunne følge Normalplanen eller ikke, altså om elevene skulle gå i ordinær opplæring eller motta opplæring i en spesialscole (Hesselberg og Tetzchner, 2016). Etter hvert ble det lagt en mer systematisk innsats i å utvikle det vi i dag kjenner som pedagogisk-psykologisk tjeneste til en fast og felles tjeneste som skulle konsentrere seg om elevene som falt ut av skolesystemet. Først i 1969 kom det en egen paragraf i opplæringsloven om PP-tjenesten (Rinde, 2008). Med bakgrunn i dette fikk tjenesten en mer sentral posisjon som sakkyndig faginstans for skolen i tillegg til å være en selvstendig faginstans i forhold til individuelle spesialpedagogiske problemstillinger (Undervisningsdepartementet, 2001).

PP-tjenesten har gjennomgått store endringsprosesser, og har gjennom årene fått ansvar og arbeidsoppgaver som tidligere var ivaretatt av andre faginstanser (Fylling og Handegård, 2009). Endringene speiler utviklingen i samfunnsideologien, og individperspektivet på barns forutsetninger i skolen har stått i fokus. I økende grad har en vektlagt at barnets utfordringer i skolen må ses i sammenheng med skolesystemets ivaretagelse av variasjoner i barns forutsetninger. Dette har ført til en gradvis endring i PP-tjenesten der fokus har utviklet seg fra utredning av enkeltelever, diagnostisering og tilrettelegging av undervisningsopplegg, til et mer systemrettet arbeid rettet mot skolene med vekt på å bidra til kompetanseutvikling og endringer i skolens praksis (Fylling og Handegård, 2009). Tjenesten er tillagt stor vekt som virkemiddel i arbeidet med å realisere målsettingen om en likeverdig skole for alle og en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Haug, 2007).

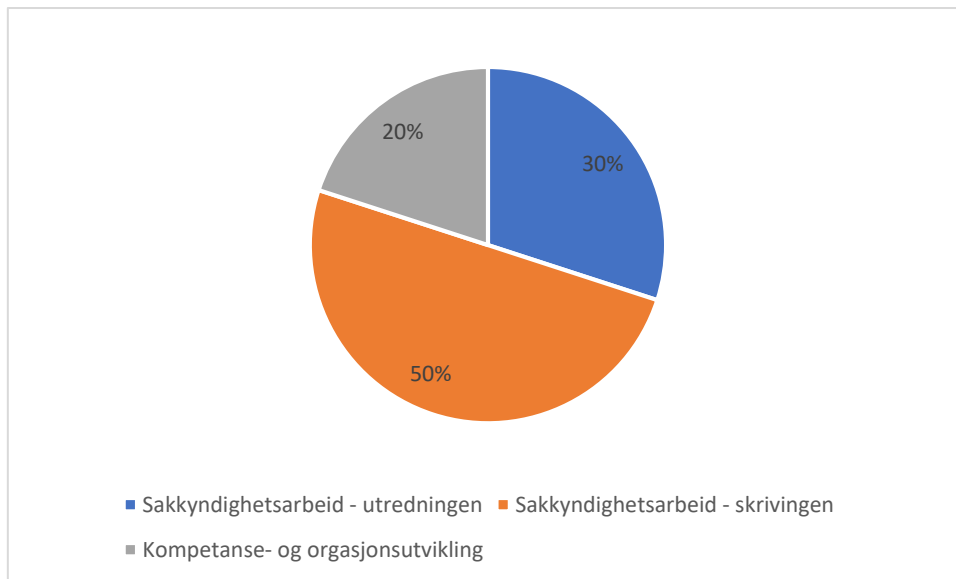
Opplæringsloven (1998, § 5-3) og Veileder for spesialundervisning (Udir., 2014) sier at PP-tjenesten gjennom de sakkyndige vurderingene skal redegjøre for elevens behov for spesialundervisning sett i sammenheng med den ordinære opplæringen. Det skal vurderes både faglige og sosiale faktorer og det skal sies noe om hvilket opplæringstilbud som vil gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det betyr at veilederen også stiller krav til at man i PP-tjenesten skal utrede og ta stilling til elevens utbytte av den ordinære opplæringen og andre forhold som har betydning for opplæringen. Videre skal det tas stilling til hva som er realistiske opplæringsmål for eleven, og om hele eller deler av behovet kan dekkes innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Ut fra nasjonale føringer for hva de sakkyndige vurderingene skal inneholde, ser man at PP-tjenesten i tillegg til å ha en mye kunnskap om individet og individrettet arbeid også må ha en god kjennskap til systemiske og kontekstuelle forhold i- og rundt skolen.

I stortingsmelding 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), fremmet utdannings- og forskningsdepartementet et mål om å redusere omfanget av spesialundervisning. Den tilpassede opplæringen skulle forbedres, og opplæringsreformen Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) ble innført. Satsningen førte til at PP-tjenesten i større grad måtte være systemfokustert i sitt arbeid med tanke på å bidra til forbedring av ordinær tilpasset opplæring og reduksjon i omfanget av spesialundervisning. Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.91-95) retter fire forventninger til PP-tjenesten;

- at den er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
- at den arbeider forebyggende
- at den bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
- at den er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

Haug (2007) peker på at tjenesten har kommet i en klemme mellom Kunnskapsløftet, praksiser i skolen, Statped og etablert spesialpedagogisk kunnskap. Denne klemma forklares av mangelen på klare, sammenhengende og tydelige signaler og konsekvenser når det gjelder hvordan PP-tjenesten skal prioritere arbeidsområder og arbeidsmål på mange plan. Det er et spenningsfelt mellom individuell utredning og sakkyndig arbeid, og det å arbeide systemrettet og forebyggende. I dette spenningsfeltet er handlingsrommet i utgangspunktet stort, men med knappe ressurser prioriteres kvantitative og individrettede utredninger og oppfølginger da dette er et tydeligere mandat og, kortsiktig sett, løsningsfokustert i større grad enn systemorientert og forebyggende arbeid (Haug, 2007). Imidlertid påpekes det fra sentrale hold at arbeid med sakkyndige vurderinger og forebyggende arbeid ikke står i noe motsetningsforhold, men at de tvert imot «er gjensidig avhengige og forsterker og påvirker hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 56). Likevel kan det hevdes at regjeringen er bevisst på at sakkyndighetsoppgavene er mer konkrete og presiserte, og at dette påvirker prioriteringene, når de vil tydeliggjøre PP-tjenestens arbeid med forebygging og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 57).

I forkant av Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PP-tjenesten ble det foretatt en kompetansekartlegging (Wendelborg, Caspersen og Kongsvik, 2015), hvor de fagansatte i tjenesten vurderer at 30 prosent av arbeidstiden blir brukt til utredning og 50 prosent av arbeidstiden blir brukt til skrivearbeid med de sakkyndige vurderingene. Samlet sett rapporteres det dermed at opp mot 80 prosent av arbeidstiden benyttes til utarbeidelse av sakkyndige vurderinger (Nordahl et al., 2018). Andre tjenester rapporterer at opp mot 50 prosent benyttes til forebyggende arbeid (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). Fordelingen av arbeidsoppgavene illustreres i figuren på neste side.



Figur 1: Fordeling mellom sakkyndighetsarbeid – utredning (30 %), sakkyndighetsarbeid – skriving (50 %) og kompetanse og organisasjonsutvikling (20 %). (Illustrasjon etter Wendelborg, Caspersen og Kongsvik, 2015)

Sjøvoll (2015) har gjort en oversiktsstudie av problemstillinger i masteroppgaver skrevet av studenter som selv arbeider i- eller i nært samarbeid med PP-tjenesten, hvor hensikten var å belyse hvordan PP-tjenestene følger opp utfordringene skoler og lærere retter fokus mot ved henvisning til PPT. I studien oppsummeres det med at det kanskje ikke oppleves noe spenningsforhold mellom individ- og systemfokus, og at disse henger sammen ved at det ofte er mangler i systemet som utløser individuelle rettigheter.

I to av masteroppgavene i den overnevnte studien er henvisninger til pedagogisk-psykologisk tjeneste tematisert. Svendgård (2004) hadde sitt utgangspunkt i en høy andel henvisninger av elever med behov for utredning av lese- og skrivevansker, og problematiserte hvordan henvisningssystemet styrer PP-tjenestens virksomhet og fokus. Det hevdes i studien at henvisningsskjemaene kan avspeile skolenes forståelse av elevenes behov, men påpekes også at meldeskjemaene i sin utforming tvinger skolen og lærerne til en individfokuset karakteristikk av utfordringene som ligger til grunn for henvisning.

Opland (2012) har i sin masteroppgave undersøkt henvisninger til en kommunal PP-tjeneste med spørsmål om hvordan henvisningene fordeler seg mellom vanskekatogier, kjønn og alder. Også i denne studien er lese- og skrivevansker (42 %) dominerende for oppgitt vanskekatogori, tett etterfulgt av sosiale og emosjonelle vansker (33 %) og språkvansker (27 %). Kjønnfordelingen i undersøkelsen viser 61 % gutter og 39 % jenter, mens flest henvisninger (27 %) var å finne i aldersgruppen 6-9 år (Opland, 2012, s. 77).

2.1.1 Spesialundervisning; et ledd i tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er både en politisk og pedagogisk idé, men også et overordnet juridisk aspekt. «Likeverdig og tilpasset opplæring» ble første gang juridisk hjemlet i kapittel 7 ved endringene i grunnskoleloven i 1975, iverksatt fra 1.1.1976. Som ideologi

har tilpasset opplæring en noe lengre historie. I norsk skolehistorisk sammenheng har begrepet vært i bruk siden 1960-årene, da med hovedvekt på elever med særskilte behov (Kolbjørnsen, 2006). Blomkomiteen (Blom, 1971) talte for at alle elever skulle ha rett til en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, men i Mønsterplanen for grunnskolen-M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) ble tilpasninger begrenset til differensiering i forhold til skolefag. Først i M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) fant man tendenser til tilpasset opplæring med vekt på eleven. I forståelsen av begrepet tilpasset opplæring kan en se i to retninger; En smal forståelse av begrepet innebærer konkrete pedagogiske tiltak i forhold til tilpasning av et opplæringstilbud (Askhildt og Johnsen, 2004; Morken, 2012), mens en bred forståelse av begrepet ligger på et mer overordnet, ideologisk nivå (Støfring, 2000).

Peder Haug (2011) har i en artikkel stilt spørsmål ved allmennpedagogikk og spesialpedagogikk som to atskilte kunnskapsområder. Han anslår at skillet mellom allmenn- og spesialpedagogikk har sitt utspring i at praksisfeltet var todelt fra begynnelsen av 1800-tallet og frem til 1990-årene. Spesialundervisningen ble organisert i egne institusjoner, og representantene for allmennpedagogikken var dermed lite opptatt av spesialpedagogiske utfordringer og vice versa. Mot dagens status har skillet blitt mindre, integrerings- og inkluderingspolitisk enighet har ført fagdisiplinene nærmere hverandre til gjensidig nytte (Haug 2011, s. 131). Imidlertid konkluderer han med følgende i sin oppsummering:

Eit av hovudmåla med skulen, at han skal gi alle gode vilkår for læring, ikkje er oppfylt...Skulen nyttar arbeidsformer som er relativt elitiske, og som ekskluderer nokså mange elever... Det er nærast oppsiktsvekkjande at det kan skje, og spesielt utan reaksjoner frå spesialpedagogisk hald.

(Haug 2011, s. 139)

Overgangen fra *en skole for noen* til *en skole for alle*, fra funksjonshemmedes opplæring i sentralinstitusjoner til integrering i nærskolen kan fremheves som eksempler på radikale strukturalistiske endringer, og det kan selvfølgelig hevdes at idealisme var den kanskje viktigste drivkraften. Utfordringen i forhold til den egentlige intensjonen med nedleggelsene av sentralinstitusjonene er imidlertid at det vokste frem nye desentraliserte segregerte tilbud, og at det på 1990-tallet var like mange elever i slike tilbud som det var i sentralinstitusjonene i 1975 (Tøssebro, 1997).

Ifølge rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl et al., 2018) er det i økende grad brukt assistenter og ufaglært personale til å gjennomføre spesialundervisning i grunnskolen. Det er i opplæringsloven (1998) ikke stilt krav til hvilken utdanning assistenter i grunnskolen skal ha, imidlertid sier § 10-11 at assistenter alene ikke kan ha ansvaret for spesialundervisning.

«Mange assistenter har likevel et omfattende ansvar for gjennomføring av undervisningen i skolefag. Forskning viser at en slik nedprioritering av kompetanse i spesialundervisningen bidrar til at læringsutbyttet for elevene blir dårligere enn det kunne ha vært om den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen hadde vært på et høyt nivå.»

(Nordahl et al. 2018, s. 107)

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) påpeker at bruk av assistenttimer i spesialundervisning har økt i lang tid. Fra 2009–2010 til 2016–2017 har økningen vært på over 80 prosent. Tall fra GSI for skoleåret 2016–2017 viser at det brukes ca. 9,5 millioner assistenttimer i spesialundervisning og ca. 6 millioner lærer-timer i spesialundervisning. Videre påpeker den samme ekspertgruppen at det totalt brukes 46 prosent flere timer til spesialundervisning hvor assistenter er involvert enn det som er innrapportert som lærertimer til spesialundervisning med pedagogisk personale. Grunnene til denne relativt store og gradvise økningen er nok mange. Men et av punktene som ekspertutvalget påpeker i sin rapport er at assistentbruk i spesialundervisningen koster mindre for kommunen enn bruk av pedagoger, noe som kan forstås som en antydning om at det er en økonomisk motivasjon som ligger til grunn for den omfattende assistentbruken i skolen (Nordahl et al. 2018, s. 106).

Hvilken effekt en utstrakt bruk av assistenter og ikke- pedagogisk personale har på kvaliteten og utbytte av spesialundervisningen som blir gitt er det flere syn på. Mye forskning viser til at kompetansen hos den som gjennomfører undervisningen er avgjørende for utbyttet som elevene har. Blant andre påpeker Egelund og Tetler (2009) at kvalifikasjonene til lærerne er helt avgjørende for resultatene av spesialundervisningen. Også Hattie (2009) sier at læreren har størst betydning for elevens læring. Forskning viser at en nedprioritering av kompetanse i spesialundervisning bidrar til at læringsutbyttet for elevene blir dårligere enn det det kunne vært dersom den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen hadde vært på et høyt nivå (Haustätter & Nordahl, 2013).

Det er flere faktorer enn bare kompetansen på den som gjennomfører undervisningen som har betydning for elevens utbytte av undervisningen. Mye av spesialundervisningen både i grunnskole og videregående opplæring foregår i segregerte former (Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud, 2019), og dette kan ha betydning for hvilket utbytte elevene får. Tidligere studier antyder at elever som mottar spesialundervisning, generelt har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, opplever mer sosial isolasjon og trives dårligere enn elever som ikke mottar spesialundervisning. (Nordahl, Overland og Hansen, 2017).

Mens enkelte forskningsresultater antyder at spesialundervisning i noen tilfeller hindrer elevene å utnytte sitt læringspotensial, spør Haug (2015) om hva som er spesialundervisningens fagsignatur; Hva er det som er spesielt med spesialundervisningen og på hvilke måter er den kvalitativt annerledes enn ordinær undervisning? I søken etter svar ble det gjort analyser av det empiriske materialet fra Speed-prosjektet hvor klasseromsaktivitet, både i ordinær- og spesialundervisning, ble observert og systematisk registrert ved 29 skoler i to middels store kommuner.

Resultatene viser at mens det i ordinær undervisning registreres arbeid med fag i 82 prosent av observasjonene, mot 92 prosent i spesialundervisning. I spesialundervisningen henvender også læreren seg oftere til-, bruker mer tid på direkte støtte til- og bruker mer tid på å motivere og veilede enkeltelever enn i ordinær undervisning. Forskjellene mellom spesialundervisning i mindre grupper og i enetimer er mindre, men de viser at læreren blir mer elevsentrert i spesialundervisning som gis individuelt. Videre viser resultatene at elevenes aktivitet er større i spesialundervisning (68 %) enn i ordinær undervisning (49 %), at arbeid med individuelt tilrettelagte

oppgaver er 31 prosent høyere og elevenes muntlig faglige aktivitet er 20 prosent høyere i spesialundervisningen (Haug, 2015).

Selv om resultatene gir klare antydninger om at faktorer som karakteriseres som viktige for god opplæring (Mitchell, 2008; Hattie, 2009) er mer fokusert i spesialundervisning enn i ordinær undervisning, problematiserer Haug (2015) et faktum om at spesialundervisning gitt i segregerte tilbud utenfor klassen kan oppleves stigmatiserende, og dernest påvirke selvfølelse, aspirasjon og forventninger i negativ retning. Det påpekes imidlertid at segregeringen både kan være uttrykk for en individpatologisk og kategoriorientert forståelse av elevens særlige behov, men at det også kan være en relasjonell forståelse som ligger til grunn for en vurdering av at segregering i noen tilfeller kan være til elevens beste (Haug 2015, s. 11).

Resultatene viser også at når elevtallet reduseres, økes lærerens handlingsrom for individuell støtte og oppfølging, og at dette handlingsrommet utnyttes av lærerne. Haug (2015) utfordrer dermed Hatties (2009) påstand om at klassestørrelse ikke er en vesentlig faktor for god tilpasset opplæring. Avslutningsvis konkluderer Haug (2015) med at spesialundervisning på mange måter er i tråd med forutsetningene, men at det er oppsiktsvekkende at elevenes læringsutbytte sjelden står i forhold til det høye potensialet spesialundervisningen innehar.

Andelen av elever som mottar spesialundervisning i videregående synker vesentlig i forhold til hvor stor andel som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Det er mange elever som har mottatt spesialundervisning i grunnskolen som ikke har det i videregående (Udir., 2017). Hovedtendensen i grunnopplæringen er at andelen elever med behov for spesialundervisning har økt de senere årene. Samtidig ser vi at det er en markant nedgang i andel elever med spesialundervisning fra 10. trinn (10,7 %) til videregående opplæring (2,5 %) (Udir., 2018). Så langt har vi ingen sikker viten på hvorfor det er slik (Nordahl et al., 2018), men det er likevel fremmet flere hypoteser. Blant andre Mathisen og Vedøy (2012) kommer med forslag om at noen av årsakene kan være at elever i videregående har større valgfrihet til selv å velge hvilke utdanningsprogram de ønsker å gå, og de er gamle nok til selv å bestemme om de vil motta spesialundervisning eller ikke. Samtidig er det ofte på yrkesfaglige studieprogram færre elever i hver gruppe enn det det er pr. gruppe i 10.trinn. Dette kan gi grunnlag for større grad av tilpasninger for hver enkelt elev. Imidlertid er det i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene det er flest elever med vedtak om spesialundervisning. Antall elever med spesialundervisning i videregående opplæring fordeler seg mellom 7,5 prosent på yrkesfag og 1,6 prosent på studieforberedende fag (Markussen, Carlsten, Grøtgaard og Smedsrud 2019, s. 50).

Tabell 1: Viser prosentvis andel av elever med enkeltvedtak om spesialundervisning på de ulike trinnene i grunnskolen (Udir., 2019)

	1.trinn	2.trinn	3.trinn	4.trinn	5.trinn	6.trinn	7.trinn	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Andel elever med spesialundervisning	3,6 %	4,2 %	5,5 %	6,7 %	8,1 %	9,2 %	9,9 %	9,3 %	9,7 %	10,4 %
Gjennomsnitt	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %

Vi ser ut fra tabellen over at det er en jevn økning av antall elever som mottar spesialundervisning fra 1.–10. trinn. Vi kan samtidig ut fra samme tabell se at det i det siste året i grunnskolen er nesten tre ganger så mange som mottar spesialundervisning (10,4 %) som det er på 1.trinn (3,6 %).

Andelen elever med spesialundervisning er altså på sitt absolutt høyeste på 10. trinn i ungdomsskolen, hvor over 10 prosent av elevene har vedtak om spesialundervisning. Totalt er det nærmere 50 000 elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning, mens tallet for videregående opplæring ligger rundt 4900 (Udir., 2018). Ulike telletidspunkter og hvorvidt private skoler inkluderes i statistikken har gitt andre undersøkelser et noe høyere tall, opp mot 5600, for spesialundervisning i videregående opplæring (Markussen, Carlsten, Grøtgaard og Smedsrud, 2019). Det er en markant større andel gutter enn jenter som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Mens under 8 prosent av jentene i grunnskolen mottar spesialundervisning er det over 10 prosent av guttene som har vedtak om spesialundervisning, ifølge tall fra GSI, og samtidig viser tallene at for 10. trinn gjelder dette over 13 prosent av guttene (Udir., 2018). Det finnes ingen nasjonal statistikk over fordelingen av jenter og gutter med spesialundervisning i videregående opplæring, men indikatorer som måler gjennomføring og karakterpoeng viser at jentene også i videregående opplæring gjør det bedre enn guttene (NOU 2019:3)

Det har med årene kommet mer forskning om og rundt spesialundervisning i videregående opplæring. Markussen har i flere omganger forsket på hvordan spesialundervisningen organiseres, hvilken effekt den har og hvem som mottar den i videregående opplæring. Blant annet tegner Markussen (2000; Markussen, Grøtgaard og Hatlevik, 2004) et bilde av at spesialundervisning i videregående opplæring i stor grad ble gitt i segregerte tiltak. Ifølge Markussen fikk 1/3 som mottok spesialundervisning denne undervisningen i egne klasser. Videre sier han at 2/3 av de som mottok spesialundervisning, men som hadde tilhørighet til ordinær klasse mottok spesialundervisningen i egen gruppe eller i enetimer utenfor klasserommet. Han sier også at det var tydelig å se at jo tyngre problematikk eleven hadde, enten atferdsmessig eller faglig, desto større sjanse var det for at de var i segregerte tiltak (Markussen, 1998).

I rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge (Nordahl et al., 2018) blir det påpekt at studier viser at segregering er et vedvarende trekk ved praksis i videregående opplæring. Det er utstrakt bruk av segregerte løsninger, det vil si at spesialundervisningen organiseres i større grad utenfor fellesskapet og er mindre fysisk inkluderende enn i grunnskolen. Segregerte løsninger gir svakere utbytte enn inkluderende løsninger (Nordahl et al., 2018). Også Markussen, Carlsten, Grøtgaard og Smedsrud (2019) konkluderer med at de segregerte tiltakene er vedvarende i spesialundervisning i videregående opplæring. Samme rapport påpeker at det er høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging som er avgjørende for å lykkes uansett om man driver spesialundervisning i inkluderende eller ekskluderende former. Det er ikke formene i seg selv som er avgjørende, men bevisstheten og oppfølgingen.

Utdanningsdirektoratet (2014) deler saksgangen ved behov for spesialundervisning inn i seks faser. I fase 1 får skolen mistanke om at elever ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og i fase 6 er iverksatt spesialundervisningstilbud evaluert. Fokuset for denne undersøkelsen ligger hovedsakelig på fase 1 og 2 hvor behovene først avdekkes og kartlegges, og det prøves ut tiltak innenfor de ordinære rammene i fase 1, før en

henviser til PP-tjenesten i fase 2 dersom iverksatte tiltak i fase 1 vurderes til ikke å ha gitt akseptabel effekt. «I henvisningen bør skolen legge ved en beskrivelse av skolens kartlegginger, iverksatte tiltak for å tilpasse opplæringen og evaluering av disse tiltakene» (Udir., 2014, punkt 5.2, avsn. 3). Skolens beskrivelser vil gjennom denne undersøkelsen omtales som *pedagogisk rapport*.

2.1.2 Kompetanse og organisasjonsutvikling

Den første delen av PP-tjenestens mandat, som omhandler kompetanse og organisasjonsutvikling for elever med særlige behov, omtales ofte som systemrettet arbeid. Hvorvidt dette er et dekkende begrep er imidlertid diskutabelt; På den ene siden vil en sakkyndig vurdering, som gjerne oppfattes individrettet, kunne tenkes å bidra til økt kompetanse og strukturelle og organisatoriske endringer i skolen og på denne måten også være systemrettet, mens en på den andre siden kan definere kompetanse og organisasjonsutvikling som individrettet, om enn indirekte, da også denne delen av mandatet rettes mot at enkeltelever skal få oppfylt en individuell rett til tilpasset opplæring. Individ og system er således i gjensidig påvirkning av hverandre, og vi finner det derfor lite hensiktsmessig å se de isolert fra hverandre. Vi kan likevel skjele til (Hustad, Lødding, Fylling og Ulriksen, 2016) som definerer systemrettet arbeid i tre underkategorier:

- Bidrag for å styrke klassemiljø og pedagogisk ledelse
- Råd og veiledning på organisatorisk og strategisk nivå
- Utvikling av tverretatlige systemer for koordinasjon mellom kommunale/fylkeskommunale tjenester og statlige spesialisttjenester.

Som vi allerede har sett antydninger av, har skolens struktur og lærernes kompetanse en direkte innflytelse på kvalitet i- og elevenes utbytte av opplæringen. Dette er gjeldende både innenfor og utenfor ordinære rammer. Både når det gjelder andelen elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, hvordan iverksatt spesialundervisning fungerer og hvordan forebyggende tiltak kan øke andelen elever som får tilfredsstillende utbytte av ordinære opplæringstilbud, er lærernes holdninger og kompetanse en avgjørende faktor. Det samme gjelder skolens struktur og kultur. Nasjonal forskning viser at det er et stort behov for kompetanseutvikling innen videregående opplæring da omtrent 20 prosent av lærerne mangler formell pedagogisk kompetanse (SSB, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). I forlengelsen av dette kan en dra slutninger om at i hvilken grad PP-tjenesten ivaretar- og lykkes i sin rolle med kompetanse og organisasjonsutvikling også står svært sentralt.

Utvikling av kompetanse og kunnskap er en vesentlig faktor for et samfunn i stadig endring. Opplæring og utdanning har dermed en nøkkelrolle i denne sammenhengen, både forstått ved at samfunnet former skolen og at skolen former samfunnet. Dette innebærer at skolens rolle varierer fra samfunn til samfunn og fra tidsperiode til tidsperiode (Skogen, 2004, s. 14). Videre argumenterer Skogen (2004) for at prinsipper som likeverd, inkludering og tilpasset opplæring for alle er uoppnåelige som mål, og at de må forstås som visjoner vi bare kan nærme oss gjennom kontinuerlig forbedringsarbeid.

Pedagogisk forbedringsarbeid kan defineres som summen av systematiske og felles anstrengelser hvis hensikt er å forbedre pedagogisk praksis (Helmke, 2013). Ut fra denne definisjon finner vi en klar kollektiv tilnærming til kompetanse- og organisasjonsutvikling, noe Helmke (2013) beskriver ved at lærernes kompetanseutvikling bør gjøres til skolens kompetansebygging, og arbeidet må ledes som didaktiske prosesser. Han konstaterer også at individuell kunnskap blant lærere er viktig, men samtidig ikke tilstrekkelig for systematisk utvikling og forbedring, noe Hargreaves og Fullan (2014) beskriver med at kollektiv kapasitet er større enn summen av de individuelle kapasitetene. Om PP-tjenesten i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling skal ta disse teoretiske aspektene på alvor, innebærer det at kompetanseutviklingstiltak må rettes mot hele skolen som system snarere enn som enkeltstående veiledninger til lærere som tilfeldigvis har elever med særlige behov i sin klasse. Spenningsforholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid er problematisert av Irgens (2010), som forklarer barrierer i utviklingsprosesser er knyttet til at arbeidsoppgaver ved daglig drift ofte gis prioritet fremfor systematisk utviklingsarbeid. Fra nasjonalt hold ser en antydning av oppmerksomhet viet til denne barrieren for PP-tjenestens arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling når det påpekes at PP-tjenesten «er avhengig av at eiere, ledere og lærere anerkjenner og etterspør kompetansen deres», men at PP-tjenesten også aktivt må tilby sine tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 60).

En kollektiv tilnærming til forbedring av pedagogisk praksis, samt forståelse av undervisning og opplæring som et kollektivt ansvar, vil kunne bidra til profesjonelle grupperefleksjoner og kritiske diskusjoner rundt skolens pedagogiske praksis. Dette antas å kunne føre til mer moralsk bevissthet og høyere etiske og pedagogiske standarder, noe som igjen kan oppleves både trygghetsskapende og tillitsbyggende. Kollektiv kapasitet kan både forklares som – og utvikles gjennom disiplinert samarbeid (Hargreaves og Fullan, 2014). Kvalitet i samarbeid står i et påvirkningsforhold til skolens kultur. Skolekultur handler om strukturer og normer for hvordan samhandling foregår i en organisasjon, og er gjerne basert på hvem som blir lyttet til, hvem som spør hvem om råd og hjelp, hvordan det samarbeides internt og med eksterne samarbeidspartnere, er det organisering eller læring som preger samarbeidet, og til sist hvordan organisasjonen takler nye utfordringer (Støen og Midthassel, 2015). Skolekulturen vil på den ene siden skape trygghet og identitet, og på den andre siden i liten grad åpne for kritisk refleksjon og utvikling fordi den er konserverende i form av ubevisste vaner og uskrevne regler (Støen og Midthassel, 2015). Stedt (2004) har også nevnt utfordringen ved refleksjon og utforskning dersom deltakerne er preget av sammenfallende synspunkter. Ved å benytte eksterne veiledere, enten fra PP-tjenesten eller fra andre eksterne samarbeidspartnere, kan en redusere risikoen for at pedagogisk utviklingsarbeid blir preget av skolekulturen. Eksterne veiledere og ressurspersoner kan bidra til perspektiver og tilnærminger som kan være vanskelig å legge merke til i hverdagslig praksis, ifølge Sunnevåg (2009), som også peker fordelen med at eksterne veiledere i mindre grad vil fremme egne ønsker og behov i drøftingene ved at de ikke direkte berøres av eventuelle praksisendringer.

Utviklingsarbeid gjennom profesjonell refleksjon, der hensikten er å skape felles forståelse, delt eierskap og felles forpliktelser, er en virkningsfull strategi i pedagogisk utviklingsarbeid (Midthassel 2006, Sunnevåg 2009). I evalueringen av L-97 (Haug, 2004) ser en at skoler hvor ansatte fungerer i profesjonelle fellesskap ser ut til å få bedre resultater, og rapporter fra PISA-undersøkelsen viser også sammenheng mellom skolens pedagogiske utviklingsarbeid og elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2012).

Profesjonelle læringsfellesskap har vært definert som «*grupper av mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis*» (Korsmo, 2017). Definisjonen har klare likhetstrekk med den Stoll, Bolam, Mcahon, Wallace og Thomas (2006, s. 223) benyttet; «*A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing reflective, collaborative inclusive, learning oriented growth promoting way: operating as a collective enterprise.*». En gruppe lærere, ett team i skolen eller tverrfaglige team med deltakere fra flere instanser kan dermed defineres som profesjonelle læringsfellesskap. Dufour og Marzano (2011) inkluderer PP-tjeneste, skoleledelse, lærere og andre ansatte i sin definisjon (Knudsmoen, Forfang og Nordahl, 2015). Knudsmoen et al. (2015) viser til tre grunnleggende betingelser for profesjonelle læringsfellesskap; «*...alle elever skal ha et høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene, skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning, samt en resultatorientert skolekultur*» (s. 8). Vi aner forbindelser til det Fasting (2015) beskriver om utvikling av tolkningsfellesskap, og der han definerer tolkningsfellesskap som «*...relasjonelle prosesser som er i konstant endring og utvikling, der praksisfeltets forståelser og kunnskaper utvikles og endres gjennom samspill og dialog.*» (Fasting, 2015, s. 57). Kjernen i profesjonell refleksjon, profesjonelle lærings- og tolkningsfellesskap kan dermed, ut fra de presenterte teoretiske forståelsene, antas å være at en ved å drøfte og reflektere rundt elevers utfordringer, med ulike vinklinger og perspektiver, øker sannsynligheten for å kunne imøtekomme utfordringene på de mest hensiktsmessige måtene.

2.2 Perspektiver på funksjonshemming og særlige behov

Som fagfelt har spesialpedagogikk beveget seg fra et individpatologisk paradigme mot et mer sosialkonstruktivistisk paradigme. Offisielt har interaksjonen mellom mennesker med funksjonshemninger og samfunnets barrierer vært et fokusområde i Norge siden 1970-tallet, men selv om handikapforskningen til en viss grad har definert funksjonshemninger ut fra et sosialkonstruktivistisk paradigme har operasjonaliseringen i empiriske studier likevel vært innen det individualistiske paradigmet (Tøssebro, 2013). Oliver (1990) peker på industrialiseringen og det individuelle lønnsarbeidet som en forklaring av hvorfor den individpatologiske forståelsen har hatt en så sentral plass i nyere historie. Behovet for å sortere mennesker i et arbeidsbasert og et behovsbasert system ble mer og mer fremtredende, og medisinen som profesjon ble dermed en del av fordelingsapparatet for ulike ytelser.

Gruppering av mennesker er ofte vanskelig, avgrensing av grupper enda mer problematisk, og især dersom det knyttes fordeler eller ulemper til det å tilhøre en gruppe (Grue, 2006). Mennesker med funksjonsnedsettelse og særskilte behov er en slik gruppe. Hurst (2000) påpeker et paradoks ved at det er mennesker uten funksjonshemninger som representerer standarden funksjonshemmede måles mot. En slik standardisering innebærer at funksjonshemninger er «egenskaper som ligger utenfor det normalt menneskelige», som igjen kan oppfattes som at funksjonshemmede ikke er fullstendig menneskelige. Dette vil naturligvis oppleves som diskriminerende og stigmatiserende. Altså er det ikke bare et skille mellom individ og samfunn, men også nyanser hvor blant annet mellommenneskelige relasjoner spiller inn.

“En manglende erkjennelse av hvordan samfunnsmessige endringer kunne bidra til et mer inkluderende samfunn, hadde forkludret forståelsen av at den behandlingen funksjonshemmede ble utsatt for, kunne være mer bestemt av andres fordommer enn av funksjonshemmedes egne begrensninger”

(Grue 2006, s. 19)

2.2.1 Individ- og systemforståelse av tilpasset opplæring

Morten Söder (1999) benytter et skille mellom «det kliniske» og «det kontekstuelle» i sin synteserapport angående Norsk forskningsråds «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling». Han problematiserte dilemmaer mellom det individualistiske- og det kontekstuelle perspektivet i forskningen rundt programmet, og drøftet hvordan forskningen selv reflekterte rundt egen faglige tradisjon, og tar til sist også ord for at det kan finnes et tredje perspektiv; et rasjonelt og relativistisk perspektiv. Her finnes en balansegang mellom individ og system hvor også relasjonen og interaksjonen mellom individ og samfunn forsøkes forstått. I sin oppsummering konkluderte han med at alle perspektivene var å finne i materialet som ble studert, men at det så ut til å være forskning med en relativistisk teoretisk tilnærming som best håndterte de ulike perspektivenes begrensninger og som mest forutsetningsløst bygger kunnskap. I tillegg omtaler Söder det han kaller *implementeringsperspektivet*. Når normalisering og integrering har vært politiske målsettinger siden 1970-tallet, og fortsatt ikke er en realitet, har dette å gjøre med det lokale nivå og aktører i dette. Logisk handling er i praksis som oftest noe annet enn logisk teori bak en ideologi, noe som videre forsinker eller hemmer implementeringen av ideologireformer. En stor del av spesialpedagogisk forskning er, etter Söders tolkning, fanget i et implementeringsperspektiv hvor spørsmålet er hvorfor politisk korrekte ideologier ikke virkeliggjøres på lokalt nivå (Söder, 1999). Det finnes en rekke både konkurrerende og komplementerende teoretiske paradigmer i spesialpedagogisk forskning. Det er kanskje derfor bemerkelsesverdig at Gustavsson og Söder (1990) i sin vurdering og analysing av handikappforskningen fant at de fleste helt eller delvis manglet teoretiske perspektiver. De fant derimot en dominans av et ikke-teoretisk perspektiv som de valgte å kalle reformperspektivet, hvor forskerens rolle var kontrollerende i kunnskapsutviklingen. Taylor og Bogdan (1998) kalte dette *the does it work- approach*.

2.2.2 Fire retninger for forståelse

Stangviks (1998) utgangspunkt er en «*antagelse om at perspektivet eller perspektivene forskning og kunnskapsutvikling baserer seg på regulerer, strukturer og styrer forskningsprosessen*» (Fritt oversatt, s. 138). Dette betyr at spesialpedagogisk forskning som i hovedsak fokuserer på individuelle forutsetninger og hvordan disse kan tilrettelegges for sannsynligvis ikke evner å se de individuelle forutsetningene i sammenheng med de andre perspektivene i tilstrekkelig grad, noe som igjen fører til reduksjonisme. Dersom en ikke ser de gjensidige og vekselvirkende påvirkningsforholdene mellom de ulike perspektivene, vil oppfatningen av fenomenet en

studerer preges av en isolert og lite nyansert forståelse. Stangvik (1998) benyttet en firedelt modell i sin forståelse av funksjonshemninger med micro- og makronivå på den ene aksene, og åpne og lukkede forståelser på den andre. De fire perspektivene konkretiseres som individuelle-, interaksjonelle-, kontekstuelle- og sosiokulturelle i modellen nedenfor.

Micro			
Lukkede	Individuelle	Interaksjonelle	Åpne
	Kontekstuelle	Sosiokulturelle	
Macro			

(Illustrert etter Stangvik 1998, s.145)

Priestley (1998) utviklet også en firedelt modell for teorier om funksjonshemninger. Modellens hoveddimensjoner inneholder individ og samfunn på den ene aksene, og materialisme og idealisme på den andre. Modellen gir oss dermed fire posisjoner eller perspektiver en kan betrakte, analysere og tolke særlige behov i lys av.

Det *materielle individualistiske* perspektivet innbefatter den tradisjonelle og gjennom historien dominerende forståelsen av funksjonshemming. Her oppfattes funksjonshemninger og lærevansker som indre biologiske forhold hos mennesket, altså nært relatert mot individpatologi, og tiltakene kan i et slikt perspektiv anses som kompensierende eller eventuelt behandlende. Grue (2006) poengterer at denne posisjonen ikke må oppfattes som ensidig negativ, men i tilfeller hvor posisjonen har vært benyttet i analyser av sosiale problemer har den bidratt til en undertrykkende medikalisering av funksjonshemmedes liv.

Innen det *individuelle idealistiske* perspektivet er det mellommenneskelige inkludert. Oppfatningen av mennesker med funksjonshemninger bidrar til å skape deres selvbilde og selvoppfatning, identitetsutviklingen påvirkes og har ofte ledet til stigmatisering. «Der er ikke bare fysiske begrensninger som begrenser vår bevegelsesfrihet. Det er også kunnskapen om at skrittet ut i det offentlige rom vil medføre stirring, nedlatenhet, medlidenhet og fiendtlighet» (Grue 2006, s. 26). Innen denne posisjonen, hvor oppmerksomheten rettes mot kognitiv interaksjon og affektive erfaringer og opplevelser (Grue, 2006), finner vi teoretiske tradisjoner som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Danermark, 2005).

Den *samfunnsmessige materialistiske* posisjonen kaller Priestley *sosiomateriell*. Fra det sosiomaterielle perspektivet forstås politikk, økonomi og øvrige maktforhold i samfunnet

som forklaring av hvordan og hvorfor enkeltmennesker faller utenfor. Økonomistyring i samfunnet kan eksempelvis bidra til å skape eller redusere funksjonshemmende barrierer, jf. strukturalismen. Posisjonen jammføres ofte med den sosiale modellen (Danermark 2005, Grue 2006), men Grue påpeker imidlertid at det mer presist er snakk om én type sosial modell. Selv om hovedfokus i forståelsen av funksjonshemminger innen denne modellen blir til gjennom analyse av strukturelle, institusjonelle og fysiske barrierer, er det viktig å erkjenne at den beskriver sosialt skapte funksjonshemminger og ikke sosialt skapt svekkelse (Grue 2006, s.27). Danermark (2005) viser til hvordan samfunnet kan legges til rette slik at en funksjonshemming ikke blir et handikap. Han viser til hvordan ressursfordelingen i samfunnet på noen områder bidrar til reduksjon av funksjonshemminger, mens vi på andre områder ser at omfattende barrierer for aktivitet og deltakelse skapes, og spør videre om hvem eller hva som avgjør om en funksjon er viktig å utføre (Danermark 2005). Han har tidligere eksemplifisert dette ved hjelp av dysleksidiagnosen. Årsaken til diagnosen er en spesifikk dysfunksjon i hjernen ut fra et individuelt materialistisk perspektiv, men på samme tid kan en hevde at Gutenbergs utvikling av boktrykkerkunsten har bidratt til utbredelsen av dysleksi innenfor det sosiomaterialistiske perspektivet (Danermark, Ekström, Jakobsen og Karlsson, 2002). I et samfunn som ikke stiller krav til leseferdigheter vil heller ikke dårlige leseferdigheter svekke enkeltindividets samfunnsdeltakelse.

I et *sosiokulturelt* perspektiv, som utgjør det *samfunnsmessige idealistiske* i Priestleys modell, kan funksjonshemming forstås som resultat av kulturell, historisk og idealistisk samfunnsutvikling. Grue (2006) nevner kulturelle representasjoner innen litteratur, film, medier osv. som eksempler på påvirkende forståelsesbidrag i denne posisjonen. Danermark (2005) fremstiller i det sosiokulturelle perspektivet funksjonshemminger som et sosialt konstruert fenomen gjennom sosialt produserte ideer og forestillinger.

2.2.3 Paradigmer og maktutøvelse; mennesket som subjekt og objekt

Paradigmer kan beskrives som en kombinasjon av teoretiske, metateoretiske og metodiske forutsetninger for utvikling av kumulative forskningstradisjoner (Morrow og Torres, 1995, s. 24-25) og er gjerne tilknyttet ulike teoretiske grunnsyn, eksempelvis humanisme, strukturalisme, postmodernisme, funksjonalisme osv. (Gabel og Peters, 2004, s. 587). Et paradigme danner et grunnsyn eller en referanseramme for hvordan en ser og tolker vitenskapelige fenomener, og paradigmatenking innen vitenskapsfilosofien assosieres som oftest med Thomas Kuhn (1962). Skrtic (1991) påpeker imidlertid at Kuhns bruk av begrepet verken var klart eller entydig. Teorier gir oss ideer og perspektiver for betraktning, tolkning og forståelse av den virkeligheten vi befinner oss i, og danner i så måte rammer for hvordan og hva vi skal forstå (Gabel og Peters, 2004). Kuhn redegjorde for paradigmeskifter hvor tidligere teorier og tankesett ble avløst av nye, og demonstrerte paradigmeskifter som resultater av teoretisk utvikling.

Når vi ser på det positivistiske paradigmatets dominans i forståelsen av funksjons- og utviklingshemninger, en teoritradisjon med hovedvekt i medisin og psykologi, finner vi at individuelt store avvik fra et gitt gjennomsnitt forstås som feilutvikling eller mangel hos enkeltindividet. Ethvert problem som oppstår skal foreskrives en behandling (Støfring, 2000). Enkeltmennesker blir dermed gjort til objekt for en bestemt (og

systematisk) handling eller reaksjon i forsøk på å forme det mot det på forhånd målte gjennomsnitt, og blir på denne måten også utsatt for en form for maktbruk det må stilles etiske spørsmålstegn ved. I maktdiskurser har imidlertid Foucault hevdet at maktutøvelse og kunnskapsdanning forutsetter hverandre, og beskrevet maktutøvelsen i moderne samfunn som en nødvendig produserende kraft (Steinsholt og Løvlie, 2004). I et slikt perspektiv ses mennesket som et objekt for kunnskap, men samtidig som et subjekt for bruken av kunnskapen. Strukturalismen som paradigme fokuserer på materielle forhold i forståelsen av funksjonshemming. Samfunnsstrukturer som politikk og juss, produksjon og arbeidsmarked, samfunnsøkonomi og sosiale forhold bidrar til å skape ulikheter og sosial urettferdighet (Gabel og Peters, 2004). Også her kan mennesket forstås som objekt for direkte og indirekte påvirkning fra strukturene i omgivelsene, samtidig som vi som subjekter direkte eller indirekte er med på å forme de samme strukturene.

2.2.4 Kritisk realisme i et laminert system

Roy Bhaskar regnes ofte som grunnleggeren av kritisk realisme. Til forskjell fra naiv realisme, hvor en antar at verden er nøyaktig som vi sanser den, forklares virkeligheten innen kritisk realisme som bestående uavhengig av menneskenes oppfatning, tolkning og forståelse av den, et synspunkt som deles med empiriske realister. Til forskjell fra sistnevnte godtar kritiske realister at det i virkeligheten finnes fenomener som ikke direkte er observer- eller målbare. Til sammenligning skilte Platon mellom *sanseverden* og *idéverden*. Sanseverden er den foranderlige og ufullkomne virkeligheten vi mennesker er i stand til å oppfatte, mens idéverden beskrives som en stabil, evig og uforanderlig eksistens (Stensmo, 1998). Det opereres med to typer kunnskap innen kritisk realisme; transitiv og intransitiv. Transitiv kunnskap er sosialt konstruert og ville ikke forekomme uten reflekterende veseners tilstedeværelse. Det intransitive kan derimot jammføres med Platons idéverden, det er en virkelighet som er faktisk og konkret, og som eksisterer uten subjekter og objekter av kunnskapen om den. En kan tenke seg vitenskap innen fysikk og kjemi som til dels intransitiv, men likevel ikke nødvendigvis. Innen sosiologi som vitenskap vil det i motsetning alltid være snakk om transitiv kunnskap. Konsekvensen av en kritisk realistisk tilnærming vil dermed bety at all forskning er reduksjonistisk. Enhver forskning og undersøkelse, bred eller smal, multiparadigmatisk eller laminert, vil være påvirket av menneskets tilkortkommenhet i tilnærmingen rett og slett fordi vi ikke er i stand til å bevise at den virkeligheten vi ser er virkelig.

«Forfatteren er død!» Slik begynner Per Solvang (2005) «*Det poststrukturalistiske perspektiv i handikappforskningen*». Han henviser til Barthes (1977) som argumenterte for at forfatteren bare kan imitere og sammenfatte allerede eksisterende fakta. Poststrukturalismens analytiske strategi, sier Solvang (2005), er dekonstruksjon. Gjennom dekonstruksjon av de gjeldende strukturer kan vi oppfatte de hierarkiske linjene og destabilisere makten. «*Vitenskapene om mennesket, som medisin, psykologi og pedagogikk, er forkledd og diskret makt*» (Danermark 2005, s. 85). Gjennom sin kunnskapsproduksjon skaper vitenskapene også kontroll over det de produserer kunnskap om (Foucault, 1994). Imidlertid; Fra et kritisk realistisk perspektiv er kunnskapen vi her snakker om transitiv, hvilket innebærer at den er en menneskeskapt kunnskap som ikke nødvendigvis er riktig selv om den diskursivt oppfattes som logisk.

I et ontologisk perspektiv karakteriseres kritisk realisme med en vekselvirkende inkludering av ulike perspektiver og dermed minst restriktiv i forhold til tolkning. Innen denne posisjonen kan benytte oppfatninger fra flere metateoretiske posisjoner for på denne måten å forsøke å unngå tilkortkommenheten ved de enkelte (Bhaskar og Danermark, 2006). Epistemologisk bidrar kritisk realisme til en mer åpen forskning og forståelse da en multiparadigmisk tilnærming søker å minimere reduksjonisme, og metodologisk beveger seg utenom reduksjonisme gjennom en pluralistisk forståelse av virkeligheten som et sett av en rekke nivåer av virkelighet som Bhaskar og Danermark kaller «det laminerte system» (2006).

Dersom særlige behov og behov for spesialundervisning som fenomener skal analyseres og vurderes ut fra perspektivene og paradigmen hos Stangvik (1998), Priestley (1998), Grue (2006), Bhaskar og Danermark (2006) eller andre teoretikere, kan en til tross for vide forståelsesrammer lett havne i en reduksjonistisk felle. Det vil alltid være andre måter å forstå fenomener på, og det som i dag anses som allment aksepterte sannheter kan være usant i morgen. Om vi trekker paralleller til fysikken som vitenskap var det lenge en akseptert oppfatning at atomer utgjorde de minste byggesteinene i vår fysiske verden. Senere ble det allment kjent at atomer består av mindre elementer, for eksempel en kjerne og et antall elektroner. På samme måte kan en tenke seg forståelsen av sosiologiske fenomener. Kompleksiteten i menneskets verden, enten det er på individ- eller systemnivå, er for stor til å oppnå en fullstendig forståelse. De ovenfor nevnte perspektivene og paradigmen må dermed ses på som komplementerende fremfor konkurrerende. Ulike paradigmer er som vi har sett ulike måter å se, tolke og forstå en, i denne sammenhengen, ikke-fysisk virkelighet på. En kan hevde en benytter en bred tilnærming når spesialpedagogikk som fenomen belyses ut fra flere perspektiver, det vil imidlertid alltid finnes usynlige eller mindre fremtredende faktorer alt etter hvilke perspektiver betrakteren benytter. Bhaskar og Danermark (2006) tar til orde for alle perspektiver en forsker kan innta vil være reduksjonistisk når de benyttes isolert. Det er fenomener det rett og slett ikke er mulig å forstå eller forklare innenfor alle perspektivene. I eksempelet deres med Emma, som har en spiseforstyrrelse, viser de til at en utredning som fokuserer både på biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle forhold er en forutsetning for å få en bred forståelse av hennes problem, og for å bli i stand til å hjelpe henne til å bedre situasjonen (Bhaskar og Danermark 2006, s. 291). På samme måte kan vi tenke oss lærevansker som fenomen. Noen ganger er det åpenbare biologiske årsaker til vanskene, andre ganger kan årsaken finnes i skolesystemet, eksempelvis dårlig tilpasset opplæring, og til sist kan store samfunnsmessige strukturer bidra til at dysfunksjoner blir fremtredende. Et vesentlig poeng er at det ikke alltid, heller svært sjelden, er tilstrekkelig å kjenne til årsaken til problemet for å gjøre noe med det. De biologiske forholdene som ligger til grunn for en lærevanske er kanskje den eneste faktoren en ikke kan gjøres noe med. Det laminerte systemet Bhaskar og Danermark argumenterer for innebærer i hovedsak at vi, når vi skal forstå fenomener, evner å benytte flere perspektiver samtidig. Bhaskar (2010) hevder at det laminerte systemet faktisk gjør det mulig å unngå reduksjonisme.

Berth Danermark and I were able to arrive at a real definition of disability studies as an articulated lamination 'in relation to the experience, and perception of the experience, of some impairment or functional loss, which itself or the effects of which, require to be socially or psychologically assessed, compensated (or accepted), transcended, mediated or otherwise reflected'.¹⁵ Such a real definition achieved after an analysis of a field

shows the way in which it evades unprincipled eclecticism, as the concept of a laminated system enables it to avoid reductionism. (Bhaskar, 2010, s. 8)

3.0 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Befring (2010) har kvantitativ empirisk forskning som mål å beskrive, kartlegge og analysere og forklare gjennom variabler og kvantitative størrelser. Vårt datamateriale har som utgangspunkt 209 enheter og et utvalg av variabler som vil være avgjørende for å operasjonalisere og besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. Vi bruker da variablene alder, kjønn, årsak til henvisning, studieprogram og skole samt hva slags hjelp som ønskes. Vi ser det slik at henvisningsdokumentene innehar både kvantitative og kvalitative data. Henvisningene inneholder data i form av tekst som henviser eller elev selv har skrevet. Innenfor kvalitativ forskning er det tale om data der informantenes meninger, holdninger og opplysninger står sentralt (Ringdal, 2018). Når vi har brukt variablene *årsak til henvisning* og *hjelp som ønskes* har vi brukt kvalitativ metode i en hermeneutisk tilnærming for å operasjonalisere. Vi har altså brukt både kvantitative og kvalitative strategier for å samle inn og operasjonalisere data som gir grunnlag for funn i studien.

Den postmoderne profesjonelle tar utgangspunkt i kritikk av de rådende sannheter, og ønsker å se nye alternative måter å erfare verden på (Nordahl og Hausstätter 2009). En kan på bakgrunn av dette si at en analyse av henvisninger til PP-tjenesten i lys av de teoretiske perspektivene vi finner hos Stangvik (1998), Priestley (1998), Danermark (2005), Grue (2006), Bhaskar og Danermark (2006) m.fl. kan utgjøre en postmoderne analyse av den virkeligheten spesialpedagogikk og spesialundervisning generelt, og henvisning til PP-tjenesten spesielt, befinner seg i.

Fortolkning er en prosess hvor man analyserer de enkelte delene i lys av en helhet, og omvendt forstår helheten i sammenheng med de enkelte delene, jf. den hermeneutiske sirkel (Jensen og Aas, 2011). Når forskeren observerer, tolker og analyserer skjer dette i en språklig sammenheng og i en begrepsmessig orden. Halvorsen (2013) påpeker at man ved å innse at man vanskelig kan tenke seg nøytrale, ikke-fortolkende observasjoner, gjerne forsøker å forstå de faglige perspektivene et fenomen er belyst ut fra, og at en dermed også bedre kan ta stilling til de konklusjoner som er gjort.

Vår forforståelse kan nok sies å være preget av den virkeligheten vi befatter oss med. Dette innebærer at vi forholder oss til nasjonale føringer som forventer at andelen elever som mottar spesialundervisning skal reduseres til fordel for bedre tilpasset opplæring for alle, og bedre spesialundervisning for dem som trenger det (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Vår forforståelse kan nok sies å bære preg av en tro på at spesialpedagogisk kompetanse i skolene vil ha innvirkning på hvilke, og hvor mange, elever som må henvises PPT for å sikre tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og samtidig at PP-tjenestens arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling vil kunne redusere individualiseringen i tilretteleggingen for elever med særlige behov.

Vi vil i dette kapittelet bevege oss fra de teoretiske perspektivene rundt PP-tjeneste og spesialundervisning, kompetanse og organisasjonsutvikling, funksjonshemminger og

særlige behov samt forståelsesparadigmer og kritisk realisme til en vitenskapsteoretisk tilnærming. I dette kapittelet tar vi først for oss en teoretisk tilnærming til forskningsmetodene vi har valgt å benytte oss av, før vi i det videre beskriver mer konkret hvordan undersøkelsen gjennomføres i praksis.

3.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode brukes for å få breddekunnskap, finne årsakssammenhenger og for å teste hypoteser som kan overføres til personer eller situasjoner (Grønmo, 2004). De kvantitative metodene kjennetegnes ved at de gir data i form av målbare enheter, og bruk av kvantitative metoder kan ifølge Jacobsen (2005) gi forskeren god oversikt over et stort og komplekst datamateriale på en forholdsvis enkel måte ved for eksempel hjelp av dataprogrammer. Det er også relativt enkelt å avgrense undersøkelsen, da den har en relativt klar start og slutt. Oppsummert kan man si at kvantitative metoder er en god metode for enkelt å strukturere innsamlet data, finne klare og tydelige tendenser og hovedtrekk, samt eventuelt finne avvik fra disse.

Vi har i all hovedsak benyttet deskriptiv statistikk for å belyse funnene i vårt kvantifiserte datamateriale. Intensjon og hensikt med å bruke deskriptiv statistikk er å presentere funn som er enkle å lese, og som slik sett forhåpentlig kan vise tydelige tendenser og hovedtrekk i studien.

3.2 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ forskning søker man forståelse fremfor forklaringer (Tjora, 2017). Kvalitativ forskningsstrategi er basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018), og det er menneskers subjektive opplevelser og erfaringer som står i fokus. Til tross for at en kvalitativ tilnærming ikke vil egne seg for å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen, velger vi likevel å skjele til kvalitative forskningsmetoder som tekstanalyse og kildekritikk. Dette valget gjør vi i hovedsak for å synliggjøre vår forståelse av at grunnlagsdokumentene for datamaterialet, henvisningene, er utarbeidet på bakgrunn av elevenes og foresattes, eller lærernes og andres subjektive oppfatninger. Det er likevel verdt å presisere at denne undersøkelsen ikke har til hensikt å fremskaffe kvalitative data.

3.2.1 Tolkning av tekstelementene

Kilder defineres gjerne som «forskningsmateriale som vart til før du bestemte deg for å bruke dei som kildar» (Gall, Gall og Borg, 2007). Kildekritikk har med vurdering av kildens troverdighet å gjøre (Kleven og Hjørdemal, 2018), et mer presist begrep på fenomenet kan være kildegransking (Kjelstadli, 1999). Kildekritikk eller kildegransking handler dermed i større grad om en sannsynlighetsvurdering av kildens innhold fremfor å avgjøre om innholdet er sant eller usant. Det er først og fremst i forbindelse med

dokumentanalyser en snakker om kildekritikk og kildegransking, vi velger likevel å ta med noen perspektiver og betraktninger rundt temaet siden datamaterialet for studien inneholder tekstelementer.

Henvisingene som ligger til grunn for datamaterialet er sannsynligvis fylt ut av lærere, avdelingsledere eller personer med rådgiverfunksjoner i skolene, samt elever selv og/eller deres foresatte. Dette innebærer nødvendigvis at det er varierende forutsetninger og forståelser som ligger til grunn for valg som er tatt i forbindelse med både avkrysningsalternativer og tekstformuleringer. Videre innebærer det at det ikke nødvendigvis betyr at en elev har lese- og skrivevansker selv om dette er krysset av for i henvisningen. Det samme gjelder for hva slags hjelp som etterspørres. Det kan tenkes at usikkerhet eller manglende kompetanse hos den som henviser i noen av tilfellene medfører noen vilkårlige beskrivelser av hva slags tjenester som ønskes, eksempelvis kan en ikke forutsette at alle elever som henviser seg selv til PPT skal kjenne til de begrepsmessige og faglige forskjellene på *utredning* og *sakkyndig vurdering*.

Den statistiske oversikten over mottatte henvisninger som utgjør datamaterialet for denne studien inneholder tekstelementer som også beskriver vansker som ligger til grunn for henvisningene og hva slags hjelp som ønskes. Denne oversikten er ført i pennen av ansatte i PP-tjenesten, hvilket kan bety at det i prosessen mellom mottatt henvisning og utarbeidelse av statistisk oversikt ligger fortolkningsmuligheter vi i denne undersøkelsen ikke kan kvalitetssikre. Imidlertid har vi ingen grunn til å anta at opplysningene i den statistiske oversikten ikke direkte oppsummerer innholdet i henvisningene, heller tvert imot.

Vi har gjennom arbeidet med datamaterialet vært konsekvente med å registrere og kode opplysningene slik de fremgår, og har i liten grad vært nødt til å gjøre egne tolkninger av tekstelementene i datamaterialet. Rent praktisk har dette begrenset seg til å for eksempel registrere *sakkyndig vurdering* som ønsket hjelp når det er oppgitt «*behov for tilrettelegging utover ordinære rammer*» i oversikten. Fortolkningen kan forsvares juridisk ved at tilrettelegging utover ordinære rammer ikke kan imøtekommes uten sakkyndig vurdering.

3.3 Refleksivitet og transparens

Refleksivitet omhandler hvordan forskerens tolkninger og forståelser påvirkes av dennes kognitive, språklige og teoretiske forutsetninger, og refleksiviteten bør foregå både før, under og etter datainnsamlingen (Tjora, 2017). Ved å være eksplisitt reflektert rundt sine forforståelser, og refleksiv rundt sine tolkninger av funnene i datamaterialet, kan forskere fremme undersøkelsens troverdighet ved å sannsynliggjøre og begrunne sine tolkninger (Tjora, 2017).

En annen vesentlig faktor for en undersøkelsens troverdighet er at forskningen gjøres så transparent som mulig. Transparens er knyttet til hvordan forskningen presenteres, hvor formålet er å gi leserne innblikk i, blant annet, hvordan undersøkelsen er gjennomført, hvilke utfordringer en har støtt på underveis og hvilke valg som er tatt i prosessen, hva slags teoretisk rammer en har benyttet og hvordan en har valgt å benytte de teoretiske

perspektivene etc., slik at leserne skal kunne ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2017). For å øke forskningens transparens bør alle valg og vurderinger i forskningsprosessen systematisk registreres og beskrives.

3.4 Validitet og reliabilitet

Popper (1968) talte for falsifiserbarhet fremfor verifiserbarhet som kriterium for å skille vitenskap fra pseudovitenskap. Empiriske fakta er egentlig ikke kunnskap, ifølge Popper, kun foreløpige antakelser. Validitet handler om hvorvidt spørsmålene som stilles i en undersøkelse gir svar som er relevante for problemstillingen, eller om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Om variabler velges for vide kan det tenkes at undersøkelsens resultater blir influert av andre variabler enn hva forskeren har hatt til hensikt å måle, og resultatene blir tilfeldige og ikke valide.

Vi har forsøkt å sikre validiteten i vår studie ved å være nøye i utvalget av indikatorer og definisjonene som er brukt rundt dem. Indikatorene som kjønn, alder og hjelp som ønskes er målbare, og ikke i stor grad preget av fortolkning. Årsaker til henvisning har vært mer utfordrende, og det er her det har vært viktig å være nøye med tolkning og definisjoner av innhold og begreper. De kategoriene vi har brukt er i stor grad kjente og anerkjente definisjoner innenfor spesialpedagogisk praksis og forskning, og er derfor i seg selv med på sikre validitet. Der vi har gjort endringer fra disse, har det vært et mål å være transparente og gi forklaringer på hvorfor vi har valgt å gjøre det på denne måten. Dette mener vi også sikrer validitet i studien, samt at det også øker reliabiliteten. Samlet sett, inkludert forskningsspørsmål som underbygger problemstillingen i studien gjør at vi føler oss komfortable med validiteten i studien.

Når vi snakker om reliabilitet handler det om undersøkelsen kan gjentas og resultatene blir relativt like i neste omgang. Det vil ofte være vanskeligere å avgjøre graden av validitet og reliabilitet i kvalitative undersøkelser enn i kvantitative, likevel vil etterprøvbareheten også i kvantitative undersøkelser være komplisert og fundamentalt avhengig av forskningens transparens. Tolkninger og analyser vil som nevnt alltid være avhengig av forskerens perspektiver, for forståelse etc., og det vil være tilnærmet umulig for en annen forsker å etterprøve resultatene med andre teoretiske innfallsvinkler eller alternative metoder. For å fremme reliabiliteten i denne undersøkelsen forsøker vi å legge opp til åpenhet og transparens gjennom alle deler av prosessen som kan ha innvirkning på hvordan resultatene viser seg i analysene.

3.5 Forskningsmetode og -design

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller en vanligvis mellom en kvantitativ forskningsstrategi som baserer seg på talldata, og en kvalitativ basert på tekstdata. Innen den kvantitative forskningstradisjonen skiller en gjerne mellom eksperimentell, tverrsnitt, langsgående studier, casestudier eller komparative design (Ringdal 2018), mens det i den kvalitative tradisjonen er menneskers subjektive opplevelser og erfaringer som står i fokus.

Vi vil i det følgende begrunne og beskrive valg av metodisk tilnærming, forskningsdesign samt utvalg av datamateriale.

3.5.1 Valg av metode

Problemstilling og forskningsspørsmål i vår undersøkelse er hovedsakelig av kvantitativ karakter, noe som initierer et kvantitativt hovedfokus. Datamaterialet er i all hovedsak å forstå som tallmateriale som må behandles statistisk for å kunne besvare problemstillingen. Vi har derfor valgt en kvantitativ forskningsstrategi for vår undersøkelse. Vi har likevel måttet ta hensyn til at vi har hatt kvalitative prosesser i studien. Som nevnt har vi ved operasjonalisering av indikatoren *årsakskategorier*, og delvis ved operasjonalisering av indikatoren *hva slags hjelp etterspørres* benyttet perspektiver fra tekst- og dokumentanalyse, om enn i minimal grad, for å kunne operasjonalisere og kvantifisere data.

3.5.2 Utvalg og datamaterialet

Rådataene for denne undersøkelsen er som allerede nevnt en oversikt over innkomne henvisninger til PP-tjenesten. Vi benytter oss dermed av allerede foreliggende rådata. Vi har valgt å benytte oss av et utvalg bestående av alle henvisninger fra 1. januar – 31. desember gjennom ett kalenderår, noe som til sammen utgjør 209 henvisninger. Av disse er 5 henvisninger feilsendte, disse ser vi i noen tilfeller bort fra når de ikke har relevans for enkelte av forskningsspørsmålene. Det vil komme eksplisitt fram hvor dette gjelder under presentasjon av funn. Henvisningene gjelder ungdom i videregående opplæring som enten har status som elev, lærling eller lære kandidat, samt noe få henvisninger på systemnivå.

Datamaterialet er avgrenset ved at en stor andel elever med særlige behov etter rutinene i den respektive fylkeskommunen henvises automatisk og systematisk til PP-tjenesten ved innsøking til videregående opplæring. Elever fra grunnskolen som søker inntak etter individuell vurdering jf. Forskrift til opplæringsloven (2006) § 6-15, § 6-17 og § 6-22 inngår dermed ikke i vår undersøkelse. Dette innebærer at undersøkelsen ikke tar for seg elever som grunnet særlige behov i grunnskolen må tas inn etter individuell vurdering til videregående opplæring. I praksis vil dette være snakk om elever med store individuelle behov, noe som igjen innebærer at henvisningene i datamaterialet for denne undersøkelse omfatter elever som ikke har individuelle behov store nok til å fylle vilkårene for inntak etter individuell vurdering.

Utvalget for undersøkelsen utelater dermed, i tråd med nasjonale føringer om reduksjon av andelen elever som mottar spesialundervisning, elever med så store særskilte behov at de åpenbart ikke kan ivaretas innenfor ordinære rammer. Henvisningene som inngår i datamaterialet omhandler altså hovedsakelig elever med læringsforutsetninger innenfor normalområdet.

Søknad om tillatelse til bruk av anonymisert informasjon om innkomne henvisninger, samt svar på søknaden med tillatelse til å benytte forespurt informasjon, er forelagt i vedlagt zip-fil.

3.5.3 Valg av indikatorer, systematisering og begrensninger

For å gjøre datamaterialet håndterbart i forhold til problemstillingen har vi vært nødt til å foreta noen valg. Valgene gjelder både kategorisering og systematisering av bakgrunn for henvisningene, altså hvilke vansker som ligger til grunn for henvisningene, samt hva slags hjelp som etterspørres. Disse kommer vi tilbake til under. Når det gjelder fordeling mellom utdanningsprogrammer benytter vi Studiespesialiserende (STS) for alle nivåer, og skiller ikke mellom realfag og samfunn, språk og økonomi på VG2- og VG3-nivå. Musikk, dans og drama (MDD) er også slått sammen uavhengig av hvilken retning elevene går i VG2 og VG3, og VG3 Påbygg inkluderer både påbygg etter yrkeskompetanse og etter VG2 yrkesfag.

For variablene alder, kjønn og skole er det ingen rom for tolkninger, og resultatene presenteres slik de er oppgitt i datamaterialet. For indikator kjønn registreres jente eller gutt. Alder registreres med alder til henvist elev ved fødselsdag i kalenderåret, dette innebærer potensielle feilmarginer på inntil 12 måneder. Skolested registreres med tall fra 1-10 for de fylkeskommunalt eide skolene, 11 for andre skoler (private, nasjonale eller skoler i andre fylker), 12 for lærlinger og 13 for ungdom som ikke har elevstatus i videregående opplæring. Sistnevnte handler i hovedsak om søkere til videregående opplæring som henvises før inntak til videregående opplæring er avgjort. Utdanningsprogram registreres i henhold til nasjonal struktur for videregående opplæring basert på hva som er oppgitt i datamaterialet.

3.5.3.1 Bakgrunn for henvisning

Når det gjelder bakgrunn for henvisning og hvilke vansker som ligger til grunn har vi valgt følgende kategorier; *Lese- og skrivevansker, matematikkvansker, språkvansker, fagvansker, konsentrasjonsvansker, sammensatte vansker, medisinske årsaker* samt *psykiske, sosiale og emosjonelle vansker*. Kategoriene er satt med bakgrunn i avkrysningsbokser i henvisningsskjema, men med noen tilpasninger da henvisningsskjema gjennomgikk revidering i perioden resultatene er hentet fra. Resultater og funn vil overstige 100 prosent fordi mange henvisninger oppgir flere vanskekategorier.

I kategorien *psykiske, sosiale og emosjonelle vansker* er det tatt med alle henvisninger som beskriver vansker innenfor ett eller flere av områdene, i tillegg er angstproblematikk, skolevegring og annet høyt skolefravær samt utfordringer med atferd, samhandling og mobbeproblematikk tatt med.

I kategorien *konsentrasjon* inkluderer vi alle som har oppgitt utfordringer med konsentrasjon og oppmerksomhet ved henvisning uavhengig av årsakene til konsentrasjonsproblematikken.

For henvisninger hvor det opplyses at elev eller lærling har en diagnose satt av helse- eller spesialisthelsetjeneste registreres den under kategorien *medisinske årsaker* i tillegg til eventuelle andre årsaker.

Elever som henvises med beskrivelse av lærevansker relatert til språklige utfordringer grunnet kort botid i Norge har vi kategorisert innenfor *språkvansker*. Dette kan kritiseres for å være en omfattende forenkling av et komplekst virkelighetsbilde, men vi kan argumentere for at flerspråklige elever som har uoppdagede tilleggsvansker sannsynligvis er lite representert i dette datamaterialet og at nyanseringer av årsaker til språkvansker faller utenfor problemstillingen.

I kategorien *sammensatte vansker* inkluderer vi alle henvisninger hvor det er oppgitt at den henviste eleven har sammensatte vansker uten ytterligere spesifisering. Henvisninger hvor det er krysset av på to eller flere vanskekategorier er utelatt i operasjonalisering av denne kategorien, men vil bli omtalt ved presentasjon av funn og i analysen.

Bakgrunnen for at vi har valgt å kategorisere vanskekategorier som beskrevet ovenfor er todelt. For det første er ikke datamaterialet vårt stort nok til ytterligere nyanseringer uten å fragmentere resultatene, og for det andre er det ikke årsaker til henvisninger som er hovedfokus for undersøkelsen. Ved å slå sammen vansker i større kategorier får vi en noe mer helhetlig oversikt på bekostning av at vi mister noen nyanser. Da det er et oversiktsbilde problemstillingen for undersøkelsen etterspør kan det argumenteres for at dette valget er legitimt i henhold til kjernen i prosjektet.

3.5.3.2 Hvilke tjenester etterspørres

Kategoriseringen av hva slags hjelp som etterspørres i henvisningene har vi gjort med bakgrunn i alternativer for avkrysning i henvisningsskjema. Kategoriene er *sakkyndig vurdering, utredning, veiledning, logopedtjenester og annet*. Også her vil resultatene overstige 100 % da noen av henvisningene etterspør flere tjenester.

For kategorien *sakkyndig vurdering* inngår alle henvisninger som etterspør sakkyndig vurdering uavhengig av hvilken paragraf i opplæringsloven henvendelsen gjelder. Imidlertid viser materialet at hovedtyngden i denne kategorien omhandler § 5-1 (Opplæringsloven, 1998) og elevers behov for spesialundervisning, men for å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen er nyanseringer i kategorien overflødig.

Utredninger i materialet forstås som individpatologiske hvis hensikt er å avdekke eller avkrefte elevers spesifikke eller generelle lærevansker, som oftest knyttet opp mot at dokumenterte vansker utløser individuelle rettigheter.

Kategorien *veiledning* omfatter alle henvisninger hvor veiledning er nevnt under hva slags hjelp som ønskes, og i kategorien *logopedtjenester* har vi registrert alle henvisninger som nevner logopedisk hjelp av noen art.

Under kategorien *annet* har vi plassert alle henvisninger som ikke passer inn i noen av de andre kategoriene, eller som i tillegg til å etterspørre tjenester i andre kategorier etterspør tjenester som ikke passer i andre kategorier.

Som i kategorisering av årsak eller bakgrunn for henvisning, kan vi også i kategoriseringen av hva slags tjenester som etterspørres ta til orde for at ytterligere nyanseringer gjennom en mer finmasket kategorisering kunne vært interessant. Imidlertid finner vi det hensiktsmessig i forhold til problemstillingen å fokusere på overordnede tendenser fremfor fragmenterte detaljer.

3.5.4 Statistisk bearbeiding

Vi har valgt å bruke deskriptiv statistikk for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål i våre funn. For å kunne benytte de foreliggende rådataene, som forelå i form av en anonymisert oversikt av informasjon utarbeidet av ansatte i PP-tjenesten basert på innkomne henvisninger, var vi nødt til å kvantifisere og kategorisere disse. Listene inneholdt blant annet henvisningsnummer, alder, kjønn, studieprogram, skole, årsak til henvisning og hjelp som ønskes, samt informasjon om saken var på system- eller individnivå. Dette ble indikatorer i vår kvantifisering. Vi satte alle avkryssingsalternativer som finnes på henvisningsskjemaet inn i Excel, deretter registrerte vi de indikatorene som var krysset av for i henvisningene. Vi lagde først ett hovedsett der vi hadde alle indikatorer, og arbeidet oss deretter innover i materialet ved å filtrere ut det vi ville undersøke i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Som tidligere beskrevet var hver indikator og kategori nøye justert og diskutert før vi gikk inn og filtrerte ut det vi ønsket å undersøke. Vi arbeidet mye med hvordan vi skulle presentere funnene, og vi kom frem til at det var hensiktsmessig med en blanding av både figurer, tabeller og tekst.

3.6 Etske hensyn og egen forskerrolle

Indikatorene problemstillingen har fokus på, er ikke identifiserbare for enkeltelevene henvisningene gjelder for, og er således heller ikke omfattet av lovverk som omfatter behandling av personopplysninger. Ved digital og telefonisk forespørsel til Norsk senter for forskningsdata (NSD) er tilbakemeldingen at prosjektet ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte, og dermed heller ikke er meldepliktig. Det er likevel slik at man i en studie som denne vil støte på noen etiske drøftinger/områder som man må ta hensyn til, for eksempel er dette med forforståelse og forutinntatthet noe vi har vært opptatt av å ha en høy bevissthet rundt. Siden vi begge har relativt lang fartstid i PPT, samt at begge har drevet utviklingsarbeid den respektive PP-tjenesten, er det viktig for studiens reliabilitet og validitet at vi klarer å legge denne forforståelsen til side når vi gjennomfører studien. Vi har vært bevisste på at vi forsøkte å tolke, drøfte og analysere resultater og funn fra undersøkelsen i tråd med problemstilling og forskningsspørsmål, og ikke direkte ut fra den kjennskapen vi har til systemene ut fra erfaringer som ansatte. Videre har vi hatt fokus på ikke å la forforståelse påvirke drøftinger eller fremstilling av resultater. Dette kan selvsagt være

krevende, og vi anser det derfor som særlig viktig at vi er transparente når vi presenterer resultater, tolkninger, drøftinger og analyser.

I selve datamaterialet er dataene anonymisert til en grad som gjør at muligheten for gjenkjenning av enkeltpersoner er redusert til et minimum. At datamaterialet er hentet fra ett kalenderår, og dermed inneholder informasjon fra vårsemesteret i ett skoleår og høstsemesteret i det neste, bidrar også til at mulighetene for identifisering av enkeltindivider skal være tilnærmet umulig. Likevel har vi vært nøye på hvordan resultatene presenteres. For eksempel oppdaget vi at vi ved aldersinndeling i presentasjon av funn fikk svært få henviste innenfor noen av aldersområdene. I et materiale med en total på 209 henviste, kombinert med andre indikatorer som henvisningsårsak, hjelp som ønskes og årstall for henvisning, kan det teoretisk sett være mulig å finne ut hvem enkeltpersoner er. Av etiske hensyn måtte vi derfor slå sammen flere og større aldersinndelinger, dette for å forhindre muligheten til å gjenkjenne eller identifisere enkeltelever eller -læringer ut fra rapporten. Med samme etiske vurdering lagt til grunn har vi også foretatt avgrensinger inn mot indikatoren *studieprogram*. Vi oppdaget også her at det var etisk riktig å lage en mer sammenslått inndeling av programmene ved presentasjonen av funnene, dette for å være sikre på å beholde anonymiteten til enkeltpersoner fra rådataene i materialet. Vi mener at vi har gjort nøye vurderinger og drøftinger for å holde et forskningsmessig etisk høyt nivå. Vi kan ikke utelukke at det er etiske perspektiver og dilemmaer innenfor studien, bruken av datamaterialet og presentasjoner som vi har oversett, men vi har etter beste evne forsøkt å utelukke etiske feil.

4.0 Presentasjon av funn

Før vi går i gang med presentasjon av funn vil vi se tilbake på problemstillingen helt innledningsvis. Forskningsspørsmålene presenteres under temaene 1) Kjønn- og aldersfordeling i henvisninger til PPT, 2) Fordeling av henvisninger mellom studieprogram og skoler, 3) Årsaker til henvisning og 4) Hva slags hjelp som ønskes. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten for videregående opplæring seg når det gjelder kjønn, alder, utdanningsprogram og skoler, årsak til henvisning og hva slags hjelp som ønskes?

I en studie som denne er man nødt til å ta en del valg omkring hva man kan og vil presentere av funn. Vi har gjennom prosjektet hatt fokus på å kunne presentere funn som på en best mulig måte besvarer problemstilling og forskningsspørsmål, men datamaterialets størrelse har noen begrensende faktorer for hvilke funn som er tatt med og gått inn i. Vi har likevel i stor grad funnet svar som vi mener er presentable med tanke på problemstilling, forskningsspørsmål og gitt besvarelsens omfang. I kommende kapittel presenterer vi funnene vi i undersøkelsen og gir noen korte betraktninger og gjennomganger av hvert forskningsspørsmål. Vi vil gå mer grundig inn i hvert enkelt forskningsspørsmål i drøftings- og analysekapittelet.

I datamaterialet på totalt 209 henvisninger er det 201 henvisninger på individnivå. 5 av disse er feilsendt, og er derfor ikke tatt med i resultatene. De resterende 8 er henvisninger på systemnivå, og omtales nærmere under pkt. 4.2.4 om hva slags hjelp som ønskes. For å konkretisere problemstillingen ytterligere har vi fordelt følgende forskningsspørsmål i fire fokusområder.

4.1 Fokusområder og forskningsspørsmål

Tema 1: Kjønn og alder

1. Hvordan er kjønnsfordelingen blant elevene som henvises?
2. Hvordan er aldersfordelingen i henvisningene?

Tema 2: Fordeling mellom utdanningsprogram

3. Hvordan fordeler henvisningene seg mellom studieforberedende- og yrkesrettede utdanningsprogram?
4. Hvordan er fordelingen mellom de ulike utdanningsprogrammene?

Tema 3: Årsaker til henvisninger

5. Hvilke vanskeområder oppgis som henvisningsgrunn?
6. Er noen vanskeområder overrepresentert i årsakene til henvisningene?

Tema 4: Hva slags hjelp og tjenester er det som etterspørres i henvisningene

7. Hvor stor andel av henvisningene etterspør sakkyndig vurdering?
8. Hvor mange av henvisningene som ber om sakkyndig vurdering ønsker også veiledning?
9. Hvor stor andel av henvisningene etterspør utredning?
10. Hvor mange henvisninger etterspør utredning av vansker uten at det ønskes sakkyndig vurdering eller veiledning?
11. Hvor stor andel av henvisningene etterspør veiledning på individnivå?
12. I hvilken grad etterspørres kompetanse- og organisasjonsutvikling på systemnivå?
13. I hvor stor grad henviser elever seg selv?
14. I hvor mange av sakene er pedagogisk rapport fra skole/lærested vedlagt?

4.2 Resultater

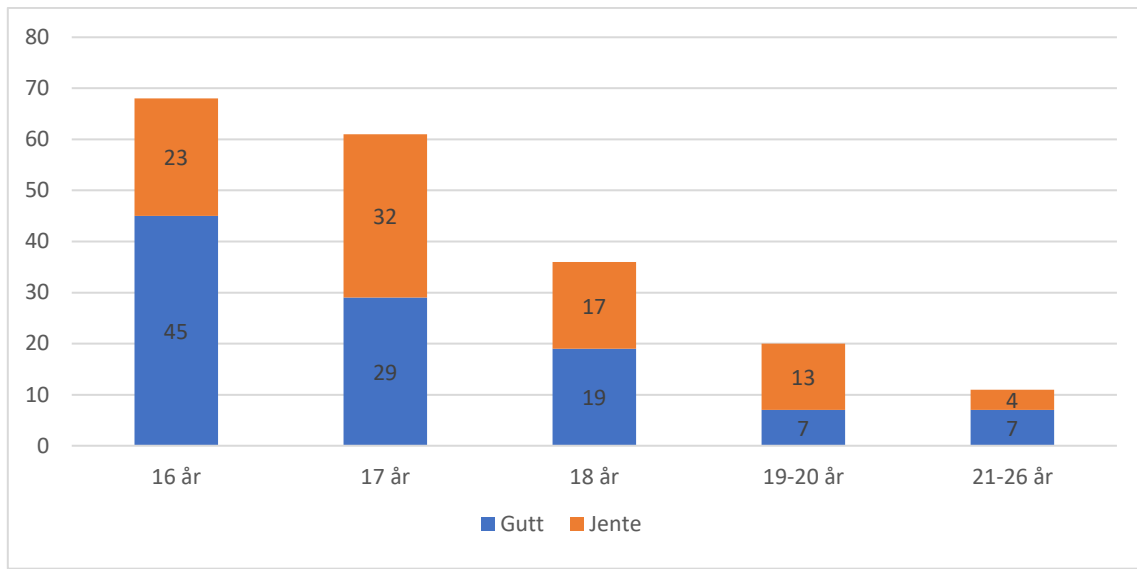
I den følgende delen av oppgaven vil resultatene bli presentert etter kronologisk rekkefølge av fokusområdene som nevnt ovenfor.

4.2.1 Kjønn- og aldersfordeling i henvisninger til PPT

De to første punktene i problemstillinga omhandler kjønn og alder, og tilhørende forskningsspørsmål lyder som følgende:

- Hvordan er kjønnsfordelingen blant elevene som henvises?
- Hvordan er aldersfordelingen i henvisningene?

Totalt antall reelle henvisninger på individnivå er 196, disse er fordelt med henholdsvis 89 jenter (45 %) og 107 (55 %) gutter. Alderen på elevene som er henvist PPT i dette datamaterialet strekker seg fra 16-26 år. De fleste, om lag 84 prosent, er i aldersgruppen 16-18 år. Lar vi aldersspennet inkludere elever som fyller 19 og 20 år det året de henvises finner vi at om lag 94 prosent av elevene i dette materialet er mellom 16-20 år. Kjønns- og aldersfordeling illustreres i diagrammet nedenfor.



Figur 2: Kjønns- og aldersfordeling av antall reelle henvisninger på individnivå

Kjønnsfordelingen av 16-åringene viser 45 gutter (66 %) og 23 jenter (34 %), blant 17-åringene er det 29 gutter (48 %) og 32 jenter (52 %), og 18-åringene fordeles på 19 gutter (52 %) og 17 jenter (48 %). For aldersgruppen 19-20 år er det 7 gutter (35 %) og 13 jenter (65 %), og for aldersgruppen 21-26 finner vi 7 gutter (64 %) og 4 jenter (36 %).

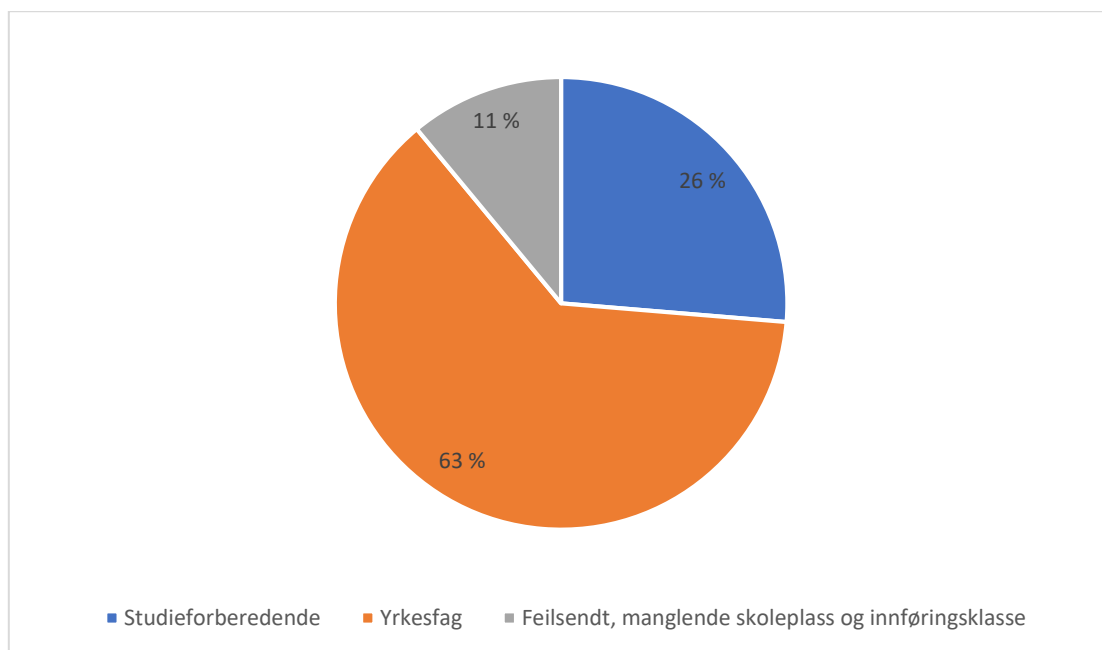
4.2.2 Fordeling av henvisningene mellom utdanningsprogram

Det neste punktet i problemstillinga er konkretisert med de to neste forskningsspørsmålene:

- Hvordan fordeler henvisningene seg mellom studieforbereende- og yrkesfaglige utdanningsprogram?
- Hvordan er fordelingen mellom de ulike utdanningsprogrammene?

Av det totale antall henvisninger til PP-tjenesten er det 131 henvisninger (63 %) fra yrkesfag og 55 henvisninger (26 %) fra studieforbereende utdanningsprogrammer. Resterende 23 (11 %) er feilsendte, henvisninger fra innføringsklasse samt henvisninger av ungdom som ikke har status som elev eller lærling i videregående opplæring.

Tendensen i resultatet viser at det er flere henviste til yrkesfaglige- enn det er henviste til studieforberedende utdanningsprogrammer. Fordelingen vises i diagrammet under.



Figur 3: Prosentvis fordeling mellom yrkesfag, studieforberedende fag samt feilsendte henvisninger, henvisninger fra innføringsklasse og henvisninger av ungdom uten elevstatus i VGO.

Om vi ser bort fra de 23 henvisningene som ikke kan sorteres under yrkesfaglige- og studieforberedende utdanningsprogram blir fordelingen 131 av 186 (70 %) henvisninger fra yrkesfag og 55 av 186 (30 %) på studieforberedende. Tabellen nedenfor viser at 138 av 186 henvisninger (74 %) er fra VG1-nivå, 32 (17 %) er fra VG2-nivå mens 16 (9 %) er fra VG3-nivå eller gjelder ungdom med status som lærling.

Tabell 2: Fordeling av antall henvisninger mellom yrkesfaglige- og studieforberedende utdanningsprogram, sortert etter nivå. Siste kolonne viser totale elevtall for begge studieretningene i det respektive fylket.

Utdanningsprogram	VG1	VG2	VG3/Lærling	Henvisninger total	Elevtall total
Yrkesfaglige	107	18	6	131	2806
Studieforberedende inkl. påbygg	31	14	10	55	3699
Totalt	138	32	16	186	6505

Datamaterialet for undersøkelsen er hentet for ett kalenderår, noe som igjen innebærer at det ikke vil være mulig å knytte tallene fra datamaterialet direkte til totale elevtall fra ett skoleår. I tabellen over har vi valgt å bruke elevtall fra siste avsluttede skoleår (Udir., 2018-2019) som forholdstall ved vurdering av antall henvisninger opp mot totalt elevtall. Valget medfører noe feilmargin i prosentvis andel henviste fra hver retning, men som nevnt i de etiske betraktningene ble dette et nødvendig valg av personvern hensyn.

Totalt for alle yrkesfaglige utdanningsprogram finner vi 107 henvisninger (58 %) fra VG1-nivå, 18 henvisninger (10 %) fra VG2-nivå og 6 henvisninger (3 %) fra VG3-nivå. De studiespesialiserende programmene er noe jevnere fordelt med 31 (17 %) fra VG1-, 14 (8 %) fra VG2- og 10 (5 %) fra VG3-nivå. Sammenholdt mot totale elevtall finner vi 131 henvisninger fra yrkesfag (4,7 %) og 55 fra studieforberedende fag (1,5 %). Totalt for hele fylket er det 186 henvisninger fra begge retningene, noe som utgjør 2,9 prosent av det totale antallet elever i forholdstallet.

Den neste tabellen i presentasjonen viser hvordan henvisningene fordeler seg mellom de ulike programområdene i videregående opplæring. Her er alle VG2- og VG3-løp slått sammen og sortert etter hvilket VG1-løp de hører inn under.

Tabell 3: Fordeling av antall henvisninger mellom ulike studieprogram, sortert etter nivå.

Utdanningsprogram	VG1	VG2	VG3/Lærling
Studiespesialisering	15	7	3
Idrettsfag	5	4	1
Musikk, dans og drama	1	2	2
Medier og kommunikasjon	7	1	1
Helsearb. m/studiespesialisering	1	-	-
IKT m/studiekompetanse	2	-	-
Påbygg	-	-	3
Elektrofag	6	-	-
Service og samferdsel	8	3	-
Teknikk og industriell produksjon	29	4	1
Bygg og anleggsteknikk	11	-	1
Helse- og oppvekstfag	33	9	2
Design og håndverk	2	-	-
Naturbruk	7	1	-
Restaurant- og matfag	11	1	2
Totalt	138	32	16

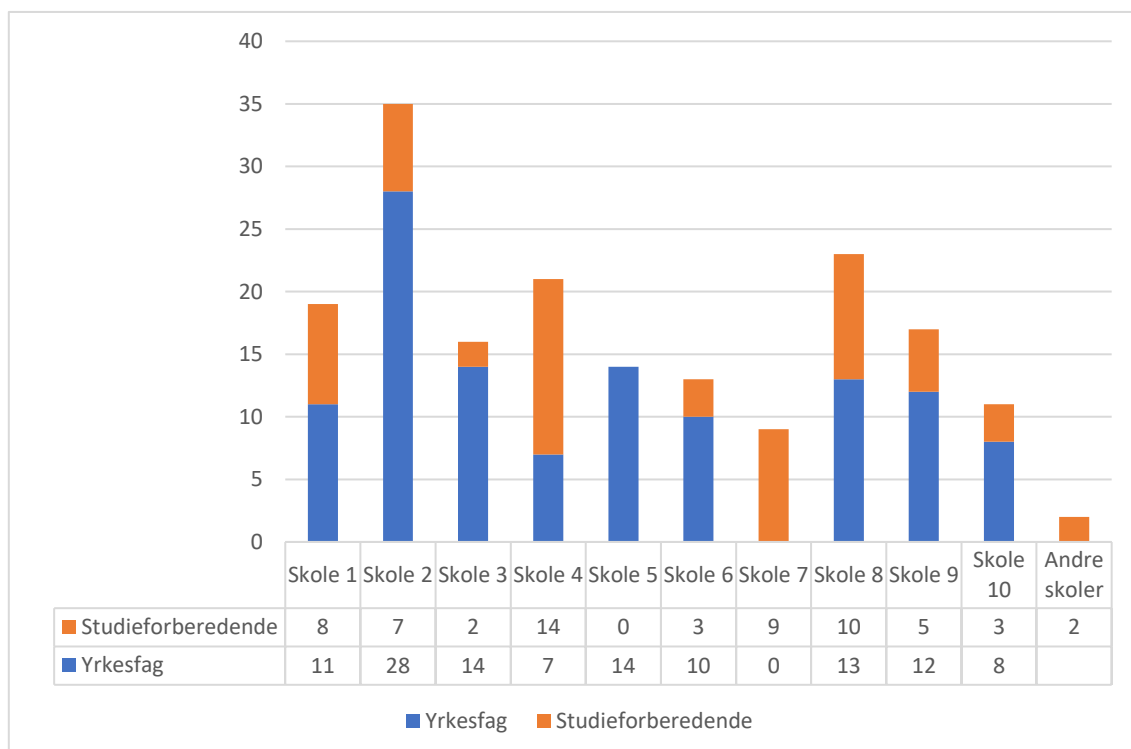
Resultatene viser en klart høyere andel henvisninger fra VG1-nivå totalt sett, og det fremgår videre at noen utdanningsprogram har et høyere antall henvisninger enn andre. Dette gjenspeiler sannsynligvis totalt antall elever innenfor de ulike retningene, og har dermed sammenheng med at noen utdanningsprogrammer har svært mange elevplasser mens det i andre er svært få. Imidlertid er det de faktiske antallene innenfor de ulike programmene forskningsspørsmålet etterspør, og ikke prosentvis andel av totalt elevtall. Teknikk og industriell produksjon har 29 henvisninger (16 %) på VG1-nivå, 4 henvisninger (2 %) på VG2-nivå og 1 (0,5 %) på VG3/Lærling. Helse og oppvekstfag har

33 henvisninger (18 %) på VG1-nivå, 9 henvisninger (5 %) på VG2-nivå og 2 (1 %) på VG3/Lærling. Til sammen utgjør henvisningene fra disse to utdanningsprogrammene 45 prosent av alle henvisningene på VG 1-nivå, og 34 prosent av totalt antall henvisninger fra yrkesfaglige eller studieforbereende utdanningsprogram. Dersom vi ser tallene isolert for yrkesfag utgjør henvisninger fra Teknikk og industriell produksjon og Helse- og oppvekstfag 62 av 107 (58 %) av alle henvisningene på VG1-nivå.

Ser man de studieforbereende utdanningsprogrammene Studiespesialisering, Idrettsfag, Musikk, dans og drama og Medier og kommunikasjon samlet finner vi at 28 henvisninger (15 %) er på VG1-nivå. På VG2-nivå er det 14 henvisninger (8 %), og på VG3-nivå finner vi 7 henvisninger (4 %). Det som skiller seg noe ut fra totalen i de studieforbereende utdanningsprogrammene er Studiespesialiserende på VG1-nivå med 15 henviste (11 %).

Selv om antall henvisninger totalt sett er høyest fra de yrkesfaglige linjene, synes tendensen i resultatet for denne undersøkelsen å være at elever henvises tidligere i opplæringsløpet i de yrkesfaglige- enn i de studiespesialiserende utdanningsprogrammene.

Oversikten over henvisninger fra yrkesfag og studieforbereende utdanningsprogram på de ulike skolene viser noe variasjon i fordelingen. Noen skoler har klart flere henvisninger fra yrkesfag, eksempelvis skole 2, 3, 5 og 6, mens andre skoler har jevnere fordeling. Dette har sannsynligvis sammenheng med variasjon i tilbudsstrukturen. Fordelingen illustreres i figur 4 nedenfor.



Figur 4: Fordeling av antall henvisninger mellom yrkesfag og studieforbereende på de ulike skolene

Når det gjelder kjønnsfordelingen innunder de ulike studieprogrammene kan en ut fra tabellen nedenfor se at Studiespesialisering og Idrettsfag er relativt jevnt fordelt på kjønn. Studiespesialisering har 11 henviste jenter (46 %) og 13 henviste gutter (54 %), og fra Idrettsfag er det 4 jenter (40 %) og 6 gutter (60 %). Fra Musikk, dans og drama er det 4 henviste jenter (80 %) og 1 gutt (20 %), mens fordelingen under Medier og kommunikasjon er henholdsvis 3 jenter (38 %) og 5 gutter (62 %).

For de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det derimot større spredning i kjønnsfordelingen. Fra Teknikk og industriell produksjon ble det henvist 5 jenter (16 %) og 27 gutter (84 %). Utdanningsprogrammene som ligger inn under Helse- og oppvekstfag henviser 31 jenter (72 %) og 12 gutter (28 %), programmene under Service og samferdsel henviser 3 jenter (25 %) og 8 gutter (75 %), og for linjer som sorterer under Bygg- og anleggsteknikk henvises det 1 jente (8 %) og 11 gutter (92 %).

Til tross for at kjønnsfordelingen i materialet totalt sett er gjenkjennbar med tall fra undersøkelser på nasjonalt nivå (Udir., 2018), finner vi relativt store kjønnsforskjeller innad i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Tabell 4: Antall jenter og gutter henvist fra de ulike utdanningsprogrammene, inkludert totalt antall individ- og systemsaker

Utdanningsprogram	Jenter	Gutter	Total individnivå	Total systemnivå
Studiespesialisering	11	13	24	1
Idrettsfag	4	6	10	-
Musikk, dans og drama	4	1	5	-
Medier og kommunikasjon	3	5	8	1
Helsearb. m/studiespesialisering	1	-	1	-
IKT m/studiekompetanse	-	2	2	-
Påbygg	3	-	3	-
Elektrofag	1	4	5	1
Service og samferdsel	3	8	11	-
Teknikk og industriell produksjon	5	27	32	2
Bygg og anleggsteknikk	1	11	12	-
Helse- og oppvekstfag	31	12	43	1
Design og håndverk	2	-	-	-
Naturbruk	4	4	8	
Restaurant- og matfag	8	6	14	
Innføringsklasse	1	1	2	2
Totalt	82	100	182	8

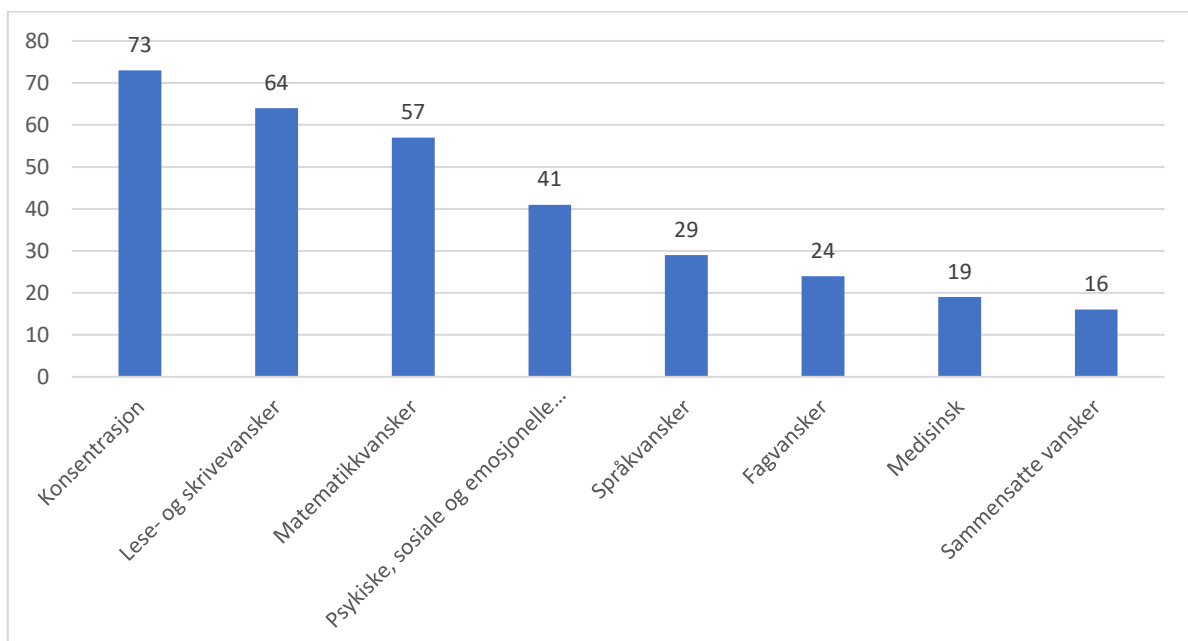
Av de totalt 190 reelle henvisningene, altså utelatt elever uten skoleplass i videregående opplæring og feilsendte henvisninger (som tabellen over viser), så er det en liten andel som er henvist som systemsaker. Omtrent 4 prosent av det totale henvisningsantallet er systemsaker, og de fordeler seg likt mellom yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer. 2 systemsaker er henvist fra innføringsklasser som betegnes som et 0.-år i videregående opplæring, og dermed ikke kan knyttes til verken studieforberedende eller yrkesfaglige studieretninger.

4.2.3 Vanske kategorier oppgitt ved henvisning

Også under dette temaet har vi to forskningsspørsmål som konkretiserer årsakselementet i problemstillinga.

- Hvilke vanskeområder oppgis som henvisningsgrunn?
- Har noen vanske kategorier høyere frekvens enn andre ved henvisning til PPT?

Resultatene viser at flest henvisninger i datamaterialet har oppgitt utfordringer med konsentrasjon som årsak. I drøyt 37 prosent av henvisningene på individnivå, 73 av 196 henvisninger, oppgis utfordringer med konsentrasjon som en årsak enten alene eller i kombinasjon med andre årsaker. Lese- og skrivevansker er også høyt representert med 64 av 196 henvisninger, noe som utgjør i underkant av 33 prosent. 29 prosent oppgir matematikkvansker og i om lag 20 prosent av sakene er psykiske, sosiale eller emosjonelle vansker årsaksfaktorer. Til sist er språkvansker nevnt i 29 henvisninger (15 %), fagvansker i 24 (12 %), medisinske i 19 (10 %) mens sammensatte vansker angis i 16 av 196 saker (8 %). Fordelingen vises i diagrammet nedenfor.



Figur 5: Antall henvisninger fordelt mellom de ulike årsakskategoriene

En stor del av henvisningene i materialet viser kombinasjoner mellom to eller flere vanskekatogrier, men også noen hvor det bare er krysset av for en vanskekatogri. Tabellen nedenfor viser ulike vanskeområder alene, og i kombinasjon med andre. De totale tallene overstiger noen steder totalt antall henvisninger for hver katogri, fordi det i noen henvisninger oppgis mer enn to vanskekatogrier.

Tabell 5: Viser oversikt over antall henvisninger hvor det er oppgitt én vanskekatogri isolert, samt kombinasjoner med to oppgitte vanskeområder

	Kons.	L./S.	Matte	Psyk.sos.	Språk	Fagv.	Med.	Smst.
Kons.	20	25	21	13	3	8	5	-
L./S.		21	18	8	12	6	2	-
Matte			19	6	2	10	2	-
Psyk.sos.				6	3	2	3	-
Språk					12	6	1	-
Fagv.						2	2	-
Med.							6	-
Smst.								16

Oftest representert alene er lese- og skrivevansker i 21 av henvisningene (10,7 %), tett etterfulgt av 20 henvisninger (10,2 %) hvor konsentrasjonsproblematikk oppgis- og 19 henvisninger (9,7 %) hvor matematikkvansker oppgis som eneste årsak. Hyppigst forekomst av kombinasjon mellom to vanskekatogrier er lese- og skrivevansker i følge med konsentrasjon i 25 henvisninger (12,8 %), men vi ser også at kombinasjon mellom matematikkvansker og konsentrasjonsproblematikk er registrert med 21 representasjoner (10,7 %) og kombinasjon mellom matematikkvansker og lese- og skrivevansker er representert i 18 henvisninger (9,2 %). De minst vanlige kombinasjonene i dette materialet er medisinsk/språk (0,5 %), medisinsk/fagvansker (1 %), medisinsk/matematikk (1 %), medisinsk/lese- og skrivevansker (1 %), og til sist språkvansker/matematikkvansker (1 %). Kombinasjonene konsentrasjon/språkvansker (1,5 %) samt psykiske, sosiale og emosjonelle vansker/språkvansker (1,5 %) er også sjeldne.

4.2.4 Hva slags hjelp som ønskes

Siste hovedtema i denne undersøkelse er hva slags hjelp som ønskes når det sendes henvisning til PPT for videregående opplæring, og er desidert det mest omfattende. Det er hele åtte forskningsspørsmål direkte tilknyttet til tema, i tillegg til tre med indirekte tilknytning. Vi presenterer først de samlede resultatene i tabellene nedenfor (Tabell 6 og 7), før vi videre presenterer forskningsspørsmål og svar i den rekkefølgen de ble presentert innledningsvis. Den første tabellen viser totalt antall forespurte tjenester.

Tabell 6: Viser fordelingen av forespurte tjenester i antall

	Sakkyndig vurdering	Utredning	Veiledning	Logoped-tjeneste	Mangler bestilling
Sum	117	94	43	9	6

Den neste tabellen (Tabell 7) viser antall henvisninger hvor det er kombinert to indikatorer under hjelp som etterspørres. Det totale tallet overstiger totalt antall henvisninger fordi det i noen henvisninger bes om mer enn to tjenester. Eksempelvis er det tre henvisninger hvor det etterspørres både sakkyndig vurdering, utredning og veiledning. Når funnene prosentueres tas det utgangspunkt i 204 henvisninger totalt da de 5 feilsendte ikke er registrert med hva slags tjenester de etterspør.

Tabell 7: Viser oversikt over antall forespurte tjenester isolert, samt kombinasjoner med to forespurte tjenester

	Sak. vurd	Utredning	Veiledning	Logopedtj.
Sak. vurd.	71	34	15	2
Utredning	-	47	16	3
Veiledning	-	-	15	1
Logoped	-	-	-	6

De fem første forskningsspørsmålene under dette temaet er relativt enkle, og besvares derfor samlet.

- Hvor stor andel av henvisningene etterspør sakkyndig vurdering?
- Hvor mange av henvisningene som ber om sakkyndig vurdering ønsker også veiledning?
- Hvor stor andel av henvisningene etterspør utredning?
- Hvor mange henvisninger etterspør utredning av vansker uten at det ønskes sakkyndig vurdering eller veiledning?
- Hvor stor andel av henvisningene etterspør veiledning på individnivå?

I 117 av henvisningene (57 %) etterspørres sakkyndig vurdering, og i 15 av disse (7 %) etterspørres det også veiledning. Utredning etterspørres i 94 av henvisningene (46 %), og kombineres med sakkyndig vurdering i 34 saker (17 %), veiledning i 16 saker (8 %) og logopedtjenester i 3 saker (1,5 %). I 47 av henvisningene (23 %) etterspørres utredning uten at det er i kombinasjon med andre tjenester, dette betyr imidlertid at det i 50 % av henvisningene som etterspør utredning ikke er beskrevet ønske om andre tjenester.

Tabell 7 viser at det er 71 henvisninger (35 %) som etterspør sakkyndig vurdering uten at det er kombinert med andre tjenester. For utredning er det 47 (23 %), veiledning 15 (7 %) og logopedtjenester 6 (3 %). Samlet sett utgjør dette at 139 henvisninger (68 %) etterspør bare én tjeneste, og at det i 32 % av henvisningene etterspørres to eller flere tjenester. Av et totalt antall på 43 henvisninger hvor det er beskrevet ønske om veiledning, er 35 av disse på individnivå og som oftest kombinert med ønske om sakkyndig vurdering (15 stk.) og/eller utredning (16 stk.).

Det neste forskningsspørsmålet omhandler veiledning på systemnivå, og lyder:

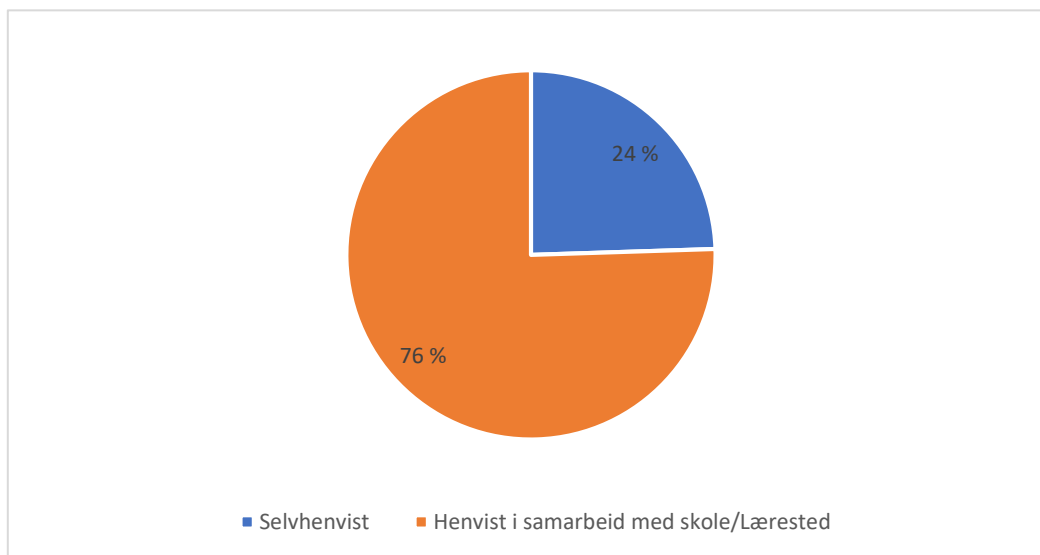
- I hvilken grad etterspørres kompetanse- og organisasjonsutvikling på systemnivå?

Av totalt 43 henvisninger som etterspør veiledning er det kun i 8 av sakene (19 %) veiledningen ikke er direkte knyttet opp mot enkeltelever. Av det totale antall på 204 reelle henvisninger utgjør dette 4 prosent.

Neste fokusområde under dette temaet er elever som henviser seg selv til PP-tjenesten. Forskningsspørsmålet lyder som følger:

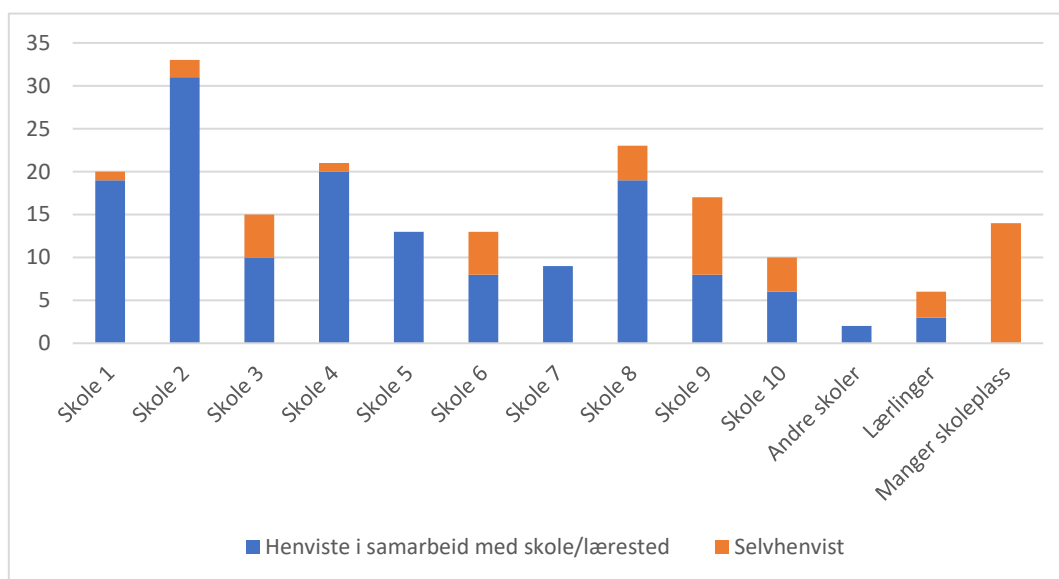
- I hvor stor grad henviser elever seg selv?

Av totalantallet på 196 reelle henvisninger på individnivå er det i 48 av tilfellene ungdommen selv som sender henvisning til PPT uten bistand fra skolen. Dette utgjør i underkant av 25 prosent, altså omtrent ¼-del av henvisningene. Fordelingen mellom selvhenviste og henvisninger med skolens involvering vises i diagrammet nedenfor.



Figur 6: Prosentvis fordeling mellom henviste fra skolen og selvhenviste

Når vi filtrerer ut de 48 selvhenviste og ser hvordan de er fordelt på de ulike skolene og lærestedene finner vi at de fleste selvhenviste er ungdom som mangler skoleplass. Videre skiller skole 9 seg ut med 9 selvhenvisninger, mens skole 3, 6, 8 og 10 er jevnt fordelt med 4-5 selvhenviste. Om vi ser bort fra skole 5 og 7 som ikke har noen selvhenviste er fordelingen på 1-3 selvhenviste fra de øvrige skolene.



Figur 7: Fordeling av antall henvisninger fra skolene, samt antall selvhenviste fra de ulike skolene

Prosentandelen selvhenviste i forhold til totalt antall henviste per skole viser et noe mer nyansert bilde. Ser vi nærmere på de fire skolene som ble nevnt med jevn fordeling (4-5 selvhenviste elever) ovenfor finner vi at ved skole 3 er 33 prosent selvhenviste, på skole 6 er 38 prosent selvhenviste, på skole 8 er det 17 prosent selvhenviste og på skole 10 er 40 prosent selvhenviste. Skolen som skilte seg mest ut fra de andre i antall selvhenviste var skole 9 med 9 selvhenviste, og også i prosentandel av totalt antall henviste fra skolen skiller den seg ut med 53 prosent selvhenviste elever. Videre er kjønns- og aldersfordelingen blant de selvhenviste presentert i tabellen nedenfor.

Tabell 8: Viser kjønns- og aldersfordeling av selvhenviste elever i antall

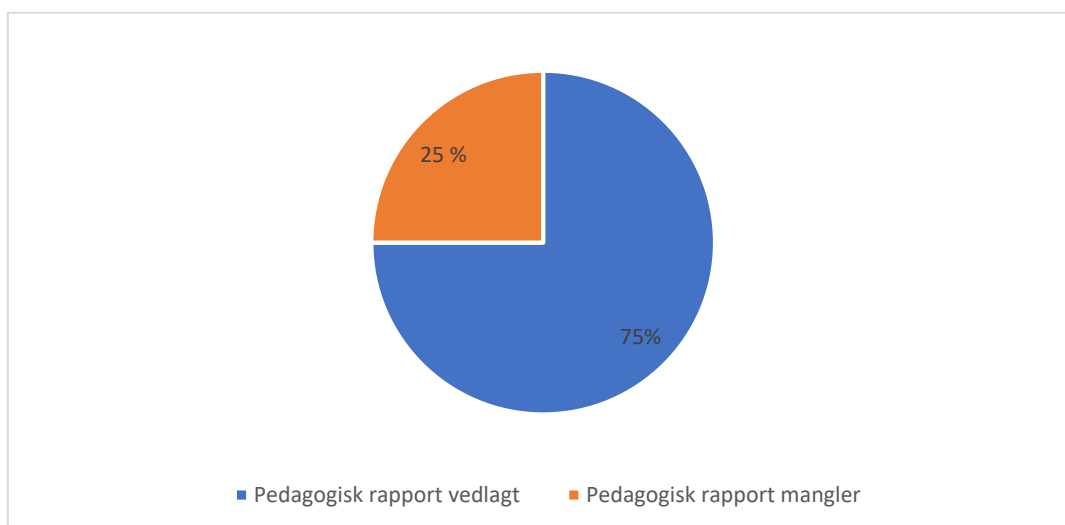
	16 år	17 år	18 år	19-20 år	21-26 år
Gutter	17	3	4	3	-
Jenter	8	5	3	4	1
Totalt	25	8	7	7	1

I denne oversikten er alle henvisningene tatt med, også de uten skoleplass. Dette gjelder 12 av de selvhenviste 16-åringene, fordelt på 7 gutter og 5 jenter. Ser vi bort fra henviste uten skoleplass er kjønnsfordelingen relativt jevn, det eneste som i noe grad skiller seg ut er gutter på 16 år som er representert med 10 henvisninger (21 %). Den øvrige kjønns og aldersfordelingen blant selvhenvisninger ligger på 3-4 per kategori, bortsett fra jenter på 17 år som er representert med 5 selvhenviste.

Siste fokusområde under temaet er hvorvidt pedagogisk rapport blir vedlagt når skolene henviser elever til PP-tjenesten, og forskningsspørsmålet lyder:

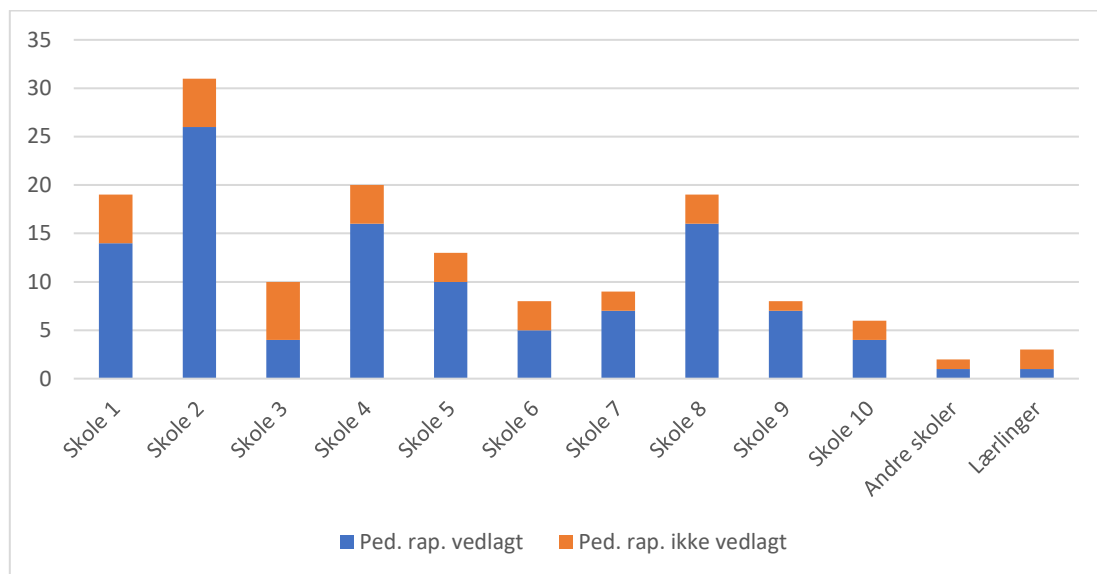
- I hvor mange av sakene er pedagogisk rapport fra skole/lærested vedlagt?

Av totalt 209 henvisninger er det 48 selvhenviste elever, 8 systemsaker og 5 feilsendte. Vi sitter da igjen med 148 henvisninger som er sendt i samarbeid med skolen. Av disse er det 111 henvisninger hvor pedagogisk rapport er vedlagt, hvilket betyr at 37 (25 %) av henvisningene som er sendt i samarbeid med skolen ikke har pedagogisk rapport vedlagt. Fordelingen illustreres i figur 8 nedenfor.



Figur 8: Prosentvis fordeling mellom vedlagt- og ikke vedlagt pedagogisk rapport ved henvisning fra skolene

Av 37 henvisninger som er sendt i samarbeid med skole eller lærested uten at pedagogisk rapport er vedlagt finner vi en fordeling mellom 6 henvisninger uten pedagogisk rapport fra skole 3 og 1 henvisning uten vedlagt pedagogisk rapport på skole 1. Fra ikke fylkeskommunale skoler er det også 1 henvisning uten pedagogisk rapport.



Figur 9: Antall henvisninger med vedlagt- og ikke vedlagt pedagogisk rapport fra de ulike skolene

Henvisningene som er sendt uten vedlagt pedagogisk rapport er relativt jevnt fordelt i antall selv om noen skoler skiller seg ut med færre enn andre, men når vi ser på tallene i forhold til totalt antall henvisninger fra hver skole blir bildet noe mer nyansert. Det er skole 1, 2 og 3 som har flest henvisninger under denne variabelen, men i prosentvis fordeling viser tallene at skole 1 har lagt ved pedagogisk rapport i 74 prosent av henvisningene, og skole 2 i 84 prosent av henvisningene. Skole 3 har lagt ved pedagogisk rapport i 40 prosent av henvisningene, og skiller seg klarest ut med at pedagogisk rapport mangler i 60 prosent av henvisningene.

4.3 Oppsummering

Gjennom presentasjonen har vi avdekket henvisningenes fordeling i kjønn og alder, hvordan de fordeler seg mellom ulike utdanningsprogram, skoler og læresteder, hvilke vanskeområder som oppgis som bakgrunn for henvisningene og til slutt hva slags hjelp som ønskes når det henvises til den fylkeskommunale PP-tjenesten hvor rådataene for denne undersøkelsen er hentet fra.

Resultatene viser en tydelig differanse i fordelingen mellom jenter og gutter på mange områder, og vi ser også at de fleste henvisningene kommer i løpet av det første året i videregående opplæring. Vi finner flest henvisninger innen yrkesfag, og det er utdanningsprogrammene Helse- og oppvekstfag og Teknikk og industriell produksjon som skiller seg mest ut i forhold til andre.

Går vi videre til årsaker finner vi utfordringer med konsentrasjon oftest oppgitt, med lese- og skrive- og matematikkvansker tett etterfulgt.

De fleste henvisningene etterspør sakkyndig vurdering, men utredning er også ofte etterspurt. I under ¼-del av henvisningene etterspørres det veiledning, og av 209 henvisninger er det bare 8 som etterspør veiledning på systemnivå.

I nesten ¼-del av henvisningene er det eleven som henviser seg selv, og i ¼-del av henvisningene som er sendt med skolens involvering er det ikke lagt ved pedagogisk rapport. Fordelingen av sistnevnte viser at noen skoler skiller seg ut ved at pedagogisk rapport mangler oftere og andre sjeldnere.

5.0 Drøfting

Problemstillingen for denne studien lyder:

Hvordan fordeler henvisninger til PP-tjenesten for videregående opplæring seg når det gjelder kjønn, alder, utdanningsprogram og skoler, årsak til henvisning og hva slags hjelp som ønskes?

Basert på litteratursøk i forbindelse med denne studien, mener vi å kunne si at det er langt mer forskning på dette og lignende områder innenfor grunnskolen enn hva som er tilfelle innen videregående opplæring. Det er derfor både interessant og spennende å kunne presentere våre funn fra studien, samtidig som vi har et blikk inn mot noe av den forskningen som er gjort i grunnskolen. På den måten kan det være mulig å undersøke om det er sammenhenger, forskjeller og likheter mellom de to skolesystemene. Parallelt med hovedproblemstillingen har vi en rekke forskningsspørsmål som vi bevarer for å kunne belyse problemstillingen.

I dette kapitlet vil vi derfor vie tid og plass til å drøfte de funnene vi har gjort, og reflektere over hva de kan bety. Hvilke sammenhenger eller forskjeller er det eventuelt? Hva kan forskjeller eller likheter si om PP-tjenestens tidsbruk og prioritering av oppgaveløsning innenfor sitt eget mandat? Kan vi forsøke å se fremover på hvordan vår forskning kan føre til videre studier innenfor feltet, og kan det være til nytte for PPT og de andre instansene i systemet?

5.1 Kjønn og alder

Den jevne økningen i andelen elever med vedtak om spesialundervisningen vi ser fra 1.-10. trinn i grunnskolen avtar betydelig ved overgang til videregående. Til tross for at Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) nevner indikatorer som kan tyde på at jenter i større grad enn gutter lykkes i videregående opplæring, finnes det ingen klar nasjonal statistikk over kjønnsfordelingen av spesialundervisningen i videregående opplæring (NOU 2019:3). Opland (2012) fant i sin undersøkelse for grunnskolen at fordelingen av henviste til PPT var 61 prosent gutter og 39 prosent jenter.

Resultatene fra vår undersøkelse viser også en noe høyere andel gutter enn jenter som henvises, 107 gutter (55 %) og 89 jenter (45 %). En kan dermed ane at tendensen i kjønnsfordelingen gjør seg gjeldende også i fylkeskommunen datamaterialet til denne undersøkelsen er hentet fra, men forskjellen er noe mindre. Det er likevel verdt å merke seg at det er relativt store forskjeller i kjønnsfordelingen når den ses i forhold til de henvistes alder. Av 16-åringene er kjønnsfordelingen mer ujevn enn gjennomsnittet for resultatene med 66 prosent gutter og 34 prosent jenter, mens for 17- og 18-åringene er det omtrent like mange av hvert kjønn med 52 prosent gutter og 48 prosent jenter i begge aldersgruppene. Når vi kommer opp i aldersgruppen 19-20 år er gutter representert i 35 prosent av henvisningene mot 65 prosent jenter, før vi i aldersgruppen 21-26 år igjen finner en overvekt på 64 prosent gutter.

Når det gjelder alder på elevene som henvises viser resultatene at nærmere 35 prosent fyller 16 år det året de henvises, 31 prosent fyller 17 det året de henvises, 18 prosent fyller 18- og neste 16 prosent fyller 19 år det året de henvises. Elever og lærlinger som er i alderen 20 år og oppover utgjør til sammen 8 prosent av datamaterialet. Om vi antar at andelen elever med behov som ikke kan imøtekommes innenfor ordinære rammer har sammenheng med antall elever som henvises PPT, kan vi argumentere for at trenden en ser i grunnskolen med økning i andel elever som mottar spesialundervisning utover klassetrinnene ser ut til å være omvendt proporsjonal i vårt materiale fra videregående opplæring. Andelen elever som henvises PPT synker markant utover i utdanningsløpet. Imidlertid viser Oplands undersøkelse på kommunalt nivå at hovedtyngden i klienttilfanget henvises når de er mellom 6-9 år. Det kan derfor tenkes at andelen elever med spesialundervisning også i videregående opplæring øker utover i løpet selv om de fleste henviste er mellom 16-17 år.

Denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for kausale årsaksforklaringer på hvorfor aldersfordelingen viser seg som den gjør, og det kan mest sannsynlig være flere årsaker. På den ene siden kan det tenkes at de videregående skolene påvirkes av en relativt høy andel elever som mottar spesialundervisning på 10. trinn, og at elever som har mottatt spesialundervisning i grunnskolen henvises PPT for videregående på grunn av usikkerhet rundt hvorvidt elevene vil kunne få tilfredsstillende utbytte av det videregående tilbudet. På en annen side kan en argumentere for at det er en logikk, og også en ønsket tendens, i at flest elever med særlige behov avdekkes på de laveste trinnene i videregående. Den motsatte tendensen kan naturligvis også ha utspring i forskjellige syn på spesialundervisning i grunnskole og videregående. Dette har man imidlertid ikke grunnlag for å si noe om på bakgrunn av resultatene fra denne undersøkelsen, og det har heller ikke vært intensjonen. Mathiesen og Vedøy (2012) omtaler større valgfrihet for elevene både når det gjelder utdanningsprogram og om de vil motta spesialundervisning eller ikke som potensielle forklaringer. De nevner også at antall elever i hver basisgruppe er mindre i videregående opplæring enn i grunnskolen, og at dette kan gi rom for mer individuell tilrettelegging (Mathiesen og Vedøy, 2012). Dette samsvarer også med undersøkelser i forbindelse med Speed-prosjektet hvor resultatene viser at både lærer- og elevatferd samt lærer- og elevaktivitet i undervisningssituasjonene ser ut til å være kvalitativt bedre sett fra et pedagogisk ståsted når elevgruppene er mindre (Haug, 2015).

5.2 Fordeling mellom utdanningsprogram

Vi kan i denne undersøkelsen se de samme tendensene som Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud (2019) presenterer. Funnene viser en fordeling på 131 av 186 henvisninger (70 %) fra yrkesfag og 55 av 186 henvisninger (30 %) fra studieforberedende. Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud (2019) viser at opp mot 85 prosent av spesialundervisningen i videregående opplæring er å finne på yrkesfaglige linjer, noe som samsvarer godt med funnene i vår undersøkelse. Vi bekrefter dermed også delvis tendensen som vises i et notat utgitt av Utdanningsdirektoratet (2018) som sier;

"Spesialundervisning er mer utbredt i yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn i studieforberedende. Fra 2013-14 har det vært det en svak økning i spesialundervisning i de yrkesfaglige programmene og en svak nedgang i de studieforberedende programmene. Blant yrkesfagene er andelen med spesialundervisning høyest i restaurant og matfag med 16 prosent og lavest i elektrofag med 0,5 prosent".

Grunnen til at vi bare delvis bekrefter overnevnte sitat i vår undersøkelse er at vi ikke vet konklusjonen av arbeidet med henvisningene. Vi ser at det er en overvekt av henvisninger fra yrkesfaglige utdanningsprogram i våre funn, og dersom man tenker seg at det som oftest resulterer i et enkeltvedtak om spesialundervisning etter sakkyndig vurdering kan vi si at vi ser fullt ut det samme. I og med at vi ikke vet utfallet av etterspurte sakkyndige vurderinger, noen av dem konkluderer kanskje med at elevene ikke har behov for spesialundervisning, kan vi dermed ane den samme tendensen i og med at de fleste henviste tilhører yrkesfaglige retninger.

Ifølge tall fra statistikknotat 6/2018 fra (Udir., 2018), har det fra 2013-14 frem til 2017-18 vært en svak økning i spesialundervisning i de yrkesfaglige programmene og en svak nedgang i de studieforberedende programmene. For yrkesfag viser tall presentert av Utdanningsdirektoratet (2018) at det fra 2013-14 til 2017-18 er en økning på 0,3 prosent, fra 4,8 prosent i 13-14 til 5,1 prosent i 17-18 av spesialundervisning i de yrkesfaglige programmene.

Ser vi nærmere på prosentvis fordeling av antall henviste fra yrkesfag (4,7 %) og studieforberedende (1,5 %) finner vi samme tendenser som i nasjonal statistikk over spesialundervisning i videregående (Udir., 2018). Det som må tas med i denne betraktningen er at datamaterialet for denne undersøkelsen ikke inkluderer elevene som søkes til videregående opplæring med store åpenbare behov for spesialundervisning. Ut fra en slik betraktning kan en undres på om antall henviste i denne undersøkelsen er noe høyere enn i den gjennomsnittlige fylkeskommune. Imidlertid er vi ikke kjent med at det gjort større undersøkelser av klienttilfanget til PPT for videregående på dette nivået tidligere, så det finnes ingen gode sammenligningsgrunnlag for å gjøre slike vurderinger.

Det er to yrkesfaglige utdanningsprogram som har høyere frekvens av henviste elever enn de andre, nærmere bestemt Helse- og oppvekstfag og Teknikk og industriell produksjon. Selv med størrelsen på datamaterialet i denne studien tatt i betraktning, mener vi å kunne se tydelige indikasjoner på at disse to utdanningsprogrammene utgjør hovedvekten av klienttilfanget i den respektive PP-tjenesten, og det er henvisninger av

elever på VG1-nivå som utgjør den største andelen med 45 prosent av alle henvisninger på VG1-nivå. For VG1-nivå i de yrkesfaglige linjene utgjør henvisningene fra de to overnevnte utdanningsprogrammene 58 %. Hva som er årsakene til denne konsentrasjonen av henvisninger har vi ikke grunnlag til å komme med antagelser rundt, men at det er nyttig informasjon når det kommer til pedagogisk utviklingsarbeid i den respektive fylkeskommunen hersker det liten tvil om.

Også for de studieforbereidende utdanningsprogrammene er det elever på VG1-nivå som utgjør den største gruppen. Av et totalt antall på 55 henvisninger fant vi 28 fra VG1, noe som utgjør 51 prosent av alle henvisningene fra studieforbereidende.

Ikke overraskende samsvarer aldersfordelingen godt med når i utdanningsløpet de fleste henvises til PPT for videregående, og til tross for at tallene på antall henviste kan forstås som høye tatt i betraktning at datagrunnlaget ikke omfatter elever med behov som gir rett til individuell søknadsbehandling ved inntak, kan en forstå resultatene som en indikator på at elever med særlige behov fanges opp tidlig i fylkeskommunen materialet for denne undersøkelsen er hentet fra.

5.3 Fordeling mellom vanske kategorier

De tre vanskekategoriene som nevnes oftest i datamaterialet er vansker med konsentrasjon (37 %), lese- og skrivevansker (33 %) og matematikkvansker (29 %). Psykiske-, sosiale- og emosjonelle vansker er også høyt representert med om lag 20 prosent. Datamaterialet for undersøkelsen gir ingen grunnlag for å si noe om hvorvidt elevene som henvises faktisk har svakere forutsetninger enn gjennomsnittseleven i de områdene som oppgis som henvisningsårsak, men det er imidlertid rimelig å anta at elevene opplever læringsutfordringer i samsvar med det som oppgis.

Når det gjelder henvisninger hvor det bare oppgis én vanskekategori, er det lese- og skrivevansker som er høyest representert (10,7 %), etterfulgt av vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet (10,2 %) og matematikkvansker (9,7 %). Fordelingen er dermed noe jevnere for henvisninger hvor det bare er oppgitt én vanske som årsak, men det er fortsatt de samme tre vanskekategoriene som har flest representasjoner. Ser vi nærmere på henvisninger hvor det er oppgitt to vanskeområder er det fortsatt de samme tre vanskekategoriene som oppgis i ulike kombinasjoner med hverandre.

Om en forstår bakgrunn for- og årsak til henvisningene i perspektivene en finner hos Stangvik (1998), kan det være faktorer i både individuelle-, interaksjonelle-, kontekstuelle- og sosiokulturelle perspektiver som ligger til grunn. Innen det individuelle perspektivet kan en finne biologiske, medfødte faktorer som generelt evnenivå eller spesifikke vansker knyttet til en eller flere kognitive funksjoner, mens en innen det interaksjonelle perspektivet for eksempel kan finne årsaksforklaringer som omhandler interaksjon mellom elever eller mellom lærer og elev. Mobbeproblematikk eller andre utfordringer i læringsmiljøet kan forstås som interaksjonelle faktorer, sågar kan lærerens og medelevenes forståelse av enkelteleven være med å definere enkeltelevens særlige behov. I det kontekstuelle perspektivet kan også utfordrende læringsmiljø innvortes, men kanskje aller helst vil skolens pedagogiske grunnsyn, didaktiske valg, visjoner,

samarbeidsstrukturer og kultur være påvirkningsfaktorer i vurderingene av om elevenes behov kan imøtekommes innenfor ordinære rammer eller ikke. I det sosiokulturelle perspektivet finner vi de større strukturene i samfunnet som omhandler historie, litteratur og samfunnskultur, skolepolitikk, økonomistyring og læreplanverk, og vi kan ikke med bakgrunn i datamaterialet for denne undersøkelsen utelukke at også de sosiokulturelle forholdene i undersøkelsens samtid kan inneholde faktorer som har innvirkning i forhold til hva slags utfordringer elever med læringsutfordringer opplever. Vi kan heller ikke bekrefte dette ut fra de foreliggende resultatene.

Det vi imidlertid kan si noe om med bakgrunn i resultatene, er at PP-tjenesten i den respektive fylkeskommunen bør inneha spisskompetanse på tilretteleggingstiltak for elever som strever med konsentrasjonsproblematikk, lese-, skrive- og matematikkvansker, samt psykiske- sosiale- og emosjonelle vansker da det er utfordringer innenfor disse kategoriene som oftest etterspørres når elever henvises. En bred forståelse samt utredningskompetanse basert på flere perspektiver vil også være avgjørende for at skoler og elever skal få den hjelpen de etter lov og forskrift har rett til.

5.4 Hjelp og tjenester som etterspørres

Første fokusområde under dette temaet omhandler andelen henvisninger som etterspør sakkyndig vurdering. Som vi tidligere har presentert er det noe sprikende resultater fra undersøkelser om tidsbruk på ulike arbeidsoppgaver i PP-tjenestene. Mens noen undersøkelser viser at opp mot 80 prosent av arbeidstiden er tilknyttet utarbeidelse av sakkyndige vurderinger (Nordahl et al., 2018) viser andre undersøkelser at noen PP-tjenester benytter opp mot 50 prosent av arbeidstiden på forebyggende oppgaver (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018).

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at 117 av totalt 209 henvisninger etterspør sakkyndig vurdering, hvilket innebærer etterspurt sakkyndighetsarbeid i 56 prosent av de henviste sakene. Dersom vi filtrerer ut feilsendte henvisninger og henvisninger av systemsaker fra det totale antallet, ser vi at 117 av 196 henvisninger på individnivå, altså nærmere 60 prosent, etterspør sakkyndig vurdering.

Datagrunnlaget for undersøkelsen gir ikke informasjon om hvor mange av de sakkyndige vurderingene som konkluderer med at elevene har behov som ikke kan imøtekommes innenfor ordinære rammer, og som dermed har behov for spesialundervisning, dette er for øvrig heller ikke relevant for problemstillingen. Det som derimot er et faktum er at det kommer en relativt stor andel henvisninger hvor PP-tjenesten må bruke tid og ressurser på lovpålagte sakkyndighetsoppgaver. Ser en dette i sammenheng med tallene fra ekspertutvalgets rapport (Nordahl et al., 2018), som antyder at dersom 50 prosent av arbeidstiden benyttes til det faktiske skrivearbeidet i utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger og at opp mot 80 prosent av arbeidstiden er tilknyttet sakkyndighetsarbeidet i form av utredninger, observasjoner, samtaler og annen informasjonsinnhenting, vil det være rimelig å anta at en stor del av arbeidstiden i den respektive PP-tjenesten benyttes til arbeid i direkte eller indirekte sammenheng med utarbeidelse av sakkyndige vurderinger. Elever med store behov for tilrettelegging utover ordinære rammer henvises automatisk gjennom inntak til videregående opplæring. Noen gjennom bestemmelser om

fortrinn i forskriften til opplæringsloven (2006), slik som for eksempel § 6-15, § 6-17, og andre gjennom individuell søknadsbehandling med stort behov for spesialundervisning etter for eksempel § 6-22 i forskriften til opplæringsloven (2006). Det vil medføre at den reelle arbeidsbyrden i PPT med sakkyndige vurderinger derfor er større enn utvalget for denne studien viser.

Det er vanskelig å si hva som er grunnen til at det er så liten andel av henvisningene som etterspør veiledning og hjelp på systemnivå. Det er en tydelig forskjell mellom andelen av individrettede- og andelen systemrettede henvisninger materialet, og som nevnt i teorikapittelet finnes det en rekke ulike forklaringsmodeller for hvorfor det er slik. Kanskje er det slik fordi PP-tjenesten selv ikke er trygge på hva systemarbeid rommer, og at tjenesten har kommet i en klemme forklart av mangel på klare, sammenhengende og tydelige signaler når det gjelder hvordan PP-tjenesten skal prioritere arbeidsoppgaver, fokusområder og arbeidsmål på mange plan (Haug, 2007). Dette spenningsfeltet mellom utredning og sakkyndighetsarbeid på individnivå, og det å arbeide systemrettet og forebyggende på systemnivå, kan i en hverdag med knappe ressurser og streng prioritering av arbeidsoppgaver føre til at kvantitative og individrettede utredninger og oppfølginger prioriteres både fordi det er et tydeligere mandat og fordi det, kortsiktig sett, er løsningsfokuseret i større grad enn systemorientert og forebyggende arbeid (Haug, 2007). Det kan i den forbindelse også argumenteres for at vi har et lovverk som fremmer de individuelle perspektivene, og som antakelig fremtvinger et individfokus i PP-tjenestens arbeid. Det kan videre tenkes at vi her i noen grad ser utslag av det som Söder (1999) omtaler som *implementeringsperspektivet*, og at det er barrierer i systemet som gjør det utfordrende både for skole og omkringstående hjelpeinstanser å gjennomføre og implementere nasjonale føringer på et lokalt nivå og at det derfor opprettes lokale varianter og praksiser.

I forbindelse med PP-tjenestens mandat vedrørende kompetanse- og organisasjonsutvikling spør vi videre hvor mange av henvisningene som, i tillegg til sakkyndig vurdering, også eksplisitt etterspør veiledning. Bare i 12 av 117 henvisninger finner vi denne kombinasjonen, hvilket utgjør omtrent 10 prosent og dermed i en av ti saker. Resultatet av undersøkelsen viser at kombinasjonen sakkyndig vurdering og veiledning er lite representert.

Det kan være mange forklaringer på hvorfor veiledning i så liten grad etterspørres i forbindelse med henvisning for sakkyndig vurdering. Ytterpunktene kan tenkes å være at skolene på den ene siden ikke opplever å ha behov for veiledning fordi de mener å ha god nok kompetanse internt, på den andre siden kan en manglende erkjennelse av eventuelle veiledningsbehov være utslagsgivende for den lave etterspørselen. Videre kan både skolenes pedagogiske bevissthet og samarbeidskultur inneholde forklaringer, eller at PP-tjenestens nærhet til skolen gjør at skole og PPT samarbeider i profesjonelle læringsfellesskap på jevnlig basis slik at skolens veiledningsbehov ikke nødvendigvis må nevnes eksplisitt i henvisningene for å bli dekket. Mellom disse mange ytterpunktene kan det finnes mange faktorer, varianter og kombinasjoner. Siden disse betraktninger ligger utenfor fokusområdet for denne undersøkelsen går vi ikke nærmere inn i slike refleksjoner i det følgende, men nevner avslutningsvis Egelund og Tetler (2009) som synliggjør hvordan lærernes kompetanse og kvalifikasjoner er avgjørende for resultatene i spesialundervisningen.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging knytter i sin rapport utredningsbegrepet sterkt mot sakkyndighetsarbeid når de påpeker at 30 prosent av PP-tjenestens arbeidstid benyttes til utredning og inkluderer disse i en totalpott på omtrent 80 prosent som brukes i utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger (Nordahl et al., 2018). I denne studien finner vi at 94 av henvisningene til PPT etterspør utredning enten alene eller i kombinasjon med andre tjenester. I forhold til det totale antallet henvisninger utgjør dette 45 prosent, og ser vi i forhold til antall reelle henvisninger på individnivå blir prosentfordelingen 48 prosent. Uansett ser vi en tendens til at utredningsarbeid i langt større grad representeres i dette materialet enn i tallene ekspertgruppen har lagt til grunn for sine beregninger. Noe av forklaringen kan være at vi i datamaterialet for denne undersøkelsen ser en relativt stor andel henvisninger hvor utredning etterspørres uten kombinasjon med andre forespørsler. I 50 prosent av henvisningene som etterspør utredning, oppgis utredningen som eneste anmodning. Hvorvidt dette skyldes sprik i forståelsen av hva utredning er, eller om det handler om rettigheter i lovverket for videregående opplæring som nødvendiggjør individpatologiske utredninger, kan vi ikke konkludere med ut fra de foreliggende resultatene. Om en ser denne høye representasjonen av henvisninger som kun ber om utredninger opp mot PP-tjenestens mandat, kan det tyde på at det i mange tilfeller etterspørres tjenester som juridisk sett ligger utenfor mandatet. Hvis dette er tilfellet utgjør det i så fall en tidstyv overfor de lovpålagte tjenestene.

Den første delen av PP-tjenestens mandat omhandler kompetanse- og organisasjonsutvikling, og vi har i denne undersøkelsen lagt til grunn at veiledning er nært knyttet opp mot denne delen av mandatet. Veiledning etterspørres oftest på individnivå i datamaterialet for denne studien. I underkant av 4 prosent av henvisningene etterspør veiledning på systemnivå mot om lag 17 prosent på individnivå. Vi kan dermed anslå at omtrent 1/5-del av henvisningene etterspør tjenester som er direkte relatert til kompetanse- og organisasjonsutvikling på systemnivå. Dette kan omtales som et paradoks når nasjonal forskning viser at 20 prosent av lærerne i videregående opplæring mangler formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017; SSB, 2017). Tatt i betraktning at nedprioritering av kompetanse i spesialundervisningen bidrar til redusert læringsutbyttet for elevene sammenlignet med det det kunne ha vært dersom den spesialpedagogiske kompetansen var høyere (Haustätter & Nordahl, 2013), er den lave etterspørselen av veiledning urovekkende. Et siste moment som kan nevnes i denne sammenhengen er at alle henvisningene som etterspør kompetanse- og organisasjonsutvikling på systemnivå gjelder konkrete og avgrensede forespørsler knyttet til enkeltstående utdanningsprogram. Sett i forhold til Hargreaves' og Fullans (2014) perspektiver rundt individuell og kollektiv kapasitet i pedagogisk utviklingsarbeid kunne man antakelig foretrukket flere henvisninger på systemnivå hvor det ble etterspurt tiltak rettet mot et større utvalg av skolens pedagogiske personale.

Et annet påfallende resultat er i hvor stor grad elever henviser seg selv til PP-tjenesten for videregående opplæring. Hver fjerde henvisning kommer fra eleven selv. Dette resultatet kan ha flere forklaringer. På den ene siden er elevene og lærlingene i bedre stand til å vurdere egne behov og vite hvor de skal henvende seg enn hva som er gjeldende for elever i grunnskolen. En kan tenke seg at det for noen elever oppleves lettere å ta kontakt med en utenforstående part enn å ta opp utfordringer i opplærings situasjonen med skolen og lærerne. På den andre siden kan en se for seg at skolens og lærernes kompetanse når det kommer til identifisering av elever med særlige behov er begrenset, eller at det er rammefaktorer innen videregående opplæring som

begrenser lærernes muligheter til å fange opp elever som opplever utfordringer i opplærings situasjonen. At noen skoler har mange selvhenviste elever, og at andre har få eller ingen, kan være tilfeldig. Likevel er det fristende å kalle det en påfallende tilfeldighet at noen skoler har vært delaktig ved henvisning til PPT i 100 prosent av henvisningene, mens andre skoler bare er involvert i 47 prosent av henvisningene. Vi kan naturligvis ikke dra noen konklusjoner ut fra våre resultater om hvorfor det er slik. Imidlertid viser neste fokusområde i undersøkelsen at det er elever som ikke har elevstatus i videregående opplæring som utgjør den største andelen av selvhenviste. Dette kan sannsynligvis ha sammenheng med at mange elever, og foreldre til elever, som har spesialundervisning på 10. trinn i grunnskolen er usikre på hvorvidt behovene deres kan ivaretas innenfor ordinære rammer i videregående, og henviser til PP-tjenesten for videregående etter et føre var-prinsipp. Det kan videre tenkes at mangelfull kompetanse om videregående opplæring som system, eksempelvis blant lærere, rådgivere og hjelpeinstansene for grunnskolen, kan bidra til at det henvises til fylkeskommunal PP-tjeneste før ungdom er tatt inn i videregående opplæring. Ungdom som ikke har elevstatus i videregående opplæring kan ikke henvises til fylkeskommunal PPT, dette er regulert gjennom inntaksforskrift § 3.1 og gjennom forskrift til opplæringsloven kapittel 6 (2006). Det er utarbeidet en rekke bestemmelser i kapittel 6 i forskriften fra § 6-15 - 6-38 som skal være med å sikre at elever som menes å ha en individuell rettighet til inntak til videregående opplæring får en vurdering av dette. I fortrinnsparagrafen § 6-15 er for eksempel eleven ved samtykke automatisk henvist til fylkeskommunal PPT ved tilmelding fra kommunen til fylkeskommunen året før oppstart i videregående opplæring. Alle får imidlertid ikke automatisk en vurdering av behovet for spesialundervisning i videregående opplæring, da dette også er regulert i § 5-4. Det er også lokale variasjoner i de lokale forskriftene om hvem som blir automatisk henvist til fylkeskommunal PPT ved søkand om inntak etter individuell vurdering. Felles for alle i vårt materiale er at de ble henvist til fylkeskommunal PPT utenom fortrinnsbestemmelser og utenom individuell søkandsbehandling. Det alene kan vitne om rådgivere som ikke er trygge på, og ikke kjenner godt nok til lov og forskrift vedrørende videregående opplæring, samt redusert kjennskap til lokale forskrifter og rutiner i den fylkeskommunale PP-tjenesten. I sin tur kan dette være et argument for at det bør legges mer tid i at PPT i samarbeid med skoleeier legger mer tid og ressurser i kompetanseheving også utover egen organisasjon. Altså at en del av det systembaserte arbeidet til PPT kanskje også bør omfatte skoler/rådgivere i grunnskolen og mer tverretattlig arbeid for å trygge overgangen til videregående opplæring for elevene. Dette er noe som blant andre Hustad, Lødding, Fylling og Ulriksen (2016) viser til som en av sine tre underkategorier i forståelsen av systemarbeid.

Siste punkt i analysen omhandler henvisninger som kommer fra skole eller lærested uten vedlagt pedagogisk rapport. Av de 148 henvisningene i undersøkelsen som var sendt av eller i samarbeid med skolen, var pedagogisk rapport vedlagt i 111 henvisninger. Dette betyr at pedagogisk rapport var vedlagt i 75 prosent av henvisningene, og at den manglet i 25 prosent av tilfellene. Fordelt på skolene er det skole 1, 2 og 3 som har flest henvisninger uten vedlagt pedagogisk rapport. Imidlertid ser vi at prosentandelen av det totale antall henviste er langt lavere på skole 1 og 2 som har lagt ved pedagogisk rapport i 74- og 84 prosent av henvisningene. Skole 3 derimot har bare lagt ved pedagogisk rapport i 40 prosent av henvisningene. Skole 6 har sendt tre henvisninger uten pedagogisk rapport, men dette utgjør om lag 38 prosent av det totale antallet, hvilket innebærer at 62 prosent av henvisningene fra skole 6 er dokumentert med pedagogisk rapport.

Tilfeldighetenes rettferdighet som er nevnt som en mulig forklaring på antall selvhenviste, forstått som at skolene ikke har anledning til å styre om elever vil henvise seg selv til PP-tjenesten, kan ikke forklare spredningen i andel henvisninger som er sendt i samarbeid med skolene med- og uten pedagogisk rapport. Vi har ikke grunnlag for å komme med hypoteser rundt årsaksforklaringer, men kan på bakgrunn av de foreliggende resultatene konkludere med at noen skoler ikke dokumenterer godt nok hva som er vurdert og prøvd ut før henvisning av elever til PP-tjenesten.

5.5 Oppsummering av drøfting

Resultatene fra undersøkelsen viser at de fleste elevene fanges opp eller henviser seg selv i løpet av det første året i videregående opplæring, og at antall henviste elever synker både med tanke på alder og utover i opplæringsløpet. Dette samsvarer godt med de nasjonale føringene om tidlig innsats. Kjønnfordelingen mellom henvisningene i datamaterialet er sammenlignbart med statistikk på nasjonalt nivå med en noe høyere andel gutter enn jenter, og når en ser fordelingen mellom henvisning av elever på yrkesfag kontra studieforberedende finner vi også samsvar med andre og større undersøkelser. Når det gjelder bakenforliggende årsaker til henvisning er det vanskeligere å sammenligne med andre undersøkelser da tekst og avkrysningsalternativer i henvisningsskjema vil variere fra PP-tjeneste til PP-tjeneste, men den høye andelen som har krysset av for konsentrasjonsvansker i datamaterialet for denne undersøkelsen er likevel interessant i seg selv. Vi har drøftet noen mulige forklaringsmodeller ut fra ulike perspektiver, men uten å ha grunnlag for å trekke kausale slutninger. Sist men ikke minst har vi analysert og drøftet resultatene for undersøkelsen av hva slags hjelp som ønskes, hvor vi, i tråd med flere større kartlegginger på nasjonalt nivå, kan konkludere med at sakkyndighetsarbeid og annet direkte individfokusert arbeid er høyt representert, mens kompetansehevings- og organisasjonsutviklingstiltak i liten- eller ingen grad blir etterspurt. Resultatene gir oss en oversikt over i hvilken grad skoleeier, skoleledere og lærere etterspør PP-tjenestens kompetanse, men ikke hvorvidt den respektive PP-tjenesten aktivt tilbyr sine tjenester jf. Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 60). Vi kan heller ikke utelukke at PP-tjenestens organisering og arbeidsmåter, eller fylkeskommunale rutiner og retningslinjer vedrørende samarbeid mellom skole og PPT, ivaretar skoleeiers og skolenes veilednings- og kompetanseutviklingsbehov med innsatser som fører til at behovet for henvisning av saker på systemnivå er vesentlig redusert. For å kunne vurdere dette som en mulig forklaring måtte vi ha tilføyd en kvalitativ innfallsvinkel i undersøkelsen, men dette har ikke rammefaktorene tillatt oss.

Det er funn i denne studien som gjør at vi ikke kan unngå å dra paralleller til «... respekten for forskjelligheten ...» (Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud, 2019). Studien som rapporten bygger på viser at det kan oppfattes som at noen skoler har blitt gode på tilrettelegging, og at disse har utstrakt bruk av egne klasser med redusert elevantall. Rapporten antyder at elever med store behov derfor styres til de skolene, og presenterer med det som grunnlag en tolkning om at det eksisterer et «spesialskolesystem» innenfor ordinærskolene. Kan det være at vi ser tendenser i våre funn som kan underbygge dette? Vi mener at vi i noen grad kan se de samme tendensene, og det er tolket ut fra at funnene viser at noen skoler har flere henviste

elever enn andre. Vi ser også at av de henviste fra disse skolene er de fleste tilhørende yrkesfaglige studieprogram. Dersom en da legger til variabelen av hvor mange av disse som er henvist i samarbeid med skolen, kan det tolkes som om at skolene har vanskeligheter med å tilrettelegge den ordinære opplæringen. Når vi i siste runde ser på andelen av disse henvisningene som har vedlagt pedagogisk rapport som blant annet beskriver utprøvde tiltak kan man se at det også er korrelasjon her. Vi drar ingen konklusjon basert på disse tolkningene av våre funn, men registrerer at vi trolig kan sammenligne noen av funnene med funn hos Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud (2019).

Det er store variasjoner mellom de fylkeskommunale skolene både når vi ser på andelen selvhenviste og andelen henvisninger som sendes fra skolen uten vedlagt dokumentasjon av skolens forarbeid og -vurderinger i form av pedagogiske rapporter. Dette kan være en indikasjon på at den pedagogiske bevisstheten og – kompetansen er varierende ved de fylkeskommunale skolene, og at behov for kompetanseheving må vurderes isolert fra skole til skole og fra utdanningsprogram til utdanningsprogram. Imidlertid kan vi ikke utelukke at variasjonene er tilfeldige. Når det gjelder i hvilken grad tiltak for kompetanseutvikling direkte etterspørres er resultatene alarmerende sett i forhold til nasjonale forventninger de siste 16-17 årene om bedre tilpasset opplæring i ordinære rammer som middel for reduksjon av spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Tall for tall viser resultatene fra denne studien at det er lite fokus på arbeid innenfor kompetanse- og organisasjonsutvikling fra de som henviser. Det er en stor overvekt av saker som henvises med et individfokus kontra henviste saker hvor det ønskes hjelp på systemnivå. Dette kan videre tolkes som en bekreftende konklusjon til ekspertutvalgets (Nordahl et al., 2018) formening om at PPT bruker for mye tid på individrettede oppgaver som utredning og sakkyndighetsarbeid. Forutsatt at man i alle individsakene i vår studie legger til grunn at det enten er bedt om sakkyndig vurdering, utredning eller andre lovpålagte oppgaver, vil dette generere betydelig tidsbruk på nettopp disse oppgavene kontra systemisk forebyggende arbeid. Dette bekreftes også i fordelingen av hvor mange henvisninger som etterspør veiledning i tillegg til sakkyndig vurdering og utredning. Er det da slik at PP-tjenesten i omtalte fylke bør investere mer tid på å definere internt hva som legges i systemarbeid med tanke på at alternativet *systemsak* sågar er en egen avkryssingsmulighet i henvisningen? Spørsmålet dukker opp fordi det er påfallende få henvisninger på systemnivå. Betyr dette at de som henviser ikke forstår hva PP-tjenesten her tilbyr, eller er det det at de fortsatt er fanget i den individfokuserede tanken rundt å tilby elevene hjelp? Identifiserer skolene svakheter, utfordringer og vansker hos elevene, for så å forsøke å rette opp disse hos individet fremfor å tenke hvordan systemet som helhet kan tilrettelegges for å forebygge og avhjelpe utfordringer i opplæringen? Ut fra tall i resultatet kan en slik oppfatning virke plausibel. Uavhengig av hva bakgrunnen er, er det helt tydelig at våre funn viser et markant større fokus på individet enn på systemet.

I hvilken grad individuelle utfordringer som ligger til grunn for henvisningene på individnivå i dette datamaterialet kunne vært løst med systemiske tiltak innenfor ordinære rammer, gir ikke resultatene oss grunnlag for å vurdere. Det er likevel holdepunkter i de teoretiske perspektivene for undersøkelsen som taler for at kontinuerlig utviklingsarbeid i skolesystemet vil komme elevene til gode, enten de individuelle behovene for tilpasninger og tilrettelegginger er store eller små, og det er

heller ikke urimelig å anta at hvilke perspektiver som legges til grunn i forståelsen av elevenes særlige behov vil være avgjørende for hvilke tiltak som iverksettes.

Med bakgrunn i perspektivene fra Stangvik (1998) og Priestley (1998) kan en spørre seg om henvisningene til PP-tjenesten gjenspeiler en forståelse av at elevene ikke greier å nyttiggjøre seg tilbudet i videregående opplæring, eller om det er lærere og skoler som ikke behersker å tilpasse undervisningen til sammensatte elevgrupper. Videre kan det reflekteres rundt lovverkets innflytelse på pedagogisk praksis, eller om læreplanverkens målsettinger og utforminger kan inneholde forklaringer på hvorfor noen elever faller utenfor de ordinære rammene. Hvordan mennesker uten funksjonshemninger representerer standarden funksjonshemmede måles mot (Hurst, 2000) kan læreplanverkene utgjøre konkrete eksempler på, men samtidig kan et lovverk hvor det er faktiske behov som utløser individuelle rettigheter være den fallskjermen som behøves for å skape en inkluderende skole. I en slik forståelse kan et høyt antall henvisninger til PPT være et uttrykk for at systemet fungerer etter intensjonen.

Gjennom analyser og drøftinger av resultatene har vi på noen områder følt oss komfortable med å dra forsiktige konklusjoner basert på faktiske funn, mens vi på andre områder har begrenset oss til å gjøre refleksjoner rundt funnene i lys av teoretiske perspektiver. Refleksjonene er, selv om de er teoretisk begrunnet, kun refleksjoner, og er ikke ment som plausible forklaringer på hvorfor resultatene viser seg som de gjør. Vi har gjennom hele undersøkelsen vært oppmerksomme på at henvisningssystemet og utforming av henvisningsskjema vil ha påvirkning på hvordan og hvorfor resultatene viser seg som de gjør (Svendgård, 2004), men har viet lite oppmerksomhet til en slik innfallsvinkel selv om tematikken kan ha en viss relevans. Funnene fra denne undersøkelsen er først og fremst en deskriptiv situasjonsbeskrivelse og analyse av klienttilfang og etterspurte tjenester til den respektive PP-tjenesten i det aktuelle tidsrommet, og en kan på mange måter hevde at resultatene skaper like mange spørsmål som svar, men at vi gjennom refleksjon, analyse og drøfting av funnene har bidratt til ideer som det kan være aktuelt å forske mer på i fremtiden.

6.0 Avslutning

Vi kan på bakgrunn av denne undersøkelsen ikke bare si noe om særlige behov blant elevene i videregående opplæring, men også noe om særlig behov i de videregående skolene. Vi har konkludert med at tilfanget av henvisninger til den respektive PP-tjenesten innebærer et stort individfokus, noe som igjen genererer høy tidsbruk på sakkyndighetsarbeid og andre individrettede oppgaver. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det er et større tilfang av henviste gutter i de fleste kategorier, de viser også at det er størst tilfang av henvisninger fra yrkesfaglige studieprogrammer. Parallelt drar vi en forsiktig slutning om at det i det respektive fylket bør gjøres en innsats med å forene skoleeier, ansatte i skolene og PP-tjenesten om hva systemarbeid og systemrettede tiltak er, og ikke minst hvordan systembaserte tjenester kan bidra til at flere elever kan møtekommes innenfor de ordinære rammene. Vi mener det er påfallende hvor liten andelen henvisninger som etterspør tjenester på systemnivå er, og slik vi tolker disse tallene kan vi ikke annet enn å konkludere med at skolene i dette fylket ser ut til å ha et høyt individfokus.

Avslutningsvis sitter vi igjen med mange spørsmål og undringer, samt en rekke antagelser som det kan være interessant å undersøke nærmere fremover. Et av formålene med å drive forskning er nettopp å se på hva en slik studie bidrar med innen forskningsfeltet, både som nyanseringer av eksisterende forskning men også som pådriver og katalysator til fremtidig forskning. Vår studie bidrar til å understøtte mange av resultatene fra nasjonal forskning innenfor feltet (Nordahl et al., 2018; Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud, NOU 2019:3), og samtidig gir den også inspirasjon og nysgjerrighet til fremtidige fokusområder. Særlige behov og spesialundervisning i videregående opplæring er viet lite oppmerksomhet i spesialpedagogisk forskning. Resultatet av denne undersøkelsen kan gi grunnlag for ytterligere undersøkelser som kan gi fagfeltet mer informasjon og fakta om hvordan tilstanden er for særlige behov og spesialundervisning i videregående opplæring. Med bakgrunn i vårt prosjekt kan man se for seg videre forskning og tiltak både på lokalt og nasjonalt nivå. For eksempel kan det i videre forskning være interessant å undersøke nærmere:

- Hvilke rutiner har skolene for drøfting med PP-tjenesten i førhenvissningsfasen?
- Hvilke kompetansebehov opplever lærerne i videregående at de har?
- Hvorfor etterspørres veiledning i så liten grad i kombinasjon med sakkyndig vurdering?
- Hvorfor opplever så mange elever å ha utfordringer med konsentrasjon?
- I hvilken grad hadde elever som henvises PP-tjenesten for videregående IOP i grunnskolen?
- I hvilken grad finnes det likhetstrekk blant elever som mottok spesialundervisning i grunnskolen, og som ikke har behov for spesialundervisning i videregående opplæring?
- Hvordan kan PP-tjenesten i større grad markedsføre og tilby sine tjenester?
- Hvordan kan tydeligere rutiner på førhenvissningsarbeid styrke arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Resultatene av studien indikerer et behov for å endre forståelsen av særlige behov, tilpasset opplæring, systemarbeid og spesialundervisning både innenfor videregående opplæring og i grunnskolen. Det er derfor oppløftende å se at regjeringen legger frem konkrete tiltak for å bidra til styrking av ansattes spesialpedagogiske kompetanse (Ruud, 2020). Tiden for å lete etter særlige behov hos enkeltelevne er over, nå er det på høy tid å fokusere på forbedring av systemet.

Litteraturliste

- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, L. og Hustad, B. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter og videreutdanning i PP-tjenesten*. Bodø og Oslo: Nordlandsforskning; NIFU; Norduniversitetet
- Askildt, A. og Johnsen, B. H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idègrunnlag, I Befring, E & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk (3. utgave) (s. 69-85)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Barthes, R. (1977). *The death of the author*. London: Fontana
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Bhaskar, R. A. og Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2006(8), 278-297. DOI: <https://doi.org/10.1080/15017410600914329>
- Bhaskar, R. (2010). Contexts of interdisciplinarity: interdisciplinarity and climate change. I Bhaskar, R., Frank, C., Høyer, K.G., Næss, P. and J. Parker. *Interdisciplinarity and Climate Change: Transforming Knowledge and Practice for Our Global Future*, 1-24. Abingdon: Routledge.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. og Karlsson, J.C. (2002). *Explaining Society. Critical realism in the social sciences*. London: Routledge
- Danermark, B. (2005). *Sociologiska perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur AB
- Dufour, R. og Marzano, R.J. (2011). *Learning of leaders*. Bloomington: Solution Tree Press
- Egelund, N. og Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag
- Fasting, R.B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50 (6), 53-62.
- Foucault, M. (1994). Psychiatric Power. I Rabinow, P. *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: The New Press, 39-50.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fylling, I. og Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning, rapport nr. 5/2009

Gabel, S.L. og Peters, S. (2004). Presage of paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability and Society*, 19 (6), 585-600.

Gall, M. D., Gall, J. P og Borg, W.R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. 8th Edition. New York: Pearson Education

Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4/1974, s. 3-24.

Grue, L. (2006). *Funksjonshemming, retorikk og forståelse*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Gustavsson, A og Söder, M. (1990). *Social forskning om människor med psykisk utvecklingsstörning*. FOU-rapport 1/1990

Halvorsen, E.M. (2013). En drøfting av forholdet mellom humanistisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming til kultur. I Nygren-Landgård, C. (red). *Med målsetting om å forholde seg vitenskaplig i lærerutdanningen, del 2*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/issue/view/86>

Hargreaves, A. og M. Fullan (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004 /4), Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2004/04/sentrale_resultat_fra_evalueringa_av_reform_97

Haug, P. (2007). Kunnskapsløftet – utfordringar for PP-tenesta. *Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*, 2007 (4), s. 43 -51.

Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011 (2), s. 129-140.

Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 2015 (1), s. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>

Hausstätter, R. S. og Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnskoleopplæringen*. (s. 191-201). Oslo: Universitetsforlaget

Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofesjonalitet – diagnosticering, evaluering og utvikling av undervisning*. Fredrikshavn: Dafolo forlag

Hesselberg F. og Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hurst, R. (2000). *The International Disability Right Movement*. Leeds: Centre for Disability Studies. Hentet fra <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hurst-Disability-Rights.pdf>

Hustad, B. C., Lødding, B., Fylling I. og Ulriksen R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. (NIFU Rapport 24/2016). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Irgens, E. (2010). Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, R.A., Irgens, E. og Skaalvik, E. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jensen, R. og Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk

Johnsen, F. (2014). PP-tjenestens faglige bidrag. *Psykologi i kommunen*, 1/2014. Hentet fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2014/Leder-1-2014.pdf>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen-M74*. Oslo: Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen-M87*. Oslo: Aschehoug

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget

Knudsmoen, H., Forfang, H. og T. Nordahl. (2015). Med rom for alle. Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*. 80 (3), s. 5-15.

Kolbjørnsen, E. O. (2006). *Tilpasset opplæring og differensiering: Videregående skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon

Korsmo, E.K. (2017). *Ledelsestipset: -Hvordan utvikle profesjonelle læringsfellesskap?* Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/ledelsestipset--hvordan-utvikle-profesjonelle-laringsfellesskap/>

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. nr. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Mathiesen, I. H., og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemmaer*. FoU-prosjekt nr. 114004: Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnopplæringen? (Rapport IRIS 17/2012). Stavanger: International Research Institute of Stavanger

Markussen, E. (1998). *Segregerings-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant elever og læringer med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. (FAFO Rapport 14/1998). Oslo: Norwegian Institute for Applied International Studies

Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. (FAFO Rapport 341/2000). Oslo: Norwegian Institute for Applied International Studies

Markussen, E., Grøgaard J. B og Hatlevik I. K. R. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. (NIFU Rapport 09/2004). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard J. B. og Smedsrud, J. (2019). «...respekten for forskjellighet...»: *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge 2018-2019*. (NIFU Rapport 12/2019). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge

Midthassel, U.V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*. 34(3), 365-383.

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogisk utfordringer: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Morrow, R.A. og Torres C.A. (1995). *Social Theory and Education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. New York: State university of New York Press

Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark

Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T., Overland, T. og Hansen, O.H. (2017). *Dette vet vi om diagnoser og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget

- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: MacMillan
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability. From theory to practice*. 2nd edition. London: MacMillan Education UK
- Opland, B. (2012). *Henvisninger til PP-tjenesten: En studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland, Bodø
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Popper, K.R. (1968). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson
- Priestley, M. (1998). *Constructions and Creations: Idealism, materialism and disability theory, Disability & Society*. 13:1, 75-94, DOI: [10.1080/09687599826920](https://doi.org/10.1080/09687599826920)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Rinde, J.-M. (2008). *Pedagogisk-psykologisk teneste*. Debattinnlegg fra Utdanningsnytt.no Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/pedagogisk-psykologisk-teneste/155859>
- Ruud, M. (2018). Ekspertgruppe foreslår å avvikle retten til spesialundervisning. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialundervisning/ekspertgruppe-foreslar-a-avvikle-retten-til-spesialundervisning/163418>
- Sjøvoll, J. (2015). Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Problemstillinger i masteroppgaver. *Psykologi i kommunen*, 6/2015, s. 7-18. Hentet fra <http://fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2015/Jarle-Sjovoll-individ-6-2015.pdf>
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-207. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»*. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda, 1996.

- Solli, K-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Solvang, P. (2005). Det poststrukturalistiske perspektiv i handikapforskningen. I Danermark, B. (Red.), Malander, O. og Tideman, M. (2005). *Sociologiska perspektiv på funksjonshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur AB
- SSB (2017). *Læreres kompetanse i videregående skole. En registerbasert forstudie*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laereres-kompetanse-i-videregaende-skole>
- Stangvik, G. (1998). Conflicting Perspectives on Learning Disability. I Clark, C., Dyson, A. og Millward, A. *Theorising Special Education*. London og New York: Routledge
- Stedt, L. (2004). Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan. I Ohlsson, J. (Red.). *Arbetslag och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. Wallace, M og Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), s. 221-258
- Støen, J. og Midthassel, U.V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I Roland, P og Westergård, E. (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Støring, E. (2000). *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer. Forskningsnotat 114/2000
- Sunnevåg, A-K. (2009). *Implementering av utviklingsarbeid i skolen*. Hentet fra <https://hihm.no/content/download/17138/156565/.../Anne%20Sunnevåg,%20paper.p>
- Svendgård, K. J. (2004). *Lese- og skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang, henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten (Masteroppgave)*. Høgskolen i Bodø, Bodø
- Söder, M. (1999). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella. Syntesrapport till och om forskningsprogrammet Specialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling, Norges forskningsråd*. NF-rapport nr. 8/99. Bodø: Nordlandsforskning.
- Taylor, S. J. og Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. 3. edition. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Tøssebro, J. (1997). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tøssebro, J. (2013). Two decades of disability research in Norway 1990-2010. *Scandinavian Journal of disability research*, 15, s. 71-89
- Undervisningsdepartementet. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Utdanningsspeilet 2017*. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Statistikknotat 6/2018. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018-2019). *Skoleporten, videregående skole*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapporvisning/videregaende-skole/fakta-om-opplaeringa/elevlar-laerarer-skolar/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. og Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

